



**REVASF**

Volume 8, número 15, abr., 2018

ISSN: 2177-8183





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Volume 8, número 15, jan./fev/mar/abril, 2018**



**Reitor**

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. Télio Nobre Leite

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil**

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

**Pró-Reitor de Ensino**

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

**Pró-Reitora de Extensão**

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**

Me. Bruno Cezar Silva

**Pró-Reitor de Orçamento e Gestão**

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

**Editor Chefe**

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

### **Conselho Editorial Técnico**

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

### **Conselho de Editores Associados**

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

### **Conselho Editorial Internacional**

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

### **Estagiária**

Laís Fernanda Leite

### **Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

### **Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

### **Capa**

Foto de Euvaldo Macedo

**SUBJETIVIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REPOSICIONANDO O SUJEITO  
EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA A  
APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

***SUBJECTIVITY AND PEDAGOGICAL MEDIATION: REPOSITIONING THE  
SUBJECT IN AN INTELLECTUALLY DISABLED SITUATION FOR THE  
APPROPRIATION OF READING AND WRITING***

*Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha*  
silviarobertadamotarocho@gmail.com  
Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

*Ph.D. Rita Vieira de Figueiredo*  
aee.rita@gmail.com  
Professora titular colaboradora da Universidade Federal do Ceará

*Ph.D. Jean-Robert Poulin*  
jean-robert\_poulin@uqac.ca  
Professor titular colaborador da Université du Québec a Chicoutimi

**RESUMO**

Analizamos a mediação pedagógica em leitura e escrita na produção de subjetividades de alunos com deficiência intelectual por meio de uma pesquisa sociocultural. Objetivamos compreender o papel da mediação pedagógica no processo de ressignificação da subjetividade fundamentada na identidade de dominação em prol daquela baseada na identidade de resistência/projetos, pelo reposicionamento destes alunos na relação pedagógica quando se constroem sujeitos ativos. A pesquisa foi desenvolvida por meio da observação participante de sessões de leitura/escrita e da análise de fichas avaliativas destas sessões realizadas com 20 alunos, sendo 12 sujeitos focais. Neste artigo ressaltamos os dados de um sujeito representativo deste grupo. São analisados os procedimentos de mediação construídos na atividade letrada *Leitura Compartilhada de Histórias* focalizando os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo referente à apropriação da leitura/da escrita. Os resultados indicam a afirmação deste sujeito pela negação da leitura/escrita na relação pedagógica; a sua conformação com o ganho secundário da deficiência pela dependência extrema do outro; e a internalização da representação inferiorizada produzida pela ideologia da deficiência/normalidade. Demonstram ainda, ao término do estudo, avanços deste aluno nos processos de alfabetização e de letramento, encontrando-se em etapa final do processo de aquisição da escrita, aspecto que, juntamente com a exitosa mediação, foram impulsionadores do reposicionamento do sujeito e da produção da subjetividade baseada na identidade de resistência/projetos, muito embora ainda persistam atitudes de resistência. Concluímos sugerindo a construção de relações pedagógicas resilientes pela articulação de procedimentos de mediação pertinentes ao letramento, à construção da subjetivação e à ressignificação de subjetividades, bem como à valorização da metacognição situada na atividade social.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Mediação pedagógica. Leitura e escrita. Subjetividade.

## **ABSTRACT**

Through a sociocultural research, we have analyzed the pedagogical mediation in reading and writing in the production of subjectivities of intellectually disabled students. Our objective is to understand the role of pedagogical mediation in the subjectivity redefinition process based on the identity of domination in favor of one based on the identity of resistance/projects, by repositioning these students in a pedagogical interaction when active subjects are built. The research was developed by the participant observation of reading/writing sessions and the analysis of its evaluative sheets – the sessions were composed by 20 students, 12 of which being focal subjects. In this article we emphasize the data of this group's representative subject. There is also the analysis of the mediation procedures created in the literate activity *Shared Reading of Stories*, with focus in the functional aspects of cognitive development relative to the appropriation of reading and writing. The results point out the affirmation of this subject by the denial of reading/writing in the pedagogical interaction; its conformation with the secondary gain of disability by extreme dependency of the other; and the internalization of marginalized representation created by the disability/normalcy ideology. By the end of the study, the results can also indicate the advances of this student in the processes of literacy and literacy instruction, finding themselves in the final stage of the writing acquisition process. This aspect, when paired with the successful mediation, were boosters of the subject's repositioning and production of subjectivity based on the identity of resistance/projects, even though attitudes of resistance persist. We conclude by suggesting the formation of resilient pedagogical relations by articulating procedures of mediation relevant to literacy, the construction of subjectivation and the redefinition of subjectivities, as well as the appreciation of metacognition located in social activity.

**Key-words:** Intellectual disability. Pedagogical mediation. Reading and writing. Subjectivity.

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa tematiza a relação entre subjetividade e mediação pedagógica para indivíduos em situação de deficiência intelectual<sup>1</sup> durante a apropriação da leitura e da escrita. Nessa direção, pesquisas têm sido realizadas sobre o desenvolvimento cognitivo e a emergência da leitura e da escrita por SDI, assim como sobre o papel da mediação pedagógica na minimização das fragilidades dessas pessoas. Estes estudos tem sugerido que pessoas em

---

<sup>1</sup> Doravante SDI.

situação de deficiência intelectual apresentam dificuldades de transferência, de metacognição, na memória de trabalho e na atenção, assim como nos fatores extracognitivos, também considerados fatores sócio afetivos, a exemplo da extroversão da atenção, a sugestionabilidade e a hesitação, presentes em situações de leitura e escrita (MOTA ROCHA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016; FIGUEIREDO, GOMES & POULIN, 2010; FIGUEIREDO & POULIN, 2008).

“A metacognição (...) se refere à seleção e estratégias úteis à resolução de problemas, ao planejamento de sua aplicação, à avaliação e, enfim, à regulamentação do processo de resolução de problemas” (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010, p.77). Trata-se, portanto, das estratégias de auto-regulação, implicando a consciência do sujeito sobre a natureza do problema, aspecto de maior dificuldade dos SDI, já que “(...) tendem a repetir a mesma estratégia, mesmo quando elas se mostram ineficazes (*Ibidem*, p.74), ou dependerem do mediador para a regulação na atividade letrada” (*Idem*).

No caso da metacognição implicada na aquisição da leitura e da escrita temos a decodificação, a construção de sentido e o posicionamento leitor, micro e macroprocessos de leitura, ou ainda os processos de elaboração e de avaliação e reparação da perda da compreensão na leitura (GIASSON, 1993). Por se tratarem de habilidades leitoras de alto nível e pela necessidade de deslocamento do leitor para acessar, se diferenciar e se posicionar sobre o ponto de vista do outro/autor, num intenso processo de autorregulação, estão estreitamente articulados à metacognição, traduzindo-se em metalinguagem, tendo sido por nós conceituados de estratégias (meta) cognitivas de leitura e de escrita (MOTA ROCHA, 2002), por sua vez, importante desafio para a escolarização formal dos SDI, e que sofrem grande interferência dos fatores sócio afetivos.

Tais fatores resultam da internalização da identidade de dominação<sup>2</sup> por parte dos SDI por agentes sociais de nossa sociedade estigmatizadora, inclusive, em processos de mediação pedagógica ocorridos em situações de ensino-aprendizagem na escola, quase sempre fundamentadas no preceito do preconceito e na pedagogia da negação em pedagogias

---

<sup>2</sup> Tal identidade objetiva expandir e racionalizar a dominação das instituições dominantes da sociedade em relação aos atores sociais; a de resistência é criada por tais atores com princípios opostos daqueles impostos pelas instituições e a de projetos é quando os atores, a partir do material cultural disponível, constroem nova identidade capaz de redefinir sua posição social na sociedade buscando a transformação social (CASTELLS, 2002).

classificadoras. Justamente a instituição a qual deveria intervir para ressignificarem tais identidades de dominação, em prol de identidades de resistência e de projetos (MOTA ROCHA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016; POULIN, 2010; ALVES, MOTA ROCHA & CAMPOS, 2010; MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007).

A despeito disso, sabemos também que os SDI podem evoluir na apropriação da leitura e da escrita, em termos de alfabetização - tecnologia da escrita, na perspectiva psicogenética, inclusive vivenciando níveis psicogenéticos similares aos das pessoas sem deficiência, e de letramento, a partir de pedagogias crítico-dialéticas. Nestas, a mediação pedagógica: 1) contempla o letramento, a dimensão desejante e as expectativas do entorno, ensino e interação como condições para a emergência da leitura e da escrita (FIGUEIREDO, 2012; SALUSTIANO, FIGUEIREDO & FERNANDES, 2006); 2) transforma as deterioradas condições sociais de apropriação da leitura e da escrita por tais sujeitos, em que se articula a sócio afetividade e a metacognição, em atividades sociais letradas, por meio de relações pedagógicas democráticas, objetivando o pertencimento, com reconhecimento, do SDI enquanto sujeito de direito, inclusive ao protagonismo pelo letramento (MOTA ROCHA, 2002); e 3) otimiza a apropriação da leitura e da escrita em contexto digital, quando são negociados conteúdos próprios do ambiente digital, aspectos linguístico e metalinguísticos e distintas posições de sujeitos na relação pedagógica que beneficiam a construção de conhecimentos (SALUSTIANO, MOTA ROCHA & FIGUEIREDO, 2011). Ou ainda nas interações sociais e nas estratégias cognitivas implicadas na comunicação digital acentuando a autoafirmação do SDI (FIGUEIREDO & POULIN, 2016) e apropriação de recursos das Tecnologias digitais de informação e comunicação se afirmar e interagir com interlocutores dentro do ambiente virtual resultando na melhoria da atenção, interesse e autonomia na comunicação quando da produção e manuseio de blog pelo SDI (MATIAS, 2016).

De outro modo, pouco sabemos sobre os modos pelos quais a mediação pedagógica atua nos processos de subjetividade envolvendo os processos de alfabetização e de letramento para os SDI, aspecto distintivo desta pesquisa<sup>3</sup>. Assim perguntamo-nos: o que caracteriza os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo, e como se articulam com os fatores extracognitivos em SDI em processos de alfabetização e letramento, na atividade letrada de

---

<sup>33</sup>Investigação aprovada no Conselho de ética Plataforma Brasil sob o protocolo de número 2.014.533.

“Leitura Compartilhada de Histórias”? Que relação possuem com subjetivação, a subjetividade e a posição de saber dos SDI na relação pedagógica? Que procedimentos de mediação, em pedagogias crítico-dialéticas, são construídos com tais sujeitos, com vistas a minimizá-los e reposicioná-los como sujeitos ativos? Estes sujeitos podem se beneficiar desses procedimentos, em termos de apropriação da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento e de subjetividade melhor inserindo-se na cultura letrada pela condição de leitor-alfabetizado?

O objeto da pesquisa foi a compreensão da mediação pedagógica na produção da subjetividade do SDI em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, analisamos a mediação pedagógica nos fatores extracognitivos e sua relação com os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo e com a posição de saber dos sujeitos na relação pedagógica construída na atividade letrada “Leitura Compartilhada de Histórias”. Caracterizamos os aspectos funcionais de um leitor iniciante durante o ensino-aprendizagem da leitura e a escrita e refletimos sobre os procedimentos de mediação construídos nas sessões de leitura e de escrita, e sua relação com a ressignificação da subjetividade do SDI, enquanto se constrói sujeito ativo, sobretudo, na metacognição implicada na aquisição da leitura/escrita.

Partimos do pressuposto de que muitas das dificuldades dos SDI decorrem de pedagogias classificatórias fortemente inspiradas no empirismo e na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos (MOTA ROCHA, 2002), e que a mediação pedagógica emergente em pedagogias crítico-dialéticas podem minimizar tais fragilidades, sobretudo, nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo e nos fatores extracognitivos colaborando com a ressignificação de subjetividades decorrentes da identidade de dominação e a subsequente apropriação das funções psicológicas superiores.

Os referenciais teóricos da pesquisa envolvem a teorização sobre os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos, assim como a epistemologia da subjetivação, subjetividade e identidade articuladas ao conceito de mediação pedagógica. Os aspectos funcionais dizem respeito à posição do sujeito nas relações sociais estabelecidas com os saberes, a partir das funções psicológicas superiores (metacognição, transferência de aprendizagens e mobilização de conhecimentos prévios, memória, atenção) (FIGUEIREDO e POULIN, 2008) e estão estreitamente articulados com os fatores extracognitivos (ZIGLER, 1969), decorrentes da subjetivação e da subjetividade.

Tais fatores vinculam-se à dimensão subjetiva da educação: a qualidade das interações, as representações dos sujeitos sobre si e os outros, a relação com os saberes, os significados e os sentidos das aprendizagens etc. Dentre eles temos a inquietude, que resultaria de problemas de trocas afetivas ou intelectuais com o meio social e produz dispersão. Ainda está entre eles a sugestionabilidade, que seriam as constantes dificuldades cognitivas que tem como consequência a ausência de credibilidade nas próprias ideias, tendo resultado da necessidade de aprovação do outro, não permitindo que o sujeito busque soluções para os problemas de modo objetivo.

Citamos a hesitação, ações de recusa do sujeito inseguro na tomada de decisões quanto à resolução de problemas, sendo produzida pela sugestionabilidade e produtora da paralização do sujeito (*Idem*)<sup>4</sup>. Ainda temos a extroversão da atenção (FIGUEIREDO e POULIN, 2008; ZIGLER, 1969): a recorrência e lançar mão dos próprios recursos; e transferência de aprendizagens: “(...) processo ao longo do qual o indivíduo apela para um saber (saber, saber fazer, saber ser), em um contexto as funções porque difere deste onde esse saber foi construído para realizar um novo aprendizado” (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010, p. 86).

Assim, “(...) os aspectos emocionais têm um papel importante no modo de resolução de problemas das crianças com deficiência mental” (FIGUEIREDO e POULIN, 2008, p 248), na medida em que os fatores motivacionais (a inadequada qualidade das relações sociais, interações sociais negativas, expectativas de fracasso, dependência dos outros e baixa autoestima) interferem com grande intensidade nos fatores cognitivos e na ação do sujeito na relação pedagógica. Ressaltemos que tais fatores são produzidos em relações de poder histórico e socialmente situadas, portanto, em relação com a subjetivação e a subjetividade.

A subjetivação é a construção do sujeito, pelo assemelhar-se e diferenciar-se do grupo/vida social em processos singular e historicamente situado, em tempo, espaço e bens simbólicos de uma cultura (FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002). A subjetividade, implica os valores, expectativas, sonhos, limites etc. de um sujeito, atuando como filtro da realidade social, conferindo-lhe significado e sentido: (...) é a maneira peculiar como cada indivíduo interpreta e reage ao universo que a rodeia (MONTE-SERRAT, 2007, p.1).

---

<sup>4</sup>Ver relação com os conceitos de inibição, debilidade e recusa de saber (BATISTA & MANTOAN, 2006).

Também é conceituada como internalização de relações sociais (KASSAR, 2000), ou a produção curricular dos sujeitos via educação (SILVA, 2009).

Enquanto forma de ser e de estar no mundo social, a investigação sociohistórica sobre a subjetividade, demanda analisar as condições e as dinâmicas das relações sociais implicadas na constituição do psiquismo humano, pela compreensão dos modos como tais relações produzem efeitos nas subjetividades dos sujeitos, considerando-se que “(...) a subjetividade não existe a priori, mas concretiza-se no processo de internalização evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado” (KASSAR, 2000, p.44) justamente o que propomos nesta pesquisa.

O conceito de identidade que nos embasou nesta investigação é o de um “(...) processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalecem sobre outras fontes de significado”(CASTELLS, 2002, p.22). Tende a ser naturalizada e cristalizada, oscilando entre a fixação e a estabilidade, e a subversão e a desestabilidade do contexto (SILVA, 2009). Tal conceito articula-se com o conceito de subjetividade do indivíduo, constituída de seus significados, experiências, relação com o meio e relações de poder (*Idem*)

Sabemos que os processos mentais superiores, a exemplo da leitura e da escrita pelos SDI, conforme a lei genética de constituição cultural do sujeito humano, implica o duplo nascimento do sujeito pelo acesso mediado às funções psicológicas superiores, da ordem do simbólico, construídas pela profícua negociação de significados na interação social, ao ponto de serem conceituadas como internalização de relações sociais (PINO, 2005). Justamente neles há maior emergência dos fatores extracognitivos nos SDI, estreitamente articulados com a dimensão secundária da deficiência intelectual.

Nesse caso a mediação pedagógica se refere às atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações produzidas em situações de ensino-aprendizagem. Contempla, portanto, a mediação semiótica: aquela operada por signos resultando na organização do pensamento mediada pela linguagem e seus conceitos (PINO, 2005; MOTA ROCHA, 2002).

Tais conceitos são fundamentais à investigação em foco, uma vez que a deficiência intelectual não se restringe à condição orgânica do sujeito (BATISTA & MANTOAN, 2006) por resultar da relação entre as dimensões primária e secundária, esta, em estreita relação com

os fatores extracognitivos e os aspectos funcionais, constitutivos da subjetividade dos SDI, com implicações para a apropriação das funções psicológicas superiores (a leitura e a escrita).

## **PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS**

A pesquisa foi do tipo qualitativa com orientação sociohistórica, configurando-se também enquanto pesquisa sociocultural (FREITAS, 2002; WERTSCH, 1998), já que focalizamos o papel de uma ferramenta mediacional - a prática pedagógica letrada- na transformação qualitativa das condições sociais de apropriação da leitura e da escrita, dos sujeitos.

Implicou conhecer processos e fenômenos pertinentes às crenças, valores, atitudes, significações trazidas pelo cotidiano, por meio das relações e processos sociais tendo contemplado os aspectos subjetivos que comportam os sujeitos, a exemplo das histórias, das experiências vivenciadas, dos contextos políticos, econômicos e culturais de cada um. Fundamentamo-nos na epistemologia compreensiva, pela historicidade e natureza processual da constituição humana e sua investigação pela pesquisa social (MOREIRA & CALEFFE, 2008).

Os participantes da pesquisa foram 20 sujeitos com deficiência intelectual e 17 professores da APAE de Campina Grande –PB, todos participantes do programa de leitura na biblioteca da APAECG. Os 20 SDI eram leitores iniciantes<sup>5</sup> e estavam em idade entre 11 e 41 anos. Alguns residentes de Campina Grande-PB e outros em cidades próximas. Interessavam-se por animais, passeios, eventos esportivos, namoro e relações de amizade. Oito apresentavam autonomia na ida e volta à APAECG, em atividades comerciais, como retirada de dinheiro, e compra de produtos de necessidades diárias. Destes 20, 12 SDI foram constituídos enquanto sujeitos focais da investigação, dos quais um sujeito (Pedro), é bastante representativo. Destes, sete cursavam o primeiro/segundo ano do Ensino Fundamental I ou a educação de Jovens e Adultos, 4 realizavam oficinas de culinária ou artesanato e 1 frequentava a APAECG no contraturno da escola da rede Municipal de Campina Grande-PB.

---

<sup>5</sup>Tais leitores encontravam-se em processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, ou seja, de descoberta do princípio alfabético. (MOTA ROCHA, 2002).

A pesquisa foi realizada por meio de um Programa de Leitura, que previa atividades sociais de leitura compartilhada de histórias, realizadas entre duplas constituídas por um mediador (professor) e um sujeito (SDI).

O grupo de leitores mediadores das sessões de leitura e escrita constituiu-se de 17 professoras, com idades entre 30 e 50 anos, que atuavam na APAECG e possuíam especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Cada dupla leitora, composta por um SDI e sua professora- leitora mediadora-participava de sessões de leitura e escrita do Programa de Leitura, no interior da Atividade Social de Leitura Compartilhada de Histórias. Pertinente às esferas escolar e literária de linguagem, tal atividade era constituída pelos seguintes eixos:

a) a transposição para a escola de atividades sociais ou práticas letradas: a implementação de atividades sociais com ênfase na cognição situada histórico e culturalmente nos impele a implementar práticas letradas nas quais estejam explícitos os significados e sejam construídos os sentidos dos usos sociais da língua escrita, enquanto se procede a análise linguística, nos caso, os eventos de letramento no qual as operações mentais são destinadas a metas e ao motivo da atividade social. Isso feito num ensino sociohistórico, em contraposição ao ensino repetitivo empirista, sabendo-se que tais práticas são similares, mas não idênticas na escola na medida em que todo objeto social sofre transformação na escola, por sua função metacognitiva (MACHADO, 2010; DOLZ, 2009; LEONTIEV, 1988);

b) A afirmação da subjetividade dos SDI e o seu reposicionamento como protagonista do letramento nos relatos autobiográficos: produzimos artesanalmente 20 livros com relatos autobiográficos para a Coleção “Um Pouco de Mim” (MOTA ROCHA, 2002), narrativas de resistência que problematizam representações inferiorizada, e sobretudo, constituem autorepresentação dos SDI pela ação política do seu grupo, no campo do letramento, importante condição para a construção de novas representações pela ressignificação dos sujeitos na ação educativa produzida em pedagogias crítico-dialéticas (ARROYO, 2008). Ademais, a produção destas narrativas evidencia a subjetividade dos sujeitos, além de os reposicioná-los enquanto sujeitos de discurso, protagonista do letramento por serem autores de sua própria história, ao mesmo tempo em que tais livros são materiais didático-pedagógicos das sessões de leitura, instituindo-se uma comunidade discursiva de leitores;

c) a mediação face-a-face: a mediação semiótica e pedagógica é outro importante preceito da perspectiva sociohistórica de aprendizagem (VIGOTSKY, 1991) e da nossa perspectiva de conhecimento - enquanto construção singular em relações sociais, que permite a construção da zona de desenvolvimento proximal entre a dupla leitora, também pela otimização da construção do vínculo entre professor e aluno, no sentido do par afetivo (MONTE-SERRAT, 2007), importante dimensão afetiva em estreita relação com a ação (meta)cognitiva desses sujeitos em situações de aprendizagem (MOTA ROCHA, 2002);

d) a otimização do acerto e da participação do SDI: a otimização da participação e do acerto é outro eixo desta atividade letrada, em grande parte, efetivada pela afirmação dos SDI enquanto autores dos livros a serem por eles lidos em situação de ensino-aprendizagem. Como vimos, as autobiografias explicitam as vivências sociais desses sujeitos nos enredos, portanto fazendo-os se autorepresentarem pela afirmação política de suas subjetividades a partir do seu próprio grupo social. Esse aspecto tem um poder transformador do lugar de assujeitado, para o lugar do sujeito de discurso, protagonista letrado pela autoria dos seus enredos, ao mesmo tempo em que se constitui a comunidade discursiva dos participantes, alternando-se papéis de leitor e autor nas sessões do Programa. A releitura do texto no painel também contempla a dimensão lúdica pela plasticidade do material didático-pedagógico e pelas ações de colocar e retirar palavras, otimizando-se as situações de êxito na ação leitora; e

e) a análise linguística contextualizada, ou seja, no contexto da atividade social, do texto e da sentença, conforme perspectiva interacionista de leitura: a otimização da participação e do acerto também é procedida em consonância com o último eixo constitutivo da atividade letrada em foco: a análise linguística e a mediação com a decodificação na perspectiva interacionista de leitura em detrimento da perspectiva ascendente de leitura (MOTA ROCHA, 2002; GIASSON, 1993). Como veremos a isso ocorre na releitura da história no painel da história, muito em função de a palavra escrita ser predizível, tanto porque sua análise é feita no contexto da atividade, do texto e da sentença, com a leitura em blocos das palavras escritas e com a mediação do professor; quanto porque o SDI já recontou/resumiu o enredo em etapa anterior, fator preditivo da decodificação (*Idem*). Nesta análise há o desafio de ajudar o SDI a identificar palavras escritas pelos índices fonológicos e não tanto pelos figurativos, como acentuar o trabalho com a metacognição solicitando-se do SDI que aprofunde a análise linguística, explicita suas escolhas e processos mentais, forte dificuldade desses sujeitos.

Tais eixos traduziam-se em etapas de leitura, quais sejam: 1) a leitura do livro sem apontar o texto escrito para não desfocar a atenção ao sentido do texto; 2) produção oral de relato ou resumo, seguido da solicitação oral da inferência, ideia principal e assunto do enredo lido; 3) produção do posicionamento oral sobre o enredo lido com argumentação; 4) releitura do texto escrito no painel apontando-se as palavras em blocos e nas suas pistas iniciais, com demonstração da linearidade da escrita e análise conjunta da palavra retirada com o SDI; e 5) escrita provisória com o teste de quatro palavras e uma frase (FERREIRO, 1995) ou do posicionamento oral produzido pela dupla leitora (MOTA ROCHA, 2002).

Os dados foram produzidos através de: 1) Observação participante de sessões de leitura e de escrita com registro em diário de campo e vídeo gravação: observamos qualitativamente os 20 sujeitos durante a participação no programa de Leitura, de 2016 a 2017; 2) Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos: realizamos uma entrevista com cada SDI para a produção dos relatos autobiográficos constitutivos dos livros e com cada professora, sobre o papel pedagógico do Programa de leitura na apropriação da leitura e da escrita pelos SDI; e 3) Análise de fichas de avaliação sobre a apropriação da leitura e escrita pelos alunos em cada sessão: procedemos a análise microgenética dos avanços na apropriação da leitura e da escrita, conforme as sessões iniciais, medianas e finais de cada um dos 12 sujeitos focais, dos quais Pedro é um deles. Procedemos ainda a análise das escritas provisórias anexadas em cada sessão.

Grande parte dos dados resultaram das linguagens não-discursivas: o gesto, o olhar, as estereotípias, as expressões corporais, os silêncios. A unidade de análise da investigação proposta foi a relação entre a mediação do leitor experiente, o SDI e a ressignificação de subjetividades na prática letrada em foco e considerou ainda a análise de conteúdo, técnica na qual (...) as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais (SEVERINO, 2007, p. 121).

O valor social da pesquisa reside na compreensão da mediação pedagógica pela articulação entre subjetivação, subjetividade e metacognição na escolarização formal dos SDI e na explicitação de estratégias pedagógicas de inserção social e escolar articuladas aos processos de alfabetização e de letramento desses sujeitos, em detrimento do assujeitamento histórico de que são vítimas. Assim, desnaturaliza-se a disseminação de representações inferiorizadas - identidade de dominação - sobre esses grupos em relação aos grupos sociais

hegemônicos produzida pela ideologia da deficiência/normalidade, minando o preconceito coletivo de que tais sujeitos não podem se beneficiar de pedagogias crítico-dialéticas e da leitura e escrita como função psicológica superior, passo importante na construção de culturas e escolas mais acolhedoras e democráticas.

## **RESULTADOS**

Serão apresentados, detalhados e discutidos neste artigo os resultados referentes a um sujeito, o qual como já explicitamos antes é representativo do estudo. Para a análise do caso Pedro, consideramos a sua participação em 49 sessões, com realce nas sessões inicial, mediana e final, assim como o seu engajamento com o saber ler e a apropriação das estratégias (meta)cognitivas de leitura e de escrita, a saber: a construção de sentido e seus vários planos, a decodificação e o posicionamento, na leitura, e o nível psicogenético, na escrita. Dentre as principais indagações norteadoras de nossa análise citamos: Como Pedro se encontrava em relação à apropriação das estratégias (meta)cognitivas de leitura e escrita? E nos fatores extracognitivos? Que desafios e objetivos educacionais estão postos em relação a Pedro? Que destrezas e avanços foram possíveis a partir da pesquisa sociocultural em foco? Qual o papel da mediação pedagógica nesses avanços? O que a caracterizou?

Pedro se encontrava no início do processo de aquisição da leitura e da escrita: na leitura fez relato parcialmente adequado porque compreendeu bem o começo, parcialmente o meio e não compreendeu o final. Identificou bem a inferência e o assunto, mas teve dificuldade na ideia principal do enredo. Iniciou a análise do signo lingüístico, com dificuldade e muita ajuda, tendo identificado as palavras escritas pelos índices figurativos (o sentido do signo lingüístico e as ilustrações). Argumentou parcialmente sobre o lido. Na escrita, apresentou nível pré-silábico 2 e fez a variação interfigural com muita hesitação. Apresentou fragilidades na metacognição, importante aspecto funcional:

<b>EPISÓDIO INTERATIVO 1: METACOGNIÇÃO</b>
--

Na releitura do texto no painel (etapa 4):

**236.ME:** Muita comida. Tire comida.

**237.ME :**como é que você sabe que essa palavra, é comida?

**238.ME :**porque escreveram assim!

**239.ME :**ah, porque escreveram assim! (fica muito tempo sem resposta ou paralisado)

**240.ME :**escreveram como? Assim como? (Silêncio)

**241.ME :**como é que começa? Como é que a gente lê comida?

**242.ME :**“C “com “O” CO, “M” com “I” MI

**243.Pedro:** MI

**244.ME :**“D” com “A” DA

**245.Pedro:** DA

**246.ME :**Junta CO-MI-DA

**247.Pedro:** comida

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Neste episódio Pedro apresentou intensa hesitação e ansiedade na análise linguística, importante aspecto da metacognição, notadamente da metalinguagem, paralisando (turno 239), ou explicando a composição da palavra “comida” pela convencionalidade da escrita (turno 238), fato real, porém aqui, como estratégia de ele se eximir da análise da relação grafema-fonema ou de explicações produzidas pelos índices fonológicos. Ademais, a intensa mediação da pesquisadora e a demora nas respostas de Pedro fortalecem o argumento de que este sujeito apresentou fragilidade na metacognição e recusa de saber. Acrescemos a isso, o uso de explicações firmes e mesmo genéricas nas análises lingüísticas, quase sempre, indicando a presença de regulações automáticas, e não ativas, no ato leitor (BATISTA e MANTOAN, 2006). Nesse caso, a metacognição esteve estreitamente articulada ao pouco conhecimento de letras de Pedro, assim como a recusa de saber como fator extracognitivo.

## EPISÓDIO INTERATIVO 2: RECUSA DE SABER E HESITAÇÃO

Na leitura do texto no livro (etapa 1):

**250.Pedro:** eu nem sei por que eu tô aprendendo isso. No final eu vou esquecer mesmo.

**251.Pedro:** eu vou assim... assim...ai, Buf! (Faz gesto indicativo de que apagou tudo o que supostamente teria sido aprendido)

**252.ME:** porque você tá dizendo que vai esquecer?

**253.Pedro:** sempre esqueço

**254.ME:** sempre. Quem é que diz isso a você?

**255.Pedro:** eu mesmo. Eu vou mentir para eu mesmo, é?

**256.ME:** não. Não precisa mentir não

**257.Pedro:** rrsrrs

**258.Pedro:** eu sempre esqueço as letras, o formato das letras

**259.ME:** é

**260.Pedro:** faz seis dias que sumiu um pente lá em casa.

**261.ME:** foi

**262.Pedro** Foi. RRSRRS

**263.ME:** oh! Oh! Indo embora. Mais vamos pensar aqui comigo? Leia pra mim...

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Assistimos a hesitação e forte recusa de saber articuladas à fragilidade no letramento escolar: Pedro não via significado e sentido na aprendizagem da leitura e da escrita e na sua participação na atividade letrada (turno 250), o que nos faz questionar o quanto ele tem internalizado e cristalizado a representação inferiorizada de si mesmo ou a identidade de dominação (turno 258), em termos de déficits de memória de trabalho na estocagem da informação (turnos 250, 251, 253), mesmo que no turno 260, tenha lembrado uma situação familiar, portanto, afirmou destreza na reutilização da informação pela memória de trabalho em casa, mas insuficiente para se ver competente na escola. Assim, também a utilizou como estratégia de defesa para se dispersar da exigente análise lingüística. Não seria isso: ausência de credibilidade nas próprias ideias/ações, forte indicadora de baixa autoimagem e de sugestionabilidade?

### EPISÓDIO INTERATIVO 3: TRANSFERÊNCIA

Na escrita provisória (etapa 5):

**458. Pedro:** deixa eu escrever da minha maneira pra você ver como eu escrevo o meu nome. (referindo-se à escrita de próprio punho em letra cursiva em detrimento da escrita com letras móveis na caixa de letras)

**459. ME:** isso também é escrita

**460. Pedro:** mais é porque assim, assim, letrinha assim. Eu só aprendi daquele jeito

**461. ME:** mais a gente aprende de novo. Vamos fazer assim, você escreve do seu jeito, depois faz aí.

**462. ME:** vá escreva aí!

**463. Pedro:** meu jeito né?

**464. ME:** é. Do seu jeito, é do jeito que você pensa.

**465. Pedro** é assim, oh!

**466. ME:** meu Deus que letra linda!

**467. Pedro:** é tem um negócio aqui

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Compreendemos a importância da mediação pedagógica na mobilização de conhecimentos prévios (transferência de aprendizagens), em função da forte hesitação na escrita do prenome (turnos 458, 460 e 463), pela escrita e com letras móveis, e não pela escrita de próprio punho, e pelo processo descendente de leitura, apostamos, decorrente de sua memorização em letra cursiva, como de costume. A concepção de escrita de Pedro como traçado e reprodução literal de letras do nome típica da concepção de alfabetização como sistema de códigos (MELO e MOTA ROCHA, 2009; FERREIRO, 1995) é outro fator explicativo. Assim, a escrita provisória do prenome nas sessões se revelou muito desafiadora para Pedro, que não conseguiu realizar transferência, portanto, tendo apresentado hesitação e recusa de saber.

Enfatizemos que Pedro muitas vezes verbalizou não saber, nas sessões e apresentou muita dificuldade em realizar a sessão completa implicando-se com sua ação leitora, além de demorar muito na realização do solicitado, ao lado da excelente discriminação na comparação de letras, na rapidez no processamento da informação do mediador e nas atitudes que revelavam leveza e ironia, indicadora de capacidade adaptativa. A quantidade de palavras lidas e escritas não extrapolavam 6 por sessão, e com muita ajuda do mediador.

De outro modo, também afirmava uma concepção idealizada de si mesmo, quando de tratava de relações de gênero: afirmava ter muitas namoradas, nem sempre fato. Transitava, portanto, entre os polos da inferiorização e da idealização de si mesmo, por vezes, negando a condição da deficiência construída socialmente, o que provocava uma posição de saber dúbia na relação pedagógica: tímida abertura para a interação oral, mas fechamento nas situações de

conflito sócio cognitivo e de análise lingüística pela ação reflexa, sobretudo na escrita provisória em que o sujeito precisa produzir palavras desconhecidas e que não se constituem vocabulário visual do leitor (processo descendente de leitura). Assim sendo, apresentava uma participação e posição subjetiva superficial, e mesmo conformista, transferindo a responsabilidade do fazer pedagógico para o seu mediador. Ainda assim, costumava participar das sessões de leitura e cumpri-las em todas as etapas.

Após a avaliação de Pedro sobre a apropriação dos aspectos funcionais e da leitura e da escrita nas sessões de intervenção elencamos os seguintes objetivos de ensino- visando o maior empoderamento do sujeito via apropriação da língua escrita e nas interações sociais::a) Consolidar a fonetização na escrita provisória e a análise do signo lingüístico pelos índices fonológicos;b) Aprimorar a compreensão linear no reconto, sobretudo do final da história, avançando para a compreensão global - resumo; e construir a compreensão da ideia principal; c) Desenvolver boa argumentação; d) Desenvolver explicações sobre o lido/escrito pelos aspectos fonológicos e pela relação parte/todo no signo lingüístico construindo a metacognição; e) Resignificar as representações inferiorizada e idealizada e o autoconceito negativo afirmando-se como sujeito; e f) Ampliar o letramento e a autodeterminação tendo na leitura e na escrita ferramenta política de afirmação pessoal e social.

Sobre a participação de Pedro ao longo da pesquisa, ele realizou 49 sessões, inclusive às vezes realizando duas sessões ao dia, ainda que tenha procurado a equipe pedagógica do programa para solicitar a sua saída. No entanto, continuava a participar das sessões de leitura concluindo-as com relativa satisfação e dando-nos indícios da sua mobilização, engajamento, êxito, mas também com hesitação em relação ao saber ler. Conhecer os procedimentos de mediação docente e a posição dos sujeitos na relação pedagógica que produziram tal engajamento em relação aos aspectos funcionais e aos fatores extracognitivos é importante ação de pesquisa e de ensino, como exposto a seguir:

<b>EPISÓDIO INTERATIVO 4: ETAPA DE LEITURA DO LIVRO</b>
31 ME: você tem vontade de aprender a ler? –
32. Pedro: an?
33. ME: você tem vontade de aprender a ler?
34. Pedro: ummmmmmmmm, não. Muito não.
35. ME: muito não? Oxente (rsrsrs)
36. ME: que é que tu vai ser? Tu temidéia de trabalhar mais pra frente, não?
37. Pedro: trabalhar de quê?
38. ME: to perguntando. Não pensa não em ganhar o teu dinheiro?
39. Pedro: na?

40. ME: não pensa , não em ganhar teu dinheirinho
41. Pedro: eu tenho benefício –
42. ME: eita?
43. ME: mas, pra ir pro banco para receber o benefício, para fazer outras coisas, pra ler outras histórias de outras pessoas, pra arrumar uma namorada bonita. As namoradas querem namorar com quem sabe ler, sabia?
44. Pedro: ah, tem de ruma aí.
45. ME: tem? Deixe de conversa. Quem tem muito não tem nenhuma.
46. Pedro: eu sou artista, tenho várias paixões.
47. ME: eu vi que você fez um material maravilhoso pra minha irmã.
48. Pedro: uma borboletinha de arame...
49. ME: eu adorei! Achei aquilo. Achei muito bonito, parabéns!
50. ME: olha! Então agente vai ler, Festa de São João. É uma história de verdade. Já leu outras histórias?
51. Pedro: um?
52. ME: já leu outras histórias?
53. Pedro: Não.
54. ME: Não, nenhuma?
55. ME: Nenhuma, aqui na APAE?
56. Pedro: não.
57. ME: nem na sala? Foi? Será que tu leu e não se lembra?
58. Pedro: Não é serio mesmo, não li nada não.
59. ME: Pois pronto, é uma oportunidade de ler. Mas, você só vai se você tiver vontade de aprender a ler. Tem não, vontade de aprender a ler?
60. Pedro: não
61. ME: não?
62. ME: eita! ( rrsrs).
63. Pedro: Eu não vou mentir. Tô falando a verdade.
64. ME: é porque agente quer fazer uma coisa que você tenha vontade. Não adianta botar também sem ter vontade. Você não vai achar chato, não?
65. Pedro: também.
66. ME: vai achar?
67. Pedro: é.
68. ME: vamos ver, né? OK.
69. ME: ok. Essa história é “Festa de São João”. Quem escreveu essa história foi Juliana Farias de Souza. A ilustração, quem desenhou foi Valério da Silva Costa. Quem fez esse livro foi a Editora da APAE. Foram aqui, as meninas que ajudaram fazer. Passe a página. Você vai ouvir a história, tá certo?
70. Pedro: tá bom!
71. ME tu já fosse em uma festa de São João?
72. Pedro: Já, Já.
73. ME: como são as festas de São João?
74. Pedro: ah, ah! Eu ia junto com a minha ex-namorada.
75. ME: sim
76. Pedro: no parque do povo, no São João...
77. ME: o que é que tinha lá? O que é que tem nas festa? O que as pessoas fazem nas festa?
78. Pedro: dança...
79. ME: tem dança! O que é que mais faz além de dançar?
80. ME: só dança?
81. Pedro: não, não. Bebe, come , dança
82. ME: vamos ver se essa festa de São João daqui é parecida com a tua. Vamos vê?
83. Pedro: vamos vê?
84. ME: vamos vê, tá certo?
85. ME: no São João minha mãe me levou para dançar e ver as quadrilhas. E também para ver a banda Perfil (iniciando a leitura do livro). Passe a página.
86. ME: na festa tinha muita comida: tapioca, Milho, pipoca, refrigerante. Tinha de tudo lá. Olha , tem mais comida, aí tá vendo? (lendo o livro)
87. ME: é o quê?

88. Pedro: pamonha...  
 89. ME tinha pamonha... O que mais? Tem uma comida aí que eu adoro.  
 90. Pedro: bolo de milho, né?  
 91. ME: milho...  
 92. Pedro: tapioca...  
 93. ME: é, as tapiquinhas. Sabido demais!  
 94. ME: a festa foi muito boa! Me diverti, dancei, comi muito. O que e tá comendo, aí?  
 95. Pedro: um milho, né?  
 96. ME: depois da festa, minha mãe mim levou para dar voltas na praça. Olha aqui! Tá fazendo, o que aqui?  
 97. Pedro: dançando a quadrilha, né?  
 98. ME: dançando... Gostasse dessa ilustração?  
 99. Pedro: achei boa  
 100. ME: acabou-se. Agora eu quero que você me diga, o que você entendeu da história.  
 101. Pedro: ah, eu entendi tudo!  
 102. ME: entendeu tudo o quê?  
 103. Pedro: a quadrilha, São João. Tudo.

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Os grandes eixos da mediação pedagógica foram a construção do significado e sentido da leitura e da escrita para o SDI; o aprofundamento da análise lingüística da leitura e da escrita; a ressignificação da subjetividade fundamentada na identidade de dominação; e a construção do vínculo entre a dupla leitora e do reposicionamento do sujeito na relação pedagógica, de modo a se constituir sujeito ativo e de subjetividade fundamentada na identidade de resistência e de projetos/de resistência (CASTELLS, 2002), conforme tabela 1.

