



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

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

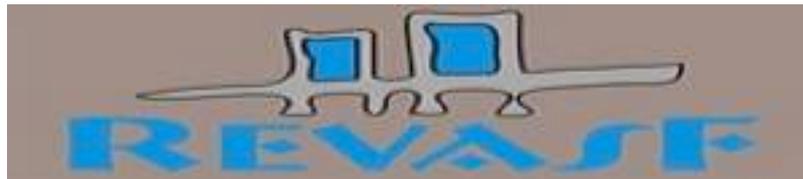
56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

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

Volume 6, número 10, Jul. 2016



Reitor

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

Vice-Reitor

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Profa. Dra. Márcia Medeiros de Araújo

Pró-Reitor de Ensino

Prof. Dra. Monica 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. Fabiola 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.

Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

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.

Avaliadores Ad Hoc

Alexsandro Machado

Alvany Maria Santos Santiago

Fernanda Cassundé

Fernanda Roda Cassundé

Franciela Félix de Carvalho Monte

Gisele Shaw

Herli de Sousa Carvalho,

Humberto Bortolossi

Iracema Campos Cusati

Lino da Silva

Manuel Ramalho

Margaret de Souza Carvalho e Lira

Nathalia Halax Orfão

Pedro Franco de Sá

Raquel Regina Duarte Moreira

Reginaldo Carneiro

Ricardo Fernandes Pataro

Ricardo Pataro

Rizelda da Silva Beserra Dantas



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

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

Virgínia Ávila
Virgínia P. S. Ávila

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 uma assembleia dos docentes da UNIVASF

EDITORIAL

Este Conselho acredita que é possível “militar socialmente” e fazer ciência, ao mesmo tempo, sem prejuízo de ambas. É claro que as duas formas têm suas especificidades em termos de produção do conhecimento e de ação. Nesse sentido, aceitando as desejabilidades do engajamento social e científico, a Revasf assume esta edição pela via da indignação, no que diz respeito aos atuais acontecimentos políticos que acometem o país, sobretudo os que impactam o campo da educação.

A Medida Provisória 746/2016, que foi encaminhada pelo governo federal ao Congresso Nacional se caracteriza como verdadeira contrarreforma do Ensino Médio, desencadeando e aprofundando a deterioração da educação pública no Brasil. Dentre as propostas há intenção de esgarçar disciplinas que visam à formação do estudante crítico, além de ovacionar o modelo tecnicista (estamos vivendo a era do neotecnicismo que é completamente articulado com um modelo neoliberal de produção). Essa MP ainda traz todo o visco da desvalorização dos cursos de licenciatura, permitindo pessoas sem formação específica ministrarem aulas.

A chamada contrarreforma do Ensino Médio vai ao encontro de outras posições conservadoras, como a Lei da Mordaza (também conhecida como Escola Sem Partido) e entrega do setor público à iniciativa privada. Nessa MP, não se toca em uma das questões principais, que é o sub-financiamento da educação. Ao contrário, parece esconder essa questão à medida que propõe o aumento da carga horária de aula, mas não diz como haverá o incremento de recursos para dar conta desse legítimo incremento. Paralelo a MP 746/2016, há a PEC 241 (atual PEC 55), que limita os gastos públicos durante 20 anos (nesse bojo entram a educação e a saúde). Porém, essa PEC, também chamada de “PEC da morte”, não restringe o pagamento dos juros da dívida pública e nem propõe auditoria da mesma (que consome cerca de 50% dos recursos nacionais), o que poderia, certamente, ajudar no controle dos gastos sem onerar apenas as parcelas mais vulneráveis.

Não precisa ter bola de cristal ou ser de “esquerda” para avaliar as consequências de tais políticas para o povo brasileiro, sobretudo para os mais pobres. Para saber das

consequências, basta ter bom senso nas avaliações. Se a situação dos serviços públicos já não é boa, imagine com o congelamento dos investimentos durante 20 anos! Não está sendo levado em consideração que a população brasileira continua crescendo, que está envelhecendo e que as demandas sociais ainda estão fortemente em defasagem. Assim, repor os investimentos apenas computando a inflação do ano anterior (como propõe a “PEC da Morte”), é condenar milhares de brasileiros/as a exclusão e, em última instância, a morte. Mais uma vez, veremos os mais fracos pagarem o alto preço, enquanto políticos regozijam em seus privilégios e alguns setores da sociedade inflam em suas riquezas, como carrapatos ávidos para crescer sua pança.