TABELA 1: Procedimentos de mediação pedagógica na leitura e na escrita

GRUPO DE PROCEDIMENTO	TIPO DE PROCECEDIMENTO	Turnos	Frequência
Grupo 1: Construção do significado e do sentido da aprendizagem da leitura e escrita na sociedade letrada e para o SDI	1. Interpela o SDI sobre o desejo de aprender a ler	31,33,59,61,64 e 66	6
	2. Demonstra a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para o ingresso no mercado de trabalho, a afirmação pessoal/social e autonomia na sociedade letrada e a construção de interações sociais de amizade e namoro	36,37,38,40, 43 e 59	6
Grupo 2: de ressignificação da subjetividade fundamentada na identidade de dominação	3. Ressalta desempenho exitoso, destrezas e subjetividade do SDI: elogiando-o	47, 49 e 93	3
	4. Problematiza a própria representação idealizada ou inferiorizada do SDI buscando significá-la pelo realce do êxito do SDI na atividade	44 e 45	2
Grupo 3: aprofundamento da análise lingüística sobre a leitura e a	5. Encoraja-o a SDI a fazer apelo e a explicitar o conhecimento prévio e a rede conceitual na interação com o texto (para antecipar assunto) e aprofundamento das respostas e análise lingüística demandada na atividade social	50, 52, 57, 71, 73, 77, 79, 80 e 102	9

escrita; e realce da estrutura da atividade social em foco	6. Dá explicações e problematiza a resposta/escolha do SDI de modo a ampliar/completar a resposta	79	1
	7. Alterna entre a leitura do texto escrito e a produção do sentido, nos macro processos de leitura, com suporte da ilustração focalizando a atenção do sujeito e a memorização do lido	86, 87, 94 e 96	4
	8. Explica a operação cognitiva da atividade e indica papéis dele e do SDI (divisão da ação) e retomada seu sentido da tarefa	50, 69, 82, 85 e 100	5
Grupo 4: construção do vínculo entre a dupla leitora e do reposicionamento do sujeito na relação pedagógica	9. Demonstra o próprio posicionamento sobre o enredo de modo a encorajar o SDI a expressar o seu próprio sobre o lido e a dimensão estética da ilustração	89 e 98	2
	10. Reafirma explicita e verbalmente a condição do SDI como sujeito de direito e a sua própria condição de suporte para implicá-lo consigo e com a atividade em foco	68 e 84	2
	11. Confirma respostas e escolhas exitosas do SDI	75, 91 e 98	3

Constatamos a predominância dos procedimentos para o aprofundamento da análise linguística (P5) (com 9 de frequência), de explicação da operação cognitiva/ indicação de papéis P8 (com 5 de frequência), de interpelar o desejo de aprender a ler - P1 e de demonstração de sua importância na sociedade letrada - P2 (ambos com 6 de frequência) e de confirmação de escolhas exitosas P11 (com 3 de frequência). O P7 (com 4 de frequência) – alternância entre texto escrito e produção de sentido - revela-se importante, na medida em que os índices figurativos e a construção do sentido do enredo lido são pistas centrais à otimização da participação e do acerto na etapa da leitura do livro. Já P3 (de realce da subjetividade) e P10 (reafirmação do SDI como sujeito de direito) ganham centralidade para o pertencimento e o acolhimento do SDI pela sua mediadora, tendo forte impacto na reconstrução intersubjetiva do SDI, inclusive porque a desafiliação e o isolamento são vivências sociais intensas por tais sujeitos (POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002). Estar junto, se sentir pertencente e acolhido, se ver importante para o seu leitor é essencial ao ato pedagógico, inclusive porque a interação social tem tido grande sentido para a participação dos SDI em práticas letradas (MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007).

Vemos ainda que os procedimentos do grupo 1 – de construção do significado e do sentido da aprendizagem leitura e da escrita - vinculam-se ao desenvolvimento do letramento das esferas literária e escolar, assim como às respostas afetivas do leitor no ato da leitura contemplando, portanto, os processos de elaboração (GIASSON, 1993). São responsáveis, em

grande medida, pelo engajamento com o saber ler, a assiduidade interessada (MOTA ROCHA, 2002), porque produzem as estruturas afetivas envolvidas na apropriação da leitura e da escrita. Também se vinculam às identidades de projetos (CASTELLS, 2002).

Os do grupo 2 – de ressignificação de subjetividades, destinam-se ao reposicionamento do sujeito, pela apropriação articulada de estratégias sócio afetivas, culturais e (meta)cognitivas de inserção escolar (MOTA ROCHA, 2002). Sabemos que os fatores extracognitivos operam com maior intensidade na apropriação da linguagem escrita. Daí a importância desses procedimentos na construção do sujeito ativo nesses sujeitos, de modo a construir as regulações ativas (BATISTA & MANTOAN, 2006). Mas para isso é preciso a minimização dos efeitos da representação inferiorizada imposta pela dominação social e internalizada veementemente pelo próprio sujeito, ou seja, a saída do assujeitamento social desses sujeitos pela construção da ideologia da deficiência/normalidade. Nesse caso, implica a problematização da subjetividade universal do dito normal sobre os SDI, e a produção e o acolhimento de sua subjetividade singular, na e pela escolarização formal, alterando os lugares da dupla leitora nas relações sociais, educação propriamente dita (HARSTE, 1990). Na alfabetização como construção social (COOK-GUMPERZ, 1990), a língua escrita e a posição do sujeito nas relações sociais configuram-se como objeto de ensino, a exemplo das consequências do letramento na afirmação pessoal e social dos SDI quando transitam da condição de leitores iniciantes para a de leitores alfabetizados na sociedade letrada e grafocêntrica (MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007; MOTA ROCHA, 2002).

Os do grupo 3 – de aprofundamento da análise linguística - estão pautados na lei geral da constituição cultural dos sujeitos (VIGOTSKY, 1991; PINO, 2005) pela mediação dos sujeitos experientes da cultura e dos artefatos culturais, sobretudo os signos, como funções psicológicas superiores. Focalizam a mediação para a construção da metacognição, especificamente, pela demonstração do mediador ou pela solicitação ao SDI para que aprofunde a análise linguística, aspecto de grande dificuldade desses sujeitos, pela complexidade da exigência da tarefa. Justamente nessas ocasiões tais sujeitos tendem a se evadirem da atividade ou a responderem genericamente, fugindo do conflito sócio cognitivo. Por vezes, tal conduta é reforçada pela pedagogia da negação que restringe a tais sujeitos o acesso mediado e significativo das funções psicológicas superiores. Esse tipo de mediação

favorece a emergência do sujeito ativo nas estratégias (meta)cognitivas de construção de sentido, decodificação e escrita provisória.

Grande parte do reposicionamento do SDI se deve ao tipo de relação pedagógica construída entre a dupla leitora, do qual a construção do vínculo sócio afetivo ou do par afetivo (MONTE-SERRAT, 2007) é importante condição, aspecto norteador dos procedimentos do G4 – de construção do vínculo e da relação pedagógica. A presença do mediador como modelo de leitor ou conversor das funções elementares às funções psicológicas superiores (PINO, 2005) em relações pedagógicas democráticas e autônomas (MOTA ROCHA, 2002) é princípio fundamental desses procedimentos.

Vejamos agora as atitudes de Pedro na relação pedagógica a qual pode ser observada na tabela2a seguir. Atestamos a predominância de atitudes de resistência na relação com o saber: A3 - de resposta evasiva/genérica (com 7 frequências), A2 – de recusa de saber e A1 – de hesitação (respectivamente, com 5 e 1 de frequência) e, em direção oposta, A7 – de resposta segura (com 4 de frequências). A1, A2 e A3 evidenciam a presença dos fatores extracognitivos na relação pedagógica, com forte dependência do outro ou idealização da condição inferiorizada da deficiência (A4 – de conforto com o ganho secundário e A5 – de idealização de si mesmo). Ainda vemos a indicação de atitudes de enfrentamento na relação com o saber, pertinentes à ressignificação da subjetividade de Pedro e ao seu reposicionamento na condição de sujeito ativo, na melhor mobilização dos próprios recursos internos para a ação proposta, da construção do vínculo com a mediadora e de sua afirmação, inclusive verbal, posicionando-se em relação ao mediador, na atividade letrada (A6 – de consciência de si, A7 – de resposta segura, A8 – de concordância, A9 – de apelar ao conhecimento prévio, A10 – de ampliação deste apelo, A11 – de retrucar o mediador, A12 – de gestão da construção do sentido do texto e A13 – de pedido de confirmação).

TABELA 2: Atitudes do SDI na relação pedagógica

<b>Atitude do SDI</b>	<b>Turnos</b>	<b>Frequência</b>
A1 Hesita responder	32	1
A2 Expressa explicitamente recusa de saber	34, 60, 63, 65 e 67	5
A3 Responde evasiva, superficial ou genericamente	39, 51, 55, 58, 99, 101 e 103	7
A4 Conforma-se com o ganho secundário da deficiência	41	1
A5 Indica idealização de si mesmo, pela superioridade da condição masculina em sociedades patriarcais	44, 101 e 103	3
A6 Indica consciência de si, e das destrezas no saber artesanato, mas em nível idealizado	46	1

A7 Responde com segurança	53, 54, 56 e 72	4
A8 Expressa concordância com o mediador se implicando com a atividade	70	1
A9 Faz apelo ao conhecimento prévio afirmando-se na condição de gênero	74, 76 e 78	3
A10 Amplia o apelo ao conhecimento prévio beneficiando-se da mediação	81	1
A11 Retruca o mediador	83	1
A12 Age sobre os índices figurativos coparticipando da gestão da construção do sentido do texto na leitura	90, 95 e 97	3
A13 Solicita confirmação da mediadora	95 e 97	2

Vejamos agora a tabela 3 adiante, cujos dados indicam que Pedro estabilizou a construção de sentido no reconto do começo da narrativa, mesmo com involução na sessão mediana, e teve melhores ganhos no meio e final, com reconto convencional, quando antes eram parcialmente convencional (no começo) e não convencional (no final). Na ideia principal também houve excelente ganho, assim como na compreensão do assunto/referente. Na decodificação passou do nível x1 para o nível 2 com a análise da palavra escrita pelos índices fonológicos, quando antes era procedida pelos índices figurativos (MOTA ROCHA, 2002). Constatamos ainda a estabilização do posicionamento e da inferência, assim como involução no reconto do começo, ideia principal e assunto na sessão mediana, seguida de avanço na sessão final.

No que se refere à aquisição da escrita, durante as 49 sessões realizadas, Pedro esteve inicialmente no N2, em transição para o nível 3, com a representação da pista inicial com valor sonoro em vogal e com leitura global até a 5.º sessão de leitura. Na 6.º sessão iniciou a leitura segmentada de uma palavra escrita e entrou na fonetização (N3, hipótese silábica) na 9.º sessão, importante salto qualitativo de apropriação da escrita pela compreensão do que se escreve. Na 11.º começou a representar a consoante na hipótese silábico-alfabética (N4), tendo atingido o N5 (hipótese alfabética convencional em palavras canônicas) na 23.º sessão.

TABELA 3: avaliação inicial, mediana e final da apropriação de estratégias (meta)cognitivas de Pedro

SESSÃO	CONSTRUÇÃO DE SENTIDO							DECODIFICAÇÃO				POSICIONAMENTO			NIVEL PSICOGENETICO					
	Começo	Meio	Fim	Inferência	Ideia principal	assunto	grau de ajuda	X1	2	3	4	N A	A P	B A	N 1 A	N1 B	N 2	N 3	N 4	N 5
Sessão inicial: 3ª sessão	+ NEM RECON TO REM RESUM	+-	-	+	REPETE O RECON- TO DE TRECHOS +-	+	M-	X					X				X			

	O																		
Sessão mediana : 27ª sessão	-	+ -	+ -	+	-	+ -			X					X					X
Sessão final: 49ª sessão	+	+	+	+	+	+		X						RP					X

#### LEGENDA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Respondeu não convencionalmente (-): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com extrema dificuldade.

Respondeu parcialmente convencional (+-): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com relativa facilidade.

Respondeu convencionalmente (+): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com facilidade e com indícios de compreensão.

#### DECODIFICAÇÃO

Nível X1: dificuldades para fazer a relação biunívoca entre palavras falada e escrita. Usa sobretudo os índices figurativos.

Nível 2: começa a fazer análise do signo linguístico. Começa a usar os índices fonológicos.

Nível 3: faz análise e síntese, mas não recupera o sentido da palavra decodificada. Usa sobretudo os índices fonológicos.

Nível 4: faz análise, síntese e recupera o sentido da palavra decodificada. Usa índices figurativos e fonológicos indicando leitura fonética.

#### POSICIONAMENTO

Não argumenta (NA): opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Pode apresentar opinião circular ou vaga.

Argumenta parcialmente (AP): opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois ainda não o relaciona com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

Boa argumentação (BA): opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enredo com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

#### NÍVEL PSICOGENÉTICO<sup>6</sup>

N1a: tem intenção subjetiva e pode usar garatujas. Apresenta indistinção entre os sistemas de representação icônicos e não icônicos. Começa a compreender a linearidade e arbitrariedade. Pode apresentar a fase da etiqueta.

N1b: usa apenas letras, do nome próprio, sobretudo, na representação escrita e faz variação intrafigural na linearidade convencional. Apresenta a hipótese de quantidade mínima.

N2: faz variação interfigural e apresenta realismo nominal. A base da representação é o objeto ou o significado do signo linguístico.

N3: indica entrada na fonetização com a hipótese silábica do tipo uma notação gráfica vale uma sílaba oral, podendo ser qualitativa e/ou quantitativa. A base da representação é o significante oral do signo linguístico.

N4: nível de transição entre a hipótese silábica e alfabética.

N5: nível alfabético não convencional representando a quantidade dos fonemas, com grafemas não convencionais, em casos regulares da relação som/letra (sílabas canônicas ou simples).

Resposta prejudicada (RP): indicadora de dado extremamente contraditório ou cuja ação/resposta foi tangenciada. No caso da escrita provisória, indica erro na avaliação do sujeito por parte do mediador, pela omissão de aspectos metodológicos importantes à produção do dado.

<sup>6</sup>As categorias N5 e N6 referentes ao nível psicogenético, embora não estejam presentes na literatura especializada, nesta pesquisa se revelou pertinente porque permite identificar avanços na construção do como se escreve, notadamente, na construção da hipótese alfabética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que Pedro avançou do início do processo de apropriação da escrita, no sentido da construção do princípio alfabético, chegando ao final término da pesquisa à fase final de consolidação da relação grafema-fonema, importante aspecto da alfabetização. Por outro lado, os resultados expressam a afirmação do sujeito pela negação da leitura e a escrita resultante dos fatores extracognitivos – hesitação, sugestionabilidade e recusa de saber- e da internalização, por ele próprio, da representação inferiorizada produzida pela ideologia da deficiência/normalidade.

Um importante ganho observado foi a transformação das condições sociais de apropriação da leitura e da escrita, a exemplo das atitudes de resistência (da A6 à A13) reveladoras do reposicionamento do sujeito e de sua construção como sujeito ativo, com indícios do início da ressignificação da identidade de dominação e suas sequelas nas representações inferiorizadas sobre o sujeito, atualizada por ele próprio na relação pedagógica de forma sistemática, intensa e recorrente, o que explica grande parte dos avanços construídos e explicitados. Mas também dificuldades ainda persistentes, como a recusa de saber ou a dubiedade na relação com o saber expressas nas atitudes de resistência A1 à A5. As involuções presentes na apropriação da escrita alfabética e o frágil conhecimento de letras também constituem desafio à ação pedagógica com Pedro, cuja ação leitora pode ser fundamental à estabilização e à retomada do avanço cognitivo na apropriação da escrita em termos de alfabetização e de letramento.

Nessa direção, a despeito dos ganhos e da participação do sujeito nas sessões de leitura e escrita, a ressignificação da identidade de dominação e a problematização/minimização da decorrente representação inferiorizada dos SDI convive, muito de perto, com as marcas que o assujeitamento social dos SDI, fruto da ideologia da normalidade/deficiência, produz, parte fundamental da dimensão secundária da deficiência. O conformismo pelo ganho secundário da deficiência intelectual, ao se colocar na condição de sujeito dependente da mediação de leitores-alfabetizados (o irmão, por exemplo) e da apropriação dos saberes sociais *autorizados* para tais sujeitos, a exemplo da Arte, são aspectos a serem enfrentados sistemática e criativamente na relação pedagógica construída com tais sujeitos, tendo-se resiliência na ação

pedagógica contra o preconceito coletivo perante à deficiência na busca por sociedades e escolas acolhedoras.

Esta pesquisa reafirma o pressuposto de que a construção da língua escrita como função psicológica superior por sujeitos em situação de deficiência intelectual, a exemplo de Pedro, é possível diante da transformação das péssimas condições sociais de apropriação da leitura e da escrita em pedagogias crítico-dialéticas. Nesta direção sugerimos a construção de relações pedagógicas resilientes pela articulação de procedimentos de mediação pertinentes ao letramento, à construção da subjetivação e ressignificação de subjetividades e à metacognição situada na atividade social de modo a construirmos com alunos em situação de deficiência intelectual pertencimento, com reconhecimento, em dignas condições sociais de apropriação dos diversos saberes na escola.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J.G.; MOTA ROCHA, S.R.; CAMPOS, K.P.B. Deficiência mental e Estigma social: um enfrentamento possível. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p. 175-212.

ARROYO, M.G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J.E. D.& LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte Autêntica, 2008.

BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L.L. *et al.* **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DOISE, W. & MUGNY, G. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Piaget, 1981.

DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino (tradução). In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: inciation aux genres formels à l'école. Paris, ESF Editeur, 2009. p. 49- 73.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: Y. M. GOODMAN (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A. L. L.; POULIN, J. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. v. 1. p. 15.

FIGUEIREDO, R.V. de; POULIN, J. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, R.V. de. **Deficiência intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, Vanilton C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores - XI ENDIPE**. Rio de Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-históricas como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.21-39, julho/2002.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

KASSAR, M. de C.M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: **Cadernos CEDES**, ano XX, n° 50, Abril/2000.

LEONTIEV, A.P.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotsky *et alii*. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizado**. São Paulo: Ícone, 1988.

MACHADO, M.Z.V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 417-437.

MATIAS. A. F. **Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem**: uma análise das ações e emoções. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2016.

MELO, S.C.B.; MOTA ROCHA, S.R. da. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento**: implicações pedagógicas. XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008, p. 39-67.

MOTA ROCHA, S.R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola**: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.

MOTA ROCHA, S.R. da; ALVES, J.G.; NEVES, H.S.F. das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. **Revista Educação Especial** (UFSM). v.29, p.45 - 56, 2007.

MOTA ROCHA, S. R., OLIVEIRA, C. M. de L. & NASCIMENTO, M.R. do. **Deficiência intelectual e aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo: um estudo de caso**. III Congresso Nacional de Educação – III CONEDU. Natal-RN: 05 a 07 de outubro e 2016.

MONTE SERRAT, F. Subjetividade e Aprendizagem. **ABCEducativo**. Ano 8, número 67, junho/julho 2007.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

POULIN, J. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. (Orgs.) **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: UFC editora, 2010.

SALUSTIANO, D.A; MOTA ROCHA, S.R. e FIGUEIREDO, R.V. **Produção de linguagem, deficiência intelectual e mediação pedagógica em ambiente digital**. Artigo apresentado no V Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, setembro de 2011.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. & FERNANDES, A. C. Mediações de aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L.L. et al. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.73 -102.

VYGOTSKY,L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V. *et alii* (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIGLER, E. Developmental vs differences theories fo mental retardation and the problem of motivation. **American Journal of Mental Deficiency**, n.73, p. 536-556, 1969.

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE UM PROGRAMA EDUCATIVO -  
PREVENTIVO EM SAÚDE BUCAL APLICADO EM ESCOLARES DE PETROLINA  
(PE)**

***EFFECTIVENESS EVALUATION OF AN EDUCATIONAL-PREVENTIVE PROGRAM  
IN ORAL HEALTH APPLIED IN SCHOOLCHILDREN OF PETROLINA (PE-BRAZIL)***

*Larissa Lorena de Carvalho Lustosa*  
lali\_carvalho@hotmail.com

Mestranda em Ciências da Saúde e Biológicas (Univasf)

*Dr. Marcelo Domingues de Faria*  
marcelo.faria@univasf.edu.br  
Professor adjunto 4 da Univasf

*Patrícia Shirley Alves de Sousa*  
patyshirley90@gmail.com

Mestranda em Ciências da Saúde e Biológicas (Univasf)

*Me. Dennis Marinho Oliveira Ramalho de Souza*  
dennismarinho@gmail.com

Doutorando em Biometria e Estatística Aplicada (UFRPE)

## **RESUMO**

Os hábitos de higiene oral são primordiais para a prevenção da cárie dentária, sendo o ambiente escolar local adequado para o desenvolvimento desses costumes. O presente estudo teve como objetivo avaliar a efetividade de um programa educativo-preventivo em saúde bucal, direcionado a 144 escolares, de 6 a 14 anos, discentes de uma escola pública de Petrolina (PE). Foi realizada a avaliação da experiência de cárie dos alunos, através dos índices CPO-D (dentição permanente) e ceo-d (dentição decídua), como também a mensuração do índice de Higiene Oral Simplificado (IHOS) dos discentes, antes e depois da realização do método educativo. Após coletados, os dados foram tabulados e trabalhados pela estatística descritiva, assim como realizado o teste T de Student para associação das variáveis numéricas antes e após a intervenção. O CPO-D médio encontrado foi de 0,76, considerado baixo; e o ceo-d médio foi de 2,19, classificado como muito baixo, segundo a OMS. Os alunos apresentaram elevada experiência de cárie e necessidade eminente de tratamento odontológico. Na primeira avaliação, o IHOS médio dos alunos foi de 1,94, considerado ruim. Após o programa, o IHOS médio foi de 1,11, considerado regular, havendo redução de 42,45% desse índice. Os resultados demonstram que programas educativo-preventivos, propostos em ambiente escolar, que promovam a escovação supervisionada diária, são efetivos na melhora dos hábitos de higiene bucal dos alunos, podendo contribuir na redução do risco de desenvolver a cárie dentária.

**Palavras-chave:** Educação em saúde bucal. Promoção da saúde. Cárie dentária.

## ABSTRACT

Oral hygiene is essential to prevent dental caries, and the school environment is a suitable place to develop these habits. The aim of this study was evaluate the effectiveness of an educational-preventive program in oral health, directed to 144 schoolchildren between the ages of 6 and 14 years old from a public school in Petrolina (PE-Brazil). The occurrence of dental caries in the students was evaluated through the DMFT and dmft indexes, as well as the measurement of the OHI-S, before and after the implementation of the educational method. After collected, the data were tabulated and analyzed using descriptive statistics, then submitted to Student's *t*-test for numeric variable association, before and after the intervention. The average DMFT observed was 0.76, considered low; the average dmft indices was 2.19, considered very low according to the WHO. The students presented a high occurrence of dental caries and an urgent need of odontological treatment. In the first evaluation, the students' average OHI-S was 1.94, considered poor. After the program, the average OHI-S observed was 1.11, considered regular, there being a reduction of 42.45% in the index. The results showed that educational-preventive programs proposed in a school environment and promoting daily tooth brushing under supervision are effective in improving the students' oral hygiene habits, and can contribute to a reduction in the risk of developing dental caries.

**Key-words:** Oral health education. Health promotion. Dental caries.

## INTRODUÇÃO

A cárie dentária é uma doença biofilme-sacarose dependente, tendo como fator determinante para seu desenvolvimento a dieta rica em açúcar. Esse carboidrato funciona como substrato para as bactérias orais cariogênicas que, ao fermentarem o açúcar, geram ácidos que desmineralizam os tecidos dentais (SHEIHAM; JAMES, 2015).

A prevenção é a maneira mais econômica e eficaz de evitar o aparecimento e o desenvolvimento das lesões cáries. Dentro das várias atividades preventivas, a educação e a motivação do indivíduo ocupam lugar de destaque e devem ser aplicadas com o objetivo de mudar hábitos e comportamentos para promover a saúde e melhorar a higiene bucal do indivíduo (ARCIERI et al., 2013).

A Educação em Saúde Bucal (ESB) permite que a população conheça as doenças e os fatores que determinam o seu desenvolvimento, estimulando o uso de medidas preventivas, a fim de produzir autonomia em relação ao autocuidado (OLIVEIRA et al., 2012). O grande

desafio da odontologia é atuar junto à educação infantil, provendo-a de informações sobre o desenvolvimento de hábitos saudáveis para promover a saúde bucal. É importante que o indivíduo seja estimulado desde a infância a fazer uso das medidas profiláticas, pois, nessa fase, os hábitos são adquiridos e tendem a permanecer na vida adulta (OLIVEIRA et al., 2012).

No que se refere à cárie, a prevenção baseia-se, fundamentalmente, na educação e na motivação da população em relação à restrição do consumo do açúcar, à desorganização do biofilme dental e ao uso do flúor (FIGUEIRA; LEITE, 2008). Dessa forma, a educação assume papel de destaque na obtenção de bons níveis de saúde bucal, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica nos indivíduos e nas comunidades sobre as causas de seus problemas, despertando o interesse e a responsabilidade pela manutenção da saúde e criando prontidão para atuarem no sentido da mudança (FIGUEIRA; LEITE, 2008).

Para Santos, Garbin e Garbin (2012), as escolas são ótimos espaços para realizar programas de promoção à saúde, principalmente educativos, por sua capacidade de abrangência e pelo fato de serem corresponsáveis pela formação de costumes e valores.

Turrioni et al. (2012) observaram melhora na higiene oral de alunos que participaram das ações preventivas na escola. Houve aumento no número daqueles que apresentaram gengiva saudável ou inflamação leve no segundo exame e também frequência superior de escovação. Com relação ao consumo de doces, apresentaram diminuição entre o 1º e o 2º exame. Os autores observaram que é importante o processo de capacitação e o planejamento conjunto das ações entre os profissionais da escola e os da saúde.

Tendo em vista a importância da educação e da motivação para a manutenção da saúde bucal e da prevenção da cárie dentária, este estudo teve o objetivo de avaliar a efetividade de um programa educativo-preventivo, direcionado a escolares da rede pública de ensino, na redução do biofilme dental, podendo contribuir para a redução do risco da cárie dentária.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa realizada teve caráter descritivo, de abordagem quantitativa e longitudinal, tendo como amostra 144 discentes de 06 a 14 anos, estudantes do 1º ao 4º ano do ensino

fundamental de uma escola municipal de tempo integral em Petrolina (PE), devidamente autorizados por seus responsáveis, através do preenchimento e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dentre os 287 alunos matriculados no segundo semestre do ano de 2015, 152 (52,96%) retornaram o TCLE. Desses, dois faltaram a todas as atividades de coleta de dados da pesquisa e seis foram transferidos para outras escolas, assim, 144 alunos foram examinados.

Para a participação neste estudo, foram considerados como critérios de inclusão escolares matriculados na determinada escola e que estavam autorizados pelo responsável, após assinatura do TCLE. Como critérios de exclusão, considerou-se: a criança ou o adolescente com histórico de alergia ao flúor e/ou a corantes, mas esses indivíduos poderiam participar das atividades educativas e preventivas; optar por não participar da pesquisa; alunos matriculados no 5º ano, pois, como a coleta de dados se estenderia até o próximo ano letivo, estes não estariam mais estudando na instituição de ensino, entretanto, eles puderam participar das atividades educativas; ausência da escola nos dias das coletas de dados; alunos em tratamento ortodôntico, com presença de agenesias dentárias, supranumerários, fissuras lábiopalatinas e displasia ectodérmica, pois alteram o cálculo do CPO-D.

A experiência de cárie dos alunos foi avaliada, por uma cirurgiã-dentista, através dos índices CPO-D (somatório dos dentes cariados, perdidos e obturados na dentição permanente) e ceo-d (somatório dos dentes cariados, extração indicada e obturados na dentição decídua), segundo metodologia proposta pela Organização Mundial de Saúde – OMS (WHO, 1997). Os valores do índice CPO-D correspondem aos seguintes graus de severidade: muito baixo (0,0 a 1,1); baixo (1,2 a 2,6); moderado (2,7 a 4,4); alto (4,5 a 6,5) e muito alto (6,6 e mais) (BRASIL, 2010). Já para o índice ceo-d: muito baixo (0,1-0,7); baixo (0,8-1,6); moderado (1,7-2,7); alto (2,8-4,0); muito alto (acima de 4,1) (FDI/WHO, 1982).

Para avaliar o programa educativo-preventivo em saúde bucal, foi mensurado o índice de Higiene Oral Simplificado (IHOS) dos discentes, de Greene e Vermillion (1964), antes e depois da realização do método educativo.

Um plano de ação para promoção de saúde bucal e prevenção da cárie dentária foi instituído na escola durante seis meses, através da entrega de escovas de dente, dentifrícios fluoretados e fios dentais, a cada três meses (dezembro de 2015, março e junho de 2016). Como forma de controlar o biofilme dental dos discentes e, conseqüentemente, reduzir o risco

da cárie dentária, foi estabelecida, diariamente, a escovação supervisionada pelos professores (FIGURA 1), orientados previamente por uma cirurgiã-dentista, após o almoço, durante os meses de novembro de 2015 e junho de 2016, utilizando dentifrício fluoretado (1.450 ppm). Nos meses de fevereiro e maio de 2016, ou seja, trimestralmente, promovia-se a aplicação de flúor gel (1,23%), diretamente na escova de dente, para todos os alunos, com supervisão da cirurgiã-dentista.



**Figura 1.** Atividade de escovação supervisionada, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

Fonte: Arquivo pessoal

Durante oito semanas, nos meses de abril e maio de 2016, foram realizadas atividades educativas lúdicas pela cirurgiã-dentista, para motivar e instruir os alunos ao autocuidado com a saúde bucal: filmes (FIGURAS 2 e 3), música, brincadeiras, jogos (FIGURAS 4 e 5), palestras (FIGURA 6), orientação de higiene bucal (FIGURA 7), atividades de desenhar e colorir, além de distribuição de *folders* sobre o tema.



**Figura 2.** Exibição do filme “Missão saúde bucal”, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 3.** Exibição de filme “Defensores do sorriso”, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

Fonte: Arquivo pessoal

As ações eram realizadas em grupo, no pátio da escola e, eventualmente, com turmas separadas, na sala de aula. Os mesmos temas eram abordados nas atividades de todas as turmas, divergindo somente na diferenciação da linguagem utilizada e na didática, levando em consideração a faixa-etária de cada grupo. Os assuntos tratavam de hábitos de higiene bucal (escovação dentária e uso do fio dental), biofilme dental, cárie e sua prevenção, gengivite, influência do açúcar na etiologia da cárie, alimentação saudável e flúor.



**Figura 4.** Jogo educativo em saúde bucal, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 5.** Jogo educativo em saúde bucal, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 6.** Palestra educativa em saúde bucal, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 7.** Orientação de higiene bucal, em uma escola municipal de Petrolina – PE.

O levantamento do IHOS determinou o acúmulo de biofilme na superfície vestibular dos elementos 11 (dente incisivo central superior direito permanente), 31 (dente incisivo central inferior esquerdo permanente), 16 (primeiro dente molar superior direito permanente) e 26 (primeiro dente molar superior esquerdo permanente) e na superfície lingual dos elementos 36 (primeiro dente molar inferior esquerdo permanente) e 46 (primeiro dente molar inferior direito permanente), tendo ocorrido em dois momentos: em fevereiro de 2016, antes da instalação do programa, e após 4 meses, em junho do mesmo ano, ao final do programa.

Para a realização dos levantamentos, os alunos fizeram bochecho com solução de corante fucsina, que demarca as áreas nos dentes com acúmulo do biofilme dental. Todos recebiam copos plásticos contendo 10 ml de fucsina básica (0,7%) para bochechar por 20 segundos e, em seguida, desprezavam o material no mesmo recipiente que, posteriormente, era depositado em um saco para lixo. Os exames clínicos foram realizados por um único examinador, sob luz natural e com auxílio de espátula de madeira, na própria escola, antes do lanche da tarde, para não haver interferência nos índices de biofilme dental.

Como critérios de classificação para o índice, foram considerados os escores de 0 a 3, sendo 0 - nenhum resíduo ou mancha; 1 - resíduo cobrindo não mais que 1/3 da superfície dentária; 2 - resíduo cobrindo mais do que 1/3, mas não mais do que 2/3 da superfície dentária; 3 - resíduos cobrindo mais que 2/3 da superfície dentária. Quanto à interpretação clínica do IHOS: 0,0-0,6 (bom); 0,7-1,8 (regular); e 1,9-3,0 (ruim).

Todos os dados obtidos foram tabulados em planilha excel e analisados por meio da estatística descritiva através do Programa R Statistics 3.2.2. Também aplicou-se o Teste T-

Student Pareado unicaudal ( $t_{\text{calculado}} = 22.58$ ,  $df = 143$ ,  $p\text{-valor } 2,2.10^{-16}$ ) com erro tipo I de 1%, a fim de verificar se o IHOS (2ª avaliação) reduziu em relação ao IHOS (1ª avaliação). Usou-se, ainda, a análise de correlação de Spearman como forma de avaliar a relação entre os valores observados do ceo-d / CPO-D e a variável socioeconômica (renda familiar).

Previamente à realização desta pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), sendo protocolado e aprovado sob número 1.156.776, em 22 de julho de 2015.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos escolares avaliados, 54,17% eram do sexo feminino e 45,83% do masculino. Todos os alunos foram examinados pela mesma profissional, com índice Kappa de concordância intraexaminador de 0,95, considerado ótimo (PINTO, 1998).

O índice CPO-D médio encontrado foi de 0,76, considerado muito baixo; e o ceo-d médio obtido foi de 2,19, classificado como baixo, segundo a OMS. O componente cariado foi o que mais influenciou no aumento do índice CPO-D (88,18%), seguido pelo componente obturado (8,18%) e, por último, o componente perdido (3,64%). No caso do índice ceo-d, o componente cariado também foi o que mais elevou o índice (80,84%), seguido pelo componente extração indicada (11,11%) e, por último, o componente obturado (8,05%). O mesmo pode ser notado nos estudos de Mendes, Matos e Bastos (2016) e de Muller et al. (2015), em que no ceo-d houve superioridade do componente cariado, sendo, nesse último estudo, predomínio de 82%. Piva et al. (2014) também encontraram maior influência do componente cariado nos índices ceo-d e CPO-D.

Ao se considerar, exclusivamente, a dentição decídua, 68,1% dos alunos apresentaram experiência de cárie. Quando ambas as dentições foram consideradas, a experiência de cárie foi observada em 71,14% dos alunos. Ao se avaliar as duas dentições, permanente e decídua, nota-se que o sexo masculino apresentou maior experiência de cárie, quando comparado ao sexo feminino ( $p < 0,05$ ). O CPO-D + ceo-d médio masculino foi mais elevado, com o valor de 2,81, considerado moderado, e o feminino com valor de 2,31, considerado baixo.

A distribuição da história de cárie, de acordo com o sexo dos alunos, pode ser observada na Figura 8.

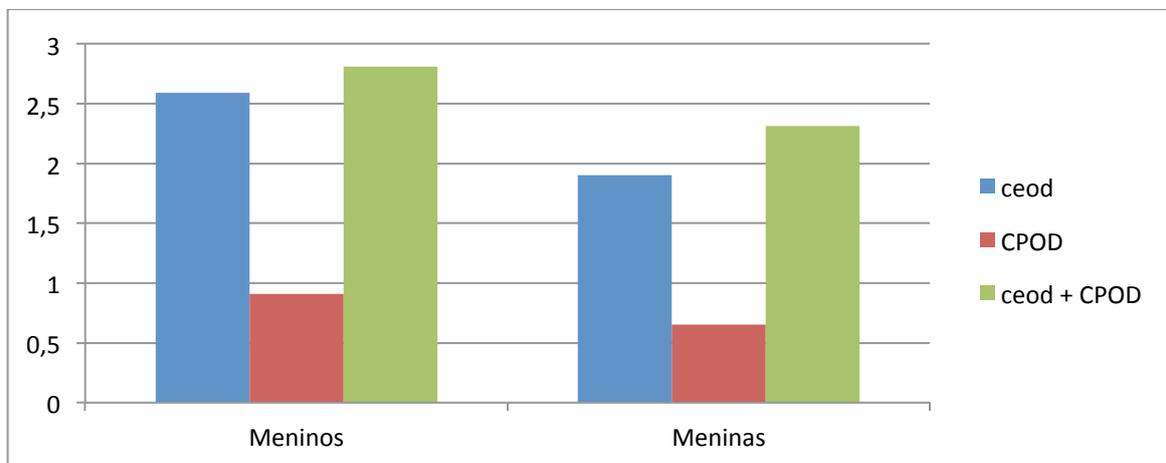


Figura 8 - Distribuição da experiência de cárie dos alunos na dentição decídua, permanente e mista, de acordo com o sexo - Escola Municipal de Tempo Integral São Domingos Sávio, Petrolina, Pernambuco, 2015.

Entre dentes decíduos e permanentes, cada aluno apresentou a média de 2,52 dentes com histórico de cárie, dos quais 92,29% ainda estavam sem tratamento. Naquele momento, a média de dentes cariados por boca foi de 2,14, ficando evidente a necessidade de tratamento restaurador. No presente estudo, de modo geral, a condição socioeconômica dos estudantes pode ser considerada desfavorável, visto que a renda mensal familiar da maioria era inferior a dois salários mínimos (PERES et al., 2012). Esses dados demonstram que, apesar do avanço considerável na redução das desigualdades, no acesso e no aumento da utilização de serviços odontológicos no Brasil, nos últimos anos, a desigualdade entre os grupos sociais ainda é grande, revelando desvantagens de acesso e de utilização dos serviços odontológicos entre os mais pobres (PERES et al., 2012).

Observou-se correlação de Spearman negativa de -0,82 entre a experiência de cárie (CPO-D + ceo-d) e a idade, ou seja, quanto menor a idade, maior a experiência de cárie. Notou-se que os alunos na faixa-etária de 6 a 9 anos apresentaram maior experiência de cárie quando comparados aos de 10 a 14 anos, o mesmo também foi notado no estudo de Castro (2006). Entretanto, isso pode ser, em parte, explicado pela esfoliação dos elementos decíduos e pela recente erupção dos dentes permanentes nas idades mais avançadas, não tendo tempo

suficiente para esses elementos dentais serem submetidos à interação dos agentes etiológicos necessários para o desenvolvimento da cárie dentária (CASTRO, 2006).

A experiência da cárie segundo a faixa etária pode ser observada na Tabela 1.

**Tabela 1** - Distribuição da experiência de cárie segundo a faixa etária - Escola Municipal de Tempo Integral São Domingos Sávio, Petrolina (PE), 2015.

<b>Idade (anos)</b>	<b>ceo-d (dp)</b>	<b>CPO-D (dp)</b>	<b>Ceo-d+CPO-D (dp)</b>
6 e 7	2,19±2,87	0,74±1,84	2,07±1,46
8 e 9	2,81±3,01	0,53±0,83	1,60±0,49
10 e 11	1,09±1,59	1,15±1,51	1,44±0,5
12 ou +	1±0	1,89±1,72	1,33±0,47
Média	2,19±2,75	0,76±1,22	2,52±2,82

dp = desvio padrão

São notáveis as diferenças na distribuição das doenças bucais pelo país. No levantamento epidemiológico em saúde bucal, SB Brasil 2003, pode-se observar que o Brasil atingiu as metas da OMS para o ano 2000 somente na idade de 12 anos, e isso apenas aconteceu com as crianças das regiões Sul e Sudeste (BRASIL, 2004). A população do presente estudo reside no município de Petrolina, localizado no Sertão pernambucano. Os alunos de 12 anos de idade apresentaram CPO-D médio, de 1,89, no ano de 2015, não alcançando a meta da OMS proposta para o ano de 2010, em que, aos 12 anos, a presença de CPO-D deveria ser menor que 1,0 (BRASIL, 2011). Esses dados demonstram a disparidade na saúde bucal do Brasil, principalmente quando comparados a um estudo realizado em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, em que o CPO-D médio dos escolares, aos 12 anos, foi de 0,066, bem inferior ao dado no presente estudo (BARBOSA; NASCIMENTO, 2017). O mesmo também foi observado em Blumenau (SC), no sul do país, que identificou baixa prevalência da cárie e pequena necessidade de tratamento odontológico em crianças de 12 anos de idade, discentes de escolas públicas (TRAEBERT et al., 2001).

A maioria dos programas educativo-preventivos busca a prevenção da cárie dentária através do controle do biofilme dental pela prática da escovação supervisionada, pois se trata de um dos principais fatores etiológicos da cárie e da doença periodontal (CURY et al., 2015). Este estudo não foge à regra, buscando observar se haveria mudança na efetividade da remoção do biofilme dental através da escovação realizada pelos alunos. Por isso, o IHOS foi mensurado em dois momentos, antes e após o programa. O estudo de Silveira, Oliveira e

Padilha (2002) conseguiu redução de aproximadamente 60% no biofilme dental através de programa de escovação supervisionada para as crianças atendidas na rede municipal do Rio de Janeiro (RJ).

Na primeira avaliação, o IHOS médio dos alunos foi de 1,94, considerado ruim; na segunda avaliação, o IHOS médio foi de 1,11, considerado regular. O estudo de Pivotto et al. (2013) também determinou a amostra estudada como portadora de um IHOS regular, com média de IHOS 1,72.

Em média, o valor de IHOS da 2ª avaliação teve queda de 42,45% em relação ao IHOS da 1ª avaliação ( $p < 0,05$ ). Notou-se melhora na condição de higiene bucal dos escolares, demonstrando que o trabalho de sensibilização, a transmissão de informações em saúde bucal e a escovação individual, com reforço supervisionado através do programa educativo-preventivo, produzem resultados satisfatórios. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Oliveira et al. (2012), em que o IHOS teve diferença estatisticamente significante após as sessões de motivação.

O resultado do presente estudo converge com os achados de Rodrigues, Matias e Ferreira (2016) sobre a redução do biofilme dental após a instauração de um método educativo na escola. Esses autores avaliaram o índice de placa bacteriana individual antes e após a implementação de projeto educativo dirigido a crianças na idade pré-escolar (3 a 6 anos de idade), baseado na escovação dentária supervisionada, buscando a redução desse índice. Após a implementação da escovação dentária na escola, observou-se redução do índice de placa bacteriana de 2,45, demonstrando efetividade dos programas de saúde escolar que promovem a escovação supervisionada diária. Da mesma forma, notou-se resultado semelhante no trabalho de Melo et al. (2014), que analisou medidas de índice de placa a partir de dados coletados em 96 prontuários, demonstrando que houve redução do índice de placa do IHOS de 33%, a partir de programas que envolveram técnicas preventivas de evidênciação de placa, escovação supervisionada e instrução de higiene.

Os estudos citados acima (MELO et al., 2014; RODRIGUES; MATIAS; FERREIRA, 2016) demonstram que as técnicas de higiene oral simplificada associadas à escovação supervisionada são efetivas no controle do biofilme dental e na melhora da qualidade da saúde oral dos pacientes. Entretanto, esses autores sugerem avaliar qual deve ser a duração de tais programas. Pode-se observar, no estudo de Toassi e Petry (2002), que sessões educativas de

reforço repetitivo provocaram redução altamente significativa do índice de placa visível (IPV) e do índice de sangramento gengival (ISG) quando comparadas à motivação em sessão única, evidenciando que reforços motivacionais em programas educativo-preventivos atuam positivamente para a redução do biofilme dental e para o sangramento gengival. Esses programas devem ser executados nas escolas de modo continuado e rotineiro, como fator redutor de disparidades sociais, de forma a refletir na saúde bucal dos alunos (CASTRO, 2006).

Sousa et al. (2017), assim como o presente trabalho, realizaram atividades de promoção em saúde bucal na escola, através de atividades lúdicas, palestras educativas, brincadeiras e instrução de higiene bucal, ambos os estudos com o objetivo de prevenir a cárie dentária. Assim como neste trabalho, os autores notaram que houve a motivação dos alunos em relação ao autocuidado da higiene bucal e, como consequência, a transformação positiva de seus hábitos cotidianos. Esses dois estudos concordam que programas educativos preventivos sejam realizados periodicamente nas escolas, para que os conhecimentos adquiridos na infância sejam reproduzidos na idade adulta, frisando a necessidade de condizer os métodos utilizados com a idade das crianças.

Dos 144 alunos, 139 apresentaram o IHOS da 2ª avaliação menor que o IHOS da 1ª avaliação, três escolares não apresentaram alteração nos índices, permanecendo estáveis, e dois apresentaram o IHOS da 2ª avaliação maior que o IHOS da 1ª avaliação.

Quanto aos dentes examinados, o elemento 16 foi o que mais impactou na elevação do IHOS na primeira e na segunda avaliação ( $p < 0,05$ ). Acredita-se que isso se deve à sua localização e anatomia. O mesmo pode ser observado no estudo de Castro (2006), em que esse dente apresentou maior acúmulo de biofilme dental na avaliação do índice Performance de Higiene do Paciente (PHP). Esse elemento dentário tem importância fundamental na oclusão, a sua perda pode acarretar problemas graves, com mudanças clínicas notáveis na posição dos dentes vizinhos e antagonistas, o que poderá exigir tratamento ortodôntico e reabilitador em decorrência da complexidade da má oclusão instalada (NORMANDO; CAVACAMI, 2010). Os escores médios obtidos em cada avaliação e em cada dente examinado podem ser conferidos na Tabela 2.

**Tabela 2.** Escore médio do IHOS, de acordo com os dentes corados, e o período realizado nos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral São Domingos Sávio – Petrolina (PE), 2016.

Dente	1ª avaliação	2ª avaliação
16	2,40	1,62
26	2,23	1,59
36	1,33	0,59
46	1,24	0,56
11	2,27	1,47
31	1,98	0,89
(Média) IHOS	1,94	1,11

Em relação ao sexo, não houve diferença significativa quando relacionado ao IHOS na 1ª avaliação ( $p < 0,05$ ). O sexo masculino apresentou IHOS médio de 2,05 e o feminino IHOS médio de 1,89, ambos considerados ruins. Na segunda avaliação, também não houve diferença significativa: o IHOS médio no sexo masculino foi de 1,17 e o feminino de 1,07, determinados como regulares. Esses resultados contrariam os achados do estudo de Chambrone et al. (2010), que identificaram, em indivíduos do sexo masculino, quantidade estatisticamente maior de biofilme dental que em indivíduos do sexo feminino, em 206 escolares, na faixa-etária de 7 a 14 anos.

A distribuição do IHOS na 1ª avaliação e na 2ª avaliação, segundo a faixa etária, pode ser observada na Tabela 3.

**Tabela 3.** Distribuição dos índices IHOS 1ª avaliação e 2ª avaliação dos alunos, segundo a faixa etária, na Escola Municipal de Tempo Integral São Domingos Sávio – Petrolina (PE), 2016.

Idade (anos)	IHOS-1ª avaliação (dp)	IHOS-2ª avaliação (dp)
6 e 7	1,99±0,49	1,17±0,52
8 e 9	1,93±0,47	1,16±0,51
10 e 11	1,92±0,49	1,04±0,46
12 ou +	1,98±0,51	1,11±0,42
Média	1,94±0,33	1,11±0,33

dp = desvio padrão

Quanto às limitações deste estudo, não foram avaliados todos os escolares esperados em virtude da não devolução do TCLE pelos pais ou responsáveis, por alguns alunos não estarem presentes na escola nos dias dos exames e também por algumas intercorrências na rotina das atividades escolares, como comemorações de datas especiais e ações culturais.

## CONCLUSÃO

O programa educativo-preventivo, proposto em ambiente escolar, foi efetivo na melhora da higiene bucal dos alunos, podendo contribuir para a redução do risco de desenvolver a cárie dentária, uma vez que houve decréscimo significativo no IHOS dos alunos estudados, demonstrando que a escola é um espaço importante de informação em saúde e deve ser aproveitado de forma mais efetiva, principalmente por agentes de saúde. Sugere-se que programas odontológicos educativo-preventivos sejam desenvolvidos nas escolas de maneira continuada, de forma a refletir na melhora da saúde bucal das crianças e dos adolescentes, incentivando-os ao cuidado com a própria saúde.

## **AGRADECIMENTO**

Os autores agradecem à Colgate-Palmolive Industrial LTDA., pelo patrocínio dos materiais utilizados nas atividades educativas.

## **REFERÊNCIAS**

ARCIERI, R. M.; ROVIDA, T. A. S.; LIMA, D. P.; GARBIN, A. J. I.; GARBIN, C. A. S. Análise do conhecimento de professores de Educação Infantil sobre saúde bucal. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 301-314, 2013.

BARBOSA, P. R. N.; NASCIMENTO, R. L. Prevalência de cárie dentária em escolares de 12 anos de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. **Academus Revista Científica da Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Condições de saúde bucal da população brasileira 2002-2003: resultados principais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. **Projeto SB Brasil 2010: Condições de saúde bucal da população brasileira em 2010: resultados principais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CASTRO, R. F. M. **Impacto imediato de ações educativas, preventivas e curativas sobre a saúde bucal de escolares de 1ª a 4ª série em um município da região amazônica**. 2006. 97f. Dissertação de Mestrado (Odontologia em saúde coletiva) - Universidade de São Paulo,

Bauru, 2006.

CHAMBRONE, L.; MACEDO, S. B.; RAMALHO, F. C.; TREVIZANI FILHO, E.; CHAMBRONE, L. A. Prevalência e severidade de gengivite em escolares de 7 a 14 anos: condições locais associadas ao sangramento à sondagem. **Ciência & Saúde Coletiva**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 337-343, 2010.

CURY, J. A.; OLIVEIRA, B. H.; SANTOS, A. P. P.; TENUTA, L. M. A. Are fluoride releasing dental materials clinically effective on caries control? **Dental Materials**. Piracicaba, v. 32, n. 3, p. 323-333, 2015.

FDI (Federation Dentaire Internationale). Global goals for oral health by the year 2000. **International Dental Journal**, v. 32, p. 74-77, 1982.

FIGUEIRA, T. R.; LEITE, I. C. G. Conhecimento e práticas de pais quanto à saúde bucal e suas influências sobre cuidados dispensados aos filhos. **Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada**. João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 87-92, 2008.

GUEDES-PINTO, A. C. **Odontopediatria clínica**. Série EAP – APCD, v. 11, São Paulo: Ed. Artes Médicas, 1998.

GREENE, John G.; VERMILLION, Jack R. The simplified oral hygiene index. **The Journal of the American Dental Association**. San Francisco, v. 68, n. 1, p. 7-13, 1964.

MELO, B. M.; ALVES, A. D.; NOGUEIRA, E. G.; JARDIM, D. N.; MILHOMEM, D. G.; PEREIRA, Y. C. L. A importância da prevenção baseada no IHO. **Journal of Orofacial Investigation**. Araguaína, v. 1, n. 2, p. 14, 2014.

MENDES, H.; MATOS, P. E. S.; BASTOS, J. R. M. Cárie dentária e desigualdades socioeconômicas no Brasil. **Revista Saúde.Com**. Bauru, v. 12, n. 1, p. 454-452, 2016.

MÜLLER, I. B.; CASTILHOS, E. D. D.; CAMARGO, M. B. J.; GONÇALVES, H. Experiência de cárie e utilização do serviço público odontológico por escolares: estudo descritivo em Arroio do Padre, Rio Grande do Sul, 2013. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. Brasília, v. 24, n. 4, p. 759-770, 2015.

NORMANDO, David; CAVACAMI, Cristina. The influence of bilateral lower first permanent molar loss on dentofacial morphology: a cephalometric study. **Dental Press Journal of Orthodontics**. Maringá, v. 15, n. 6, p. 100-106, 2010.

OLIVEIRA, M. F.; ZANCHETT, S.; BERNDT, R. L. E.; MORAES, M. V. M. Motivação no controle do biofilme dental e o aprendizado em relação à saúde bucal em escolares. **Publicatio UEPG: Ciências Biológicas e da Saúde**. Ponta Grossa, v. 18, n. 2, p. 115-120, 2012.

PERES, K. G.; PERES, M. A.; BOING, A. F.; BERTOLDI, A. D.; BASTOS, J. L.;

BARROS, A. J. Redução das desigualdades sociais na utilização de serviços odontológicos no Brasil entre 1998 e 2008. **Revista de Saúde Pública**. Florianópolis, v. 46, n. 2, p. 250-258, 2012.

PIVA, F.; MORAES, J. K. D.; VIEIRA, V. R.; SILVA, A. E. R.; HENDGES, R. M.; SARI, G. T. Evaluation of the association between indicators of oral health and sociodemographic variables in children with orofacial clinical signs of chronic mouth breathing. **Audiology-Communication Research**. Cachoeira do Sul, v. 19, n. 3, p. 236-242, 2014.

PIVOTTO, A.; GISLON, L. C.; FARIAS, M. M. A. G.; SCHMITT, B. H. E.; ARAÚJO, S. M.; SILVEIRA, E. G. Hábitos de higiene bucal e índice de higiene oral de escolares do ensino público. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**. Fortaleza, v. 26, n. 4, p. 455-461, 2013.

RODRIGUES, A. P.; MATIAS, F., FERREIRA, M. M. Escovagem de dentes em ambiente escolar e redução do índice de placa bacteriana: avaliação da efetividade de um projeto saúde oral. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**. Lisboa, v. 28, n. 6, p. 403-408, 2016.

SANTOS, K. T.; GARBIN, A. J. I.; GARBIN, C. A. S. Saúde bucal nas escolas: relato de experiência. **Revista Ciência em Extensão**. Araçatuba, v.8, n.1, p.161-169, 2012.

SHEIHAM, A.; JAMES, W. P. T. Diet and dental caries the pivotal role of free sugars reemphasized. **Journal of dental research**. Londres, v. 94, n. 10, p. 1341-1347, 2015.

SILVEIRA, J. L. G. C.; OLIVEIRA, V.; PADILHA, W. W. N. Avaliação da redução do índice de placa visível e do índice de sangramento gengival em uma prática de promoção de saúde bucal com crianças. **Pesquisa Odontológica Brasileira**. Niterói, v. 16, n. 2, p. 169 – 174, 2002.

SOUSA, J. B.; LIMA, E. M. M.; BENTO, A. K. M.; QUEIROZ, L. G. S. SILVA, C. H. F. **Saúde bucal na escola**: Um estudo sobre atividades de educação em saúde para estudantes. Jornada Odontológica dos Acadêmicos da Católica. Quixadá, v.3, n.1, 2017.

TOASSI, R. F. C.; PETRY, P. C. Motivação no controle do biofilme dental e sangramento gengival em escolares. **Revista de Saúde Pública**. Lages, v. 36, n. 5, p. 634-7, 2002.

TRAEBERT, J. L.; PERES, M. A.; GALESSO, E. R.; ZABOT, N. E.; MARCENES, W. Prevalência e severidade da cárie dentária em escolares de seis e doze anos de idade. **Revista de Saúde Pública**. Blumenau, v. 35, n. 3, p. 283-288, 2001.

TURRIONI, A. P. S.; SALOMÃO, F. G. D. MONTI, J. F. C.; VAZQUEZ, F. L.; CORTELLAZZI, K. L.; PEREIRA, A. C. Avaliação das ações de educação na saúde bucal de adolescentes dentro da Estratégia de Saúde da Família. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 7, p. 1841-1848, 2012.

WHO (World Health Organization). **Oral health surveys: basic methods**. 4. ed. Geneva: WHO, 1997.

# CONFISSÕES DE ADOLESCENTES: AS VOZES E REFLEXÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

## *ADOLESCENT CONFESSIONS: THE VOICES AND REFLECTIONS OF SECONDARY STUDENTS ABOUT THE HIGH SCHOOL REFORM*

*Natalia Manchenho Portilio*  
natalia.portilio@hotmail.com  
Graduada em Psicologia.  
Universidade da Região de Joinville - Univille

*Mariana Datria Schulze*  
marianad.schulze@gmail.com  
Mestre em Educação e doutoranda em Educação.  
Universidade da Região de Joinville - Univille.

### RESUMO

A mais recente modificação realizada na educação brasileira foi a Reforma do Ensino Médio, que é apontada por muitos pesquisadores como autoritária e um retrocesso para o sistema educacional do país (FRIGOTTO, 2016; KRAWCZYK, 2017). Considerando o impacto da Reforma na estrutura educacional do Brasil, entende-se relevante compreender o que os principais sujeitos desses processos, os estudantes, pensam acerca de tais mudanças. Para isso, nesta pesquisa qualitativa e exploratória, participaram 22 estudantes do Ensino Médio de duas instituições: uma escola pública, com ensino condizente com os parâmetros curriculares nacionais, em Curitiba (PR), e uma escola pública que faz parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em Joinville (SC). Os dados foram coletados utilizando-se da estratégia de grupo focal. Observou-se que a maioria dos estudantes concorda parcialmente com a Reforma e demonstra preocupação quanto à estrutura das escolas e à formação dos professores frente a esses novos desafios. Por fim, foi possível constatar que essa Reforma poderá prejudicar a formação integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Adolescência. Estudantes. Reforma do Ensino Médio.

### ABSTRATC

The most recent modification made in Brazilian education was the High School Reform, which is considered by many researchers authoritarian and a regression to the country's educational system (FRIGOTTO, 2016; KRAWCZYK, 2017). Considering the impact of the Reform on the educational structure of Brazil, it is understood relevant to understand what the main subjects of these processes, the students, think about such changes. Therefore, in this qualitative and exploratory research, participated 22 high school students from two institutions: a public school,

with teaching consistent with the national curricular parameters, in Curitiba (PR), and a public school that is part of the Innovative Higher Education Program (ProEMI), in Joinville (SC). Data were collected using the focus group strategy. It was observed that the majority of students agrees partially with the Reform and shows concern about the structure of the schools and the training of the teachers in face of these new challenges. Finally, it was possible to verify that this Reform could undermine the integral formation of the students.

**Keywords:** Adolescence. Students. High School Reform.

## INTRODUÇÃO

Na concepção de Vigotski<sup>1</sup>, aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente correlacionados. Não se nega que existe, sim, um percurso do desenvolvimento, em parte, definido pelo processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que possibilita a constituição de processos internos de desenvolvimento que só é possível pelo contato com certo ambiente cultural (OLIVEIRA, 2003). Assim, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto. Como define Dourado (2007), a educação é entendida como um amplo processo de socialização da cultura e do conhecimento historicamente produzido pelo homem. Logo, a escola representa o locus privilegiado de produção e apropriação desses saberes.

A educação é um direito de todos, e conforme o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Piana (2009) ressalta que as legislações brasileiras têm defendido uma educação de qualidade e de acesso a todos os cidadãos. Entretanto, muitas vezes, tais discursos não passam de

---

<sup>1</sup> O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia “Vigotski” será padronizada neste texto, porém, quando tratar-se de referência a uma obra específica, será utilizada a forma que foi registrada no original.

meras ilusões, pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em escolas, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, autônoma e afetiva.

No que se refere diretamente ao Ensino Médio (EM) brasileiro, crise, apagão e ausência de sentido são alguns termos utilizados por governantes, pesquisadores, jornalistas e representantes de organizações não governamentais ao analisar este período da trajetória escolar. Docentes e estudantes relatam desinteresse, falta de qualidade e desmotivação, assim, pode-se falar “da perda da identidade do Ensino Médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Conforme o último Censo Escolar (BRASIL, 2016), o Ensino Médio tem cerca de 8 milhões de alunos matriculados. Porém, nem todos os matriculados são aprovados ao final do ano letivo. O mesmo Censo Escolar demonstrou que ainda persistem diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais do ensino fundamental (que possui as maiores taxas de aprovação) e do Ensino Médio (que possui as menores taxas de aprovação).

Tendo conhecimento das dificuldades enfrentadas nessa trajetória, torna-se pertinente compreender quem são os sujeitos do Ensino Médio, os adolescentes. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência é uma construção social, gerada a partir das condições materiais de produção, dentro de um determinado contexto e de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da história (DOS ANJOS, 2011). Visto isso, cabe perguntar: o que há na sociedade que resulta no afastamento dos adolescentes da escola? O autor sugere:

O adolescente é aquele que, num futuro próximo, escolherá uma profissão e começará a preparação para uma atividade profissional. [...], a sociedade em geral, exigirá tal postura do adolescente. O problema reside na forma como a educação escolar vem tomando em relação a esta questão. Martins (2004) chama a atenção de que as políticas educacionais têm centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado (DOS ANJOS, 2011, p. 289).

Em fevereiro de 2017, o governo federal afirmou que era preciso resgatar o interesse do adolescente no processo escolar, por isso aprovou a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida para a lei nº 13.415, de 16 de

fevereiro de 2017. Conforme apresenta o MEC (2017, *web*), a reforma modifica a estrutura do sistema atual do Ensino Médio a fim de torna-lo mais atraente aos jovens. A grande dúvida é se realmente essa Reforma será a solução para o Ensino Médio brasileiro ou se será mais um motivo para a evasão escolar.

Para discutir tais questões, o presente estudo buscou compreender o que estudantes secundaristas pensam acerca da Reforma do Ensino Médio, posto que adolescentes são, sim, muito capazes de compreender, questionar e debater sobre a realidade na qual estão inseridos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Conforme Bertol e Souza (2010), a origem da palavra adolescência pode ser localizada no verbo *adolescere*, do latim, que significa crescer em direção à maturidade. Esse crescimento é entendido como desenvolvimento inevitável, e implica transformações sociais, biológicas e psicológicas. Em diversas análises e estudos, encontram-se múltiplas formas de entender a adolescência.

Para essa pesquisa, entende-se o ser humano como constituído em uma relação dialética com o social e com a história. Logo, dentro da perspectiva histórico-cultural:

O Homem é visto como um ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade [...]. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social [...]. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo (BOCK, 2007, p. 67).

Assim, a adolescência deve ser compreendida nessa inserção, considerando que sem as condições sociais, a adolescência não existiria. Por isso, pode-se falar de condições sociais que constroem uma determinada adolescência (BOCK, 2007). Em relação à sociedade moderna, sabe-se que devido ao desemprego crônico no sistema capitalista houve a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para tal ingresso. Essas foram as condições para que se mantivessem as crianças mais tempo com os pais. Conseqüentemente,

colocá-las na escola foi a solução para que os pais pudessem trabalhar. A extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família, e a aproximação de um grupo de iguais foram as consequências dessas exigências sociais. Desse modo, a adolescência refere-se a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar (OZELLA, 2002).

Visto que é na escola que os adolescentes passam grande parte do tempo diário e convivem com seus semelhantes, Neto e Osorio (2011) consideraram importante discutir sobre essa Escola tão presente na vida desses indivíduos e grande responsável pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos adolescentes.

O grande marco da educação brasileira foi a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que já passou por diversas reformulações, mas ainda é considerada a estrutura da educação nacional (PIANA, 2009). Quanto ao ensino básico, a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, institui educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2013). Especificamente, em relação ao Ensino Médio, no capítulo II, sessão IV, art. 35 da referida lei (BRASIL, 1996), define-se que as finalidades dessa etapa são:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Alguns anos depois, em 9 de janeiro de 2001 foi sancionada a lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional da Educação - PNE, cujo objetivo era garantir um planejamento decenal para a educação. Em seu artigo 6º está definido que: “os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação” (BRASIL, 2001).

Apesar da existência de legislações, o que se nota é que a educação não tem sido efetiva no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. A evasão escolar é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro (QUEIROZ, 2001).

Na tentativa de melhorar os índices de avaliação do Ensino Médio, a portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 do Ministério da Educação - MEC instituiu o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, que define:

Art. 2. O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009).

Segundo Cabral (2016), o ProEMI propõe: fomentar novas formas de organização das disciplinas numa perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com a teoria; fazer uso das novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; ampliar a carga horária anual de 800 horas exigidas pela LDB; e garantir no mínimo 200 horas a mais no curso, destinando 20% desta carga horária para estudos e atividades optativas aos alunos.

O ProEMI surgiu com a intenção de estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. Ao tratar das dimensões para um currículo inovador, o Programa expressa o entendimento de que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado (SIMÕES, 2011). Entretanto, o ProEMI e suas conquistas podem ser prejudicadas com a aprovação da Reforma do Ensino Médio a seguir discutida.

No dia 22 de setembro de 2016, o Ministério da Educação anunciou, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, uma série de mudanças no Ensino Médio brasileiro. Tal MP, em 16 de

fevereiro de 2017, foi convertida para a lei nº 13.415. Na tabela 1 constam as principais mudanças propostas pela Reforma comparando-as com a legislação até então em vigor.

**Tabela 1** – Legislação antes da Reforma x Legislação após a Reforma.

Principais Tópicos	Antes da Reforma (BRASIL, 1996)	Após a Reforma (BRASIL, 2017)
Carga Horária	<p>Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>I - a carga horária mínima anual será de <b>oitocentas horas</b>, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (grifos nossos).</p>	<p>Art. 24. § 1º A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para <b>mil e quatrocentas horas</b>, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (grifos nossos).</p>
Currículo do EM	<p>Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.</p> <p>§ 1o Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, <b>o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</b></p> <p>§ 2o O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.</p> <p>Art. 36. §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</p> <p>I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;</p> <p>III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (grifos nossos).</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela <b>Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos</b>, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V- formação técnica e profissional.</p> <p>§ 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p> <p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p> <p>Art. 35. § 1o A parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p>

		§ 3o O ensino da <b>língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio</b> , assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (grifos nossos).
Ensino Técnico	Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: § 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.	Art. 36. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. § 8o A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.
Língua Estrangeira	Art. 26. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, <b>o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar</b> , dentro das possibilidades da instituição (grifos nossos).	Art. 35. § 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, <b>o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol</b> , de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (grifos nossos).
Formação dos Professores	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.	Art.61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: IV - profissionais com <b>notório saber</b> reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações

		privadas em que tenham atuado, <b>exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.</b> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (grifos nossos).
--	--	--

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais vigentes, os estudantes brasileiros cursam treze disciplinas durante três anos, sendo-as: português, matemática, química, física, história, geografia, biologia, educação física, filosofia, sociologia, artes, espanhol e uma segunda língua estrangeira. A partir da implementação da Reforma, haverá matérias obrigatórias na primeira metade do Ensino Médio (um ano e meio). Tais matérias, porém, serão definidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que ainda não foi concluída. Depois disso, na segunda metade do Ensino Médio, os jovens estudam um dos cinco itinerários formativos que escolherem. As opções são: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e formação técnica profissional. Português e matemática seguem obrigatórias durante todo o Ensino Médio (BENITES, 2016, *web*). Nota-se que o texto aprovado permite ainda que as redes autorizem profissionais com notório saber a ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes (MEC, 2017, *web*).

O que mais gerou polêmica no texto inicial da MP foi o fato de que as aulas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia não seriam mais parte obrigatória do currículo do Ensino Médio, cabendo às escolas e redes de ensino definir quais delas fariam parte dos estudos. O texto, porém, estava equivocado. Na versão encaminhada ao Diário Oficial, não estaria decretado o fim de nenhuma disciplina, e as treze que atualmente constam como obrigatórias para o Ensino Médio devem permanecer obrigatórias, mas isso só será certo após a definição da BNCC (JUSTINO; MAZUI, 2016, *web*).

Com a Reforma espera-se reduzir a evasão escolar e preparar os jovens para o mercado de trabalho. A proposta tenta aproximar a educação brasileira do método utilizado em outros países

como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra (BENITES, 2016, *web*). Entretanto, deve-se levar em conta que o Brasil não tem a mesma realidade (social, econômica, cultural) que os países desenvolvidos, por isso, o mesmo método que funciona em tais lugares, pode não funcionar aqui no Brasil.

Para Frigotto (2016, *web*), o projeto de reformulação curricular do Ensino Médio, é “um retrocesso que agride e mutila tanto o direito à construção da emancipação e autonomia política e humana, quanto à preparação para o mundo da produção das próximas gerações”. O autor pontua ainda que, ao fragmentar o Ensino Médio em diferentes e excludentes percursos, de acordo com grandes áreas do conhecimento, separa o que é unitário, ainda que diverso, o mundo dos homens e o da natureza.

Sendo assim, considera-se que a Reforma, elaborada às pressas e sem diálogo com a população, promove inseguranças e dúvidas quanto à sua aplicabilidade, conforme será discutido no decorrer dessa pesquisa.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente artigo objetivou apreender as concepções que estudantes secundaristas de duas escolas públicas possuem acerca da Reforma do Ensino Médio. Dadas as repercussões e os impactos na estrutura educacional do Brasil, entende-se relevante compreender o que os estudantes pensam acerca de tais mudanças.

Dentre as possibilidades metodológicas, adotou-se a pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Conforme Lüdke e André (2012), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Já a pesquisa exploratória, segundo Marconi e Lakatos (2001), é uma investigação empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno ou modificar e clarificar conceitos.

Quanto à base teórico-conceitual, esta pesquisa se sustentou no materialismo histórico e dialético. Conforme aponta Alves (2010, p. 01), “materialismo é toda concepção filosófica que

aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo”. Pires (1997) esclarece que o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, trata-se de encontrar as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

A coleta de dados para a investigação ocorreu por meio da realização de grupos focais com estudantes de Ensino Médio das duas escolas públicas coparticipantes da pesquisa: uma escola com ensino condizente com os parâmetros curriculares nacionais, em Curitiba (PR), e outra escola integrante do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, em Joinville (SC). Nos grupos focais foram colhidos dados sobre as concepções dos estudantes acerca da educação e da Reforma do Ensino Médio.

O grupo focal, conforme apontam Pelicioni e Lervolino (2001), é usualmente utilizado para o entendimento de diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço. Pode ser considerada uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes. A base do grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos. Sua duração típica é de uma hora e meia.

Ao todo, participaram da pesquisa 22 estudantes do Ensino Médio das instituições coparticipantes. O primeiro grupo focal ocorreu na escola de Curitiba (PR) e contou com a participação de 12 estudantes. O segundo e terceiro grupos focais aconteceram na escola de Joinville (SC), com 3 e 7 estudantes participantes, respectivamente. Os encontros foram áudio-gravados e tiveram, em média, a duração de 1 hora. Ressalta-se que só participaram da pesquisa, os estudantes que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis legais. O estudo foi previamente averiguado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade.

Para a análise de dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo, que, segundo Franco (2012, p. 25), “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Tal mensagem pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Neste

método,

tudo o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar nesse processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2012, p. 17).

A análise dos dados nesta pesquisa ocorreu a partir da transcrição dos conteúdos discutidos durante os grupos focais em um documento *Word*. Feita essa etapa, iniciaram-se as leituras flutuantes das transcrições a fim de se familiarizar com o texto. Em seguida, realizou-se uma leitura minuciosa de todo o conteúdo, buscando conexões e consonâncias entre as discussões. O passo seguinte foi separar os conteúdos coletados de acordo com cada eixo de análise propostos para a pesquisa. A partir dessa organização, o conteúdo foi contextualizado e correlacionado com a teoria.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Participaram da pesquisa 22 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 14 e 16 anos, sendo 15 do gênero feminino e sete do gênero masculino. Desta amostra total, 18 adolescentes cursavam o 1º ano do EM e quatro cursavam o 2º ano do EM. Os resultados dos grupos focais da pesquisa foram separados, analisados e discutidos em duas categorias principais apresentadas a seguir.

### **Reflexões sobre a Reforma do Ensino Médio**

Conforme noticiado no Portal Brasil (2017, *web*), a Reforma do Ensino Médio tem como principais pilares o aumento da carga horária (tempo integral) e a flexibilização do currículo (dividido em disciplinas obrigatórias e itinerários formativos). De início, questionou-se aos

estudantes o quê e como eles sabiam sobre a Reforma, e as respostas<sup>2</sup> foram: “*E – Não sei de nada!*”; “*E - Bom, eu já ouvi falar, mas não me aprofundei muito no assunto*”; “*E - Eu escutei... ah, ‘de bocas’ aí, tipo avulso sabe, só isso... E da televisão também...*”; “*E – Na minha sala o professor de filosofia falou um pouco*”.

Constatou-se que os participantes conheciam pouco da Reforma e o que sabiam era por meio das informações passadas na televisão e na internet. Os estudantes da escola com o ProEMI afirmaram que haviam discutido o assunto, de forma breve, em uma aula de filosofia. Entretanto, os adolescentes de ambas escolas participantes reconheceram que as instituições não promoveram debates e discussões mais aprofundadas sobre a Reforma.

Assim, durante a coleta de dados, as pesquisadoras apresentaram os pontos principais da Reforma. Após a exposição das informações, dois estudantes comentaram: “*E - Eu não sabia de nada disso*”. “*E - Nem eu*”. Tais falas vêm ao encontro da análise de Rossi (2017, *web*), de que a Reforma imposta por meio de Medida Provisória (MP) limitou os debates com os professores e estudantes, sem reais oportunidades para o diálogo.

Sobre o fato de a Reforma ter sido lançada por meio de uma MP, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - PFDC, declarou:

[...] A necessidade de reforma do ensino médio no país é real e vem sendo debatida nos meios educacionais e no Congresso Nacional há alguns anos. Contudo, a utilização do instrumento da Medida Provisória para tratar de tema tão sensível e complexo é temerário e pouco democrático. As mudanças a serem implementadas em um sistema que envolve 28 redes públicas de ensino (União, Estados e Distrito Federal) e ampla rede privada precisam de estabilidade e segurança jurídica, o que o instrumento da Medida Provisória não pode conferir, uma vez que fica sujeito a alterações em curto espaço de tempo pelo Congresso Nacional (MPF, 2016, *web*).

Depois que todos os participantes souberam, detalhadamente, do que se tratava a Reforma, se questionou se eles concordavam ou não com a MP. Todos os estudantes afirmaram que concordam em partes, mas acreditam que, da forma que foi apresentada, a Reforma não irá funcionar.

---

<sup>2</sup> Os trechos entre aspas e em itálico são referentes às transcrições das coletas de dados realizadas com os estudantes participantes da pesquisa. A sigla “E” representa as falas dos estudantes e a sigla “P” representa as falas das pesquisadoras.

Sobre o ensino em tempo integral, saindo das atuais 800 horas para 1.400 horas anuais, os estudantes da escola com ensino regular falaram: “E - Na verdade, eu acho que eles não pensaram muito nas escolas, porque têm muitas que nem têm estrutura. Tipo, não tem nem papel higiênico no banheiro (risos), como é que vai ter comida e outros materiais para ficar o dia todo na escola?”. Os estudantes da escola com o ProEMI, que já têm uma experiência com o ensino em tempo integral, afirmaram: “E – Até é bom porque o aluno vai passar mais tempo na escola, longe, por exemplo, das ruas, mas acho que 5 dias não daria, é muito puxado”. “E – É, se fosse mais ou menos nesse ritmo (do Inovador), não daria certo, é muito cansativo”.

Quanto à estrutura para os itinerários formativos, os estudantes comentaram:

Ensino regular:

“E - [...] aqui não tem jeito, porque não tem nem laboratório de química essas coisas, não tem condições de ter essas aulas diferentes”.

“E - **Se eu chego em qualquer colégio de bairro não vai ter uma estrutura boa. É mais colégio que aparece, sabe...**”

“P - Vocês têm sala de informática aqui?”

E – Tem, mas só 2 computadores funcionam.

“E - Eu estudo 5 anos aqui e acho que fui umas 2 vezes só para sala de informática”.

Ensino com ProEMI:

“P – E a escola de vocês, teria estrutura?”

“E - Eu acho que mais que as outras escolas, mas não tudo”.

“E – Depende... tipo, aqui não tem estrutura para ter o estudo técnico. [...] a escola particular aqui da cidade que é só de ensino técnico tem toda uma sala enorme para fazer os trabalhos e tudo... aqui na nossa não tem. E também não sei se teria professores capacitados para dar essas aulas técnicas. Então eu concordo (com o ensino técnico), **mas só se tivesse uma estrutura muito boa... porque se tiver que fazer com o nosso laboratório aqui, não tem como**” (grifos nossos).

Nota-se que, apesar de a escola com ProEMI ter uma estrutura melhor que a escola com ensino regular, os estudantes de ambas têm uma preocupação quanto à estrutura básica da escola: salas de aula e refeições. Essa preocupação é válida, por parecer “[...] recorrente em muitos estados brasileiros. Em parte, isso se deve à resistência a ampliar os gastos com a educação e a opção por uma política de financiamento focalizada no ensino fundamental iniciada nos anos de 1990 e que perdurou até 2007” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 263).

De acordo com Censo Escolar (BRASIL, 2016), há laboratório de informática em 82,7% das escolas de Ensino Médio (porém, como alguns estudantes colocaram, nem todos os computadores funcionam); laboratório de ciências está presente em 51,3% das escolas (ou seja,

quase metade das escolas de EM não teriam como praticar os conhecimentos aprendidos, como no itinerário de Ciências da Natureza ou ensino técnico). A quadra coberta está presente em 57,9% das escolas, e biblioteca ou sala de leitura em 88,3%. O pátio coberto aparece em 63,0% das escolas e auditório, em somente 29,6%. Com esses dados é possível afirmar que muitas escolas não têm a infraestrutura necessária para disponibilizar os cinco itinerários formativos.

Outra preocupação dos estudantes está relacionada ao trabalho durante o Ensino Médio: “*E – O ensino integral pode ser ruim pra quem tem que trabalhar para ajudar em casa...*”. Nota-se que um levantamento da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico - OCDE apontou que 43,7% dos jovens brasileiros entre 15 e 16 anos declaram exercer algum tipo de trabalho remunerado em suas rotinas, antes ou depois de irem à escola (BERMÚDEZ, 2017, *web*). E para esses jovens que precisam trabalhar, o ensino integral pode ser um empecilho para continuar os estudos. Como disse um participante da pesquisa: “*E – Eu acho que muita gente iria desistir*” (grifo nosso). Desse modo, estudantes teriam que optar entre trabalho e estudo, podendo aumentar os índices de evasão. Outra opção seria esses jovens transferirem-se para o EM noturno. Entretanto, sobre esse último, a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) não deixa claro como o ensino noturno se adaptará às 1.400 horas anuais. Sendo assim, ainda permanece a dúvida sobre o que acontecerá com esses jovens que já estudam ou que poderão vir a estudar nesse turno.

Quanto à flexibilização do currículo, na qual a primeira etapa do EM será composta de matérias obrigatórias e, a segunda etapa, de itinerários formativos optativos, os estudantes falaram: “*E - A única coisa que eu concordei foi a questão do inglês ser obrigatório*”; “*E - Eu acho que o conhecimento geral é muito valioso, então acho ruim esse negócio de dividir o conhecimento*”. Dessa maneira, constatou-se que a questão de o inglês ser a língua estrangeira obrigatória foi o único ponto em que todos os participantes concordaram. Assim, questiona-se a necessidade de escolha de um itinerário formativo a partir da segunda metade do EM. Para Krawczyk e Ferretti (2017), a obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional, além de prejudicar a formação do pensamento amplo e crítico sobre a sociedade. Para esses autores, a Reforma se trata de uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas.

Inclusive, sobre o próprio fato de ter que optar por um itinerário formativo, quando questionados se atualmente saberiam tomar essa decisão, seis estudantes afirmaram que saberiam e dezesseis afirmaram que não saberiam o que escolher.

*“E - Acho que seria muito cedo para escolher uma coisa só (em relação à escolha de um itinerário formativo)”;*

*“E - Aí você pode escolher alguma coisa errada, algo que não gostou, e daí você perdeu tempo”;*

*“E - É porque você entra assim e já perguntam que área você quer seguir. Depois do fundamental você fica muito perdido...”*

Segundo Aguiar (2006, p. 21), o processo de escolha “é extremamente complexo e não pode ser entendido como simplesmente racional, dicotômico e linear”. Além disso, o processo depende de diversos fatores, como: “a qualidade e a quantidade das informações obtidas sobre os elementos envolvidos [...]; as condições subjetivas do sujeito no momento; as consequências da escolha; e as condições sociais em que a escolha se dá” (AGUIAR, 2006, p.14). Para a mesma autora, antes da escolha deve-se haver profunda reflexão “dos porquês” e de como tal escolha está inserida no projeto de vida. Nesse sentido, os jovens precisam de momentos nos quais possam pensar sobre todas essas questões e efetivamente realizarem as escolhas conforme seus desejos e necessidades. Portanto, quanto à Reforma, mesmo considerando o melhor cenário possível (de os cinco itinerários formativos serem oferecidos pela escola), pelo fato de os estudantes terem que escolher somente um itinerário formativo e por ainda não saber se eles poderão mudar de itinerário, caso não gostem do que optaram, acredita-se ser arriscado submeter os estudantes a essa escolha sem que existam momentos apropriados para refletir profundamente sobre as opções.

Sobre a questão de uma das opções do itinerário formativo ser o ensino técnico, os participantes falaram:

*“E – Pra quem quer sair trabalhando depois é bom”.*

*“E - Isso eu acho bom porque você já tem conhecimento, tipo ‘fiz gostei e quero trabalhar nisso’”.*

*“E- Mas, sobre o ensino técnico, eu fico pensando se realmente vai ser bom esse ensino técnico, tipo de qualidade”.*

*“E – Eu já acho que trabalho é difícil de encontrar quem tem faculdade e tudo, imagina pra quem tiver acabado de sair do ensino médio?”*

Logo, por mais que a maioria dos estudantes goste da ideia do ensino técnico no EM, surge a preocupação quanto à qualidade desse ensino e se, após a conclusão do EM haverá empregos para todos esses jovens. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 39) pontuam:

Do ponto de vista da educação profissional de nível técnico a Lei retoma o que já existia no Decreto 2208/1997, ou seja, a separação entre esta e o ensino médio propedêutico. Mas o faz de forma piorada. Enquanto, pelo referido decreto, a concomitância existia a partir da segunda série do ensino médio, pela Lei, a educação profissional dar-se-á, a partir da segunda série, como um dos percursos formativos, sem a concomitância com a mencionada formação propedêutica. Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’.

Nesse sentido, teme-se que os jovens se tornem apenas “mão-de-obra barata” para as grandes empresas. Para que isso não aconteça acredita-se que, além dos investimentos em ensino técnico, seja necessário melhorar as condições de oferta, acesso e permanência no ensino superior, assim, os jovens poderiam prospectar outras possibilidades para além do ensino técnico.

Por fim, sabendo de todas essas condições, Moll (2017, p. 69) questiona sobre os objetivos do aumento da carga horária e da flexibilização curricular.

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.

Conforme define o Centro de Referências em Educação Integral (2017, *web*), a educação integral “[...] deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”. Nesse sentido, a educação em tempo integral e com o currículo flexível não garantirá, necessariamente, uma educação integral. Fazer com que estudantes passem sete ou oito horas dentro da escola sem

a infraestrutura necessária e sem a perspectiva dessa formação integral é um desrespeito aos estudantes.

Destaca-se que, no final da coleta de dados realizada em uma das escolas, duas estudantes falaram: “*E - Eu acho que eles (políticos) deveriam vir para o colégio, para saber a opinião dos alunos. Para eles verem na realidade como é...*”. “*E - Eu acho que se cada um viesse aqui eles iriam escutar bastante...*”. Paulo Freire (2016a, p. 111) dizia que o processo da educação exige saber escutar. “Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente”. Então, ao que parece, o governo não falou com os jovens e com a sociedade quando elaborou a Reforma.

### **A escola ideal**

É importante destacar que, durante a coleta de dados, perguntou-se aos estudantes o que eles pensavam sobre a educação e a escola. Um estudante falou: “*E – Ah, eu acho que (a escola) é algo essencial pro nosso futuro*”. Apesar de os estudantes reconhecerem a importância da educação e da instituição escolar, ainda enxergam desafios a serem enfrentados e superados, por exemplo, quando expressaram suas concepções sobre o ensino atual: “*E – Chato, porque a maioria das aulas se resume a escutar, copiar do quadro, estudar para a prova*”; “*E – É cansativo [...], desanima*”. Essas falas revelam a desmotivação com a forma de ensino na qual os estudantes apenas escutam, copiam e são avaliados. Pode-se até fazer uma analogia do “ensino atual” com a concepção de educação “bancária”, de Paulo Freire.

Ao analisar as relações educador-educandos, percebe-se há um caráter marcante: o de serem relações fundamentalmente “*narradoras*”. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “*vasilhas*”, em recipientes a serem “*enchidos*” pelo educador. Quanto mais vá “*enchendo*” os recipientes com seus “*depósitos*”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “*encher*”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante [...]. Eis aí a concepção bancária da educação (FREIRE, 2016b, p.104).

Nesse sentido, entende-se a educação relatada como “bancária” pelo fato de os estudantes pesquisados definirem algumas aulas como cansativas, nas quais o educador fala e os estudantes ouvem, sem efetivamente terem a oportunidade de discutir e refletir sobre o assunto proferido, tornando-os “depositários” de conteúdos, como Freire (2016b) retratou.

Foi possível notar que os estudantes da escola com o ProEMI têm experiências mais positivas quanto ao processo escolar, como pode ser observado na seguinte fala: “*E - Bom, essa escola é uma das melhores que tem, o ensino dela é bem completo e de qualidade. A educação no Brasil não é muito boa, mas aqui, entre as escolas do bairro, é a que mais falam bem*”. Para Krawczyk (2013), a proposta do ProEMI afeta as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente, pois processa formas distintas de seleção do alunado, de organização do tempo escolar e curricular, de acompanhamento e controle do ensino, e de organização e remuneração do trabalho docente, o que tem demonstrado bons resultados. Entretanto, o leque de oferta de Ensino Médio passa a ser não somente diversificado, como também fragmentado. Numa mesma cidade, escolas públicas com boa infraestrutura, docentes com gratificação extra, coordenadores e diretores apoiados por consultorias externas, convivem com outras escolas sem nenhuma dessas características.

Por fim, após essa “avaliação” do ensino atual, a última parte da coleta de dados foi uma construção, em conjunto, de como seria a “escola perfeita” para os estudantes. A partir da fala deles, puderam-se organizar as sugestões em três categorias: papel do professor, método de ensino e papel do Estado. Sobre o papel do professor, os estudantes disseram:

*“E – O professor legal aquele que **interage** com a gente, que entra ‘na onda’”.*

*“E - Tipo a professora de sociologia, ela é muito legal, faz a gente sentar em roda e discutir os assuntos”.*

*“E - Para mim, eu acho que deveria, tipo, capacitar os professores. E ir melhorando o **diálogo** entre os professores, entre professores e alunos, para combinarem melhor as coisas, acho que seria melhor...”*

*“E - Saber conversar com os alunos, pode ser aquele professor chato que fica pegando no pé, mas ao mesmo tempo ele consegue ensinar a matéria”.*

*“E - Mostrar interesse, né, em dar aula”.*

*“E - É porque eu sinto assim, quando **eles se mostram interessados acabam interessando mais os seus alunos também**” (grifos nossos).*

Para os adolescentes, o “professor ideal” é aquele que interage com a turma; promove aulas diferentes como rodas de discussão e aulas ao ar livre; aquele que dialoga com a escola

(incluindo outros professores e estudantes); e se mostra interessado em ensinar, pois, assim, também transmite esse interesse a seus estudantes. Como Paulo Freire (2016a) afirmava, uma boa prática educativa é complexa e exige do educador rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educando, criticidade, humildade, alegria, esperança, curiosidade, amorosidade, disponibilidade para o diálogo e competência profissional.

Quanto ao método de ensino, os participantes falaram:

*“P - E como que vocês percebem que vocês aprendem mais o conteúdo, se é lendo, escrevendo ou discutindo em roda, praticando...?”*

*“E - Discutindo!” (unânime)*

*“P - Gostariam que tivessem mais discussões?”*

*“E - Sim!”*

*“E - E tipo, uma aula legal, é tipo sair ali no pátio, fazer uma discussão, sair um pouco da sala de aula”.*

*“E - Que nem os terceiros anos hoje estavam fazendo um desenho com spray ali fora. Nossa muito legal!”*

*“E - E podia ter mais tecnologia na aula do que a gente ficar só escrevendo no caderno”.*

*“P - Que tipo de tecnologia?”*

*“E - Tipo, tablet, e tipo ter wi-fi na sala também”.*

*“E - É, temos que fugir de aulas no ‘padrão falar-ouvir-escrever’” (grifos nossos).*

Percebe-se que, para os estudantes, as aulas deveriam ser mais dinâmicas, interligadas com a prática e com a tecnologia (que funcione). Cortella (2014) diz que há certa distorção pedagógica, pois os estudantes de hoje não são mais os mesmos, mas continua-se dando aula nos moldes do século passado. Para o autor, é imprescindível que se olhe a realidade, que se reinvente o modo de ensinar, afinal, a educação lida com o futuro.

Outro estudante colocou: *“E - O método que tem aqui até é funcional, você falar e ir escrevendo até aprender, só que ele não aproveita 100% do aluno, porque, o ‘cara’ vai ficar falando, a gente vai escrever, vai fazer a prova e acabou, falta alguma coisa prática”.* Ou seja, o método de ensino “falar-ouvir-escrever” até faz com que os adolescentes gravem as matérias, mas falta apropriação daquilo que aprendem. Por isso, a educação deve estimular, por meio da mediação, a apropriação dos conteúdos e, tão logo, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.), são produto da atividade cerebral e têm

uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultantes da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos homens. [...]. [Por isso], a escola deve criar meios para que os conhecimentos sejam apropriados por todos os indivíduos que passam pelos bancos escolares (FACCI; TESSARO; LEAL; SILVA; ROMA, 2007, p.328; 337).

Nesse sentido, a mediação realizada pelo professor, entre o conhecimento científico e a vida dos estudantes, se mostra um caminho possível para a apropriação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Por fim, a nível de Estado, os estudantes opinaram:

*“P - E em questão de governo, o que vocês acham que o governo poderia fazer para melhorar o ensino nesses pontos que vocês falaram?”*

*“E - Menos corrupção”.*

*“E - Mais verba para melhorar a estrutura da escola, equipar mais”.*

*“E - Valorizar o professor também”.*

*“E - Eu acho que eles teriam que ter mais consideração a todos, tomar atitudes. Eles se preocupam só com uma fama deles... os filhos deles estão todos em escolas particulares, todos bem, mas agora a gente, ou pessoas que moram em favelas que não tem como pagar...”*

Para os estudantes, cabe ao Estado investir em estrutura e em valorização do professor. O que se percebe atualmente, é que muitos governos não têm cumprido com tais papéis. Para Moll (2017), o Estado precisa respeitar a maioria institucional das escolas de educação básica, tão maltratadas pelos arranjos partidários e descontinuidades administrativas, que consomem esperanças e vontades individuais e coletivas. Considerando essas opiniões e as discussões realizadas até aqui, percebe-se que a Reforma do Ensino Médio não se constitui a partir dos aspectos elencados pelos estudantes como essenciais para a “escola ideal”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Psicologia Educacional, como uma subárea da Psicologia, tem “o compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola” (ANTUNES, 2008, p. 474). Ao discutir a área da educação, não se objetiva “tornar-se pedagogo”, mas se a Psicologia “quiser trabalhar com educação, terá que

mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portadora de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores” (ANTUNES, 2008, p. 474). Logo, considera-se de extrema importância que Psicologia se posicione quanto a essa Reforma que modificará os rumos do Ensino Médio no Brasil.

Sendo assim, valorizando a importância de um parecer da Psicologia, afirma-se que sim, reformar a educação e, principalmente o Ensino Médio é preciso. Porém, a pauta é complexa e não tem uma solução simples e rápida. Ao impor a Reforma por Medida Provisória, o governo desconsiderou opiniões de educadores, pais e dos próprios estudantes, principais conhecedores das fragilidades e potencialidades do sistema de ensino. Além disso, a formulação da Reforma não levou em conta as diversas experiências inovadoras que estão sendo feitas no país, como o ProEMI. Com a Reforma, esses projetos inovadores, que já demonstravam resultados, serão afetados e, talvez, até extintos.

Observa-se que na Reforma foi priorizado o redesenho curricular pautado no ensino em tempo integral e na flexibilização do currículo. Sobre tais mudanças, destaca-se a fala de uma estudante participante da pesquisa: *“E - Então, para mim, deveria melhorar o que já tem. Eu acho que o que precisa mais no momento é capacitar os professores. Tipo, no papel é uma coisa, mas e na prática, como vai ser? Para mim, em primeiro lugar, seria a capacitação dos professores e melhorar a estrutura das escolas”*. É exatamente esse o caminho que seria o mais apropriado, iniciar a reforma pela base da educação: formação dos professores e estrutura das escolas (tais pontos foram deixados de fora no texto da Reforma). Seguindo esse raciocínio, o “topo” da Reforma, seria então, o redesenho curricular. O governo impôs uma Reforma inversa, sem base para sustentá-la, e, assim, é previsível que sua construção desmoronará em algum momento, deixando os estudantes, moradores dessa construção, desamparados.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 23, p. 11-25, dez. 2006.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a

subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p 1-13, 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BENITES, Afonso. O que pode mudar nas escolas após anúncio do Governo. NET. Brasília, 22 set. 2016. **Jornal El País Brasil**. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/23/politica/1474583084\\_185152.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/23/politica/1474583084_185152.html)>. Acesso em 14 mar. 2017.

BERMÚDEZ, Ana Clara. “No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking”. NET. São Paulo, 19 abr. 2017. **Uol Notícias**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostra-ranking.htm>>. Acesso em 30 out. 2017.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. Florianópolis. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, Uberlândia - MG, v. 11, nº 1, p. 63-76, jan/jun 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Disponível em: <file:///C:/Users/natal/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-58261%20(3).pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\_971\_09102009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CABRAL, Alcinei da Costa. Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador. 139 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville. 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito – O que é educação integral? **NET.** Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 01 de out. de 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DOS ANJOS, Ricardo Eleutério. A educação escolar de adolescentes e a formação da Individualidade para-si: reflexões a partir da psicologia Histórico-cultural. **Universitári@ - Revista Científica do Unisaesiano**, Lins – SP, ano 2, n.4, p. 277-291, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TESSARO, Nilza Sanches; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; SILVA, Valéria Garcia da; ROMA, Cintia Godinho. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília - DF: Editora Liber Livro Ltda, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60 ed. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma curricular do ensino médio: legalização da dualidade e liquidação do direito à educação básica. **NET**. Brasília, 23 set. 2016. Sindicato do Professores do Distrito Federal. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/reforma-curricular-do-ensino-medio-legalizacao-da-dualidade-e-liquidacao-do-direito-a-educacao-basica-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em 12 mar. 2017.

JUSTINO, Guilherme; MAZUI, Guilherme. Após divulgar versão errada de MP, MEC afirma que artes, educação física, filosofia e sociologia seguem obrigatórias no Ensino Médio. **NET**. Florianópolis, 22 set. 2016. **Jornal Zero Hora SC**. Disponível em: < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/09/apos-divulgar-versao-errada-de-mp-mec-afirma-que-artes-educacao-fisica-filosofia-e-sociologia-seguem-obrigatorias-no-ensino-medio-7544735.html>>. Acesso em 14 mar. 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o ensino médio e seu potencial inclusivo. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013. Anais*. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Novo Ensino Médio – Dúvidas. **NET**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). PFDC lança nota pública sobre riscos de reforma do ensino por meio de medida provisória. **NET**. 19 set. de 2016. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

NETO, Francisco Baptista; OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescentes: o desafio de entender e**

**conviver**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos (orgs.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p.16-24, 2002.

PELICIONI, Maria Cecilia Focesi; LERVOLINO, Solange. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PORTAL BRASIL. Conheça as mudanças que ocorrerão no ensino médio. **NET**. 10 de fevereiro de 2017. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>>. Acesso em 29 set. 2017.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anpad)**, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf)>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ROSSI, Mariana. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. **NET**. São Paulo, 9 fev. 2017. **Jornal El País Brasil**. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019\\_681948.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_BR\\_CM](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM)>. Acesso em 12 mar. 2017.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011.

**O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENQUANTO AÇÃO  
AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO<sup>1</sup>**

***THE STUDENT ASSISTANCE PROGRAM AS AFFIRMATIVE ACTION AT THE  
FEDERAL UNIVERSITY OF SÃO FRANCISCO VALLEY***

*Danilo Moreira dos Santos*<sup>2</sup>  
danilo-2010moreira@hotmail.com  
Bacharel em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf

*Luciana Duccini*  
luciana.duccini@univasf.edu.br  
Doutora em Ciências Sociais  
Prof.<sup>a</sup> Adjunto IV do Colegiado de Ciências Sociais – Univasf

**RESUMO**

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) é um programa governamental de alocação de recursos, sobretudo financeiros, a estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Na Univasf o PAE também objetiva o apoio à redução de vulnerabilidades simbólicas a que estudantes oriundos de grupos específicos estão historicamente submetidos, visando à promoção de uma permanência mais digna na Universidade para esses indivíduos. Neste artigo se apresenta uma análise sobre o PAE contextualizando o seu funcionamento enquanto ação afirmativa, ao promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes e poder, assim, contribuir para a redução dos índices de evasão. Apresentando alguns dados gerais sobre a execução do PAE em 2010, toma-se como referência para aprofundamento das análises dois de seus benefícios disponibilizados aos estudantes naquele período, considerando principalmente o auxílio de Bolsa-permanência, Edital 01/2010. Além disso, expõe-se uma análise sobre o Programa de Bolsa-permanência do Ministério da Educação, outra ação implantada na Univasf a partir do ano de 2013 e que também tem como objetivo minimizar desigualdades sociais que acometem estudantes oriundos de setores socialmente fragilizados, indígenas e quilombolas.

**Palavras-chave:** Assistência Estudantil; Ação Afirmativa; Vulnerabilidade Socioeconômica; Permanência; PAE-Univasf.

**ABSTRACT**

The Student Assistance Program (PAE) is a governmental program for the allocation of resources, mainly financial, to students who are in situation of socioeconomic vulnerability. At Univasf PAE also aims to support the reduction of symbolic vulnerabilities to which

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar foi apresentada durante o 1º Simpósio Juventudes e Educação: desafios contemporâneos, ocorrido de 18 a 19 de agosto de 2015, no Complexo Multieventos da Univasf - campus Juazeiro-BA.

<sup>2</sup> Agradecemos à equipe técnica da PROAE, em especial às técnicas Paloma e Lucília e a então pró-reitora de assistência estudantil, Isabel Angelim, pelo apoio ao cumprimento do estágio junto ao órgão e à realização das pesquisas. Ao professor Fulvio Flores, pelos comentários e apoio no parecer deste trabalho.

students from specific groups are historically submitted, aiming to promote a more dignified stay at the University for these individuals. This article presents an analysis of the PAE contextualizing its operation as affirmative action, promoting equal opportunities among students and thus contributing to the reduction of evasion rates. Presenting some general data on the execution of the SAP in 2010, two of its benefits made available to students in that period are taken as a reference for further analysis, mainly considering the Bolsa-permanência, Edital 01/2010 call. In addition, an analysis is presented on the Permanence Scholarship Program of the Ministry of Education, another action implemented in Univasf from the year 2013 and also aims to minimize social inequalities that affect students from socially fragile sectors, Native Brazilians and quilombolas.

**Keywords:** Student Assistance; Affirmative action; Socio-economic vulnerability; Permanence; PAE-Univasf.

## INTRODUÇÃO

A igualdade de oportunidade constitui um princípio que, segundo seus ideólogos, tem como objetivo possibilitar, a determinados segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade sócio-cultural, condições equivalentes àqueles que, supostamente, já transitam como sujeitos de direitos. Em tese, por esse princípio, os indivíduos devem partir de uma posição social igual para que consigam atingir seus objetivos pessoais, profissionais, enfim, para que possam, como iguais, se mover no cotidiano. (SANTOS, 2007, p. 1).

A Assistência Estudantil vem se assumindo como uma importante política social de permanência de estudantes oriundos das camadas economicamente baixas da sociedade, podendo ampará-los nas situações de moradia, transporte, alimentação, esporte, lazer e apoio pedagógico, entre outras.

Este trabalho é um dos resultados possibilitados a partir da realização de Estágio Curricular Supervisionado junto à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), entre os meses de outubro de 2014 e março de 2015, tendo sido iniciado nesse período e posteriormente aperfeiçoado. Nele será apresentado um recorte sobre o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Univasf, este que se constitui numa importante iniciativa identificada como ação afirmativa desenvolvida nessa instituição.

No percurso metodológico realizou-se análise bibliográfica, observações e entrevistas junto à equipe técnica da PROAE, pesquisa em documentos e na base de dados dessa unidade e também foi realizado o cruzamento de dados do PAE com dados fornecidos pela Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), referentes ao ingresso de estudantes nos cursos de graduação no período considerado. Devido ao volume de dados, o recorte temporal se

restringiu ao ano de 2010, considerando-se principalmente a análise do Programa de Bolsa-permanência (PBP) da Univasf, primeira fase, que ocorreu naquele ano. O período de 2010 foi escolhido por ter sido a partir do mesmo que a Univasf adotou a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública, conforme previa a Lei 3.913/2008. A intenção era identificar se estudantes que ingressaram pela reserva de vagas, uma das primeiras ações afirmativas adotadas nesta instituição, se inscreveram no PAE para concorrer àquele benefício, em 2010, e se estes foram atendidos pelo mesmo. Buscou-se verificar o quantitativo e outras questões pertinentes em relação a esses estudantes.

Também foi analisado o PBP do MEC, implementado em 2013, e cujos processos de seleção, no período de início da escrita deste trabalho, se aplicavam de maneira diversa dos outros benefícios na Univasf, sendo os seus processos contínua e aleatoriamente divididos por blocos<sup>3</sup>. Apesar de ter iniciado após os demais programas aqui analisados, aquele programa também foi escolhido devido à sua importância em meio às ações afirmativas, por voltar-se ao atendimento de estudantes indígenas e quilombolas<sup>4</sup>, setores historicamente submetidos a desigualdades sociais e atingidos pela exclusão, além de também ter atendido, no período observado, estudantes com renda per capita de até 1,5 salário mínimo pertencentes ao curso de medicina da Univasf, o único que havia atendido ao critério de carga horária que fora determinado<sup>5</sup>. A execução dos procedimentos inerentes ao referido auxílio, nesta instituição, também fica a cargo da PROAE.

---

<sup>3</sup> Diferentemente dos auxílios do Programa de Assistência da própria Instituição, no qual as inscrições e a seleção ocorrem em períodos específicos do ano, para a PBP-MEC o processo de inscrição de estudantes permanecia em aberto, podendo aquela ser feita continuamente, e as análises pela equipe técnica eram feitas por grupos de inscritos. Mas a partir de 2016 as inscrições para esse programa também passariam a ser realizadas em períodos específicos, como se retomará na nota 5, a seguir.

<sup>4</sup> Para fins de acesso ao PBP-MEC, com base no Artigo 4º, parágrafo 5º da Portaria nº 389/2013, que institui o Programa, “[...] consideram-se indígenas aqueles assim definidos segundo o art. 1º da Convenção nº 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002.”; e, no parágrafo 6º do referido artigo, “Consideram-se quilombolas aqueles assim definidos no art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003;” (BRASIL, 2013).

<sup>5</sup> Cabe anotar que somente até o ano de 2016 foi admitida a inscrição de estudantes desse grupo. Em 11 de maio de 2016, por meio do Ofício Circular de nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC o MEC suspendeu novas inscrições no PBP, liberando-as apenas para estudantes indígenas e quilombolas, e estipulando um modelo de inscrição de duas vezes ao ano. Isso foi realizado “Considerando o crescimento do número de beneficiários selecionados pelas instituições públicas federais de ensino superior no âmbito do Programa de Bolsa Permanência – PBP, [...] de 4.736 estudantes em 2013 para 13.931 em 2016;” (BRASIL, 2016), observando o que determina o Artigo 5º, parágrafo 2º, da referida Portaria que institui o Programa: “O recebimento dos benefícios está condicionado à existência de dotação orçamentária anualmente consignada ao [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de

O texto está dividido em sete seções, incluindo esta parte introdutória, a qual já apresenta os aspectos metodológicos do trabalho. Para fundamentar as discussões aqui realizadas sobre a temática abordada, a próxima sessão apresenta pressupostos teórico-conceituais intercalados com a descrição do contexto pesquisado. Em seguida apresentam-se os dados obtidos e resultados dessa análise, terminando com algumas considerações.

## **O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SEU CARÁTER AFIRMATIVO**

No foco das discussões sobre a assistência estudantil tem se reconhecido que a oferta de vagas, somente, não é o bastante para que alunos provenientes de famílias das camadas econômicas mais baixas da sociedade consigam cursar o ensino superior, pois essa condição implica em gastos financeiros que são pouco prováveis de ser custeados por aquelas famílias, caso não haja “uma política social efetivada” (SILVEIRA, 2012, p. 48), capaz de obstar o abandono escolar pelo aluno. E esse é apenas um entre os diferentes aspectos que se relacionam a essa questão, os quais podem gerar um efeito cumulativo que contribui para a situação de vulnerabilidade.

É com base nesse aspecto de desvantagem de alguns estudantes que ingressam no ensino superior público, que os programas de apoio aos mesmos se inserem como uma política de caráter afirmativo. De acordo com Penildson Filho (2013, p. 9), as políticas de ação afirmativa podem compreender:

[...] políticas públicas adotadas pelos governos, leis propostas nos legislativos, decisões judiciais, iniciativas de entidades da sociedade civil ou empresas, [...] com o objetivo de combater a discriminação historicamente construída contra determinados grupos sociais, minoritários ou majoritários na sociedade [conquistadas, inclusive, a partir das reivindicações de movimentos sociais]. (FILHO, 2013, p. 9, acréscimos nossos).

No ensino superior elas são um tipo de política pública que pode ir além das cotas raciais e sociais<sup>6</sup>, contemplando também a permanência e ainda o êxito acadêmico dos estudantes através de programas e iniciativas que lhes assistem nas dificuldades materiais e

---

beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.” (BRASIL, 2013, acréscimos nossos).

<sup>6</sup> Em trabalho anteriormente publicado, realizado nesse mesmo contexto institucional e decorrente do mesmo processo de pesquisa, discutimos esses aspectos de maneira mais aprofundada. Como destacado, o “[...] estudo contribui com as discussões sobre o assunto, demonstrando a amplitude que as ações de caráter afirmativo podem assumir no âmbito da educação superior.” (SANTOS; DUCCINI, 2016, p. 41).

sociais decorrentes da vulnerabilidade socioeconômica e da vulnerabilidade simbólica a que muitos estão acometidos.

O Programa de Assistência Estudantil da Univasf é esse tipo de política pública, mantida com recursos repassados pelo Governo Federal. Suas ações estão alicerçadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do Ministério da Educação, o qual atualmente está regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, mas foi criado anteriormente, em 2007<sup>7</sup>.

O PAE visa abranger principalmente as áreas de alimentação, moradia, saúde, transporte, inclusão digital, esporte e lazer, entre outros. Para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade social e econômica, através do mesmo a Univasf pode conceder o auxílio de Residência Estudantil (campus Ciências Agrárias e São Raimundo Nonato-PI) (PROAE, s/d, a), acesso subsidiado aos Restaurantes Universitários<sup>8</sup>, Bolsa-permanência, Auxílio-transporte (campus Senhor do Bonfim) (PROAE, s/d, b) e Auxílio-moradia, entre outros. Esses auxílios são divididos entre os campi de acordo com a necessidade de seus estudantes. Com os cortes orçamentários que vêm ocorrendo nos últimos anos, e que perpassam desde o período em que se iniciou a escrita deste trabalho até o período mais recente<sup>9</sup>, tais auxílios vêm sendo reestruturados.

O PAE é um programa que tem caráter seletivo, sendo ele destinado prioritariamente a estudantes mais afetados pela ausência de recursos econômicos e materiais de provimento pessoal. Ele prevê a distribuição de benefícios com base em critérios socioeconômicos visando à garantia da redução dos índices de evasão daqueles estudantes mais vulneráveis. Assim, um dos critérios à participação em muitas ações do programa é que o estudante deve possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo.

---

<sup>7</sup> O PNAES foi instituído a partir do ano de 2007, através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação. Dessa forma, o Decreto nº 7.234/2010 consolida uma ação que já existia há alguns anos. De acordo com Silveira (2012, p. 124), depois que o PNAES foi instituído (em 2007) as universidades federais passaram a receber recursos financeiros específicos para a implementação das políticas de assistência estudantil.

<sup>8</sup> Neste benefício há duas formas de atendimento: a) Prioridade um (ou P1), destinada a estudantes de graduação com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio: o estudante paga R\$ 1,50 e a Univasf subsidia R\$ 8,50 no valor da refeição; b) Prioridade dois (ou P2), destinada a estudantes de graduação e de pós-graduação que não estejam recebendo bolsas acadêmicas: o estudante paga R\$ 3,50 e a Univasf subsidia os R\$ 6,50 restantes, por refeição.

<sup>9</sup> Início do segundo semestre de 2018, até onde se deu seguimento ao aperfeiçoamento deste trabalho.

A partir de 2014 o Programa passou por algumas modificações como forma de torná-lo ainda mais eficiente na redução dos índices de desigualdade a que alguns setores estão submetidos. Uma dessas ações foi a previsão da reserva de vagas ou a pontuação extra para estudantes transgêneros ou transexuais em condição de vulnerabilidade socioeconômica, bem como estudantes com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, conforme a Resolução nº 22/2014.

Entre avanços e recuos ocorridos na Assistência Estudantil da Univasf, desde 2014 vem se priorizando as “ações estruturantes”, as quais compreendem a construção e funcionamento de três Restaurantes Universitários (RUs) e a aquisição de seis ônibus para o transporte gratuito dos estudantes, tudo isso em detrimento das ações consideradas como “transitórias”, a exemplo das bolsas e auxílios que, por sua vez, sofreram uma redução tanto nos valores pagos quanto na quantidade de vagas. No campus Juazeiro, por exemplo, foi retirada a modalidade Bolsa-permanência, que era no valor de R\$ 400,00, e introduziram-se outras modalidades de benefício, o Auxílio-moradia, no valor de R\$ 150,00, e o Auxílio-permanência, no valor de R\$ 200,00, reduzindo-se, contudo, o número de atendidos. Além disso, ultimamente o Programa não tem disponibilizado de fundos para o investimento em ações emergenciais<sup>10</sup>.

No campo das discussões sobre os fatores que tornam as ações afirmativas necessárias, uma das motivações para a sua existência encontra ressonância nos impactos sociais historicamente acumulados por práticas discriminatórias que afetam cumulativamente alguns segmentos da sociedade, os deixando em extrema desvantagem.

No discurso étnico-racial, por exemplo, é reconhecida a existência de três tipologias básicas da discriminação, sendo duas delas negativas e negadoras de um princípio de igualdade: a “discriminação intencional”, a mais visível e que se dá de maneira explícita e negativa; a “discriminação por impacto desproporcional ou adverso”, que ocorre quando se estabelece um mecanismo igual de seleção e acesso, mas em virtude da desigualdade historicamente composta na preparação dos indivíduos, acaba-se gerando também uma

---

<sup>10</sup> Como exposto por uma das técnicas, os recursos disponibilizados pelo Governo Federal através do MEC nem sempre são suficientes para atender à demanda do Programa na Universidade. Em virtude disso a Universidade busca complementar com recursos próprios, quando possível, os valores que são repassados pelo MEC, para que assim consiga atender a ações emergências. Contudo, também é irregular a disponibilidade de recursos para este fim pela Univasf, conforme esclareceu a informante. De maneira geral, cabe aqui enfatizar que os cortes mais recentes têm ameaçado todos esses auxílios.

desigualdade efetiva para alguns. A terceira, pelo contrário, é positiva, e vem justamente no sentido de agir contra as duas primeiras, sendo ela a “discriminação legítima”, que é o exercício de uma discriminação positiva que compreende um tratamento preferencial e de reparação a um grupo excluído e historicamente discriminado (FILHO, 2013, p. 12-13).

Sendo o PAE uma ação de caráter afirmativo, podemos então identificá-lo como um instrumento que se orienta em torno daquele último tipo, a discriminação que é legítima e que assume um caráter positivo, neste caso, ao se direcionar ao apoio de estudantes atingidos por fragilidades sociais e econômicas, principalmente. Assim, parte-se do princípio de que enquanto uma estratégia de compensação de desníveis socioeconômicos e da desigualdade de oportunidades entre os estudantes, os benefícios do PAE acabam por torná-lo uma forma de intervenção contra os impactos gerados por uma desigualdade a que alguns segmentos estão historicamente sujeitos.

### **ALGUMAS AÇÕES DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DO PAE-UNIVASF**

Apesar de ser de fundação ainda recente, quando da realização desta pesquisa, pois foi implantada em 2004, a Univasf caminha rumo a uma política de assistência estudantil que seja bem estruturada. Iniciado em 2008 com o auxílio alimentação, o qual chegou a atender 485 estudantes naquele ano, o Programa de Assistência Estudantil só passou a contar com diversas modalidades a partir de 2010, quando passou a compor o Auxílio-transporte, a Bolsa-permanência e a Bolsa de Apoio Acadêmico (SILVA, 2014). Hoje as ações estão ainda mais ampliadas, e já compreendem a Bolsa-permanência, o Auxílio-transporte, o Auxílio-moradia, o Apoio Pedagógico (o qual prevê auxílios para participação em eventos acadêmicos, científicos e institucionais), os seis ônibus disponibilizados para transporte gratuito dos estudantes e ainda os três Restaurantes Universitários já em funcionamento, entre outros<sup>11</sup>.

No Quadro 1 estão discriminados todos os vinte programas assistenciais executados pela PROAE desde o ano de 2010, conforme registro dos dados no “sistema PAE”. De todos eles, apenas aqueles dois penúltimos, destacados em negrito, nas alíneas 18 e 19, não compreenderiam as ações afirmativas, uma vez que não foram realizados visando ao

---

<sup>11</sup>Sobre esses dois últimos, o Transporte Estudantil e os Restaurantes Universitários, no segundo semestre de 2018 têm enfrentado sérias dificuldades devido aos cortes recentes no orçamento das universidades.

atendimento de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica<sup>12</sup>, mas se voltaram exclusivamente à inclusão de estudantes com renda acima de 1,5 salário mínimo no programa de acesso subsidiado ao Restaurante Universitário.

**Quadro 1:** Programas executados pela PROAE desde 2010 até o período da coleta de dados

Nº	Programa	Ano de execução
1	Bolsa-permanência Edital 01/2010	2010
2	Bolsa de Apoio Acadêmico-Edital 02/2010	2010
3	Bolsa de Apoio Acadêmico 2010.2	2010
4	Bolsa-permanência 2010.2	2010
5	Bolsa de Apoio Acadêmico 2011	2011
6	Residência Universitária 2011	2011
7	Bolsa-permanência 2011.1	2011
8	Bolsa-permanência veteranos 2011.2	2011
9	Bolsa-permanência novatos 2011.2	2011
10	BP e/ou Residência Estudantil veteranos 2012.1	2012
11	BP e/ou Residência Estudantil novatos 2012.1	2012
12	Seleção Unificada (BP e/ou Auxílio Transporte) 2012.2	2012
13	Seleção Unificada (BP e/ou Auxílio Transporte) 2012.2- segunda fase	2012
14	Seleção Unificada 2013.1 (BP; AT; RE; AM).	2013
15	Bolsa-permanência MEC (p/ indígenas, quilombolas e estudantes de medicina. Começou em 2013 e já houve 6 blocos, desde 08 de setembro daquele ano até o período de início da pesquisa).	2013
16	Seleção Unificada 2014.1 (BP; AT; RE; AM).	2014
17	Restaurante Universitário 2014	2014
18	<b>Restaurante Universitário 2014.2 (p/ estudante com renda acima de R\$ 1086)</b>	<b>2014</b>
19	<b>Restaurante Universitário 2015.1 (p/ estudante com renda acima de R\$ 1086)</b>	<b>2015</b>
20	Seleção Unificada 2015.1 (AP; BP; RU [P1]; AM; AT; AA; RE). Em andamento.	2015

<sup>12</sup> O estabelecimento de nível de renda de até 1,5 salário mínimo como indicativo de vulnerabilidade socioeconômica está fundamentado no Art. 50 do Decreto nº 7.234/10, que regulamenta o PNAES: “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.” (BRASIL, 2010).

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de dados da PROAE.

**Legenda:** BP = Bolsa-permanência; AT = Auxílio-transporte; RE = Residência Estudantil; AM = Auxílio-moradia; AP = Auxílio-permanência; RU = Restaurante Universitário; AA = Auxílio-alimentação; P1 = Prioridade um.

## **MODALIDADES DE BENEFÍCIOS, MONTANTES INVESTIDOS E NÚMERO DE BENEFICIÁRIOS NO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM 2010**

Em 2010, o PAE recebeu o investimento de R\$ 1.752.818,02 (um milhão, setecentos e cinquenta e dois mil, oitocentos e dezoito reais). Na Tabela 1 estão indicados os benefícios e o número de estudantes atendidos por cada um deles no período, considerando-se as duas fases do processo seletivo ocorridas naquele ano.

**Tabela 1:** Benefícios executados e público abrangido no ano de 2010

<b>Benefício</b>	<b>Nº de alunos atendidos</b>
Auxílio-alimentação	157
Bolsa-permanência	1.056
Bolsa de Apoio Acadêmico	5
Transporte Estudantil	750

**Fonte:** Dados da PROAE, 2010.

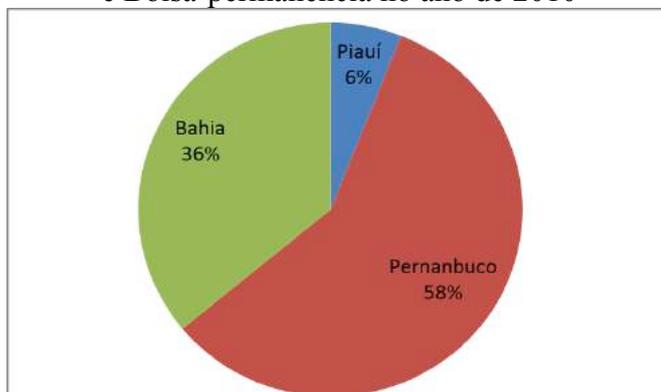
Como se percebe a partir da referida tabela, a Bolsa-permanência foi o benefício mais abrangente no ano de 2010, contemplando mais da metade dos estudantes inscritos no programa de assistência àquele período.

### **PERFIL DOS BENEFICIÁRIOS DO PAE EM 2010.1**

Em relação ao estado de moradia dos 1042 estudantes que responderam ao questionário de avaliação socioeconômica disponibilizado no sistema de inscrição para a Bolsa de Apoio Acadêmico e a Bolsa-permanência, na seleção 2010.1, a maioria (58%) residia no estado pernambucano, 36% residiam na Bahia e 6% no Piauí (Gráfico 1). Dois dos cinco campi representados pelos estudantes participantes do processo seletivo pertenciam àquele primeiro estado, sendo o Campus Sede e o Campus Ciências Agrárias, no município de Petrolina. No estado da Bahia, proponente do segundo maior número de participantes, também estavam alocados dois campi, o campus Juazeiro e o campus Senhor do Bonfim. Por

último, o Piauí, estado proponente do menor número de participantes, com apenas o Campus Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato.

**Gráfico 1:** Residência dos 1042 estudantes inscritos nos auxílios Bolsa de Apoio Acadêmico e Bolsa-permanência no ano de 2010



**Fonte:** Dados da PROAE, 2010.

Quanto à situação ocupacional: 33% nunca haviam trabalhado; 16% estavam desempregados; apenas 1% trabalhava com vínculo empregatício; 2% tinham trabalho informal; e para 48%, o campo estava sem informação, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Situação ocupacional dos estudantes



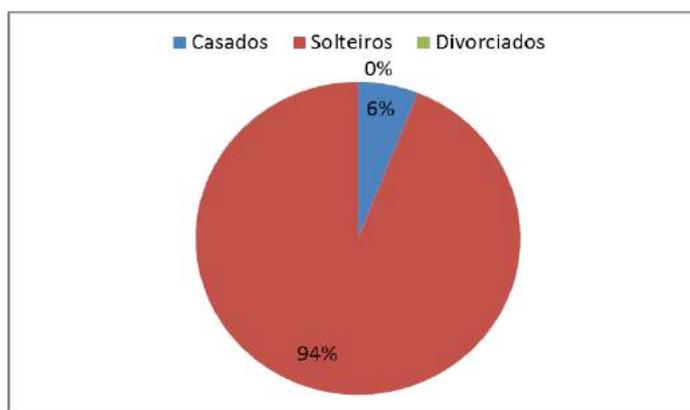
**Fonte:** Dados da PROAE, 2010.

O fato de o campo não apresentar informação para grande parte dos participantes limita a análise, mas não impede de verificar que quase metade dos participantes estava

voltada exclusivamente para as atividades acadêmicas, já que dos 52% dos quais havia informação, uma fração mínima (3%) tinha alguma ocupação formal ou informal, enquanto que uma quantidade considerável (33%) nunca havia trabalhado e 16% estavam desempregados.

No que diz respeito ao estado civil dos estudantes (Gráfico 3), 94% estavam solteiros; 6% estavam casados e nenhum declarou estar divorciado.

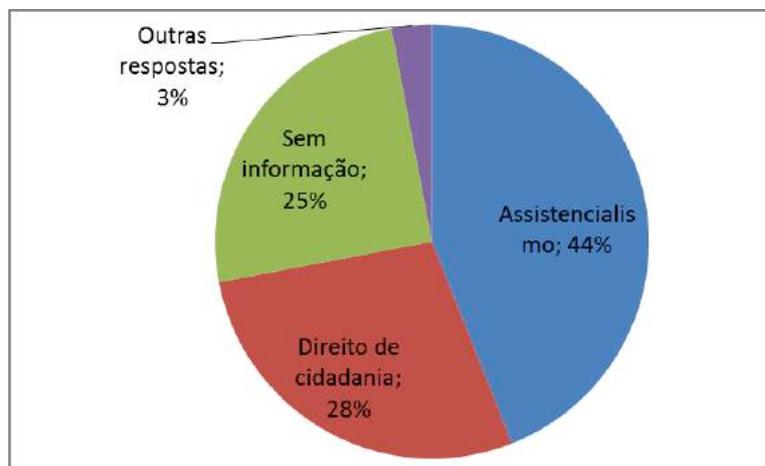
**Gráfico 3:** Estado civil dos estudantes



Fonte: Dados da PROAE, 2010.

Sobre a avaliação dos benefícios oferecidos naquele período, grande maioria dos participantes (44%) os compreende como assistencialismo, enquanto direito de cidadania ficou em segundo lugar, na opinião de 28% dos estudantes. Outras respostas: 3%, e sem informação: 25% (Gráfico 4).

**Gráfico 4:** Avaliação dos benefícios pelos 1042 estudantes que se inscreveram na seleção



**Fonte:** Dados da PROAE, 2010.

A indicação dos auxílios Bolsa de Apoio Acadêmico e Bolsa-permanência oferecidos na seleção 2010.1 como sendo “assistencialismo”<sup>13</sup>, feita por grande maioria dos inscritos, permite problematizar a dualidade de posicionamentos quanto à interpretação dessas ações, já que nos discursos formais elas assumem antes a forma de uma ação afirmativa. Nesse sentido, é possível ponderar como o significado desses benefícios e sua real finalidade podem não ser adequadamente apreendidos por quem deles se fazem usuários. Por tal fundamento, é possível propor que ao considerar uma ação como “assistencialismo” está se indicando a mesma, ainda que não se perceba, como elemento de uma ação assistencialista vinculada a um corporativismo ou a uma caridade, baseada numa política focal de alocação de recursos desarticulada dos aspectos sociais e de inserção que devem reger um programa social de caráter afirmativo.

Ressalta-se, nesse sentido, que o termo assistencialismo pode assumir um caráter pejorativo, sendo criticado, muitas vezes, como um sistema que medeia ações pontuais como forma de manutenção de um *status* vigente, mantendo, assim, a pobreza e condicionando os setores em vulnerabilidade numa desejada comodidade. Enfatizando alguns desses aspectos que envolvem o tema, Norberto Alayón define que:

O assistencialismo é uma das atividades sociais que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir minimamente a miséria que geram e para perpetuar o sistema de exploração. [...]. A sua essência foi sempre a mesma (à margem da vontade dos “agentes” intervenientes): oferecer algum alívio para relativizar e travar o conflito, para garantir a preservação de privilégios em mãos de uns poucos. (ALAYÓN, 1995, p. 48).

O autor demonstra que as políticas sociais não devem ser confundidas com um ato de generosidade dos setores dominantes, mas como um sistema no qual estes, de um lado, “oferecem o mínimo possível para não verem afetados os seus próprios interesses.” (ALAYÓN, 1995, p. 48), fato para o qual também tem grande importância a mobilização dos setores populares e dos despossuídos pelo atendimento de suas necessidades, do outro lado, conforme o mesmo.

Portanto, é importante que se busque compreender o sentido autêntico desses programas e ações de caráter afirmativo e também o verdadeiro significado do termo

---

<sup>13</sup>As três opções de resposta eram: assistencialismo, direito de cidadania, e responsabilidade social.

“assistencialismo”, para que se verifique o real nível de relações que possa existir entre um e outro.

É importante também que a equipe de profissionais que atuam no PAE realize uma análise do que tem feito para que os estudantes atendidos pelo Programa consigam avançar na compreensão da Assistência Estudantil enquanto um direito, e não como uma mera ação assistencialista. Nesse sentido, é preciso que a equipe, o Programa e a própria Universidade se comprometam não apenas com o apoio material e simbólico à permanência desses estudantes, mas também com sua formação política e cidadã, para que haja maiores condições de exercício da capacidade de análise crítica desse aspecto da educação superior pública brasileira.

#### **VERIFICAÇÃO DE ESTUDANTES INGRESSANTES PELA RESERVA DE VAGAS NO PERÍODO 2010.1 E QUE SE INSCREVERAM NO PROGRAMA DE BOLSA-PERMANÊNCIA DA UNIVASF, EDITAL 01/2010**

São apresentados, na Tabela 2, alguns resultados do cruzamento de dados (da PROAE e da SRCA) que foi realizado visando principalmente à identificação do número de estudantes cotistas e em vulnerabilidade socioeconômica selecionados em relação ao grupo geral dos estudantes ingressantes em 2010.1 e que se candidataram ao PBP-Univasf – Edital 01/2010.

**Tabela 2:** Número de participantes e número de selecionados e indeferidos, na seleção para o benefício de Bolsa-permanência da Univasf - Edital 01/2010, segundo o curso e a modalidade de ingresso em 2010.1

Curso	Cotistas		Não cotistas		Total
	Selecionados	Indeferidos	Selecionados	Indeferidos	
Administração	1	-	1	-	2
Arqueologia	9	-	4	-	13
Artes Visuais	2	-	-	-	2
Ciências Biológicas	-	-	1	1	2
Ciências Farmacêuticas	3	1	-	-	4
Ciências Sociais	1	-	-	-	1
Ciências da Natureza SBF	4	2	1	1	8
Educação Física	-	-	-	-	-
Enfermagem	2	1	3	-	6

Engenharia Agrônômica	4	1	1	-	6
Medicina	2	3	-	-	5
Medicina Veterinária	5	-	2	2	9
Psicologia	3	3	1	-	7
Zootecnia	5	2	-	2	9
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>74</b>
<b>Total de participantes por grupo (cotista/não cotista)</b>	<b>54</b>		<b>20</b>		

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de dados da PROAE e da SRCA.

Com o cruzamento dos dados, foi possível identificar entre os 910 participantes na seleção para o Programa de Bolsa-permanência Edital 01/2010, 74 estudantes dos que haviam ingressado nos cursos da Univasf no período 2010.1, sendo 54 cotistas, estudantes que haviam ingressado pela reserva de vagas para oriundos de escola pública, e 20 não cotistas (Tabela 2). No grupo dos cotistas, 41 foram selecionados e 13 foram indeferidos. E no grupo dos não cotistas, 14 foram selecionados e seis foram indeferidos. Como pode ser analisado a partir dos dados expostos, do conjunto total dos candidatos ingressantes em 2010.1 e que participaram da seleção para o benefício analisado, 19 estudantes foram indeferidos e 55 foram selecionados.

Ainda conforme os dados da referida tabela, o curso com o maior número de inscritos foi o curso de Arqueologia e Preservação Patrimonial, do campus Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato-Piauí, com um total de 13 participantes, dos quais nove eram cotistas. Apenas um daqueles cursos nos quais se teve ingresso no período 2010.1, o de Educação Física, não teve nenhum de seus ingressantes inscritos na seleção para o benefício analisado.

As faixas etárias que foram mais observadas em relação aos participantes da seleção para o benefício analisado foram: 17 anos (dez candidatos), 18 anos (dez candidatos), 19 anos (doze candidatos), 20 anos (seis candidatos) e 21 anos (oito candidatos).

Dos 52 estudantes dos quais foi possível visualizar a informação de renda, quatro declararam que a renda própria ou de toda a sua família era igual a zero, o que se foi devidamente ponderado, não se tratando de uma intencional omissão de informações no processo seletivo<sup>14</sup>, pode ter evidenciado uma situação mais crítica de vulnerabilidade em

<sup>14</sup>Acerca das questões pelas quais determinados candidatos vêm a declarar renda zero, cabe destacar que a omissão de informações socioeconômicas ocorre principalmente quando a renda da família é proveniente de trabalhos autônomos, em função do que os estudantes terminam enfrentando dificuldades de mensurar uma renda média familiar e per capita mensal, sobretudo nas situações menos remuneradas. Geralmente, dentre outros documentos estipulados é solicitada como comprovação de rendimentos a Declaração de Imposto de Renda, esta que se aplica sobretudo aos casos mais remunerados. Mesmo assim, o rendimento informado pelo documento

relação ao aspecto econômico desses estudantes. Dois deles, um estudante de 22 anos, e outro de 16 anos com a renda dividida por ele e mais três integrantes da família foram indeferidos. Apenas os outros dois estudantes, um de 17 anos com a renda dividida entre ele e outros três familiares e o outro de 17 anos com a renda dividida entre ele e outro familiar, foram selecionados. É preciso enfatizar, contudo, que apesar destes estudantes terem sido indeferidos neste benefício, eles podem ter sido selecionados em algum dos outros benefícios disponibilizados no mesmo período.

Outras situações críticas de renda familiar podem ser observadas, por exemplo, nas famílias dos estudantes cuja renda indicada se encontrava numa faixa entre 10% e cerca de 21% do salário mínimo vigente à época: R\$ 510,00, como a renda indicada de R\$ 110,00 dividida por dois integrantes da família, em que cada integrante permaneceria com R\$ 55,00 mensais; b)  $600/6 = \text{R\$ } 100,00$  mensais; c)  $660/6 = \text{R\$ } 110,00$  mensais; d)  $100/2 = \text{R\$ } 50,00$  mensais; e)  $400/5 = \text{R\$ } 80,00$  mensais, entre outras.

Podemos assim determinar que, pelo menos em relação a estes estudantes elencados e o benefício analisado, o Programa cumpriu a finalidade de proporcionar o atendimento de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, pois a grande maioria dos participantes observados declarou possuir uma renda muito baixa, além do que era composta de estudantes cotistas, sendo que dela, grande parte foi selecionada. De 54 cotistas, 41 foram selecionados e 13 foram indeferidos<sup>15</sup>. Também dos 20 candidatos da ampla concorrência, 14 foram selecionados e seis foram indeferidos.

---

pode ainda não corresponder à realidade material vivenciada pela família, em função de prováveis irregularidades fiscais, conforme equipe técnica. Nesse sentido, em alguns casos o candidato que omite dados socioeconômicos no processo de seleção pode agir de tal maneira simplesmente pela dificuldade de mensuração de renda média oriunda das atividades autônomas, como também pode, em outros casos, estar espontaneamente agindo de má fé, omitindo informações em proveito próprio.

<sup>15</sup>Conforme entrevista a uma das técnicas sociais da PROAE, e de acordo com pesquisa realizada nos arquivos desta unidade, constata-se que os motivos mais comuns para indeferimento são: a) o estudante possui renda acima de 1,5 salário mínimo; b) o estudante omite informações e dados; c) o estudante não envia a documentação obrigatória; o estudante não comparece à entrevista de seleção quando convocado; o estudante comparece à entrevista de seleção, mas não apresentou a documentação complementar exigida. Atualmente o indeferimento não tem relação com o menor número de vagas ante o maior número de inscritos, visto que os candidatos que apresentam perfil, mas que não são selecionados por falta de vagas, não são indeferidos, mas permanecem como classificados, pois na ocorrência de desistência de algum estudante selecionado, o próximo da lista é convocado. A modalidade “classificado” foi inserida a partir da seleção 2014.1.

## **O PROGRAMA DE BOLSA-PERMANÊNCIA DO MEC E SUA APLICAÇÃO NA UNIVASF**

O PBP do Ministério da Educação é uma ação realizada pelo Governo Federal no âmbito daquele órgão e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Através do mesmo se prevê a concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior que estejam em vulnerabilidade socioeconômica, especialmente estudantes indígenas e quilombolas. Assim, de acordo com a Portaria nº 389/2013, Art. 4º, o PBP visa diminuir tanto “desigualdades sociais” quanto “étnico-raciais” (BRASIL, 2013). Como expõe o documento, em seu Art. 3º, são objetivos do Programa:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Para se inscrever no Programa inicialmente era necessário que o estudante estivesse matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a pelo menos cinco horas diárias (o fundamento seria o de apoiar estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que não pudessem trabalhar, devido à quantidade de horas que passariam em sala de aula), ou que, de outra forma, pertencesse a alguma comunidade indígena ou quilombola e residisse na respectiva comunidade<sup>16</sup>. Contudo, a partir da modificação ocorrida em maio de 2016, como já foi ressaltado, somente o segundo critério permaneceu.

O recurso é repassado para o estudante por meio de um cartão de benefício e o valor da bolsa segue o praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para os estudantes indígenas e quilombolas é reservado um valor diferenciado, sendo ele igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes atendidos, podendo assim receber um valor de até R\$ 900,00 (novecentos reais). O auxílio é cumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, como a bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas

---

<sup>16</sup> No caso do estudante indígena, a comprovação de que reside em comunidade indígena requer declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai), ou comprovante de residência inerente. No caso do estudante quilombola, requer-se declaração da Fundação Cultural Palmares (FCP) de que o mesmo reside em comunidade remanescente de quilombo, ou comprovante de residência em comunidade quilombola (BRASIL, 2013).

de Iniciação Científica (PIBIC) (MEC, s/d). Esse auxílio também é cumulável com os demais auxílios de assistência estudantil disponibilizados pela PROAE<sup>17</sup>.

Na Univasf, o PBP-MEC passou a ser executado a partir de setembro de 2013 pela PROAE, até então SEPRAE, Secretária de Promoção da Assistência Estudantil. No período de implantação foi feita pesquisa após atualização da carga horária dos cursos de graduação a partir do cadastro no e-mec<sup>18</sup>, para determinar quais os cursos que atendiam às exigências relativas à carga horária de, pelo menos, cinco horas diárias, sendo que apenas o curso de Medicina foi considerado dentro desse padrão, com carga horária média igual a 7,3/dia. Dessa forma, foram considerados como beneficiários aptos a se inscreverem no Programa aqueles estudantes que comprovassem pertencimento a comunidades indígenas ou quilombolas, ou estudantes do curso de Medicina que possuíssem renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Contudo, como vem sendo destacado, a partir de maio de 2016 somente os estudantes indígenas e quilombolas permaneceram como candidatas.

Conforme o cruzamento de dados coletados no sistema PAE, desde 2013 até o período de início da realização desta pesquisa (final de 2014 e início de 2015) houve 293 inscritos nos seis blocos do PBP-MEC. Destes, 30 se declararam integrantes de comunidade indígena ou quilombola. Sobre esta última observação, cabe destacar que no questionário do PAE foi adotada uma mesma pergunta/campo para englobar as duas classificações étnicas, não sendo possível, por isso, determinar a quantidade exata de cada categoria. Assim, para que seja mensurado o número específico de indígenas e o de quilombolas, são necessários campos e/ou perguntas específicas no questionário que permitam a identificação de cada grupo separadamente.

Em relação à situação final do estudante no processo seletivo, observou-se que havia 134 estudantes selecionados e cinco estudantes identificados como indeferidos (Gráfico 5).

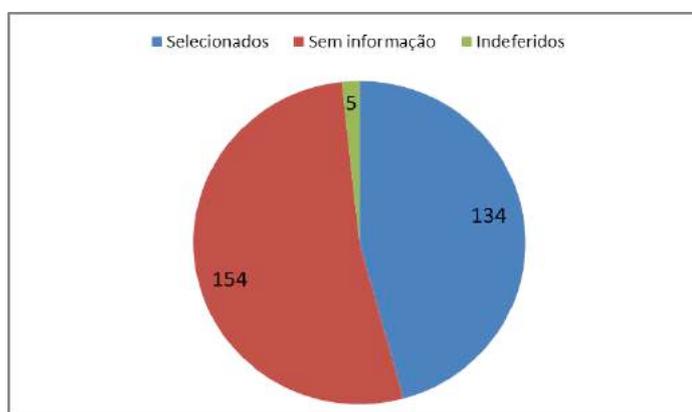
---

<sup>17</sup> Como informado pela equipe técnica, inicialmente se tentou evitar o acúmulo como forma de priorizar os que não recebiam auxílio nenhum, haja vista que os auxílios disponibilizados seriam insuficientes para atender à demanda. Após consulta à Procuradoria da Univasf, aquela teria orientado a não proibir o acúmulo, tendo em vista a inexistência de normativa legal que impedisse esse feito. Conforme as informações prestadas isso tem gerado algum desconforto entre estudantes, pois há aqueles que mesmo recebendo a bolsa do MEC conseguem ainda receber auxílios do PAE, em detrimento de outros que sequer conseguem ser atendidos por algum dos auxílios no âmbito do Programa.

<sup>18</sup> Sistema de regulação do ensino superior, criado para fazer a tramitação eletrônica de processos de regulamentação dos cursos pelas instituições de educação superior que podem realizar o credenciamento e o recredenciamento, buscando autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Acerca dos 154 candidatos restantes os campos de identificação desta informação na planilha gerada do “sistema PAE” estavam em branco, o que leva a duas possibilidades, conforme informações recebidas: ou estes 154 estudantes não finalizaram a sua inscrição no processo, ou eles não foram selecionados. Sendo assim, o número de indeferidos pode ter sido ainda maior. Apesar desses números, dados coletados em outros arquivos da PROAE determinaram que houve 111 selecionados, sendo 9 quilombolas, 11 indígenas e 91 estudantes do curso de Medicina, havendo, portanto, uma inconformidade entre as duas fontes de dados.

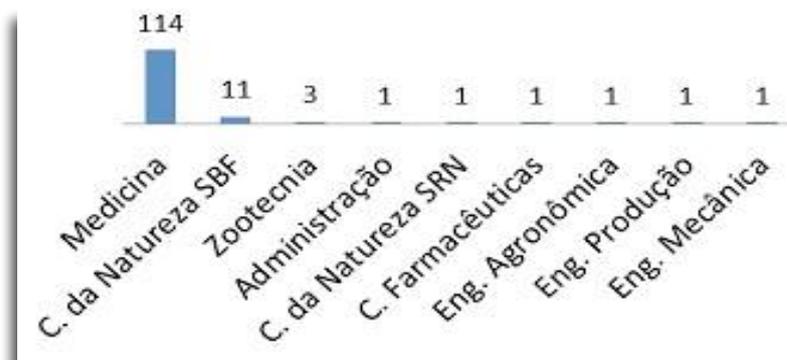
**Gráfico 5:** Resultado dos seis blocos da Bolsa-permanência do MEC



Fonte: Dados da PROAE, 2010.

Em relação ao número de selecionados por curso, tem-se que o curso em que houve o maior número de selecionados indígenas ou quilombolas foi o de Ciências da Natureza, do campus Senhor do Bonfim, com 11 selecionados, como está demonstrado no Gráfico 6. Também no curso de Medicina, campus Sede, houve uma grande quantidade de candidatos selecionados (114) por muitos terem sido considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo sido este o único curso considerado dentro do parâmetro de carga horária estabelecido para participação do cursista no PBP-MEC, como já observado.

**Gráfico 6:** Número de selecionados por curso

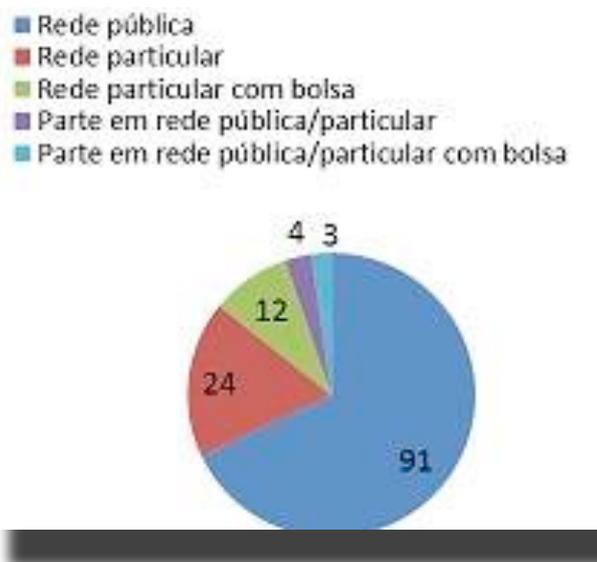


Fonte: Dados da PROAE, 2010.

Quanto ao curso de origem dos cinco candidatos que, conforme indicado anteriormente no Gráfico 5, foram indeferidos, quatro eram do curso de Medicina e um do curso de Administração. Em relação à origem escolar dos mesmos, quatro vieram da rede pública e um da rede particular.

Quanto à origem escolar dos 134 candidatos selecionados, conforme o Gráfico 7 observa-se que a grande maioria (um total de 91 estudantes) adveio da rede pública de ensino.

**Gráfico 7:** Origem escolar dos 134 candidatos selecionados



Fonte: Dados da PROAE, 2010.

Em relação à origem escolar daqueles que não se sabe se foram selecionados ou não, os quais somam 60, observou-se que: 10 vieram da rede pública; 29 vieram da rede particular; 6 cursaram parte em rede pública e parte em rede particular; 5 cursaram parte em rede pública e parte em rede particular com bolsa; e 10 cursaram o ensino particular com bolsa.

Sobre a situação habitacional, grande maioria dos inscritos no programa (166) morava em casa alugada. Oitenta estudantes moravam em residência própria (Gráfico 8).

**Gráfico 8:** Situação habitacional dos estudantes



Fonte: Dados da PROAE, 2010.

Dos 293 inscritos, 59 recebiam algum tipo de bolsa acadêmica ou participava como voluntário em projetos como estágio, tutoria, monitoria, PIBIC, PIBID<sup>19</sup>, PIBIN<sup>20</sup>, PET, dentre outros.

Nenhum dos inscritos declarou ter algum tipo de deficiência, o que poderia ser problematizado do ponto de vista de uma provável exclusão da pessoa com deficiência do espaço acadêmico, pois se em uma amostra representativa de 293 candidatos este elemento esteve ausente, ou ele esteve fora do processo seletivo analisado, ou nem sequer chegou a ingressar na Universidade.

Também em relação aos que se declararam pertencentes a uma comunidade indígena ou quilombola foram apenas 30 de 293 inscritos, o que representa um número positivo, mas que pode não refletir uma inserção satisfatória desses segmentos no âmbito acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a Assistência Estudantil pode representar um importante instrumento de promoção da permanência de estudantes carentes no ensino superior. A distribuição de

<sup>19</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>20</sup> Programa Institucional de Bolsas de Integração.

bolsas e auxílios tendo como base critérios socioeconômicos expressa a importância de uma política social que se orienta à democratização do acesso e também à garantia de permanência dos estudantes de baixa renda.

Em sua grande maioria, os estudantes que participaram dos processos elencados, tanto o auxílio de Bolsa-permanência da Univasf quanto o de Bolsa-permanência do MEC, são aqueles que realmente necessitavam do benefício concedido, o que se evidencia pela origem escolar e principalmente pelo baixo nível de renda indicado pelo candidato, apesar de que muitas vezes a situação declarada pelo candidato pode não expressar um compromisso com a verdade, como se identificou em entrevistas à equipe técnica social da PROAE. Nelas se evidenciou uma constância de flagras de irregularidades nos processos seletivos, sobretudo em relação à situação socioeconômica, quando alguns candidatos omitem informações. Por outro lado, como se destacou, muitos dos candidatos que não prestam determinadas informações socioeconômicas também seriam filhos de pais autônomos, agindo dessa maneira em função de uma dificuldade de precisar a renda relativa ao referido tipo de atividade.

Dos candidatos que participaram da seleção para o auxílio de Bolsa de Apoio Acadêmico e Bolsa-permanência na seleção 2010.1, grande parte era solteira e não estava trabalhando, estando, portanto, dependentes principalmente do grupo familiar ou da ajuda de terceiros. Naquele segundo benefício, as faixas etárias mais observadas estão compreendidas entre os 17 e os 21 anos, fases em que também pode haver uma maior dependência da família paralelo à necessidade de se manter na universidade.

Pelo menos em relação aos benefícios analisados, a intenção de assistir os estudantes em vulnerabilidade cumpriu com a responsabilidade de uma ação afirmativa, pois garantiu a prestação do serviço a uma boa quantidade de cotistas: 41 selecionados de 54, no auxílio de Bolsa-permanência da Univasf, e 91 selecionados de 105, no auxílio de Bolsa-permanência do MEC, sendo que estes e os demais candidatos possuíam renda de até 1,5 salário mínimo (excetuando-se os prováveis casos em que houve irregularidades) e muitos ainda estavam em situações mais críticas, morando separados do núcleo familiar e/ou em moradia alugada, por exemplo. Percebe-se, assim, um sentido de complementaridade de ações afirmativas, cujos efeitos, somados, podem maximizar os resultados positivos no que se refere à garantia de permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e à qualidade do seu desempenho acadêmico.

Mesmo com toda essa orientação do PAE, sendo ele efetivamente pautado por um princípio afirmativo pelo qual serve para suplantar dificuldades que acometem estudantes de baixa renda e aqueles oriundos de segmentos historicamente negligenciados, algumas adequações ainda se fazem necessárias, tanto a nível institucional, quanto a nível simbólico. Observa-se, por exemplo, que a adequação do questionário socioeconômico para a identificação da questão étnico-racial e a questão de gênero ocorreu muito recentemente, principalmente num contexto de influência desta pesquisa, ao provocar algumas reflexões sobre a questão, pois antes de sua realização o questionário não apresentava os itens para a indicação, pelo candidato, de sua cor/etnia e nem do gênero a que pertence, sendo estes incluídos somente a partir da seleção 2015.1.

Em suma, podemos considerar que o PAE representa um estímulo à permanência de estudantes atendidos, uma vez que os auxílios podem contribuir para a manutenção do seu desempenho acadêmico face à situação de vulnerabilidade social e econômica. Dessa forma, estudantes de origem popular, em vulnerabilidade, e aqueles oriundos de famílias de baixa renda são amparados com maiores oportunidades sociais que colaboram para uma permanência mais digna na Universidade. Um dos desafios, porém, diz respeito às dificuldades orçamentárias que possam afetar os resultados do Programa. Outro desafio, no plano da percepção das ações, é quebrar a noção que as compreende a partir de um viés meramente assistencialista, promovendo, isto sim, a percepção da política de assistência estudantil como um princípio de promoção da igualdade e um direito conquistado e garantido por lei.

## REFERÊNCIAS

ALAYÓN, Norberto. O assistencialismo na política social e no Serviço Social. In: ALAYÓN, Norberto. **Assistência e Assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?** Trad.: Balkys Villalobos de Netto. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 45-60.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC:** Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência - PBP. Brasília, 11 de maio de 2016. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/proac/documentos/oficio-circular-bp>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 90, p. 12-14, segunda-feira, 13 de maio de 2013. Disponível em: <[http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389\\_2013.pdf](http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei 3913/2008**. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Brasília-DF, 2008.

FILHO, Penildson Silva. **Políticas de educação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia**. Jundiá: Paco Editorial, 2003, p. 1-156.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s/d). **O que é o programa de bolsa permanência**. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

PROAE. (2013). **Retificação na relação de cursos de graduação da Univasf aptos ao Programa Bolsa Permanência do MEC**. Disponível em: <<http://www.seprae.univasf.edu.br/index.php/agosto/101-27-08-2013-retificacao-na-relacao-de-cursos-de-graduacao-da-univasf-aptos-ao-programa-bolsa-permanencia-do-mec>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PROAE. (s/d, a). **Residência Estudantil**. Disponível em: <<http://www.seprae.univasf.edu.br/index.php/residencia-universitaria>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PROAE. (s/d, b). **Transporte Estudantil**. Disponível em: <<http://www.seprae.univasf.edu.br/index.php/residencia-universitaria>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

SANTOS, Danilo Moreira dos; DUCCINI, Luciana. Ações afirmativas e ensino superior: a implantação de programas e ações de caráter afirmativo na Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina, PE, v. 6, n. 10, p. 39-64, jul. 2016.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. **Crítica à noção de igualdade de oportunidade e seus limites como estratégia dos sujeitos coletivos para conquista dos direitos**. In: III Jornada internacional de políticas públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI. São Luís-MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/514502330cf28f228a85Silvana\\_Mara.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/514502330cf28f228a85Silvana_Mara.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS: UCPEL, 2012.

SILVA, Roberto Cesar F. da. **Análise das potencialidades e limites do PAE**. Univasf, 2014. (Material fornecido pela PROAE).

UNIVASF. **Resolução n. 22/2014, de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a regulamentação do programa de Assistência estudantil para estudantes de graduação. Petrolina-PE, 2014.

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: INTERFACE ENTRE  
A PSICOPEDAGOGIA E A CONTEXTUALIZAÇÃO**

***TEACHING-LEARNING PROCESSES IN CHILDREN: INTERFACE BETWEEN  
PSYCHOPEDAGOGY AND CONTEXTUALIZATION***

*Daniela Santos Silva*  
sdan.santos@gmail.com  
Especialista em Psicopedagogia (UPE)

*Thereza Christina da Cunha Lima Gama*  
therezaculi@yahoo.com.br  
Doutora em Educação em Ciências (UFRGS)

*Diego Felipe dos Santos Silva*  
diego.santos@upe.br  
Doutor em Educação em Ciências (UFRGS)

*Edivaldo Xavier da Silva Júnior*  
edivaldo.junior@upe.br  
Mestre em Educação em Ciências (UFRGS)

**RESUMO**

Os processos de ensino-aprendizagem na infância abordam múltiplos fenômenos, integrados a diversas áreas do conhecimento, configurados, assim, na vertente dos pressupostos da Psicopedagogia contextualizada. Desta forma, o objetivo deste estudo é discutir os processos de ensino-aprendizagem na infância, amparados pelos procedimentos psicopedagógicos contextualizados, com uma abordagem qualitativa, referendados por um excelente arcabouço de fontes de pesquisa sobre o nosso objeto de investigação, a exemplo de ANDRÉ (1995), ARIÉS (1981), BOSSA (1994; 2000) CORSARO (2011) DELEUZE & GUATTARI (2010), FREUD (1990), JUNG (2000), LACAN (1998), MARTINS (2004), MORIN (2002), PIAGET (2005), PONTES (2010), entre outros, os quais dialogam com a tese de que, para que haja sucesso nos processos de ensino-aprendizagem na infância, é necessário o equilíbrio das vicissitudes socioeducativas, desenvolvidas por categorizações de fatores expoentes, que se originam de uma conjugação educativa emancipatória, pautada na dicotomia sujeito-contexto, nas práticas interdisciplinares, postuladas em acepções contextualizadas, conduzidas por uma lógica dialética no enredo situacional, em conexão com aquilo que alimenta as relações de matrizes educativas vigentes.

**Palavras-chave:** Educação. Contexto. Interação. Aprendizagem. Criança.

## ABSTRACT

The teaching-learning processes in childhood address multiple phenomena. Its composition suggests the interrelation of several knowledge areas. The problem exposed in the study is allocated in the presuppositions of Psychopedagogy, categorized through contextualized optics. Thus, the aim of the study was to discuss the teaching-learning processes in childhood, in relation to psycho-pedagogical procedures and contextualization. This is a qualitative study, based on literature review. The idealization of the teaching-learning processes in childhood is conditioned to the balance of socio-educational changes. The assumptions designed in the educational scenario needs to develop categorizations exponents factors repercussions developed by emancipatory educational conjunction, based on subject-context dichotomy, interdisciplinary practices postulated in renderings contextualized. The architecture of the basic principles requires a dialectical logic in the situational plot, related to the increase of relations that arise the tonic of the current educational matrices.

**Keywords:** Education. Context. Interaction. Learning. Child.

## INTRODUÇÃO

O posicionamento etiológico da palavra *contexto* emerge dos fenômenos, anexo ao mosaico espaço-temporal, que retrata as diversidades dos panoramas sociais vigentes, refletido por emblemas semióticos alocados na linguagem, em todo processo interlocutor, entre os sujeitos discursivos. Assim, a contextualização envolve a texturização de tópicos, que registram o traçado cronológico dos aspectos histórico-sociais da realidade cotidiana dos indivíduos.

Devido a esta heterogeneidade de relações, este estudo não pode ser envelopado num pacote único, o que revela o imo dessa representação, cujo o principal aspecto é a sobreposição de elementos que reforçam essa postura. Em consonância com essa tese, DELEUZE & GUATTARI (2010 :149) defendem essa multiplicidade de sentidos ao dizerem: “Soube-se formular o problema da linguagem somente quando os linguistas e os lógicos evacuaram o sentido; e só se descobriu a mais elevada potência da linguagem quando se considerou a obra como uma máquina que produz certos efeitos e que é capaz de certo uso”

É importante dizer que as tessituras do contexto discursivos englobam tanto a oralidade quanto a grafia cronológica histórico-cultural, referenciando-se ao contexto situacional, no qual o texto está inserido, visto que o contexto de cultura é um processo de

interação verbal, observando as estruturas do ambiente cultural socialmente constituído pelos indivíduos, “as áreas comuns da cultura, as formas imediatamente socializadas de capital “cognitivo”, sobretudo a linguagem, nosso meio de comunicação e educação [...]” (ZIZEK, 2011, p. 83). A partir desta discussão, a educação expõe elementos teórico-prático, significativos aos pressupostos apresentados, face ao processo de ensino-aprendizagem imerso no contexto, de modo que os fatores epistemológicos reiteram a condução da trajetória do devir contextualizado, no cerne dos questionamentos inclusos na abordagem psicopedagógica. Ao apresentar os condicionamentos acerca do ser humano, Piaget (1986) argumenta sobre os elementos orgânicos, ambientais, sociais e cognitivos, inserido na dinâmica organizacional dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

Diante disso, é relevante compreender as contribuições da Psicopedagogia, acerca da contextualização no processo de ensino-aprendizagem, adentrando na discussão um leque de caracterizações expoentes, da conjugação, do desenvolvimento de ações que definem, intitulam e exemplificam características inseridas nas circunstâncias dos contextos educativos.

Tendo em vista que a Psicopedagogia caminha em direcionamentos interdisciplinares, considerando a multiplicidade de interações biológicas, afetivas, sociais, psicológicas e cognitivas, algumas implicações fazem com que a abordagem da educação, imersa no contexto sublimado, possibilite a reflexão de questões vinculadas ao viés que potencialize as características enfáticas da biodiversidade dos sujeitos, assim corroborando com a ideia de que “[...] a psicologia da criança estuda o crescimento mental ou, o que vem a dar no momento, o desenvolvimento das condutas, (isto é, dos comportamentos, incluindo a consciência) [...]”, de acordo com PIAGET; INHELDER (1986:7).

A abordagem apresentada pelos estudiosos supracitados está situada no brotamento de uma educação para a vitalidade dos sujeitos, contribuições contínuas, na perspectiva de prevenir as problemáticas, habilitação e reabilitação procedimental intrínsecas aos fatores que ocasionam o problema, sobretudo, conferindo reflexões ilustradas na dinâmica analógica, articulada à construção do conhecimento e da projeção de questionamentos pautados na ótica de inter-relações desenvolvidas com o propósito de construir novos subsídios educativos.

A contextualização, pois, tem um papel importantíssimo, já que ela ultrapassa a membrana do campo das representações localistas e dos princípios delimitados somente na localidade micro, de acordo com o que defende MARTINS (2004: 4) quando este afirma: “A contextualização é, antes, um problema de “descolonização”. É uma questão de romper com uma forma de nomeação operada “de fora” que sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação”.

O autor nos convida a adentrar no campo fecundo do afloramento contextual, revelado pelas tessituras significativas, face à ótica cosmológica planetária, referenciada pelas conexões constituídas na essência da descolonização. A contextualização, em sua essência, apresenta uma dialética pautada na gênese dos aspectos locais atrelados aos globais, diretamente ligados aos interlocutores, “a psicopedagogia vem construindo seu corpo teórico na articulação da psicanálise e psicologia da genética. Articulação que fica evidente quando se trata de observar os problemas de aprendizagem” (BOSSA, 1994, p. 8).

O sistema apresenta uma projeção dualista de ensino-aprendizagem, fragmentando o imo que constitui as facetas do *locus* educativo. O processo de aprendizagem, representado a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – expõe a relação dos elementos exógenos e endógenos da constituição da aprendizagem, sobretudo da conjugação dos fenômenos socioeducativos inerentes à cognição, dialética categorizada na gênese que condiciona a estruturação do conhecimento, de acordo com VYGOTSKY(1998), além de elencar adaptações no processo de aprendizagem caracterizado pelos estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal (PIAGET; INHELDER, 1986).

Logo, o objetivo primordial deste estudo é provocar uma reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem a partir da psicopedagogia e da contextualização, apoiando-se em estudos de referência sobre o tema em pauta. Nesta perspectiva, apresentamos múltiplos olhares, voltados às questões subsidiadas pela Psicopedagogia e pela contextualização no processo de ensino-aprendizagem na infância, enfatizando práticas educativas instituídas pela aprendizagem interdisciplinar, integradas à abordagem procedimental que ilustra o contexto educativo na infância.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### ÁREA DE ESTUDO

A caracterização da área de estudo está amparada nos processos de ensino-aprendizagem, condicionados à etiologia dialética da interface dos processos de ensino-aprendizagem infantis, dos fatores entre Psicopedagogia e contextualização, organizados através dos aspectos estruturados das experiências tecidas no aparato teórico dos autores. Nos primórdios, a infância era visualizada por um viés “adultocêntrico”, conceito este que ainda impera em algumas circunstâncias no cenário social da atualidade.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la; é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo (ARIÉS, 1981, p. 50).

Ainda de acordo com o autor supracitado, essa nuance pode ser representada nas postulações aferidas, balizada na cronologia histórica do contexto social. Ao constatar a vigência desses elementos, nos deparamos com a congruência referenciada na composição dos aspectos sobrepostos a alguns procedimentos adotados na conjuntura da concepção social, familiar e escolar dos indivíduos.

### MÉTODOS

O presente estudo é de cunho qualitativo, o qual é definido por Minayo (1996, p.10) como “aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Assim, foram realizados estudos a partir de livros e artigos especializados no tema em debate, com recorte cronológico de amostragem de 1990 a 2016, de modo a estabelecer esta como uma pesquisa bibliográfica, a qual se concebe como “procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais busca-se o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2007, p.61). Num estágio de reflexão, diante dos<sup>98</sup>

aportes teóricos, a discussão traçada entre os interlocutores da pesquisa compõe o aprofundamento ideológico, condicionado ao percurso projetado dialogicamente com registro do conhecimento.

Dessa forma, os bancos de dados utilizados para a referida pesquisa foram extraídos de veículos renomados, de publicação digital, voltados a pesquisas científicas de acesso aberto, a exemplo de: Scirus, Scielo e Google Acadêmico, reservando-nos a núcleos ideológicos indexados para pesquisa, tais como: Psicopedagogia e contexto; Psicopedagogia e contextualização; Psicopedagogia e interação com o contexto escolar; Psicopedagogia e contextualização do ensino-aprendizagem.

A abordagem qualitativa traz, em seu sistema radicular, as bases da caracterização do conhecimento por um viés reflexivo, sobretudo, articulados aos critérios oriundos da relação introduzida pelo paradigma dos fenômenos sociais. As raízes do processo de abordagem qualitativa tiveram início no final do século XIX. Na década de 80, essa abordagem se popularizou na área educativa no cenário científico brasileiro (ANDRÉ, 1995).

O aporte da pesquisa qualitativa nos remete ao diálogo sobre a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A estruturação dessa abordagem contempla os esquemas estruturais, acerca do volume teórico apreciado no desenvolvimento do ancore textual, condição para coleta de dados envolvendo aspectos pautados na análise crítica dos conteúdos.

## **GENEALOGIA DA ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

A idealização de corpo, imagem do “eu” sobre o outro, pode ser percebida pelas relações estabelecidas entre as espécies. Neste sentido, a representação do arquétipo na infância, pode ser revelada pelas facetas lúdicas do contexto escolar, familiar e social, transformando o sujeito, o que corrobora com a afirmação de Lacan (1998:97), quando o

mesmo diz que no processo de maturação da criança, em até mesmo se reconhecer no espelho como uma extensão de si mesma marca “A transformação produzida no sujeito quando assume uma imagem”.

Freud (1990), por sua vez, traz em suas interpretações a estruturação personificada do id, ego e super-ego, exibindo as configurações intrínsecas e extrínsecas do ser, ao associar essas fronteiras com a construção da personalidade infantil. “É muito provável, que o desenvolvimento destas diferenciações presente em diferentes pessoas grandes variações e também que no curso da função se misturem e regridam temporariamente” (FREUD, 1990, p. 86). As vinculações expostas remetem às oscilações da biodiversidade de cada indivíduo, o qual apresenta em seu desenvolvimento uma série de fatores expoentes, sendo a singularidade inerente às condições biológicas, genéticas e sociais do sujeito.

Dito isso, identificamos três estágios de ensino-aprendizagem nas crianças, “sendo o primeiro fácil de distinguir dos dois outros, além de parecer conter um elemento puramente espontâneo” (PIAGET, 2005, p. 37). Nessa perspectiva, a representação da noção de pensamento no universo infantil, segundo o autor, o primeiro estágio: é a crença do pensamento pela boca, que ocorre por volta dos 6 anos. O segundo estágio: advém do auxílio adulto, a criança concebe a ideia de pensamento pela cabeça-cérebro, essa fase é caracterizada em crianças de 8 anos. O terceiro estágio: se refere à desmaterialização do pensamento, inicia-se com crianças de 11-12 anos. Esta compreensão pode inflexibilizar as revelações das vicissitudes da criança.

Esses pressupostos correspondem ao conjunto de informações que exercem a modelação, retratada fora do contexto histórico-social. Nesta perspectiva, “[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...]” (CORSARO, 2011, p. 94-95). A interpretação da conjuntura social da criança, trazida pelo referido autor, nos apresenta, a teia conectiva do contexto com a infância, produções socialmente constituídas, pelo viés ilustrativo dos interlocutores envolvidos nesse processo.

Os arquétipos do inconsciente coletivo apresentado por Jung (2000, p. 15) abordam a arquitetura da borda humana, pela ascendência plural que compõe a psique, “esta<sup>100</sup>

camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*”. A categoria subjetiva é preenchida pelo substrato de comportamentos, o que faz emergir apenas a ponta do revestimento dessa camada enraizada, enquanto que o inconsciente tem sua estrutura submersa na densidade categórica humana e seu fluido está concentrado no campo subjetivo. “Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados *arquétipos*” (JUNG, 2000, p. 15). Essa nomenclatura é a ocupação da essência do conteúdo inconsciente. “O arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta” (JUNG, 2000, p. 17)

Na estruturação de seus escritos, Heidegger (2005, p. 12) apresenta a relação central do ser e do tempo, “por isso mesmo, em todo pensamento se dá algo que não somente não pode ser pensado como, sobretudo e em tudo que se pensa, significa pensar, isto é, faz e torna possível o pensamento”. A partir da cognição estabelecida entre os aspectos materiais e lingüísticos socioambientais, que constituem a elaboração dos *links* estabelecidos para formulação do pensamento, esse percurso está direcionado pela via dupla das relações do sujeito, construídas através do meio simbólico e social desse processo.

## **APORTES TEÓRICOS NA ÓTICA EDUCATIVA DA INFÂNCIA**

Outrora a essa questão, o pensamento dos núcleos ideológicos, articulados ao aporte teórico do escopo investigativo, demonstraram que a concentração atribuída às pesquisas na área psicopedagógica, estão caracterizadas na vinculação à atuação do psicopedagogo no contexto escolar, seguida das pesquisas acerca do mau desempenho escolar, educação inclusiva e das dificuldades de docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a construção das referidas informações expressas, na amostragem aqui utilizada, não é corriqueira nas pesquisas da área psicopedagógica. Assim, faz-se necessário a introdução de elementos condicionados aos referenciais teóricos, que subsidiam a tríade estrutural: sociocultural, familiar e escolar. Nesta direção, a composição contextualizada procede dos aspectos psicopedagógicos do sistema radicular, caracterizados no processo de ensino-aprendizagem na infância.

Nessa situação, emergem dimensões que dialogam com os aspectos metodológicos, conectados à abordagem interdisciplinar da prática pedagógica. O entrecruzamento cultural, introduzido por Barbosa (2014), caracteriza a conexão dos contextos familiar, social e escolar na infância, articulando os fundamentos que dialogam com a compreensão dessas relações, bem como a condição na qual estão inseridos. O autor, ainda, introduz o incremento discorrendo que “a constituição dessa nova organização geracional engendrou em meados do século XIX, no campo nascente da pesquisa científica, duas novas ciências: a psicologia e a pedagogia”. Nessa projeção, as contribuições estão embasadas na categoria educativa, alocadas no pensamento sobre o conhecimento e a inter-relação de seus elementos constitutivos, contribuições de duas áreas do conhecimento que entrecruzam no contexto escolar.

Mas a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita a estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construído, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes (PIAGET; INHELDER, 1986, p.18)

Desse modo, a dialética interlocutora entre as bases teóricas da psicologia e da pedagogia penetram no campo discursivo, enfatizando as potencialidades na perspectiva da infância, como campo central da gênese sociocultural. Com isso, discutir o processo de ensino-aprendizagem na infância requer elementos interligados aos diversos campos teórico-práticos, caracterizando uma teia de conjuntos que podem redefinir a focalização central desse processo: a criança no sentido cosmoepistemológico, suas relações com os meios físico e subjetivo. “Afirmamos a aprendizagem em sua possibilidade, porém seu fluxo não é linear: os fatores que participam de sua construção são múltiplos” (PORTELLA; HICKEL, 2010, p. 3).

Para tal alocação cronológica, envolvida na equação central do processo de ensino-aprendizagem, configura-se face aos elementos caracterizados pelos fatores emergentes que contribuem para as partituras entre o fosso empírico desse processo.

Portanto vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como esta aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2000, p. 21).

Assim a referida autora imerge, a partir das interlocuções dos teóricos, a caracterização radicada no campo epistemológico da psicopedagogia, condicionada a diáde: psicologia e pedagogia, áreas do conhecimento que trazem desdobramentos contributivos no cerne dos questionamentos, fundamentados nos elementos da conjuntura teórica dos aspectos metodológicos:

um processo, e em suas unidades mais primárias ou básicas ocorre quando a pessoa em virtude de determinadas experiências que incluem necessariamente inter-relações com o contexto, produz respostas novas, modifica as existentes ou quando algumas atividades já existentes são emitidas em relação a aspectos novos do contexto, ou seja, quando o indivíduo estabelece novas relações entre sua atividade e o ambiente do qual faz parte (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p.32).

A exposição dos autores manifesta um substrato, que tonifica a fertilidade do diálogo e das implicações vinculadas ao êxito do percurso, trazendo uma horizontalidade no campo reflexivo. Assim, estruturam os pontos e contrapontos na esfera das ilustrações, trazidas pelo debate ideológico das representações significativas, dos fatores que cominam em características imersas no contexto do sujeito. “A psicopedagoga ou o psicopedagogo é alguém que convoca todos a refletirem sobre sua atividade, a reconhecerem-se como autores, a desfrutarem o que têm para dar” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 31).

Essa relação, aferida entre os fatores psicopedagógicos expostos, atribui significados na visualização dos indivíduos com o contexto vivenciado, o “eu” exemplifica a diversidade dos conjuntos uni-plurais dessa analogia. No livro intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2002, p.12) apresenta os saberes conectados à interligação homem-contexto, elementos que alvitra ilustrações na ótica atual, proposições alocadas na composição de representações do presente. Nessa perspectiva, o autor ilustra os sete saberes à educação: “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano”.

Conceber essas indicações na composição dos indivíduos reflete repensar o posicionamento descontextualizado, vinculados a elementos da ótica artificial e instantânea, desarticulada das interpretações loco-globais, originária do fosso superficial no campo das demasiadas e imprecisas considerações. Segundo Fernández (2001, p. 32), no campo representativo,

103

[...] a intervenção psicopedagógica nas escolas deve dirigir seu olhar simultaneamente para seis instâncias: - ao sujeito aprendiz que sustenta cada aluno; - ao sujeito ensinante que habita e nutre cada aluno; - à relação particular do professor com seu grupo e com seus alunos; - à modalidade de aprendizagem do professor e, em consequência, à sua modalidade de ensino; - ao grupo de pares real e imaginário a que pertence o professor; - ao sistema educativo como um todo.

A partir da dinâmica multidisciplinar, insurgem concepções histórico-culturais, alicerçadas na articulação de atributos, oriundos da relação do âmbito conceitual e do entrecruzamento entre os aspectos escolares e sociais, ilustrados no enraizamento propedêutico dessa conjugação elementar. Isso configura a reflexão de Fernández, “a aprendizagem é um processo, cuja matriz é vincular e lúdica; e a sua raiz corporal, seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação” (FERNÁNDEZ, 1991, p.48). Dessa forma, os componentes atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem discorrem de elementos intrínsecos à composição originária da criança, composta de elementos extrínsecos no contexto exposto. Assim, “à medida que a criança amadurece, áreas e funções perceptivas e motoras se tornam mais funcionais e capacitadas para execução de habilidades cada vez mais complexas” (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2011, p. 2).

A representação no campo psicopedagógico oferece degustações sinestésicas, caracterizadas pela penetração no conjunto de contextos, relações experimentadas ao longo da vida, e das questões de ensino-aprendizagem que dialogam frequentemente com os aspectos vivenciados no âmbito relacional dos indivíduos que compartilham conhecimento. Para Portella e Hickel (2010, p. 3) isso caracteriza-se pelo fator interdisciplinar, pois a “psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar conhecimentos e princípios de diferentes Ciências, com a meta de construir a melhor e a mais aprimorada compreensão sobre as muitas variáveis implicadas no processo de aprendizagem”.

## **A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ELEMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS NA INFÂNCIA**

Ao elencar contexturas caracterizadas pelo propósito de processos experienciados na sedimentação da aprendizagem, sobretudo, dos elementos agregados ao movimento basilar e no descobrimento de novos horizontes na construção do conhecimento, categorizados pelo embasamento reflexivo de cada sujeito, direcionam de maneira singular o conjunto de atributos interiorizados nas práticas e nos ideais projetados, “[...] no diagnóstico, a observação é um instrumento que o psicopedagogo utiliza-se para atuar na instituição escolar” (PONTES, 2010, p. 6). A possibilidade de discutir a conjuntura da composição dialética, introduzida a partir de categorias fundamentadas na diversidade ecossistêmica da vida infantil, instaurado no cruzamento habilitado por intermédio da multiplicidade dos fatores contextuais.

A escola é um ambiente repleto de cultura, culturas articuladas ao modo de vida, caracterizadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A imersão no contexto escolar propicia diversos olhares, transcendente aos aspectos da visualização material, caracteriza um olhar aprofundado para a realidade, direcionado para o sistema radicular do processo escolar. “Dentro do sistema escolar existem vários subsistemas que entre si interagem, numa rede de movimentos, onde a informação deve circular em todas as direções, contemplando o sistema como um todo” (PONTES, 2010, p. 4) Nessa introspecção, introduzo a relação rizomática do indivíduo com o contexto, expresso pelo florescimento no âmbito da compreensão no ato do ensino-aprendizagem.

As representações históricas ilustram processos cognoscentes de uma dada realidade, habilitados a associação que segmenta os elementos relacionados ao ato observado. Assim, Pontes (2010, p.7) argumenta que: “[...] à compreensão dos mecanismos inconscientes de uma organização, identificando sua rigidez, bloqueios e possibilidades de aprender”.

A capacidade de aprender, de construir conhecimentos está baseada na ocorrência diária da relação sujeito-ambiente, tecidas pelas especificidades individual e coletiva. Dessa forma, a aprendizagem contempla campos intelectuais, articulados a conexões deliberadas pela conjunção dos fatores internos e externos, que correspondem aos elementos da atividade humana, refletidas em questões propostas pela imersão substanciada na compreensão dos mecanismos de funcionamento cognitivo. “[...] a aprendizagem apresenta peculiaridades na

infância, relacionadas especialmente à neuroplasticidade e à maturação neurológica (sinaptogênese e mielinização) ” (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2011, p. 2).

Essa maturação relatada pelo autor está relacionada às etapas de desenvolvimento, pelas quais passamos ao longo da vida, considerada peculiar para o autor a infância, sobretudo, enquanto processo de amadurecimento cognitivo, atrelado ao desabrochar da vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A esfera dialógica da trajetória das concepções percorridas no cerne da pesquisa possibilitou refletir as discussões apresentadas, calcadas na atmosfera da biodiversidade dos subsídios teóricos elencados no escopo, elementos situados no aporte educativo na infância.

As percepções introduzidas no *lócus* apresentado refletem, ao longo das acepções cronológicas, o entrecruzamento intrínseco a sistemática expostas pelos autores, visualizadas pela ótica da interface entre psicopedagogia e contextualização, processos de ensino-aprendizagem na infância, nucleada numa esfera dialógica e pincelada por horizontes, pautados na construção de uma educação para vitalidade universal.

Arquitetar a estrutura basilar desse princípio educativo exige uma lógica de inclusão contextualizada das práticas educativas consolidadas. Penetrar no enredo situacional, anexo a essa relação, requer acessar as raízes postuladas nas matrizes históricas do processo educativo, sobretudo, no paradoxo que promove a aridez desse terreno.

Os paradigmas alvitram a mobilização do pensamento. Nessa ótica, refletir os processos de ensino-aprendizagem por um viés questionador potencializa as ramificações cognitivas acerca da perspectiva educativa. Num solo tão fecundo, a educação dissemina sementes, propondo a introdução panorâmica da projeção educativa e dos procedimentos compositores dos elementos de ensino-aprendizagem, regadas com líquidos refletidos na cosmologia contextualizada.

Caminhos possíveis são acessados pelas vias da composição material e imaterial, a experimentação do florescimento cognitivo compõe a semiótica da estruturação,<sup>106</sup>

possibilidade emergente das postulações fundamentais, identificados na tônica infantil. Processos de ensino-aprendizagem, conjugados sob a visão sistêmica das tessituras indivíduo-contexto, potencializando o desenvolvimento numa perspectiva espaço-temporal, refletidos nos horizontes dessas inter-relações.

Assim, a gênese reflexiva dessa pesquisa, introduziu visualizações acerca da diversidade dos embasamentos teóricos discutidos na esfera psicopedagógica. Os pilares significativos que estruturam a ênfase dessas análises sustentam-se no estabelecimento dos processos pertinentes à emancipação humana na vitalidade educativa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.43, p. 645-667, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., SILVA, R. **Metodologia Científica**. Disponível em: <<http://fumeq.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- COLL, C., MARCHESI, Á., PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução João Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. São Paulo: Assírio & Alvim, 2010.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (1927), Partes I e II. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2005.
- JUNG, C. G. 1875-1961. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy & Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LACAN, J. **“O estádio do espelho como formador da função do eu”**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- MARTINS, J. da S. **Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o Semiárido**. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, Juazeiro-BA, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1986.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança: com o concurso de onze**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.
- PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, v.27, n.84, p.417-27, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a11.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- PORTELLA, F. O.; HICKEL, N. K. Psicopedagogia no cotidiano escolar: impasses e descobertas com o ensino de nove anos Neusa Kern. **Revista Psicopedagogia**, v.27, n. 84, 108

p. 372-84, 2010. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a07.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SIQUEIRA, C. M.; GIANNETTI, J. G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica do Brasil**, v.57, n.1, p.78-87, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: eBooksBrasil, 1998.

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

**NECESSIDADE DE GERENCIAMENTO DOS GASTOS COM EXAMES  
LABORATORIAIS NO BRASIL**

***THE NEED TO MANAGE EXPENSES WITH LABORATORY EXAMINATIONS  
IN BRAZIL***

*Elaine Cristina Barros Rocha*  
elainebrocha2@gmail.com  
Acadêmica de medicina  
Univasf, *campus* Paulo Afonso

*LorranyJunia Lopes de Lima*  
lorranyliima@hotmail.com  
Acadêmica de medicina  
Univasf, *campus* Paulo Afonso

*Márlon Vinícius Gama Almeida*  
marlon.vinicius@univasf.edu.br  
Professor assistente  
Univasf, *campus* Paulo Afonso

*Matheus Rodrigues Lopes*  
matheus.rlopes@univasf.edu.br  
Professor adjunto  
Univasf, *campus* Paulo Afonso

**RESUMO**

Os exames complementares são importantes para ajudar os profissionais de saúde a estabelecerem diagnósticos, porém solicitações desnecessárias podem ocasionar danos ao paciente, bem como prejuízo financeiro às instituições de saúde. Diante dessa realidade, os laboratórios são um grande foco para contenção dos custos. Este trabalho objetiva avaliar as causas da alta requisição de exames e suas consequências, listar estratégias bem-sucedidas em níveis nacional e internacional, incentivar a redução do número de solicitações, além de ser fonte de estudo e conscientização para estudantes da área. Este trabalho é uma revisão bibliográfica, em que foram realizadas buscas nas bases de dados *Pubmed*, *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Lilacs*. Foi observado que os principais fatores que contribuem para o excesso de solicitações são: a facilidade de pedidos, a prática em hospitais universitários, o seguimento rotineiro de testes laboratoriais, o medo de litígio, a inexperiência dos médicos, a prática da medicina defensiva, e a própria demanda do paciente devido à carência de informações. Com isso, vislumbram-se no Brasil pontos de intervenção que podem contribuir para a redução do número de solicitações, assim como já evidenciado em vários países.

**Palavras-chave:** Exames e Diagnósticos Laboratoriais. Gestão de Serviços de Saúde. Procedimentos Desnecessários. Controle de Gastos em Saúde.

## **ABSTRACT**

Complementary examinations are important to help health professionals make diagnoses, but unnecessary requests can cause harm to the patient as well as financial loss to health institutions. Faced with this reality, laboratories are a major focus for cost containment. This study aims to evaluate the causes of the high demand for exams and their consequences, to list successful national and international strategies, to encourage the reduction of requests, and to be a source of study and awareness for students in the area. This is a literature review of the literature. The searches were carried out in Pubmed, Scielo, Google Academic and Lilacs databases. It was observed that the main factors that contribute to the excess of requests are: ease of ordering, practice in university hospitals, routine follow-up of laboratory tests, fear of litigation, inexperience of doctors, practice of defensive medicine, and the patient's demand due to lack of information. With this, can see in Brazil, points of intervention that can contribute to the reduction of the number of requests, as already evidenced in several countries.

**Keywords:** Laboratory Tests and Diagnostics. Health Services Management. Unnecessary Procedures. Control of Expenses in Health.

## **INTRODUÇÃO**

A solicitação de exames laboratoriais é um importante meio utilizado pelos médicos para confirmar hipóteses diagnósticas, entretanto tem se evidenciado que o excesso de pedidos de exames laboratoriais pode ter sua motivação em questões que envolvem desde a demanda do paciente atendido até mesmo incentivos financeiros relacionados a essa prática (YEH, 2014). A utilização injustificada de exames laboratoriais pode ter efeitos negativos tanto para o cuidado com o paciente, quanto para a instituição, no que diz respeito ao sobrediagnóstico (IWASHYNA et al., 2011; DENTILLO, 2012; SANTOS TOSCAS e TOSCAS, 2015), diagnósticos equivocados, gasto de recursos desnecessários e atraso em diagnósticos possíveis apenas com evidências clínicas (CAPILHEIRA e SANTOS, 2006; GARCIA et al., 2014).

Nesse contexto, ocorre uma elevação dos gastos com atenção à saúde pública, o que ocasiona uma diminuição na parcela da população atendida, visto que o capital disponível é utilizado de maneira inadequada (NETO et al., 2008). A solicitação de exames de forma compulsiva, ou mesmo dispensável, gera problemas também pela necessidade de acompanhamento de um resultado alterado, que pode não possuir relevância clínica (SCHEIN et al., 2000). Isso está relacionado ao elevado número de resultados falso-positivos nos exames de indivíduos que não possuem dados clínicos

característicos de algum desequilíbrio na saúde (PASTERNAK, 2004; GIORDANO et al., 2009).

Para se entender esses resultados falsos-positivos deve-se atentar para os valores de referência dos exames laboratoriais, que são definidos através de diversos fatores (FERREIRA e ANDRIOLO, 2008). Quanto maior o número de exames solicitados, mais elevada será a possibilidade de obtenção de resultados falsos-positivos que podem levar a investigações clínicas mais específicas, caracterizadas pela realização de outros exames e procedimentos que proporcionam também o aumento do custo. Esse processo pode ser acompanhado de exames com caráter invasivo que expõem o paciente a riscos indevidos. Ademais, o diagnóstico errôneo e os procedimentos inadequados podem impactar negativamente a saúde psicológica dos pacientes. Além disso, a falha na interpretação de exames pode levar ao atraso e à suspensão de procedimentos cirúrgicos (LADEIRA, 2007).

O mundo passa por um período de grande pressão pela diminuição dos gastos em saúde mantendo a qualidade das ações. Diante dessa realidade, os laboratórios são um grande foco para contenção dos custos, e muitos países têm discutido e realizado pesquisas para analisar a necessidade de gerenciamento dos gastos com exames laboratoriais (ZUCCHI et al., 2000; MEIDANI et al., 2016). Frente a isso, o objetivo deste trabalho foi incentivar a redução do número de solicitações de exames; avaliar as causas da alta requisição e suas consequências; listar estratégias bem-sucedidas em níveis nacional e internacional, além de ser fonte de estudo e conscientização para estudantes da área.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de uma revisão bibliográfica. As buscas foram realizadas nas bases de dados *Pubmed*, *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Lilacs*. Na pesquisa foram selecionados artigos de revisões narrativas e sistemáticas, artigos originais, ensaios clínicos e relatos de casos, na literatura nacional e internacional, utilizando-se as seguintes palavras-chave: exames desnecessários, gastos com saúde, gastos com exames, *check-up* desnecessário.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

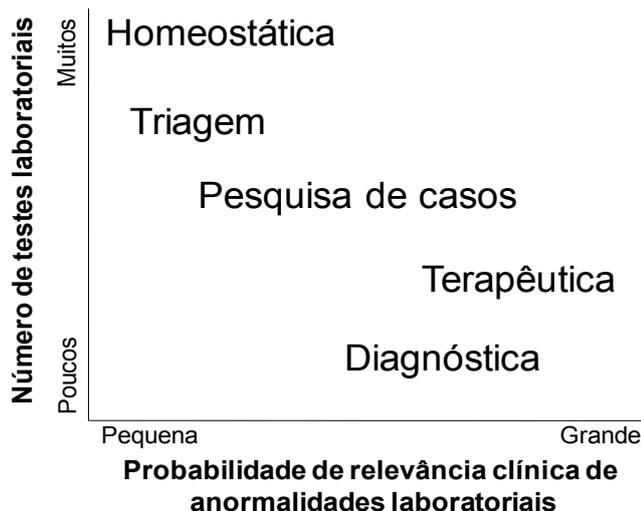
### **Principais causas de pedidos de exames**

É notável que muitos profissionais da saúde e indivíduos sob cuidado ainda acreditam na ideia de “quanto mais testes melhor”. Atualmente, esta crença deve ser repensada com o objetivo de diminuir a realização de exames e de intervenções que são dispensáveis (LEVINSON e HUYNH, 2014).

Existem diversas razões para alta solicitação de exames, entretanto, antes do pedido de determinados exames, alguns requisitos são necessários para essa análise, como, por exemplo, a construção de uma rede clínica articulada, a definição de protocolos e critérios de escolha, consulta a outros profissionais da saúde e uso da medicina baseada em evidências (LEITE e SÁ, 2002; PRAT et al., 2009; ISSA et al., 2011).

Dentro desse contexto, os artigos revisados demonstraram que esses requisitos, na maioria das vezes, não são seguidos. Para ilustrar essa realidade, pode-se utilizar como exemplo outra causa de pedidos de exames: a pouca relação entre os achados clínicos nos pacientes e a solicitação de exames, que, por isso, é tida como manejo inadequado (YEH, 2014). Tal fato é comprovado em vários estudos, em que a frequência e os tipos dos testes solicitados mostraram-se semelhantes para indivíduos em diferentes contextos (GARCIA et al., 2014). Isso reforça a problemática de que a individualização do cuidado não é uma prerrogativa de que se utilizam grande parte dos profissionais que solicitam exames (NETO et al., 2008).

A figura abaixo (Figura 01) é uma representação dessa realidade a partir da comparação do valor de diferentes testes relatados no estudo de Yeh (YEH, 2014). A organização do gráfico foi baseada em uma classificação da validade dos exames quanto aos seus resultados, associado ao seu entendimento pelo médico solicitante. Quando essa relação não é bem delineada, o pedido do exame é questionável.



**Figura 01.** Probabilidade de relevância clínica de anormalidades laboratoriais (Modificado de YEH, 2014)

### **Fatores que contribuem para o uso desnecessário de exames laboratoriais**

A análise e o entendimento dos fatores que levam à solicitação desnecessária de testes são essenciais para criar processos de mudança que interfiram no número de pedidos de exames (DINE et al., 2010), assim, alguns exemplos seguem listados abaixo:

Facilidade de pedidos: Um dos fatores que mais interferem é a facilidade na forma como é realizada a requisição de exames. Há vários métodos eletrônicos, como o sistema *check box*, adotado em algumas instituições, as quais permitem que seus profissionais o utilizem para selecionar exames. O uso dessas tecnologias possui duas faces: de um lado, um painel de exames concede uma base para ajudar nas decisões clínicas e aperfeiçoa o tempo de atendimento do médico; de outro, ocasiona a utilização excessiva de determinados exames, em comparação se estes fossem realizados de forma escrita ou tivessem que ser digitados nos sistemas eletrônicos. Assim, esse método passa a servir como um mecanismo automático, que intensifica a solicitação excessiva (BULUSU, 2002; SHALEV et al., 2009; GOMES, 2015).

Além desses fatos, o desconhecimento dos médicos acerca dos gastos com exames complementares também contribui para o excesso de solicitações. Diante disso, a enumeração dos custos dos testes ajuda na movimentação do capital com o objetivo de melhorar a qualidade na assistência à saúde dos indivíduos, como também contribui para o requerimento racionalizado dos exames e para a diminuição dos custos (ARENA et al., 2014).

Práticas nos hospitais universitários: O excesso de exames é ainda maior em hospitais universitários, principalmente nos mais estruturados, que dispõem de amplas possibilidades de diagnóstico, pois é comum que os estudantes sejam educados para seguir protocolos e modelos rotineiros padronizados (MAKSOUND, 1995). Um trabalho realizado durante seis meses em Hospital de ensino australiano, evidenciou que cerca de 68% dos testes poderiam não ser realizados, o que afastaria efeitos negativos na saúde dos pacientes (MIYAKIS et al., 2006). Outras pesquisas revisadas evidenciam que o requerimento de exames por residentes, se realizados de forma mais burocrática, com acompanhamento de preceptores e sem a utilização de sistema eletrônicos, ocasiona a diminuição da solicitação dos testes laboratoriais e diminui os gastos no hospital (MIYAKIS et al., 2006).

Seguimento rotineiro de testes laboratoriais: Este processo é realizado em mais de 90% dos casos de maneira antecipada e com a inexistência de manifestações clínicas que justifiquem o pedido. Associado a isso, o *check-up* de rotina pode ocasionar problemas no paciente, em que uma das adversidades mais recorrentes são os testes falsos-positivos, caracterizados por um exame positivo sem o indivíduo apresentar a enfermidade. Nesse contexto, são realizados testes confirmatórios, geralmente com custos mais elevados e com maior agressividade ao paciente. Além disso, muitas pessoas, diante da positividade do exame, podem ter alterações psicológicas, a exemplo da ansiedade, e iniciarem intervenções e terapias dispensáveis (PASTERNAK, 2004; MARTINS, 2005; GIORDANO et al., 2009).

Outra questão diz respeito aos exames pré-operatórios de rotina, caracterizados por serem requeridos sem considerar a situação clínica do paciente. Assim, esses testes contribuem para o aumento dos gastos hospitalares. Além disso, os resultados falsos-

positivos podem ocasionar o atraso das cirurgias e, assim, elevar o risco de intercorrências associadas a infecções hospitalares, devido ao maior tempo de internação para a realização do procedimento cirúrgico (NASCIMENTO JR et al., 1998).

Medo de litígio: Caracteriza-se pelo medo de sofrer represálias judiciais advindas de julgamentos feitos pelos pacientes, como a de que o exercício da medicina foi inadequado, ao alegar negligência médica, por exemplo. É o que se chama ‘medicina defensiva’, na qual os profissionais sentem-se obrigados a solicitar exames dispensáveis apenas como forma de demonstrar para o paciente o comprometimento com o estado de saúde do mesmo (VAN DER WEIJDEN et al., 2002; MINOSSI, 2009). O medo que os médicos têm de sofrer algum embate judicial também está atrelado ao seu despreparo para pedir os testes adequados, de forma que os pedidos sejam precisos (FISZMAN et al., 2003; MACHADO et al., 2010).

Desejo de ter a certeza do diagnóstico/inexperiência: Um dos fatores mais relevantes para a solicitação de exames laboratoriais é a inexperiência dos médicos. Nesse contexto, um grupo relevante são os profissionais que, mesmo com algum tempo de prática, ainda não desenvolveram habilidades suficientes para evitar as solicitações exageradas; e os com formação recente (MACHADO et al., 2010). Estudos evidenciam que os médicos recém-formados requisitam um maior número de exames indevidos se comparados aos profissionais com mais tempo de formação. Entre essas pesquisas, um trabalho analisou a alteração do número de testes laboratoriais e constatou que estudantes de residência colaboraram para cerca de 70% da variação de pedidos de exames (IWASHYNA et al., 2011). Na mesma perspectiva, outra pesquisa expõe que 27% dos exames solicitados por residentes foram requeridos de forma inadequada, com frequência elevada em testes microbiológicos e bioquímicos (RUANGKANCHANASETR, 1993). Uma pesquisa realizada no Reino Unido expõe que apenas 18% dos médicos com formação recente relataram possuir segurança na compreensão dos resultados de exames laboratoriais (KHROMOVA e GRAY, 2008).

Demanda do paciente: Tal fator interfere na prática médica devido a uma relação falha entre médico-paciente. Quando o médico tem medo de explicar para o paciente que os achados clínicos do mesmo não foram conclusivos para desenvolver um plano terapêutico, encontra na solicitação de exames laboratoriais uma forma de explicar para este que precisa de mais esclarecimentos diante do seu caso. Esse fato também ocorre quando o médico se sente pressionado por pacientes que desejam realizar testes laboratoriais; assim, o comportamento desses indivíduos serve como um ‘guia’ para a conduta do médico que não está atento a esses aspectos. Essa falha também é observada quando o paciente chega ao consultório com uma queixa inespecífica, para a qual o médico não sabe exatamente o tipo de teste que poderia guiá-lo ao diagnóstico, de modo que a incerteza do teste a ser pedido culmina em solicitações desnecessárias (ALLEN e KIRBY, 2012).

Outro ponto de vista para analisar as solicitações de exames de modo desnecessário quanto à demanda do paciente é a avaliação que o médico faz, precipitadamente, do tipo de paciente. Alterando-se fatores sob cuidados como idade, sexo e, ou doença que apresenta, os profissionais podem requisitar mais testes, sem que seja criada uma relação específica entre o exame clínico e o teste solicitado. Ademais, por falta dessa avaliação mais crítica, pode haver padronização dos pedidos de exames, sem atentar para o tipo de paciente (FISZMAN et al., 2003; HOUBEN et al., 2010; FIORENTINO, 2016).

### **Razões para a diminuição de investigações laboratoriais desnecessárias**

Tão importante quanto entender os motivos e os fatores envolvidos no uso inadequado do laboratório é conhecer os benefícios de um manejo eficiente desse uso com base em práticas exitosas (REZENDE, 2006; SNOZEK et al., 2014). O uso adequado dos exames laboratoriais é um meio para otimizar a prática médica (VAN WALRAVEN e NAYLOR, 1998), dessa forma, a utilização dos testes laboratoriais deve ser redimensionada dentro do cuidado em saúde (CALDERON-MARGALIT et al., 2005; ITURRATE et al., 2016).

O desenvolvimento de métodos para superar as dificuldades com o excesso de requisições de exames já conta com boas experiências, e estas envolvem maior criticidade e criação de barreiras ou limitações de uso dos testes, baseados em avaliações minuciosas para que os pacientes não sejam afetados por essas intervenções, além da realização de auditorias para que a equipe possa participar ativamente do processo (CALDERON-MARGALIT et al., 2005; NAUGLER, 2014).

Experiências bem-sucedidas foram documentadas em países como os Estados Unidos, onde iniciativas de hospitais locais promoveram redução de custos através da aplicação de programas computadorizados que cruzavam dados importantes. A organização do programa foi baseada em avaliação dos testes quanto ao seu emprego nos diferentes grupos de pacientes, além de como eles eram usados; por exemplo, se os testes aplicados em determinadas pessoas eram os mais adequados para os seus quadros clínicos (SNOZEK et al., 2014).

Um teste semelhante foi realizado no hospital *Hadassah Ein Kerem Medical Center* em Jerusalém, em que uma sistemática preparada para limitar as solicitações foi construída com base nas tendências dos profissionais locais em pedir cada vez mais exames. Assim, foi criada uma lista de testes limitada para situações emergenciais, alguns testes foram restringidos e outros testes foram retirados da lista de procedimentos. Com a análise dos resultados da intervenção, foi constatado que o número de solicitações caiu drasticamente. Além disso, exames que não estavam dentro das limitações também sofreram reduções, revelando como o comportamento com relação a algumas solicitações pode alterar a conduta médica nesses casos, de forma a reduzir intervenções desnecessárias para os pacientes e onerosas para o hospital (CALDERON-MARGALIT et al., 2005).

Uma pesquisa realizada no Irã sobre testes inadequados identificou a falta de um atendimento médico pautado na situação clínica específica do paciente. Neste trabalho, o plano para reverter a situação voltou-se para a criação de métodos de ensino apropriados e o emprego de diretrizes de práticas de laboratório (MEIDANI et al., 2016). Em consonância com o exposto, uma intervenção realizada em Iowa, nos Estados Unidos, com intuito de reduzir os custos com os exames laboratoriais também demonstrou um desperdício de recursos com relação a diferentes tipos de exames, o que foi reduzido com a introdução de métodos como a maior interligação entre os

departamentos hospitalares (KRASOWSKI et al., 2015). Um estudo diferente realizado no Reino Unido exibiu que são gastos cerca de US\$1 bilhão por ano com testes laboratoriais dispensáveis (HALE, 2015).

A reorganização de serviços com propósitos semelhantes também tem crescido na Europa, como no Reino Unido e Itália, a partir da análise do sistema de saúde como um todo, que passa pela reorganização dos exames laboratoriais (PLEBANI et al., 2014). Dentro do contexto do cuidado ao paciente, a redução do pedido de exames desnecessários é pautada no aperfeiçoamento do atendimento, pois menores chances de procedimentos inadequados serão obtidas (LADEIRA, 2007).

Apesar dos exemplos de países que conseguiram bons resultados atentando para o problema, ainda é comum, em todo o mundo, que vários médicos optem por exames em excesso, devido à solicitação de testes de laboratório ser mais veloz e mais simples do que a realização de uma anamnese completa e um exame físico de qualidade. Diante disso, um exemplo simples e eficaz seria, por exemplo, a introdução dos valores de exames nas requisições dos laboratórios ou nos prontuários e registros médicos. Esse complemento demonstrou-se bem eficiente, pois, conforme estudos publicados, tal ação fez reduzir as taxas de investigações em torno de 30% (ELLEMDIN et al., 2011; HALE, 2015).

Assim, o comportamento do médico quanto a essas questões é crucial para atuar dentro de uma organização que visa à redução do pedido dos exames laboratoriais (HOUBEN et al., 2010). Nesse cenário, a sensibilização dos médicos e pacientes acerca dos gastos com investigações laboratoriais se faz necessária para mudar essa realidade, na medida em que os profissionais assumem que o entendimento sobre os gastos dos exames, muitas vezes, é limitado e relatam que melhores informações sobre esse processo seriam essenciais para modificar o costume de solicitações (HALE, 2015).

### **Potenciais intervenções no Brasil**

Diante dessa tendência mundial de reorganização do atendimento médico, que os países têm adotado de forma crescente, e a partir da análise dos exames mais solicitados nos hospitais, os gestores locais desses ambientes puderam desenvolver métodos que

contribuíram para o uso mais eficiente do meio de investigação laboratorial. Basear-se nessas atitudes pode ser uma forma eficiente para os hospitais brasileiros chegarem a resultados similares.

No Brasil, exemplos descritos na literatura encontram-se, por exemplo, no estudo realizado no Hospital Clínico da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual se pôde comprovar que mais da metade das solicitações não alteravam o quadro do paciente, revelando-se prescindíveis (FREIREA et al., 2008). Outro exemplo da UNICAMP aponta que, entre os pacientes selecionados para a cirurgia de catarata, um grupo de indivíduos passou por testes rotineiros para a realização do procedimento cirúrgico e outro grupo apenas por testes seletivos, no qual não ocorreu a realização de exames pré-operatórios, exceto na presença de alguma intercorrência clínica. Foi exposto que o grupo de teste rotineiro fez 60% mais exames do que o grupo com testes seletivos (ARIETA et al., 2004).

No Hospital geral do sudoeste da Bahia também foram observados dados estatísticos parecidos (OLIVEIRA et al., 2014). Da mesma forma, pesquisa realizada no Hospital Santo Antônio, em Salvador, revelou porcentagem ínfima (menor que 1%) de exames que tiveram alguma importância clínica para o manejo dos pacientes (SOARES et al., 2013).

Vários médicos brasileiros possuem o hábito de solicitar diversos exames complementares pré-operatórios e muitos pacientes impõem esse procedimento, pois associam o grande número de testes laboratoriais a uma diminuição do risco de intercorrências durante e após a cirurgia (LADEIRA, 2007). Esse fato ocasiona a elevação dos gastos com exames, pois são realizados de forma rotineira e para todos os pacientes, o que evidencia a necessidade de que se estudem métodos alternativos. Além disso, os administradores dos ambientes em que essa prática é frequente podem se utilizar das experiências internacionais como forma de barrar o uso oneroso dos exames laboratoriais (DE ARAUJO, 2009).

Um instrumento simples que poderia ser eficaz na realidade brasileira seria incorporar um recurso nos prontuários eletrônicos para calcular os custos de acordo com o preço dos exames (ELLEMDIN et al., 2011; HALE, 2015), aliado a estratégias, já realizadas em outros países, como ferramentas para reduzir os gastos com testes laboratoriais (FLABOURIS et al., 2000). Por exemplo, em Ontário, no Canadá, a

utilização de diretrizes restritivas, caracterizadas por apontar as indicações corretas para exames, levou os administradores a poupar cerca de US\$ 64 milhões por ano (HALE, 2015). Além do exemplo nessa província, em todo o Canadá tem sido utilizada uma campanha na qual é incentivado o diálogo entre os médicos e pacientes acerca de diversos pontos, dentre os quais está a realização de exames dispensáveis. Associado a esses fatos, há o incentivo à capacitação de professores de universidades, alunos de medicina e residentes, acerca do assunto (LEVINSON e HUYNH, 2014).

Outro método que pode ser seguido pelo Brasil é o que ocorre em vários hospitais nos Estados Unidos, nos quais os centros de saúde recebem reembolso para atenção a cada enfermo de acordo com uma diretriz. Nesse sistema, são incluídos os testes de laboratórios para pacientes internados, e quanto mais alto for o gasto com exames laboratoriais, menos recurso estará disponível para outras medidas de saúde. Diante disso, ocorre um uso mais racional dos testes laboratoriais (SNOZEK et al., 2014).

Estes exemplos estão pautados em vários estudos que chegaram ao resultado que o uso de protocolos para a solicitação de exames, de acordo com a situação clínica do paciente e com o prognóstico, leva a uma redução nos gastos diários com testes laboratoriais, pois realiza uma observação minuciosa e individual das pessoas avaliadas, mas não interfere na morbimortalidade desses indivíduos (MACHADO et al., 2010).

## **CONCLUSÃO**

Portanto, diante da análise dos estudos revisados, conclui-se que é de extrema relevância a implementação de mudanças na prática da solicitação de exames desnecessários. Ações como a realização do cálculo dos custos ainda durante a requisição dos testes atua tanto na questão da crença de que um elevado número de exames seja positivo, já que explicita o gasto financeiro com procedimentos inadequados, quanto nos diversos fatores que proporcionam a continuidade dessa conduta, tais como a facilidade de pedidos e o desejo de ter a certeza do diagnóstico, na medida em que demonstra para o médico que suas condutas podem ter consequências imediatas para a instituição, para o paciente e para sua própria atividade.

Ainda, a limitação dos custos por pacientes com o reembolso em caso de utilização consciente dos meios tecnológicos mais onerosos possibilita a realização de uma rede clínica articulada. Se, por um lado, menos capital é empregado em uma ação, por outro, mais profissionais vão estar envolvidos no cuidado ao paciente, o que promove maior precisão na avaliação clínica do mesmo. Tal interligação promove a articulação dos setores da instituição, que poderão trabalhar em conjunto na construção de um cuidado individualizado, racional e harmônico.

Por meio destes exemplos, pode-se notar que as potenciais intervenções apontadas nesta pesquisa são métodos que atuam tanto nas causas de pedidos de exames quanto nos fatores que contribuem para a continuidade dessa problemática, ambos também discutidos. À vista disto, os gestores das instituições no Brasil podem aprofundar a discussão acerca do tema e, assim, chegar a práticas aplicáveis a suas diferentes realidades.

Nota-se, ainda, a importância do debate e da pesquisa do assunto no meio acadêmico. A maior atenção quanto aos gastos públicos em saúde, principalmente em um país em desenvolvimento como o Brasil, é de extrema relevância e precisa ser abordado também nas universidades que preparam os profissionais da saúde. Com esta dedicação, é possível formar pessoal melhor capacitado e preparado para lidar com as adversidades da prática, a fim de que busquem utilizar-se dos recursos aprendidos ao longo do curso, ao invés dos recursos tecnológicos, mais atraentes pela sua rapidez, porém mais onerosos.

## REFERÊNCIAS

- ALLEN, R. E.; KIRBY, K. A. Nocturnal leg cramps. **American Family Physician**, v. 86, n. 4, p. 350-355, 2012.
- ARENA, T. R. C.; JERICÓ, M. D. C.; DE CASTRO, L. C.; CASTILHOD, V.; LIMA, A. F. C. Gastos com exames complementares desnecessários para hipertensos e diabéticos nos serviços de saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.35, p. 86-93, 2014.
- ARIETA, C. E. L.; NASCIMENTO, M. A.; LIRA, R. P. C.; KARA-JOSÉ, N. Desperdício de exames complementares na avaliação pré-operatória em cirurgias de catarata. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, p. 303-310, 2004.

- BULUSU, S. Rational, cost effective use of investigations: rising workload and costs in diagnostic departments must be contained. **British Medical Journal**, v. 325, n. 7357, p. 222, 2002.
- CALDERON-MARGALIT, R.; MOR-YOSEF, S.; MAYER, M.; ADLER, B.; SHAPIRA, S. C. An administrative intervention to improve the utilization of laboratory tests within a university hospital. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 17, n. 3, p. 243-248, 2005.
- CAPILHEIRA, M. F.; SANTOS, I. S. Epidemiologia da solicitação de exame complementar em consultas médicas. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 2, p. 289-297, 2006.
- DE ARAUJO, R. P. M. Exames desnecessários. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 11, n. 1, 2009.
- DENTILLO, D. B. Excesso de exames para detecção de doenças pode gerar diagnósticos prematuros e ações desnecessárias. **Ciência e Cultura**, v. 64, n. 3, p. 10-13, 2012.
- DINE, C. J.; MILLER, J.; FULD, A.; BELLINI, L. M.; IWASHYNA, T. J. Educating physicians-in-training about resource utilization and their own outcomes of care in the inpatient setting. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 2, n. 2, p. 175-180, 2010.
- ELLEMDIN, S.; RHEEDER, P.; SOMA, P. Providing clinicians with information on laboratory test costs leads to reduction in hospital expenditure. **South African Medical Journal**, v. 101, n. 10, p. 746-8, Sep 27 2011.
- FERREIRA, C. E. D. S.; ANDRIOLO, A. Intervalos de referência no laboratório clínico. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, v.44, n.1, p.11-16, 2008.
- FIorentino G, S. B., MATTOS L AND GRASS K. **Tendências do setor de saúde no Brasil**. In: Bain & Company, São Paulo,2016.
- FISZMAN, R.; MATOS, M. D. F. D.; SOUZA E SILVA, N. A. Análise crítica do uso de exames complementares na prática médica. **Revista da SOCERJ**, v. 16, n. 2, p. 101-109, 2003.
- FLABOURIS, A.; BISHOP, G.; WILLIAMS, L.; CUNNINGHAM, M. Routine blood test ordering for patients in intensive care. **Anaesthesia & Intensive Care**, v. 28, n. 5, p. 562-5, Oct 2000.
- FREIREA, L. M. D.; SODRÉB, F. L.; OLIVEIRAC, R. A. D.; CASTILHOD, L. N.; FARIAE, E. C. D. Controle de qualidade laboratorial pré-analítico: avaliação de solicitações médicas de exames bioquímicos no Hospital de Clínicas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**, v. 40, n. 2, p. 143-145, 2008.
- GARCIA, A. P.; PASTORIO, K. A.; NUNES, R. L.; LOCKS, G. F.; DE ALMEIDA, M. C. S. Indicación de exámenes preoperatorios según criterios clínicos: necesidad de supervisión. **Brazilian Journal of Anesthesiology**, v. 64, n. 1, p. 54-61, 2014.

- GIORDANO, L. A.; GIORDANO, M. V.; GIORDANO, E. B.; SILVA, R. O. Exames pré-operatórios nas cirurgias ginecológicas eletivas. **Femina**, 2009.
- GOMES, A. F. M. M. **Gestão de exames complementares em um hospital de ensino de alta complexidade: análise de resultados e de custos** [dissertação]. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo; 2015.
- HALE, I. Add to cart? **Canadian Family Physician**, v. 61, n. 11, p. 937-9, 941-4, Nov 2015.
- HOUBEN, P. H.; VAN DER WEIJDEN, T.; WINKENS, B.; WINKENS, R. A.; GROL, R. P. Pretest expectations strongly influence interpretation of abnormal laboratory results and further management. **BMC family practice**, v. 11, n. 1, p. 13, 2010.
- HOUBEN, P. H.; WINKENS, R. A.; VAN DER WEIJDEN, T.; VOSSEN, R. C.; NAUS, A. J.; GROL, R. P. Reasons for ordering laboratory tests and relationship with frequency of abnormal results. **Scandinavian Journal of Primary Health Care**, v. 28, n. 1, p. 18-23, Mar 2010.
- ISSA, M. R. N.; ISONI, N. F. C.; SOARES, A. M.; FERNANDES, M. L. Avaliação pré-anestésica e redução dos custos do preparo pré-operatório. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, v. 61, n. 1, p. 65-71, 2011.
- ITURRATE, E.; JUBELT, L.; VOLPICELLI, F.; HOCHMAN, K. Optimize Your Electronic Medical Record to Increase Value: Reducing Laboratory Overutilization. **American Journal of Medicine**, v. 129, n. 2, p. 215-20, Feb 2016.
- IWASHYNA, T. J.; FULD, A.; ASCH, D. A.; BELLINI, L. M. The impact of residents, interns, and attendings on inpatient laboratory ordering patterns: a report from one university's hospitalist service. **Academic Medicine**, v. 86, n. 1, p. 139-45, Jan 2011.
- KHROMOVA, V.; GRAY, T. A. Learning needs in clinical biochemistry for doctors in foundation years. **Annals of Clinical Biochemistry**, v. 45, n. Pt 1, p. 33-8, Jan 2008.
- KRASOWSKI, M. D.; CHUDZIK, D.; DOLEZAL, A.; STEUSSY, B.; GAILEY, M. P.; KOCH, B.; KILBORN, S. B.; DARBRO, B. W.; RYSGAARD, C. D.; KLESNEY-TAIT, J. A. Promoting improved utilization of laboratory testing through changes in an electronic medical record: experience at an academic medical center. **BMC Medical Informatics and Decision Making**, v. 15, n. 1, p. 11, 2015.
- LADEIRA, M. A necessidade de exames complementares pré-operatórios. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 6, n. 2, 2007.
- LEITE, Á. J. M.; SÁ, M. Medicina Baseada em Evidências. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 3, n. 1, 2002.
- LEVINSON, W.; HUYNH, T. Engaging physicians and patients in conversations about unnecessary tests and procedures: Choosing Wisely Canada. **Canadian Medical Association Journal**, v. 186, n. 5, p. 325-326, 2014.
- MACHADO, F. O.; SILVA, F. S. P. D.; ARGENTE, J. S.; MORITZ, R. D. Avaliação da necessidade da solicitação de exames complementares para pacientes internados em unidade de terapia intensiva de hospital universitário. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 18, n. 4, p. 385-389, 2010.

- MAKSOU, J. G. O uso inadequado dos exames complementares. **Pediatria (São Paulo)**, v. 17, n. 1, p. 3-4, 1995.
- MARTINS, M. D. A. Check-up do check-up. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 51, n. 3, p. 121-121, 2005.
- MEIDANI, Z.; FARZANDIPOUR, M.; FARROKHIAN, A.; HAGHIGHAT, M. A review on laboratory tests' utilization: A trigger for cutting costs and quality improvement in health care settings. **Medical Journal of the Islamic Republic of Iran**, v. 30, p. 365, 2016.
- MINOSSI, J. G. Prevenção de conflitos médico-legais no exercício da medicina. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, p. 90-95, 2009.
- MIYAKIS, S.; KARAMANOF, G.; LIONTOS, M.; MOUNTOKALAKIS, T. D. Factors contributing to inappropriate ordering of tests in an academic medical department and the effect of an educational feedback strategy. **Postgraduate Medical Journal**, v. 82, n. 974, p. 823-9, Dec 2006.
- NASCIMENTO JR, P.; KIRSCH, L. A.; SAMAHÁ, J. T.; CASTIGLIA, Y. M. M. Avaliação da necessidade da dosagem rotineira de hematócrito, hemoglobina, uréia e creatinina séricos durante a avaliação pré-anestésica. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, p. 264-271, 1998.
- NAUGLER, C. A perspective on laboratory utilization management from Canada. **Clinica Chimica Acta**, v. 427, p. 142-4, Jan 1 2014.
- NETO, J. A. C.; SIRIMARCO, M. T.; ROCHA, F. R. S.; DE SOUZA, C. F.; PEREIRA, F. S. Confiabilidade no médico relacionada ao pedido de exame complementar. **HU Revista**, v. 33, n. 3, p. 77-82, 2008.
- OLIVEIRA, A. M.; OLIVEIRA, M. V.; SOUZA, C. L. Prevalence of unnecessary laboratory tests and related avoidable costs in intensive care unit. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, v. 50, n. 6, p. 410-416, 2014.
- PASTERNAK, L. R. Preoperative laboratory testing: general issues and considerations. **Anesthesiology Clinics of North America**, v. 22, n. 1, p. 13-25, Mar 2004.
- PLEBANI, M.; ZANINOTTO, M.; FAGGIAN, D. Utilization management: a European perspective. **Clinica Chimica Acta**, v. 427, p. 137-41, Jan 1 2014.
- PRAT, G.; LEFEVRE, M.; NOWAK, E.; TONNELIER, J. M.; RENAULT, A.; L'HER, E.; BOLES, J. M. Impact of clinical guidelines to improve appropriateness of laboratory tests and chest radiographs. **Intensive Care Medicine**, v. 35, n. 6, p. 1047-53, Jun 2009.
- REZENDE, J. D. O uso da tecnologia no diagnóstico médico e suas conseqüências. **Ética Revista**, v. 4, p. 18-21, 2006.
- RUANGKANCHANASETR, S. Laboratory investigation utilization in pediatric outpatient department Ramathibodi Hospital. **Journal of the Medical Association of Thailand**, v. 76 Suppl 2, p. 194-208, Oct 1993.
- SANTOS TOSCAS, F.; TOSCAS, F. Sobrediagnóstico e suas implicações na engenharia clínica. **Revista Bioética**, v. 23, n. 3, 2015.

SCHEIN, O. D.; KATZ, J.; BASS, E. B.; TIELSCH, J. M.; LUBOMSKI, L. H.; FELDMAN, M. A.; PETTY, B. G.; STEINBERG, E. P. The value of routine preoperative medical testing before cataract surgery. **New England Journal of Medicine**, v. 342, n. 3, p. 168-175, 2000.

SHALEV, V.; CHODICK, G.; HEYMANN, A. D. Format change of a laboratory test order form affects physician behavior. **International Journal of Medical Informatics**, v. 78, n. 10, p. 639-44, Oct 2009.

SNOZEK, C.; KALETA, E.; HERNANDEZ, J. S. Management structure: establishing a laboratory utilization program and tools for utilization management. **Clinica Chimica Acta**, v. 427, p. 118-22, Jan 1 2014.

SOARES, D. D. S.; BRANDÃO, R. R. M.; MOURÃO, M. R. N.; AZEVEDO, V. L. F. D.; FIGUEIREDO, A. V.; TRINDADE, E. S. Relevância de exames de rotina em pacientes de baixo risco submetidos a cirurgias de pequeno e médio porte. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, p. 197-201, 2013.

VAN DER WEIJDEN, T.; VAN BOKHOVEN, M. A.; DINANT, G. J.; VAN HASSELT, C. M.; GROEL, R. P. Understanding laboratory testing in diagnostic uncertainty: a qualitative study in general practice. **British Journal of General Practice**, v. 52, n. 485, p. 974-80, Dec 2002.

VAN WALRAVEN, C.; NAYLOR, C. D. Do we know what inappropriate laboratory utilization is?: A systematic review of laboratory clinical audits. **Jama: Journal of the American Medical Association**, v. 280, n. 6, p. 550-558, 1998.

YEH, D. D. A clinician's perspective on laboratory utilization management. **Clinica Chimica Acta**, v. 427, p. 145-50, Jan 1 2014.

ZUCCHI, P.; DEL NERO, C.; MALIK, A. M. Gastos em saúde: os fatores que agem na demanda e na oferta dos serviços de saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 9, n. 1-2, p. 127-150, 2000.

**CONCEPÇÃO DE DISCENTES ACERCA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO  
ADOTADAS PELAS ESCOLAS MÉDICAS**

***STUDENT'S NOTIONS OF THE TEACHING METHODOLOGIES ADOPTED BY  
MEDICAL SCHOOLS***

*Erika Andressa Simões de Melo*

erik4melo@gmail.com

Graduanda do curso de Medicina (Univasf)

*Ademário Matos Júnior*

a-juniormatos@hotmail.com

Graduando do curso de Medicina (Univasf)

*Guilherme Ribeiro Barbosa*

guilhermes2102@hotmail.com

Graduando do curso de Medicina (Univasf)

*Isadora de Macêdo Sampaio*

isadoramsampaio@gmail.com

Graduanda do curso de Medicina (Univasf)

*Leandro da Cruz Melgaço dos Santos*

leandro\_melgaco@hotmail.com

Graduando do curso de Medicina (Univasf)

*Rodolfo José Ferreira Cavalcanti*

rjfcavalcanti@gmail.com

Graduando do curso de Medicina (Univasf)

*Dra. Anekécia Lauro da Silva*

anekecia.lauro@univasf.edu.br

Professora adjunta da Univasf

*Dra. Joilda Silva Nery*

joilda.nery@univasf.edu.br

Professora adjunta da Univasf

*Dr. Matheus Rodrigues Lopes*

matheus.rlopes@univasf.edu.br

Professor adjunto da Univasf

*Dr. Melquisedec Abiaré Dantas de Santana*

melquisedec.santana@univasf.edu.br

Professor adjunto da Univasf

*Dr. Diogo Vilar da Fonsêca*

diogo.vilar@univasf.edu.br

Professor adjunto da Univasf

## RESUMO

Tradicionalmente, o uso de metodologias de ensino-aprendizagem conservadoras foi bastante atuante na formação de profissionais na área da saúde. Com a dissociação dos ideais desses modelos dos princípios do atual sistema de saúde brasileiro, surgiu a necessidade de reforma no processo de ensino para os cursos de saúde no Brasil. Com a consolidação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, várias instituições de ensino superior passaram a adotar métodos ativos de ensino-aprendizagem. Diante dessa nova realidade, o objetivo desse trabalho foi avaliar a percepção dos estudantes de medicina quanto aos diversos aspectos das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nas escolas médicas do Brasil. Trata-se de um estudo transversal de caráter quantitativo, que teve como instrumento de coleta a plataforma do *Google Forms*. A amostra foi composta por 229 estudantes oriundos de instituições de ensino, públicas e privadas, independentemente da metodologia adotada em seu curso. 89,66% dos estudantes de metodologia ativa afirmam que permaneceriam com esse método de ensino, enquanto 60,71% dos alunos de metodologia tradicional não aceitariam a troca por um ensino ativo. Em relação ao desestímulo para o aprendizado em aulas expositivas, a porcentagem é superior a 50% para todos os estudantes. A maioria dos participantes acredita que, independente da metodologia, o estudo prévio pode melhorar o rendimento durante as aulas, assim como julga ser importante a associação da teoria com a prática desde o início do curso. Este estudo fornece dados que evidenciam a necessidade de adaptações no processo de ensino médico.

**Palavras-chave:** Metodologia ativa. Educação médica. Escolas médicas.

## ABSTRACT

Traditionally, the use of conservative teaching methodologies was very active in the training of professionals in the health field. Due to the dissociation of those models' ideals from the principles of the current Brazilian health system, the necessity of a reform in the teaching process for the health courses in Brazil arose. With the consolidation of the New Curricular Guidelines various higher education institutes adopted new active teaching-learning methods. Due to this new scenario, the objective of this article was to evaluate the medicine student's perception of the diverse aspects of teaching-learning methodologies utilized in Brazil's medical schools. This quantitative cross-sectional study used Google Forms as a survey instrument. The sample was comprised of 229 students from public and private education institutes, regardless of the methodology adopted in their medicine courses. 89,66% of active methodology students said that they would remain with the teaching method, while 60,71% of the students of traditional methodologies would not accept the change to active teaching. Regarding disincentive to learning in expository classes, the percentage is more than half for all students. The majority of the participating students believe that regardless of methodology, studying beforehand can improve efficiency during classes, they also judge the association of theory and practice since the beginning of the course as being important. This study provides data that shows the necessity of adaptations in the process of medical teaching.

**Keywords:** Active methodology. Medical education. Medical schools.

## INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o uso de metodologias de ensino-aprendizagem conservadoras foi bastante atuante na formação dos profissionais na área da saúde. Percebe-se, no entanto, que os ideais deste modelo se dissociam dos princípios do atual sistema de saúde brasileiro (MITRE et al., 2008), focado na humanização e nas habilidades crítica e reflexiva do profissional de saúde (LÚCIA; DE SOUSA, 2016). Essa discordância se dá pela relação entre alunos e professores durante a formação acadêmica tradicional, na qual os discentes assumem uma postura passiva no processo de aquisição do conhecimento, enquanto que os docentes são meros transmissores de conteúdo (MITRE et al., 2008).

Diante deste cenário, surgiu a necessidade da reforma no processo de ensino-aprendizagens para os cursos de saúde no Brasil. Um dos alicerces de tal reformulação foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as graduações nessa área (CONTERNO; LOPES, 2013). Com o objetivo de se adequar às DCNs, várias instituições de ensino superior passaram a adotar métodos ativos de ensino-aprendizagem, que substituíssem a memorização mecânica do discente tradicional pelo conhecimento significativo do conteúdo (GOMES; REGO, 2011), tornando-o um o futuro profissional provido de conhecimento e de pensamento crítico, sendo assim, capacitado para lidar com incertezas e complexidades da sociedade (MITRE et al., 2008).

A mudança no cenário de formação profissional na área de saúde se dá pelos princípios da metodologia ativa de aprendizagem, centrada na autonomia, na capacidade de “aprender a aprender” e na construção de uma postura ativa e crítica do discente (LÚCIA; DE SOUSA, 2016). O princípio pedagógico “aprender a aprender” é considerado uma das habilidades associadas à educação permanente, pois torna o trabalhador capaz de aprender continuamente durante sua vida profissional (SFR, 2013).

Os métodos ativos de ensino-aprendizagem valorizam o trabalho em grupo e a liberdade do discente no processo de pensar, permitindo assim a construção do conhecimento em conjunto. Uma das estratégias dessa metodologia que exemplifica esses atributos é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual tem como princípios: a autonomia do estudante, o trabalho em pequenos grupos, a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem significativa, de modo que o aluno se torne autônomo na construção do conhecimento,

compartilhando informações em pequenos grupos na resolução de problemas relacionados ao conteúdo estudado (GOMES; REGO, 2011).

De acordo com a implementação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino superior no Brasil, o presente trabalho avalia a percepção do discente acerca das metodologias de ensino adotadas nas escolas médicas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo transversal de caráter quantitativo. A amostra foi composta por 229 discentes maiores de 18 anos de idade, oriundos tanto de instituições de ensino particular superior privada quanto pública, independente do sexo, do semestre cursado e da metodologia de ensino aplicada no seu curso. O instrumento de coleta empregado foi um questionário *online* produzido pelos próprios pesquisadores, o qual foi realizado através da plataforma do *Google Forms*, sendo suas respostas anônimas e confidenciais.

Os indivíduos participantes só responderam ao questionário após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O termo foi anexado na primeira página do referido questionário, constituído por questões de múltipla escolha, considerando os principais aspectos das metodologias ativas de ensino, o que possibilitou uma avaliação confiável da visão dos estudantes de Medicina sobre o tema. Os resultados foram sistematizados em tabelas e gráficos analisados.

Para a análise estatística, o teste utilizado foi o qui-quadrado, o qual compromete-se em avaliar as correlações entre as variáveis do questionário online. O nível de significância adotado para o estudo foi de 5%, e as médias das idades foram expressas em média  $\pm$  desvio padrão da média.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A amostra da pesquisa contou com 229 participantes que apresentou predomínio do sexo feminino com 55,46% e idade média  $22,1 \pm 2,9$  anos. Os discentes participantes, em sua maioria, são oriundos de instituições públicas (71,18%). Em relação à distribuição dos

estudantes nos anos letivos da graduação, constatou-se uma maior participação de alunos do primeiro e do segundo anos, representando 31,44% e 35,37%, respectivamente. Em contrapartida, houve uma pequena participação dos estudantes do sexto ano, com apenas 2,8% (Tabela 1).

Para analisar ainda a percepção dos participantes da pesquisa, estes foram divididos quanto à metodologia de ensino-aprendizagem adotada em suas respectivas instituições como demonstrado na tabela 2.

No presente estudo, ficou evidenciado uma correlação positiva entre os participantes, independente da metodologia de ensino-aprendizagem adotada nas escolas de medicina, e o fato de acreditarem que o profissional formado pela metodologia ativa é tão capaz quanto um formado pelo método tradicional ( $p=0,01$ ). Para Berbel (2011), ocorre uma consistente inserção na prática profissional e no convívio social devido ao despertar da curiosidade e do estímulo à tomada de decisões proporcionadas pelas metodologias ativas que são consideradas úteis no aprendizado por favorecerem a autonomia do aluno.

Não houve correlação entre a percepção dos participantes quanto ao fato de se sentirem estimulados a aprenderem em aulas expositivas ( $p=0,37$ ) e a possibilidade de aprenderem com as metodologias ativas ( $p=0,08$ ). Vale ressaltar, no entanto, que a porcentagem de estudantes que afirmaram se sentir pouco ou nada estimulados com as aulas expositivas, sejam estes oriundos de metodologia tradicional ou mista (ativa e tradicional), são de 60,72% e de 57,14%, respectivamente. Isso indica grau considerável de insatisfação, com relação à adoção intensa de aulas expositivas, nas metodologias citadas.

Verificou-se uma correlação direta entre trocar ou permanecer em um curso que utilize metodologia ativa com o tipo de ensino utilizado nas escolas dos participantes da pesquisa ( $p=0,00$ ), uma vez que 89,66% dos estudantes de universidades que adotam a metodologia ativa permaneceriam com o método de ensino adotado pela instituição, enquanto 60,71% dos alunos de metodologia tradicional não aceitariam a troca por um ensino ativo. Na visão de Junges e Behrens (2015), essa resistência apresentada pelos discentes é decorrente da sua formação anterior arraigada no conservadorismo, como também pode ter relação ao receio do desconhecido ou à acomodação do aluno gerada pelas metodologias tradicionais de ensino.

Houve diferença estatística entre a percepção da eficácia do ensino tradicional e o tipo de metodologia utilizada nas escolas dos participantes da pesquisa ( $p=0,04$ ). Percebeu-se maior porcentagem de participantes que consideraram haver alguns ou muitos aspectos a

melhorar neste método, se compararmos os alunos pertencentes a instituições com metodologia tradicional (96,43%) e mista (94,05%), a seus pares, que estudam em Instituições de Ensino Superior (IES), onde são aplicadas, apenas, metodologias ativas (89,66%).

Observa-se uma contradição, se observarmos que 60,71% dos alunos de metodologia tradicional não aceitam a troca por um ensino ativo, enquanto uma porcentagem similar (60,72%) afirma sentir-se pouco ou nada estimulados com as aulas expositivas, e sua grande maioria (96,43%) considera haver alguns ou muitos aspectos a serem melhorados no ensino tradicional. Segundo DiCarlo (2009), o desinteresse e a fadiga dos alunos nas aulas expositivas estão no fato de abordarem muito conteúdo, além de pouco despertar raciocínio e de proporcionar quase nada de diversão. Diversificar as práticas de ensino-aprendizagem pode possibilitar a compreensão de forma mais adequada aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos – existem alunos mais visuais, outros mais leitores/escritores, outros mais táteis (DEUS, JM 2014). Em relação à resistência à proposta do ensino ativo, ao decidir inovações nos modelos tradicionais, o mais indicado poderia ser a modificação do conjunto da disciplina, ao invés de inserções pontuais, reforçando a necessidade de capacitação docente e de planejamento dos gestores, a fim de que novos métodos se consolidem (DEUS, JM 2014).

A maioria dos participantes acredita que, independente da metodologia de ensino utilizada em suas instituições, o estudo prévio pode melhorar o rendimento durante as aulas ( $p=0,87$ ). Segundo Morán (2015), os alunos, ao inverterem o modelo tradicional de aula, no qual o professor ensina antes na aula, para um modelo em que, primeiro, o aluno tente aprender sozinho – através de leituras e atividades- e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos, permitem a realização de atividades mais ricas em sala de aula com a orientação dos professores e com o contato com os colegas.

Um método baseado nessa perspectiva, segundo Farias, Martin e Cristo (2015), é a “Aprendizagem Baseada em Problemas” ou *PBL (Problem-Based Learning)*, sendo uma das metodologias ativas de aprendizagem que revela uma aprendizagem expressiva, devido à valorização do conhecimento prévio nas etapas iniciais, estimulando, assim, uma maior motivação e envolvimento dos estudantes para a solução de problemas apresentados. Segundo Cyrino, E. & Toralles-Pereira, M.L (2004), a área de saúde foi pioneira em trabalhar com solução de problemas no Ensino Superior ainda na década de 60 na Universidade McMaster, no Canadá. De acordo com Morán (2015), os modelos mais centrados em aprender com

problemas e com situações reais aproximam os alunos com o contexto ao qual vivenciarão na vida profissional, transpondo o conhecimento a problemas reais.

Com relação à importância da participação do professor durante as aulas para a aquisição do conhecimento, 66,67% dos alunos de metodologia ativa acham-na importante. Os discentes de metodologia tradicional e de metodologia mista acham-na fundamental, 55,36% e 51,19%, respectivamente. Constatou-se que houve correlação direta entre o entendimento da importância do professor para aquisição do conhecimento e o tipo de metodologia usada nas escolas dos participantes ( $p=0,01$ ). Esta constatação demonstra a dependência dos alunos em relação ao professor, o que pode estar associado ao processo de ensino-aprendizagem que, tradicionalmente, se restringe a uma reprodução do conhecimento, onde o docente transmite os conteúdos e o discente fica responsável apenas pela retenção e repetição dos mesmos, o que acaba tornando o aluno um mero expectador, sem a capacidade necessária de crítica e reflexão (TORRES; BEHRENS; MATOS, 2015). Segundo Morán (2015), em modelos inovadores disciplinares, o papel do professor é mais o de curador e de orientador, posto que ele orienta o estudante ao que é mais relevante entre as informações e o ajuda a encontrar um sentido nos materiais e nas atividades, além de acolher, estimular e valorizar o aluno. Ainda segundo Morán (2015), é preciso “dar menos aulas” e inserir mais conteúdos *online*, mais elaboração de roteiros de aula e atividades, como pesquisas, entrevistas e jogos para que o aluno “caminhe sozinho”.

Os dados resultantes relacionados ao aluno e o seu aprendizado ser mais fácil e, ou comum durante as aulas ou estudando por conta própria, bem como a importância da associação da teoria com a prática desde o início do curso não tiveram relação com as metodologias de ensino das escolas dos participantes, isto porque a maior parte dos envolvidos julga ser importante a associação da teoria com a prática desde o início do curso.

No que concerne à associação entre a teoria e a prática, com o objetivo de aproximar progressivamente a realidade da profissão, conhecer as transformações envolvidas nas demandas sociais e nas mudanças da profissão médica é uma forma de enfrentar os desafios em sua formação (DINI; BATISTA; 2004). Segundo Oliveira (2004), a integração entre ensino, serviços de saúde e comunidade, identidade regional, trabalho comunitário, atuação interdisciplinar e atividades de pesquisa refletem na formação discente e docente, sendo um grande pontapé para mudanças significativas no perfil médico.

É possível perceber, então, que mesmo não ocorrendo esta relação, nos três grupos de participantes há grande percentual que considera haver melhor rendimento estudando por conta própria (67,82% entre alunos de metodologias ativas, 62,50% entre alunos da metodologia tradicional e 59,52% entre alunos de metodologia mista). Ressalta-se, desta forma, a importância da autonomia do estudante nos processos de ensino-aprendizagem e de formação profissional (SMOLKA; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2014). Ainda, segundo Freire (2006), é primordial que os discentes sejam autônomos no seu processo de aprendizagem e do seu próprio pensamento. Além disso, o autor afirma que “ensinar não é transmitir conhecimento”, mas possibilitar sua produção e sua construção. Um ambiente que motive, junto às relações interpessoais, corrobora para o desenvolvimento crescente de autonomia no decorrer da vida acadêmica.

## CONCLUSÃO

Com as mudanças no processo de ensino para os cursos de saúde no Brasil, novas metodologias de aprendizado têm sido adotadas nas escolas médicas. Diversificar as práticas de ensino-aprendizado possibilita uma formação mais adequada, na medida em que o discente é inserido em um cenário de construção profissional centrado na autonomia e na construção de uma postura crítica e ativa. Logo, revelou-se com esse estudo a predileção dos estudantes por ideias centrais das metodologias ativas, baseadas, por exemplo, na autonomia do estudante e na nova concepção do papel do docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p.25-40, 2011.

CONTERNO, S. D. F. R.; LOPES, R. E. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 3, p. 503-523, 2013.

CYRINO, E. & TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensinoaprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos Saúde Pública**, v.20, n.3, p. 780-788, 2004.

- DEUS, J. M.; NONATO, D.R.; ALVES, R. R. F.; SILVA, M. M. M.; AMARAL, A.F.; BOLLELA, V.R. Aula centrada no aluno versus aula centrada no professor. Desafios para mudança. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n.4, p.419-426, 2014
- DICARLO, S. E. Too much content, not enough thinking, and too little FUN! **Advances in Physiology Education**, v.33, n.4, p. 257-264, 2009.
- DINI, O. S; BATISTA, N. A. Graduação e Prática Médica: Expectativas e Concepções de Estudantes de Medicina do 1º ao 6º ano. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 28, n.3, 2004.
- FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 1, p.143-150, 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.
- GOMES, A. P.; REGO, S. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 4, p. 557-66, 2011.
- JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p.285-317, 2015.
- LÚCIA, R.; DE SOUSA, G. W. Política de Formação e Educação Permanente em Saúde no Brasil: bases legais e referências teóricas. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2016. ISSN 1981-7746.
- MITRE, S. M.; BATISTA, R.; MENDONÇA, J.; PINTO, N.; MEIRELLES, C.; PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2, 2015.

OLIVEIRA, N.A.; ALVES, L.A. Ensino médico, SUS e início da profissão: como se sente

Variáveis	% (n)
	que m está se form ando ?. <b>Revi</b> <b>sta</b>

**Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n.1, p. 26-36, 2011.

OLIVEIRA, NA. Medicina e Saúde na Nova Universidade Federal do Tocantins. 42 Congresso Brasileiro de Educação Médica. 2004; Vitória, ES. Vitória: Abem;2004.

SFR, C. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos**, 2013.

SMOLKA, M. L. R. M.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p.5-14, mar. 2014.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A.; MATOS, E. M. Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os 'REAS' como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 613, p.443-471, 2015.

**Tabela 1:** Perfil dos discentes de medicina participantes da pesquisa

---

<b>Sexo</b>	
Feminino	55.46% (127)
Masculino	44.54% (102)
<b>Instituição dos participantes</b>	
Pública	71,18% (163)
Particular	28,82% (66)
<b>Distribuição dos participantes nos anos letivos do curso</b>	
Primeiro ano	31,44% (72)
Segundo ano	35,37% (84)
Terceiro ano	17,90% (41)
Quarto ano	10,48% (24)
Quinto ano	2,62% (6)
Sexto ano	2,18% (5)

---

**Tabela 2:** Percepção dos participantes da pesquisa divididos quanto à metodologia de ensino-aprendizagem adotada em suas respectivas escolas.

	Apenas metodologia ativa % (n)	Apenas metodologia tradicional % (n)	Metodologia ativa e tradicional (mista) % (n)
<b>Você acredita que os cursos de metodologias ativas são capazes de formar profissionais tão capacitados quanto os formados em cursos de metodologia tradicional?</b>			
Sim	96,55% (84)	83,93% (47)	83,33%(70)
Não	3,45% (3)	16,07% (9)	16,67%(14)
<b>Você se sente estimulado a aprender nas aulas expositivas do método tradicional?</b>			
Me sinto bastante estimulado(a)	28,74% (25)	39,29% (22)	42,86%(36)
Me sinto pouco estimulado(a)	63,22% (55)	51,79% (29)	51,19%(43)
Não me sinto estimulado(a)	8,05% (7)	8,93% (5)	5,95%(5)
<b>Você acredita que é possível aprender com metodologias ativas?</b>			
Sim, totalmente	65,52% (57)	46,43% (26)	47,62%(40)
Em parte	33,33% (29)	53,57% (30)	51,19%(43)
Não	1,15% (1)	0,00% (0)	1,19%(1)
<b>Você trocaria para/permaneceria em um curso que utilize metodologias ativas?</b>			
Sim	89,66% (78)	39,29% (22)	54,76% (46)
Não	10,34% (9)	60,71% (34)	45,24% (38)
<b>Você considera o método tradicional de ensino completamente eficaz?</b>			
Sim	9,20% (8)	3,57% (2)	4,76(4)
Não, alguns aspectos podem melhorar.	40,23% (35)	66,07% (37)	63,10% (53)
Não, muitos aspectos podem melhorar.	49,43% (43)	30,36% (17)	30,95% (26)
Não, é um método de ensino completamente ineficaz.	1,15% (1)	0,00% (0)	1,19% (1)
<b>Você acredita que o estudo prévio do conteúdo pode melhorar seu rendimento durante as aulas?</b>			
Sim	97,70% (85)	96,43% (54)	96,43% (220)
Não	2,30% (2)	3,57% (2)	3,57% (2)

**aulas para a aquisição do conhecimento?**

Fundamental	33,33% (29)	55,36% (31)	51,19% (43)
Importante	66,67% (58)	44,64% (25)	48,81% (41)
Não é importante	0,00% (0)	0,00% (0)	0,00% (0)

**Você consegue aprender mais durante as aulas ou estudando por conta própria?**

Aprendo da mesma forma	18,39% (16)	19,64% (11)	27,38% (23)
Por conta própria	67,82% (59)	62,50% (35)	59,52% (50)
Durante as aulas	13,79% (12)	17,86% (10)	13,10% (11)

**Você julga ser importante a associação da teoria com a prática desde o início do curso?**

Sim	100,00% (87)	92,86% (52)	94,05% (79)
Não	0,00% (0)	7,14% (4)	5,95% (5)

---

**IMPACTO DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DE MEDICINA EM  
ATIVIDADES DE FISIOLOGIA DO SISTEMA GENITAL**

***IMPACT OF TEAM-BASED LEARNING ON GENITAL SYSTEM PHYSIOLOGY  
ACTIVITIES IN MEDICAL STUDENTS***

*Guilherme Ribeiro Barbosa*  
guilhermes2102@hotmail.com  
Graduando em Medicina (Univasf)

*Alina Batista Dantas*  
alinabatistad@gmail.com  
Graduanda em Medicina (Univasf)

*Guilherme Bezerril Dutra*  
guilhermebezerrild@gmail.com  
Graduando em Medicina (Univasf)

*Dr. Diogo Vilar da Fonsêca*  
diogo.vilar@univasf.edu.br  
Professor adjunto da Univasf

**RESUMO**

Há uma crescente utilização de metodologias ativas no processo de formação de estudantes da área da saúde. O *Team Based Learning (TBL)* ou Aprendizagem Baseada em Equipe (ABE), como um processo de aprendizagem ativa, é uma estratégia de desenvolvimento de habilidades, discussão e argumentação teórica, baseada no estudo prévio do tema, aplicação de teste, resolução individual e resolução grupal deste mesmo exame. Diante disso, o presente estudo visa avaliar o impacto deste método em discentes de medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, campus Paulo Afonso, que utiliza esta e outras metodologias ativas de aprendizagem. Alunos do primeiro período do curso foram submetidos a dois testes referentes aos temas fisiologias dos sistemas genital masculino e feminino, em meio às atividades curriculares do Ciclo Vital 1. 43 discentes realizaram o *TBL* sobre fisiologia do sistema genital feminino e 41 alunos executaram o *TBL* referente à fisiologia do sistema genital masculino. Verificou-se a importância do método na fixação dos assuntos estudados previamente e das discussões realizadas em pequeno grupo. No final da atividade, houve aplicação do questionário *online* com dezesseis questões fechadas de múltiplas escolhas, as quais foram respondidas com o objetivo de avaliar o método utilizado sob o ponto de vista do discente. Observou-se diferença estatística entre a quantidade de pontos individuais e por equipe nos dois ABE realizados, mostrando a eficácia do método. Por meio do questionário *online*, os alunos expressaram contentamento e desejo na reutilização do ABE em atividades futuras.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Aprendizagem em equipe. Metodologia ativa.

## ABSTRACT

There is an increasingly use of active methodology on health students formation process. Team Based Learning (*TBL*), as an active learning process, is a development strategy of abilities, discussion and theoretical argumentation, based on previous study of the subject, test application, individual resolution and group resolution of this same exam. This study aims to evaluate the efficiency of this method in medical undergraduate of the Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, campus Paulo Afonso, that use this and others active learning methodologies. First period students were submitted to two examinations concerning the subjects male and female genital system physiology, over the curricular activities of Life Cycle 1. 43 students performed the *TBL* about female genital system physiology and 41 undergraduates fulfilled the *TBL* referred about male genital system physiology. It was verified the significance of this method on fixation of the subject studied previously and of the discussion in small groups. In the end of the activity, it was applied an online quiz composed with sixteen closed-ended questions of multiple choices that was answered with the objective to evaluate the used method by the student's point of view. It was observed statistical difference between in individual punctuation amount and group punctuation in both *TBL*, showing the effectiveness of the method. Hereby the on-line quiz, the undergraduates expressed contentment and desire for reuse *TBL* in future activities.

**Keywords:** Higher education. Team based learning. Active methodology

## INTRODUÇÃO

Os aspectos humanos, éticos, científicos e técnicos dos profissionais de saúde são fundamentais para um serviço de qualidade à população. Por isso, nos últimos anos, debate-se sobre mudanças pedagógicas para os cursos de saúde no Brasil. Somado a isso, as políticas atuais de saúde requerem profissionais focalizados na atenção básica de saúde com prevalência em ações preventivas para amplos grupos populacionais; ou seja, um afastamento do antigo modelo assistencial. Tais questões devem ser contempladas durante a formação acadêmica com uma metodologia que garanta criticidade e autonomia ao futuro funcionário do sistema de saúde (SFR, 2013).

Além disso, evidencia-se que, nas metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, a relação entre docentes e discentes se restringe à reprodução do conhecimento, no qual o aluno adota uma atitude passiva e receptiva. Por outro lado, vale ressaltar que a vida acadêmica do indivíduo dura apenas alguns anos, enquanto que a atividade profissional pode permanecer por décadas. Tais aspectos reforçam a ideia de inserção de um método que

permite ao discente “aprender a aprender”, proporcionando, assim, uma educação libertadora que é fundamental para a formação de um profissional apto e ativo (MITRE et al., 2008).

De fato, aspectos da metodologia ativa de ensino-aprendizagem como “aprender a aprender”, “professor facilitador” e “aprendizagem significativa” são capazes de promover mudanças necessárias para superar o profissional, considerado insuficiente e inadequado (CONTERNO; LOPES, 2013). Trata-se de uma estratégia de ensino centrada nos estudantes que promove a liberdade no processo de pensar. Além disso, abandona a memorização mecânica e estimula a aprendizagem significativa (GOMES; REGO, 2011).

A aprendizagem baseada em equipes do inglês *team-based learning (TBL)* é um modelo de ensino, desenvolvido por Larry Michaelsen, na década de 1970. Trata-se de uma estratégia que propõe facilitar o ensino por meio do debate em pequenos grupos de aprendizagem (BOLLELA et al., 2014). O aluno é estimulado a desenvolver a discussão e a dinâmica de equipe (MARQUES; VILHEGAS, 2015). Além disso, a elaboração de argumentos e o contato com diferentes opiniões permitem uma melhor compreensão dos conteúdos abordados (DE OLIVEIRA et al., 2016).

O curso de Medicina da UNIVASF, campus Paulo Afonso, é baseado em metodologias ativas, atividades inovadoras e aprendizagem baseada em problemas (ABP). Assim como diversas outras atividades desenvolvidas pela instituição, a aprendizagem baseada em equipe (ABE) exige que o aluno possua um estudo prévio do assunto para que ele possa atingir uma boa pontuação, dando-lhe garantia de preparo (BOLLELA et al., 2014). Essa etapa é importante, pois, nos momentos posteriores, ocorre uma aplicação de um pequeno teste contendo as ideias principais do assunto abordado, o qual é primeiramente preenchido individualmente e, depois, é aplicado no grupo, que, por sua vez, deve entrar em um consenso quanto às respostas, estabelecendo, desta forma, um estímulo à argumentação e ao debate, partindo, assim, para a última etapa, que é aquela em que envolve a participação do tutor, o qual irá esclarecer as principais dúvidas referentes às questões aplicadas (MICHAELSEN; SWEET, 2008).

Dessa forma, foi aplicado o método de ABE para uma turma do 1º período do curso de medicina de uma Universidade Federal referente aos assuntos: fisiologia do sistema genital masculino e feminino, a fim de diagnosticar o impacto do método de Aprendizagem Baseada em Equipes em discentes de medicina da Universidade Federal do Vale do São Francisco, campus Paulo Afonso, o qual utiliza além desta, outras metodologias ativas de ensino.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado com todos os discentes, regularmente matriculados, no 1º período do Curso de Medicina, do campus Paulo Afonso, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Os testes dos *TBLs* foram aplicados em meio à Atividade Teórico Laboratorial: uma sobre fisiologia do sistema genital feminino; e outra sobre fisiologia do sistema genital masculino. Além da aprendizagem baseada em equipe, houve a aplicação de um formulário avaliativo da metodologia por meio da plataforma digital *Google Forms*. Para realização do *TBL* foram necessários quatro elementos essenciais: formação de equipes, atividades da fase de preparação, atividades da fase de aplicação e avaliações.

1. Formação das equipes: as equipes foram compostas por 5 a 7 alunos de vivências heterogêneas em relação às experiências profissionais, pessoais e ao conhecimento. As equipes foram permanentes, para que os alunos se tornassem aptos, no tocante às suas capacidades intelectuais e sociais.
2. Fase de preparação: inicialmente, os discentes realizaram um estudo prévio a partir de uma referência sugerida pelo professor, como um texto, artigo científico, capítulo de livros, vídeos e páginas da internet. O estudo prévio auxiliou o aluno durante a próxima etapa, que consistiu na aplicação do teste de preparação individual.
3. Fase de aplicação: consiste em uma sequência de atividades em equipe capazes de acentuar a interação entre os estudantes bem como o espírito de equipe. As atividades envolveram resolução de problemas. O teste foi formado por quinze questões de múltipla escolha, abrangendo os principais aspectos do conteúdo proposto. O próximo passo correspondeu à aplicação do referido teste para a equipe, de modo que cada questão foi debatida para que todos pudessem entrar em um consenso quanto à resposta, estimulando sempre o esclarecimento das dúvidas e o poder argumentativo. Caso houvesse discordância quanto ao gabarito, os discentes elaborariam recursos que eram levados ao professor para serem julgados. Por fim, o professor fez uma exposição oral do que foi proposto no teste, esclarecendo as principais dúvidas acerca das questões.

4. Avaliações: trata-se de uma avaliação em caráter de *feedback* feita pelos alunos quanto à atividade de *TBL*. Alguns pontos avaliados: Testes individuais e em equipe, relação entre os pares, o comprometimento de cada discente em relação à atividade desenvolvida, e o andamento do método (DE OLIVEIRA et al., 2016).

Cada estudante adquiriu uma pontuação de acordo com o número de acerto no teste aplicado. Para isso, após a realização do teste, cada aluno preencheu suas respostas em uma folha destinada a isso. Esta folha possui uma tabela no qual nas linhas localizam-se o número correspondente às questões (de 1 a 15, nos *TBLs* efetuados), e nas colunas, encontram-se as diversas alternativas (de “A” a “D”), pontuação individual e pontuação em grupo. Tal folha de respostas permite que o estudante aposte na resposta certa ou em mais de uma, caso estivesse em dúvida. Assim, cada aluno possui 4 pontos para cada questão, de modo que ele pode distribuir os pontos entre as alternativas. Por exemplo: se o aluno tiver certeza da resposta na afirmativa “b”, ele poderá depositar todos os seus pontos nesta assertiva. Caso ele estivesse em dúvida entre as opções “b” e “d”, ele poderia dividir os pontos conforme achar mais adequado; ou seja, depositando 2 pontos em cada ou 3 pontos em uma afirmativa, e 1 ponto em outra possível resposta. Por fim, as folhas de respostas foram comparadas com um gabarito oficial disponibilizado pelo professor. O gabarito oficial foi representado por meio de uma cartela contendo as opções cobertas por etiquetas, na qual a resposta correta é sinalizada com uma figura ilustrativa de *smile*. Neste momento, cabe ao grupo debater e discutir as diversas possíveis respostas, através de argumentações lógicas; escolher a alternativa em consenso total; e, então, retirar a etiqueta da opção correspondente. Se, após a primeira etiqueta retirada, a escolha consensual estiver sinalizada com o *smile*, a equipe ganha 4 pontos e todos os membros assinalarão tal pontuação na coluna “pontuação em equipe”. Se a resposta certa contiver alguma pontuação assinalada individualmente, de, no mínimo 1, e no máximo 4, o aluno contemplará este valor marcado na coluna “pontuação individual”. Se, por acaso houver a retirada de 2 etiquetas até que se encontre a figura, a pontuação da equipe irá diminuindo, podendo chegar a 1 ponto, caso retire todas as etiquetas. Ao longo das alternativas, há a formulação e a evolução das pontuações individuais e em equipe e, no final da fase de aplicação, ocorre a soma das colunas e a possibilidade de comparação individual entre a pontuação do grupo e a pontuação singular. Isto gera análise crítica quanto ao rendimento pessoal em comparação ao rendimento do grupo.

No final da atividade, houve aplicação do questionário *online* com dezesseis questões fechadas de múltiplas escolhas, que foram respondidas com o objetivo de avaliar o método utilizado, sob o ponto de vista do discente.

Participaram 41 acadêmicos de medicina no *TBL* de fisiologia do sistema genital masculino e 43 no *TBL* de fisiologia do sistema genital feminino.

As médias dos pontos individuais e por equipes dos *TBLs* realizados foram analisadas estatisticamente utilizando-se o teste “t” de *Student* pareado. Os valores obtidos foram expressos em média  $\pm$  desvio padrão, sendo os resultados considerados significativos quando apresentaram  $p < 0,05$ . Os resultados do questionário *online* foram avaliados de forma descritiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aprendizagem baseada em equipe do inglês *Team-based learning (TBL)* é um outro método ativo de ensino para pequenos grupos, no qual o professor é um facilitador e os alunos cooperativos para a busca da aprendizagem significativa (VILELA et al., 2017). Para isso, a metodologia é fundamentada no construtivismo, no qual a aprendizagem é baseada na interação entre os estudantes, estimulando a habilidade de comunicação, reflexão e criticidade (BOLLELA et al., 2014).

Os resultados coletados através do *TBL* aplicado à turma do 1º período do curso de medicina, do campus Paulo Afonso, da UNIVASF demonstram que os alunos obtiveram estudos prévios adequados e nivelados. O desvio padrão em ambos os testes não é grande, o que exprime uma homogeneidade nos resultados obtidos.

A média dos pontos individuais e em equipe adquiridos no teste aplicado durante esse *TBL* são abordados na figura 1, em que a média dos pontos individuais foram  $38,2 \pm 7,6$ , ao passo que, por equipe,  $54,5 \pm 3,8$ , havendo diferença estatística entre os resultados ( $p < 0,001$ ). Tal lógica se mantém no *TBL* de fisiologia do sistema genital feminino, na qual há uma diferença significativa ( $p < 0,001$ ) entre a pontuação média individual ( $40,7 \pm 5,4$ ) e a pontuação média em grupo ( $52,0 \pm 3,1$ ). Esses resultados corroboram com os obtidos por Sousa et al. (2015) em que também se observouas médias das notas em grupo maiores do que as médias das provas individuais aplicadas em alunos de estágio da Farmácia Universitária da Universidade Federal de Goiás.

Tais resultados demonstram a eficácia da metodologia que, por meio da discussão, da interação e da argumentação lógica, determinam a alternativa correta. O método baseado em equipe permite a correção de dúvidas com os colegas discentes e com o professor, algo que auxilia no processo de aprendizagem individual. Um resultado obtido chama a atenção: apenas um aluno conseguiu, em ambos os testes, obter uma pontuação individual superior à pontuação em grupo. Essa informação evidencia a importância do estudo prévio para a realização da atividade. O aluno em questão pode ter realizado um estudo anterior bastante satisfatório, de modo que sua pontuação final sobressaiu a pontuação em equipe. Além disso, o estudo prévio dos integrantes da equipe pode não ter sido suficiente para obter uma maior pontuação em grupo. Observa-se, então, que a preparação pré-classe do estudante se configura como um momento crítico para o aproveitamento da atividade de *TBL*, tendo em vista que a coesão da equipe é comprometida quando há uma falha nessa etapa (Bollela et al., 2014). Observa-se, também, que, a partir de uma discussão teórica argumentativa e lógica com outros membros do grupo, pode-se concluir um maior número de respostas certas. (MARQUES; VILHEGAS, 2015). Ademais, observa-se, em geral, a pontuação em grupo maior que a pontuação individual, o que é naturalmente esperado para a atividade.

Visto que na UNIVASF a aprendizagem baseada em equipe não possui caráter avaliativo, somente formativo, é possível que haja uma correção de rotas em alunos que não conseguiram uma boa pontuação na atividade, através da exposição de assuntos que necessitam de estudos mais aprofundados, até que se haja uma compreensão adequada do tema.

No tocante à avaliação da metodologia utilizada, foi utilizado um formulário com 16 questões fechadas referente ao *TBL* de fisiologia do sistema genital masculino por meio da plataforma *Google Forms*. A atividade mostrou-se válida para 90% dos alunos, e 95% deles gostariam que a atividade fosse utilizada novamente em outra temática. Além disso, 75% dos alunos consideraram importante o momento de discussão em grupo da avaliação. Vale ressaltar, que há uma boa receptividade à atividade (tabela 1). Assim, como observado por Nieder et al.(2005), os alunos reconheceram a importância do ABE na fixação de conceitos relevantes de fisiologia do sistema genital masculino e feminino.

## CONCLUSÃO

O uso do *TBL* promove a construção do conhecimento por meio do trabalho em equipe. O estudo prévio e a interação em grupo possibilitam que o estudante alcance melhores resultados e obtenha uma aprendizagem significativa. Dessa forma, observou-se que o *TBL* surge como uma boa estratégia de ensino-aprendizagem baseada no construtivismo. Além disso, a atividade proporcionou o desenvolvimento da habilidade crítica e argumentativa do estudante, pois são aspectos estimulados durante os momentos em grupo. Logo, depreende-se que o *TBL* é uma estratégia de ensino bastante eficaz, podendo ser uma ferramenta importante para a aprendizagem significativa do discente baseada no trabalho em equipe.

## REFERÊNCIAS

BOLLELA, V. R.; SENGER, M.; TOURINHO, F.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirao Preto. On-line)**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

CONTERNO, S. D. F. R.; LOPES, R. E. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 3, p. 503-523, 2013.

DE OLIVEIRA, T. E.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Aprendizagem Baseada em Equipes (Team-Based Learning): um método ativo para o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 3, p. 962-986, 2016.

GOMES, A. P.; REGO, S. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 4, p. 557-66, 2011.

MARQUES, A. P. A. Z.; VILHEGAS, V. P. P. A experiência do team based learning. **ETIC- Encontro de Iniciação Científica**, v. 11, n. 11, 2015.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M. The essential elements of team-based learning. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2008, n. 116, p. 7-27, 2008.

MITRE, S. M.; BATISTA, R.; MENDONÇA, J.; PINTO, N.; MEIRELLES, C.; PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação

profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

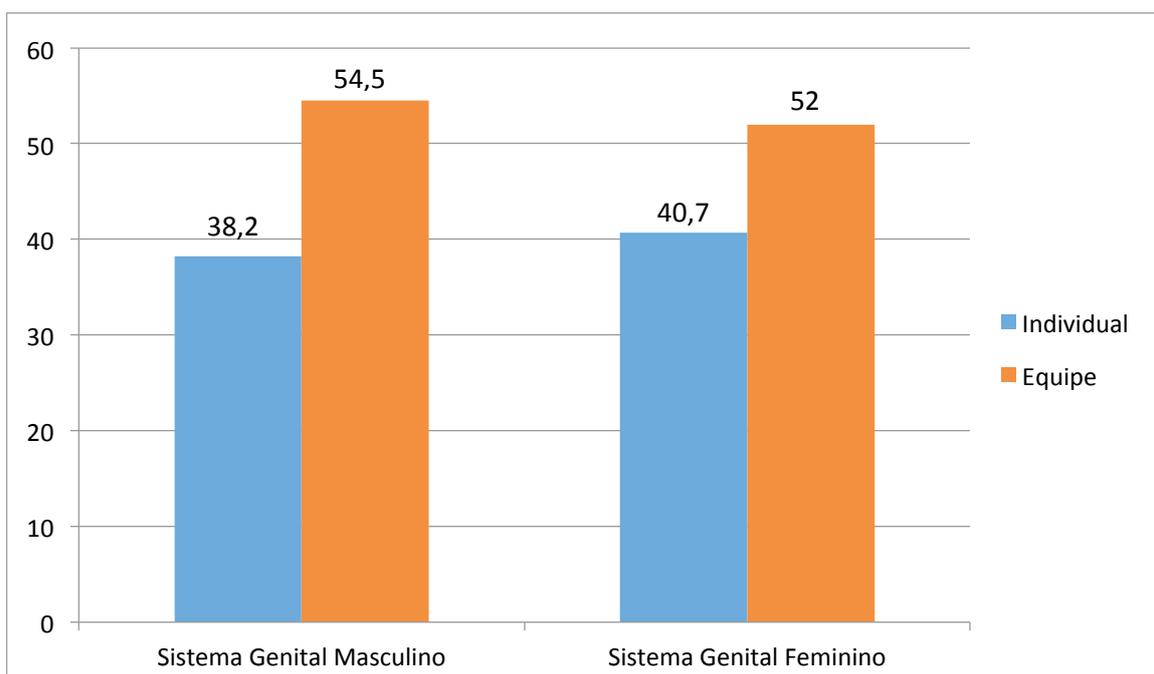
NIEDER, G. L. Team-based learning in a medical gross anatomy and embryology course. **Clinical Anatomy**, v. 18, n. 1, p. 56-63, 2005.

SFR, C. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos**, 2013.

SOUSA, J. T. M.; CARDOSO, T. C.; SILVA, L. T.; DEWULF, N. L. S.; LOPES, F. M. Análise da utilização da metodologia de avaliação team-based learning (TBL) para alunos de estágio em farmácia comunitária. **Revista de Biotecnologia & Ciência**, v.4, n.1, 2015.

VILELA, R. Q. B.; BANDEIRA, D. M. A.; SILVA, M. A. Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revista Portal: Saúde e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 371-379, 2017.

**Figura 1:** Média dos pontos individuais e pontos por equipe dos TBLs por assunto em acadêmicos do primeiro período de medicina do município de Paulo Afonso/BA.



**Tabela 1:** Questões do formulário de avaliação do *TBL*

Questões	Porcentagem/ Valor absoluto
<b>1. O quanto você considera o assunto pertinente para sua formação acadêmica?</b>	
Não considero pertinente	0% (0)
Considero pouco pertinente	95% (19)
Considero muito pertinente	5% (1)
<b>2. Você considera o método válido para a aquisição de conhecimento?</b>	
Sim	90% (18)
Não	0% (0)
Parcialmente	10% (2)
<b>3. Como você avalia a sua compreensão do conteúdo após a atividade?</b>	
Ruim	0% (0)
Regular	10% (2)
Bom	45% (9)
Ótimo	45% (9)
<b>4. Quão motivado você se sentiu durante o estudo prévio para o <i>TBL</i>?</b>	
Não me senti motivado	5% (1)
Me senti pouco motivado	20% (4)
Me senti bastante motivado	75% (15)
<b>5. A discussão em grupo facilitou o</b>	

---

<b>aprendizado?</b>	
Sim	75% (15)
Não	0% (0)
Parcialmente	25% (5)
Indiferente	0% (0)
<b>6. Quão importante foi o momento final de discussão, na presença do professor, para o esclarecimento de dúvidas?</b>	
Ruim	0% (0)
Regular	0% (0)
Bom	15% (3)
Ótimo	85% (17)
<b>7. Quanto ao nível de complexidade das questões:</b>	
Fácil	0% (0)
Médio	70% (14)
Difícil	30% (6)
Muito difícil	0% (0)
<b>8. Em relação a facilidade de encontrar as fontes para o estudo, você considera:</b>	
Fácil	50% (10)
Médio	40% (8)
Difícil	5% (1)
Muito difícil	5% (1)
<b>9. As questões aplicadas conseguiram contemplar o assunto abordado?</b>	
Sim	90% (18)
Não	0% (0)
Parcialmente	10% (2)
<b>10. Em comparação com o método tradicional, você considera que o estudo prévio contribui mais para o aprendizado em sala?</b>	
Sim	95% (19)
Não	0% (0)
Parcialmente	5% (1)
<b>11. O professor demonstrou entusiasmo?</b>	
Sim	100% (20)
Não	0% (0)
Parcialmente	0% (0)
<b>12. O quanto os questionamentos do professor em sala estimularam a discussão?</b>	
Ruim	0% (0)
Regular	5% (1)
Bom	25% (5)
Ótimo	70% (14)
<b>13. As questões da atividade realizada estimularam o raciocínio lógico?</b>	
Sim	90% (18)

---

---

Não	0% (0)
Parcialmente	10% (2)
<b>14. Como você avalia o relacionamento interpessoal durante a atividade?</b>	
Ruim	0% (0)
Regular	10% (2)
Bom	25% (5)
Ótimo	65% (13)
<b>15. Você gostaria que o método <i>TBL</i> fosse utilizado novamente?</b>	
Sim	
Não	95% (19)
<b>16. Qual o seu nível de satisfação em relação às metodologias ativas na construção do conhecimento?</b>	5% (1)
Ruim	
Regular	0% (0)
Bom	40% (8)
Ótimo	15% (3)
	45% (9)

---

# EDUCAÇÃO, SAÚDE E MEIO AMBIENTE: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

## *EDUCATION, HEALTH AND ENVIRONMENT: AN INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIP*

*Andréa Kedima Diniz Cavalcanti Tenório*

andrea\_kedima@hotmail.com

Mestranda em Ciências da Saúde e Biológicas (UNIVASF)  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Dr. Pedro Pereira Tenório*

pedro.tenorio@univasf.edu.br

Doutorado em Biologia Aplicada à Saúde pela UFPE  
Professor Adjunto da Univasf

*Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira*

lucia.marisy@univasf.edu.br

Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela UFPA  
Professora Adjunta III da Univasf

*Dra. Márcia Bento Moreira*

marcia.moreira@univasf.edu.br

Doutorado em Cirurgia e Experimentação pela UNIFESP  
Professora Adjunta II da Univasf

### RESUMO

O processo educativo deve ser pautado em situações reais para a resolução de problemas reais, principalmente a educação em saúde. A partir do enfoque interdisciplinar, proporciona-se uma visão mais abrangente sobre a realidade, favorecendo as relações interpessoais e possibilitando trocas em diversas abordagens, permitindo a revisão de valores e a criação de novas formas de pensar o mundo, a ampliação da cooperação e a receptividade ao conhecimento partilhado. O objetivo do presente estudo é descrever a inter-relação entre os problemas ambientais e os de saúde pública, investigando o papel da interdisciplinaridade na educação em saúde, por meio de um estudo de revisão bibliográfica, de modo que foram selecionados artigos científicos sobre a temática estudada, nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde e de livros consagrados sobre o tema. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia para a compreensão dos problemas ambientais, que são simultaneamente problemas de saúde, deverá estar a serviço do sentido social, político e de direito universal, o que inclui a equidade, promovendo a saúde e a educação, afetando diretamente a qualidade de vida da população, devido à sua complexidade. A interdisciplinaridade, portanto, produz respostas eficazes frente aos problemas ambientais, sociais e de saúde pública da atualidade.

**Palavras-chave:** Educação em saúde; Educação Superior; Meio Ambiente; Saúde Pública.

## **ABSTRACT**

**Introduction:** The educational process should be based on real situations to solve real problems, especially health education, because "education is more practical than theory." From the interdisciplinary approach, a broader view of reality is provided, favoring interpersonal relations and allowing for exchanges in different approaches, allowing there vision of values and the creation of new ways of thinking the world, the expansion of cooperation and receptivity to shared knowledge. The objective of the present study is to describe the interrelationship between environmental and public health problems and the role of interdisciplinary in health education. A literature review study where scientific articles were selected dealt with the subject studied and from its scientific relevance, in the databases of the Virtual Health Library, and consecrated books. **Development:** The development of science and technology to understand environmental problems, which are both health problems, should be at the service of social, political and universal law, which includes equity. "Being an object for the promotion of health and education. **Final considerations:** It has concluded that environmental issues directly affect the health and quality of life of the population, due to their complexity and, therefore, require complex knowledge for their understanding, from there interdisciplinary produces effective responses to environmental problems social and of public health of the present.

**Keywords:** Health education; College education; Environment; Public health.

## **INTRODUÇÃO**

As questões ambientais e a relação com o ser humano têm sido tema de estudos cada vez mais numerosos e importantes ao longo do tempo. Para Floriani “a relação do homem com a natureza não pode ser nem simples nem fragmentada. O ser humano é, ao mesmo tempo, natural e sobrenatural: pensamento, consciência e cultura se diferenciam e se confundem ao mesmo tempo, com a natureza viva e física” (PHILIPPI JR.; TUCCI; HOGAN; NAVEGANTES, 2000, p.99), promovendo uma relação dialética capaz de modificar-se ou suprimir-se a partir de cada ação empreendida.

A partir deste conceito, percebemos que a interferência cada vez maior do homem na natureza deu origem a diversos problemas tanto ambientais quanto de saúde pública. Segundo Frey (2001), a luta contra agressões ao meio ambiente pressupõe [segundo a abordagem política de participação democrática] uma luta pelo respeito e pela garantia dos direitos básicos dos pobres; bem como, pela criação de uma esfera pública, dentro da qual podem ser

discutidas e resolvidas questões referentes à ecologia e à natureza, como também a problemas socioambientais. A noção de “problemas de saúde” compõe uma ordem descritiva que serve para qualificar estados possíveis nos indivíduos vivos em toda a extensão da biosfera (FREITAS, 2003).

A institucionalização da temática ambiental de modo amplo e efetivo na saúde coletiva só ocorreu nos anos 90, com o projeto Vigisus e o aumento no número de trabalhos científicos sobre o tema, como destaca Freitas (2003). Segundo o autor, essa abordagem ganhou ênfase somente após a intensificação do processo de industrialização, de urbanização e da incorporação dos temas relacionados à saúde na pauta de reivindicação dos movimentos sociais. Buscando-se um meio de compreender o mundo real surge a interdisciplinaridade, que nos permite uma visão diferenciada do mundo, a partir de uma “diversificação dos enfoques em torno do mesmo assunto, permitindo-nos ampliar nossa compreensão, descartando algumas ideias preconcebidas e abrindo espaço a ideias divergentes e criativas” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2006, p. 328). Ainda, segundo os autores, o enfoque interdisciplinar proporciona uma visão mais abrangente sobre a realidade, favorecendo as relações interpessoais e possibilitando trocas em diversas abordagens, permitindo ainda a revisão de valores e a criação de novas formas de pensar o mundo, a ampliação da cooperação e a receptividade ao conhecimento partilhado.

Neste âmbito, o processo educativo deve ser pautado em situações reais para a resolução de problemas reais, principalmente a educação em saúde, pois, para Mosquera, a educação é mais prática do que teoria (assim, não há teoria, são fatos que compõem um corpo de doutrina) (MOSQUERA apud SILVA, 2000). Assim, podemos concluir que a autonomia possível do educando não passa pela separação entre teoria e prática, pois a ciência teórica e a ciência prática na verdade são dois componentes de um mesmo processo, qual seja, a atividade humana (SILVA, 2000). Logo, faz-se necessário um estudo sobre o papel da interdisciplinaridade como ferramenta para a compreensão dos problemas ambientais e seu impacto na saúde pública, além de seu uso na educação em saúde. Deste modo, o objetivo do presente estudo é descrever a inter-relação entre os problemas ambientais e os de saúde pública, e o papel da interdisciplinaridade na educação em saúde.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, realizado entre os meses de setembro e novembro de 2017, selecionando artigos científicos sobre a temática estudada e a partir da sua relevância científica, nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, bem como livros e manuais relevantes ao tema. Foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações: Educação em saúde; Educação Superior; Meio Ambiente; Saúde Pública, de modo que, a partir da busca realizada, foram selecionados 14 artigos científicos, 7 livros e 1 manual do Ministério da Saúde.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **O MEIO AMBIENTE E O SABER AMBIENTAL: IMPACTOS NA SAÚDE COLETIVA E NA SOCIEDADE**

Para se viver de forma equilibrada, é necessário que haja desenvolvimento, o que, de acordo com Tonet (2008), é alcançar uma condição de equilíbrio social, político, econômico e ambiental enraizado na sociedade, de tal maneira que seja capaz de assegurar a continuidade independente das variações contingenciais negativas. Porém, a ânsia por crescimento e “desenvolvimento” tem deixado de lado as questões ambientais, abrindo caminho para o surgimento de diversos problemas ambientais, conforme FREY (2001:120) “A questão ecológica chama a nossa atenção para a relação de interdependência entre ser humano e natureza, fatalmente negligenciada pelo projeto da modernidade”.

Freitas (2003:138), por sua vez, defende que “a noção de problemas ambientais não só permite uma maior incorporação das ciências sociais para a sua compreensão e resolução, mas se encontra mais em consonância com o projeto da saúde coletiva”; ou seja, devemos pensar a saúde em conformidade com o bem-estar ambiental. O referido autor conclui que “nesta perspectiva, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia para a compreensão dos problemas ambientais, que são simultaneamente problemas de saúde, deverá, como considera (MINAYO

apud FREITAS, 2003), estar a serviço do sentido social, político e de direito universal, o que inclui a equidade” (FREITAS, 2003, p. 138).

Outros estudiosos também tratam da questão ambiental como contributo para a melhoria de outros setores de interesse humano, como a saúde e o bem estar social, a exemplo de Leff, o qual considera o saber ambiental como novo caminho do saber, “abre uma perspectiva de análise da produção e de aplicação de conhecimentos como um processo que compreende condições epistemológicas para as possíveis articulações entre ciências e os processos de internalização do saber ambiental emergente nos árduos núcleos da racionalidade científica” (LEFF, 2000, p. 137), deste modo, começa uma “hibridização das ciências com o campo dos saberes “tradicionais”, populares e locais”, tendo um confronto de saberes surgidos a partir da necessidade de um conhecimento mais complexo, capaz de fazer compreender novas situações-problema (PHILIPPI JR.; TUCCI; HOGAN; NAVEGANTES 2000, p. 29). A partir disso, notamos a importância da interdisciplinaridade para o entendimento das situações atuais.

A complexidade ambiental se constrói e se aprende através de um processo dialógico de saberes, na hibridação da ciência, da tecnologia e dos saberes populares [...] O saber ambiental muda o olhar do conhecimento e com isso transforma as condições do saber no mundo na relação que estabelece o ser com o pensar e o saber, com o conhecer e o atuar no mundo (LEFF, 2009, p. 18).

Coimbra (2000) destaca que partir da mudança de pensamento acerca do saber “vê-se que o aprender só tem valor efetivo quando o conhecimento adquirido se aplica à vida em seus diferentes aspectos e espaços” (PHILIPPI JR.; TUCCI; HOGAN; NAVEGANTES, 2000, p. 55), ao passo que Morin (1994) aponta que não se pode considerar o conhecimento como um objeto igual aos demais, uma vez que serve tanto para conhecer outros objetos, como para conhecer-se a si mesmo, por assim dizer, a disciplinaridade “limita” o saber.

Para o conhecimento da complexidade ambiental surgiu a pedagogia da complexidade ambiental que reconhece que “apreender o mundo parte do ser de cada sujeito, de seu ser humano; essa aprendizagem consiste em um processo dialógico que transborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades” (LEFF, 2009, p. 21). Sabe-se ainda que “o saber social emerge de um diálogo de

saberes, do encontro de seres diferenciados pela diversidade cultural, orientando o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada” (LEFF, 2009, p. 20).

## A INTERDISCIPLINARIDADE COMO RESPOSTA ÀS QUESTÕES AMBIENTAIS E DE SAÚDE PÚBLICA: OS RUMOS DA EDUCAÇÃO ATUAL

Como é sabido, a origem da fragmentação do conhecimento é citada frequentemente na literatura como sendo cartesiana (AUGUSTO; CALDEIRA; CALUZI, 2004). Esta surgiu no ideário positivista, representando uma questão essencial para o próprio progresso científico. Com a interdisciplinaridade, tratou-se de entender melhor a relação entre o todo e as partes (THIESEN, 2007). A organização dos currículos seguiu este modelo cartesiano a universidade tem disciplinas (unidimensionais); o mundo real tem problemas concretos (multidimensionais; caso dos socioambientais). Fronteiras disciplinares são construtos acadêmicos arbitrários (CAVALCANTI, 2015), entretanto, com o surgimento de problemas cada vez mais complexos, esta situação tem-se modificado ao logo dos últimos tempos.

Edgar Morin, através da sua teoria da complexidade, critica os livros e sua compartimentação de saberes, propondo que sejam realizadas conexões entre as disciplinas e a busca pelo conhecimento do real, “esta divisão do conhecimento em disciplinas, que permite o desenvolvimento dos conhecimentos, é uma organização que torna impossível o conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1996, p. 64). “O conceito de interdisciplinaridade vem se desenvolvendo também nas Ciências da Educação, sem dúvida, o materialismo histórico e dialético trouxe uma contribuição importante como fundamento para este enfoque epistemológico.” (THIESEN, 2007, p. 90).

Em termos gerais, “o termo interdisciplinaridade se refere ao esforço de cooperação entre disciplinas para abordar conjuntamente a investigação ou solução de um problema” (SANCHEZ, 2005, p. 197), assim, vários conhecimentos (disciplinas) tornam-se um conhecimento único.

A abordagem interdisciplinar, como proposta de revisão do pensamento positivista na educação, está fortemente presente nas atuais correntes, tendências e concepções teóricas que tratam sobre o fenômeno da aprendizagem (THIESEN, 2007). O autor nos destaca ainda que

Maria Cândida Moraes (2002), ao discutir as implicações do paradigma educacional emergente, destaca a presença deste enfoque no construtivismo piagetiano, na pedagogia libertadora de Freire, na teoria sobre as inteligências múltiplas de Gardner, na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, na teoria da complexidade de Morin, nas formulações de Capra, Papert, Progovine, Bohm, Boaventura Souza Santos e vários outros.

Para Paulo Freire (2000), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa “interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade; e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada” (FREIRE apud THIESEN, 2007, p. 551).

A interdisciplinaridade tem por desafio o diálogo e interação das disciplinas, para além das tentativas multidisciplinares que apenas produzem conhecimentos justapostos em torno de um mesmo problema (GARCIA; PINTO; ODONI; LONGHI; MACHADO; LINEK; COSTA, 2007). Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002 apud AUGUSTO; CALDEIRA; CALUZI, 2004, p. 279).

Para Thiesen (2007), a importância do trabalho interdisciplinar, que possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, está na contribuição para uma formação mais crítica, criativa e responsável, que coloca a escola e os educadores diante de um grande desafio tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. Malheiros e Philippi Jr (2000) postulam que, a efetivação do processo interdisciplinar dar-se-á “através da reforma estrutural e metodológica gradativa no sistema educacional; reforma institucional dos órgãos de gerenciamento e pesquisa; desenvolvimento de mecanismos econômicos que favoreçam e incentivem os projetos interdisciplinares e os custos a eles vinculados” (PHILIPPI JR.; TUCCI; HOGAN; NAVEGANTES, 2000, p.154).

Nas Diretrizes Curriculares nacionais, a saúde é considerada uma área interdisciplinar, pois seu objeto (o processo saúde-doença humano) envolve as relações sociais, a biologia e as expressões emocionais (GARCIA; PINTO; ODONI; LONGHI; MACHADO; LINEK; COSTA, 2007), os autores destacam que a interdisciplinaridade é uma exigência para a

integralidade e se apresenta como uma preocupação do curso de Medicina, principalmente no planejamento pedagógico, na articulação entre as disciplinas, nos cenários de práticas e em atividades complementares.

Buscando a melhoria da qualidade da saúde e vida das pessoas e o compromisso com a consolidação do SUS e de seus princípios e a prestação de serviços de boa qualidade, “se coloca a necessidade da mudança do paradigma biomédico para um modelo baseado na integralidade; ou seja, na ação e produção de conhecimentos que tenham por norte os condicionantes biopsicossocioculturais do processo saúde-doença, visando à formação ético-humanista do profissional e à pessoa em cuidado de modo holístico, enfatizando-se a inter e a transdisciplinaridade” (MATTOS, 2001 apud GARCIA; PINTO; ODONI; LONGHI; MACHADO; LINEK; COSTA, 2007, p. 148).

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A INTERDISCIPLINARIDADE

Sabe-se que, na concepção materialista histórica e dialética, considera-se que o processo saúde-doença é socialmente determinado, pois as transformações sociais ocorridas em um determinado momento histórico geram transformações na saúde, tanto na sua estrutura como no sistema de saúde, como afirmam, ACIOLI; DAVID e ARAÚJO-FARIA (2013). Pode-se por assim dizer que o meio ambiente, assim como o meio social, determina os processos de adoecimento.

As ações de educação em saúde realizadas pelos profissionais de saúde devem seguir um planejamento, pois o planejamento e o diagnóstico educativo em saúde coletiva visam o despertar da consciência crítica dos indivíduos acerca dos processos de adoecimento e seus determinantes tornando-os capazes de identificá-los e intervir sobre eles, como apontam, CAMPOS, FARIAS; SANTOS (2010). E segundo MARICONDI e GALAN (2011) no diagnóstico educativo em saúde, o objetivo básico é a detecção dos principais problemas de saúde da comunidade e de suas necessidades de aprendizagem, tanto reais, quanto sentidas por ela, reconhecendo as representações sociais da doença. Destarte, deve-se levar em consideração os aspectos socioculturais, ambientais e econômicos dos indivíduos para que o processo educativo se torne efetivo, gerando melhoras na qualidade de vida dos mesmos.

Podemos afirmar que, em relação à enfermagem, as práticas educativas configuram um elemento constitutivo do processo de trabalho em saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009). Sendo assim, estas representam um dos eixos norteadores do processo de trabalho em enfermagem, de modo que a construção do conhecimento refere-se a um processo de interação onde sujeitos possuidores de saberes diferentes se articulam a partir de interesses comuns, de forma interdisciplinar, envolvendo aspectos de natureza pedagógica e metodológica. Essa postura inspira-se na proposta pedagógica de Paulo Freire (FREIRE, 2004) e em uma abordagem construtivista e interdisciplinar da aprendizagem.

## **CONCLUSÕES**

Podemos concluir que as questões ambientais afetam diretamente a saúde e a qualidade de vida da população. Tais questões possuem grande complexidade e, portanto, necessitam de saberes complexos para seu entendimento. A partir daí, surgiu a necessidade da integração dos saberes (disciplinas) para a obtenção de respostas capazes de resolverem os problemas ambientais, sociais e de saúde pública, oriundos de desequilíbrios no meio ambiente.

Tem-se então, a interdisciplinaridade, como meio para tal, pois a capacidade de multiplicação do saber e de interligação dos conhecimentos, factível através da interdisciplinaridade, nos proporciona as respostas necessárias. Assim, é fundamental, cada vez mais, a construção de currículos desenvolvidos a partir de metodologias ativas e principalmente, interdisciplinares para o fomento de indivíduos mais críticos e autônomos, frente à sua realidade socioambiental, capazes de trabalhar em equipe multiprofissional, e de forma inter ou transdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLI, Sônia; DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal.; ARAÚJO-FARIA, Magda Guimarães de. Educação em saúde e enfermagem em saúde coletiva: reflexões sobre a prática. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 20, n.4, p. 533-536, 2013.
- AUGUSTO, Thaís Gimenez Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; CALUZI, João José; NARDI, Roberto. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 2, p. 277–289, 2004.
- CAMPOS, Francisco Carlos Cardoso de; FARIA, Horácio Pereira de.; SANTOS, Max André dos. Planejamento e avaliação das ações em saúde. 2ª ed. - Belo Horizonte: **Nescon/UFMG**, Coopmed, p. 27, 2010.
- CAVALCANTI, Clóvis. Pensamento socioambiental e a economia ecológica: nova perspectiva para pensar a sociedade. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 35, p. 169–178, 2015.
- ROCHA-FILHO, João Bernardes; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Repensando uma proposta interdisciplinar sobre ciência e realidade**. v. 5, p. 323–336, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 34, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 43, 2004.
- FREITAS, Carlos Machado de. Problemas ambientais, saúde coletiva e ciências sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 137–150, 2003.
- FREY, Klaus. A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local. **Ambiente & sociedade**, n. 9, p. 115–148, 2001.
- GARCIA, Maria Alice Amorim; PINTO, Anna Thereza B. C. e Souza; ODONI, Ana Paula de Carvalho; LONGHI, Bárbara Sugui.; MACHADO, Larissa Iluska.; LINEK, Marina Del Sarto.; COSTA, Natália Amaral. A interdisciplinaridade necessária à educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 2, p. 147–155, 2007.
- PHILIPPI JR., Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli.; HOGAN, Daniel Joseph.; NAVEGANTES, Raul. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. **Signus Editora**, v. 1, p. 318, 2000.

- LEFF, Enrique. Pensar la complejidad ambiental. In: Leff E, coordinador. **La complejidad ambiental**. México: Siglo XXI/UNAM/PNUMA; 2000.
- LEFF, Enrique. Complejidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, p. 17–24, 2009.
- MARICONDI, Maria Angela.; CHIESA, Anna Maria. A transformação das práticas educativas em saúde no sentido da escuta como cuidado e presença. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 9, n. 4, p. 704-712, 2011.
- Ministério da Saúde. Caderno de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF**. Brasília - DF, Brasil, 2009.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Mem. Martins: Publicações Europa-América, Brasil, p. 64, 1996.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa- América, Brasil, p. 92, 1994.
- NAMEN, Fátima Maria; GALAN JR., João. Reflexões sobre a educação de profissionais da área de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1611-1619, 2011.
- SANCHEZ, Euclides. A Psicologia Ambiental e suas Possibilidades de Interdisciplinaridade. **Psicologia USP**, v. 16, n. 3, p. 195–206, 2005.
- SILVA, GildemarksCosta e. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. **R. bras. Est. pedag.**, v. 81, n. 199, p. 403–414, 2000.
- TONET, RicardoMoncorvo. Algumas sugestões sobre o novo papel da extensão rural frente ao desenvolvimento local sustentável. **Informações Econômicas**, SP, v.38, n.10, p. 28-34, 2008.
- THIESEN, Juarez da Silva. A Interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, v. 8, n. 1, p. 87–102, 2007.

**RESENHA DO LIVRO**  
**“A BNCC NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA**  
**DA EDUCAÇÃO NO BRASIL”**

*Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues*

luiz.rodrigues@upe.br

Professor Adjunto da UPE, Doutor em Educação pela UFPE  
Membro do Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Esta obra, publicada pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), reúne uma série de oito artigos produzidos por pesquisadores das áreas de política educacional e currículo, em que discutem o significado do processo que tem gerado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos frente ao PNE 2014-2024.

São apresentados elementos que têm caracterizado a BNCC, construída em três distintas versões, sendo a primeira elaborada por especialistas no MEC e submetida a apreciação pública, recendo contribuições, em grande parte individualizada; a segunda versão, apresentada por componentes curriculares, foi discutida em seminários em todo o país, coordenados pela Undime e Consed. A terceira versão incorporou contribuições definidas por um grupo gestor instituído pelo MEC e excluiu a etapa do ensino médio.

Toda essa trajetória e as características que assumem cada versão deve ser compreendida a partir do contexto no qual a BNCC vem sendo instituída, ou seja, um tumultuado contexto político em torno da composição do governo central, na figura do presidente Michel Temer, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e que, a partir 2016 vem provocando um desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. No âmbito educacional, posto em ação uma contrarreforma da Educação Básica, que impôs por meio de Medida Provisória, a reforma do ensino médio.

O contexto da contrarreforma da educação em curso apresenta-se bastante conservador e privatista, sobretudo porque veio acompanhada por um amplo processo de (des)regulação da educação, que favorece a expansão privada mercantil. Assim, questiona-se a ausência de um marco de referência, capaz de indicar princípios

educacionais, concepções, utopias, sonhos, os desejados definidos coletivamente, no sentido de subsidiar as decisões em torno da BNCC. Lembrou-se ainda que no Brasil documentos semelhantes já foram lançados, a exemplo dos “Guias Curriculares” nos anos 1980, os “Parâmetros Curriculares” nos anos 90 e as “Diretrizes Curriculares Nacionais” em 2001.

Contesta-se nesta obra a anseio da BNCC em fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante. Argumenta-se que esta pretensão limita o direito a educação e a aprendizagem. Defende-se ao contrário, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Em defesa do currículo, põe-se em questão pressupostos que simplificam o debate pedagógico sobre o tema, tais como o vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a redução da educação a níveis de aprendizagem, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico, a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum. Além disso, sustenta esta obra, a BNCC fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

Rebatem os autores a pretensão de que, para garantir metas de aprendizagem, todas escolas precisam da mesma proposta curricular e da mesma orientação pedagógica. Em assim sendo, esconde-se a problemática da desigualdade social associada à educação, o fator investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, além do peso das condições de vida das famílias e das condições de estudo dos estudantes. Nesse sentido, defende-se que não é necessário que o currículo seja igual em todo país, até porque, na prática isso não seria possível.

Ainda na linha do currículo, contesta os autores a auto determinação da Base como currículo prescrito e como norteador da avaliação. Afirma-se no debate, a ideia de que a BNCC resulta em uma listagem de competências, não podendo ser considerado currículo. Aponta-se, à luz de experiências nacionais e internacionais, a ausência de fatores fundamentais para o êxito de políticas desta natureza, tais como o formato de

intervenção descentralizada via currículos, a valorização dos professores, o financiamento inadequado para a educação.

Foi identificada ainda que no bojo de seu conteúdo, falta à BNCC a articulação referente à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum.

Em meio a esse momento de crise da política brasileira, ganham força na definição de políticas curriculares que estabeleceu o último formato da BNCC, algumas organizações privadas, assumindo um papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação. Realce para a Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso.

Os autores analisam esse contexto e apontam para a existência de uma nova configuração de poder que se vai se afirmando no âmbito do MEC e a consequente alteração na correlação de forças do CNE, na perspectiva de fortalecer políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado.

Ressalta esta obra que as políticas materializam-se em estratégias de privatização e incidem em três dimensões estratégicas, didaticamente consideradas em separado: oferta educativa; gestão educacional e sobre o currículo.

Alerta-se ainda para outros passos que poderão ocorrer em decorrência da BNCC, entre as quais a avaliação em larga escala, que terminam por legitimar determinados saberes e ampliar ainda mais a seletividade da educação, prejudicando grupos sociais menos favorecidos e elevando a desigualdade educacional.

Mas afinal, o que tem justificado então a BNCC? No contexto desta obra há indicações de que os interesses imediatos do mercado pautam a possível criação de um mercado para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação.

Interessante crítica nesta obra sobre o significado que ganha a BNCC, como um artifício que pode ser chamado de “apostilagem dos processos pedagógicos”, ou seja, os problemas da educação são apropriados por fundações privadas, inúmeras delas ligadas a bancos, e são dadas soluções que entendem ser as ‘indispensáveis’, porque “mais rápidas e mais fáceis”. Recorda o texto que essas fundações têm sido buscadas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, com objetivos de indicar aos professores como devem atuar, a partir de períodos curtos de formação, com a criação de material didático que devem seguir à risca – o que dar em que dia, em que hora, ou seja, verdadeiras “apostilas” - e com um controle do que fazem em sala de aula.

Lembra os autores tratar-se de uma falsa aí inclusa, pensar que tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. Como ocorrem em outros países, esse tipo de intervenção não tem dado certo, não considera a realidade complexa onde a escola se encontra. Tendem ser portanto, soluções insuficientes e a culpa voltará aos docentes, por “não executarem” o processo indicado e ainda reforça um discurso culpabilizando-se as universidades pela má formação dada aos docentes.

Também se reconhece que, apesar dos equívocos quanto a tentativa de imposição da BNCC como um currículo, de sua vinculação à processos de avaliação em larga escala, ao mercado de livros e material didático, há um contraponto a ser considerado: a autonomia na gestão pedagógica, garantida aos sistemas de ensino, nos estados e município, e materializada nos projetos políticos pedagógicos (PPP).

Além disso, recordam os autores de processos de resistências observados neste período histórico, em que surgiram movimentos com ideias que mobilizam estudantes e seus docentes em torno do que significam e como devem ser as escolas que querem e que estão dispostos a fazer funcionar porque atendem às suas necessidades. Nesse sentido são mencionados a força de resistência expressa em movimentos, como os “Ocupa”, que foi sendo produzido nas salas de aulas, por seus docentes e discentes nestes últimos anos. Ressalta esta obra, não é possível quebrar os sonhos de milhares de docentes e de milhões de estudantes por escolas melhores dos quais eles são muito bons conhecedores.

Expressam ainda os autores a necessidade de reconhecer, nas realidades cotidianas, mais práticas educativas do que as de obediência subserviente às normas autoritárias. Assim, expressam a necessidade de reconhecer que não estivemos e não

estamos parados, que a luta pela escola pública e por propostas curriculares respeitadas com os sujeitos da escola e plurais epistemológica e culturalmente, vale a pena e já está em andamento.

A contribuição de reconhecidos pesquisadores na área, tais como seus organizadores somados aos demais autores, Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo; Erasto Fortes Mendonça; João Ferreira de Oliveira; Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves; Theresa Adrião e Vera Peroni, faz dessa obra um registro crítico necessário para construir horizontes de superação dos limites em que foram impostos a atual política educacional no Brasil. Trata-se portando de uma obra recomendada aos educadores e pesquisadores da educação que buscam examinar a política da educação no Brasil e reconstruir os novos rumos para uma formação cidadã, a partir de uma educação pública e de qualidade social referenciada.

## REFERÊNCIA

AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.