Ir à luta neste momento significa tentar barrar esses descabros, representa uma postura de indignação diante de tanta injustiça e demonstra o compromisso genuíno com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade !

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Editor Chefe da REVASF

A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA DE VIGILÂNCIA E DE RECENTRALIZAÇÃO DO PODER E CONTROLO EM EDUCAÇÃO

THE EVALUATION OF TEACHERS AS A POLICY OF MONITORING AND RECENTRALIZATION OF POWER AND CONTROL IN EDUCATION

Henrique Pereira Ramalho

hpramalho@esev.ipv.pt

Professor Adjunto

Coordenador da Área Disciplinar de Ciências da Educação

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

Escola Superior de Educação de Viseu - Portugal

Resumo

O ensaio agora apresentado introduz a avaliação do desempenho de professores no debate de algumas das mais importantes mudanças que têm ocorrido ao nível da condição e da carreira docentes. Com a condição de não acrescentar um discurso a tantos outros e muito menos desenvolver um discurso de meta-avaliação, mas de tentar reinterrogar e ressituar, em perspetiva mais plural, o que se diz e faz da avaliação dos docentes, este ensaio concretiza um exercício de análise de alguns dos eixos decorrentes do registo epistemológico de feição objetivista e instrumental. Fá-lo relativamente aos sentidos, significados e utilidades da avaliação do desempenho de professores, dada a sua suscetibilidade para influenciar a compreensão da avaliação do desempenho docente e desenvolver algumas pistas para a discussão das atuais políticas de avaliação de professores, segundo três alinhamentos de análise: *i)* sobre o registo epistemológico instrumental da avaliação do desempenho docente: uma nova estratégia ideológica de controlo e vigilância em educação; *ii)* princípios organizadores e pré-ordenativos da ação docente: *habituação, tipificação e instituição*; *iii)* a avaliação como cultura da performatividade e instrumento de *extensão* da planificação socioeconómica e o desempenho dos professores com efeito de *black box* do sistema.

Palavras chave: Avaliação de professores. Paradigma instrumental. Controlo e vigilância. Cultura da performatividade.

Abstract

This essay introduces the assessment of teachers performance in the discussion some of the most important changes that have taken place in terms of condition and teaching career. With the condition of not adding a speech so many others, let alone develop a discourse of meta-assessment but trying to review and resituate in more pluralistic perspective, what is says and does the evaluation of teachers, this paper realizes an analysis exercise of some of the axes resulting from the epistemological registry objectivist and instrumental feature. It does so in relation to the senses, meanings and uses of evaluating the performance of teachers, given their susceptibility to influence the understanding of the teacher performance assessment and develop some clues to the discussion of current teacher assessment policies, according to three analytical alignments : About instrumental epistemological registry of teacher performance

assessment: i) a new ideological strategy of control and monitoring in education; ii) organizers principles and prescribers of teaching activities: habituation, typifying and institution; iii) evaluation as a culture of performativity and extent of socio-economic planning tool and performance of teachers with black box system effect.

Keywords: Teachers assessment. Instrumental paradigma. Control and surveillance. Culture of performativity.

INTRODUÇÃO

A aceção do nosso objeto de estudo decorre de uma investigação mais alargada subordinada ao tópico “narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa” (RAMALHO, 2012), sintetizando-a, agora, num breve ensaio sociocrítico, que procura discutir a avaliação do desempenho dos professores nas suas implicações sobre a reconfiguração do trabalho e da profissão docentes, na senda do que, então, definimos por *Breve apontamento sobre o registo epistemológico instrumental da avaliação do desempenho docente (idem, ibidem, p. 132)*.

O objetivo central deste ensaio passa por introduzir um exercício de compreensão das características geradoras de matrizes paradigmáticas que concebem formas epistemológicas e interpretativas distintas de explicar os processos de medida, notação e produção de juízos de valor sobre o desempenho profissional dos docentes. Por outro lado, tal exercício de compreensão não se reduz a uma mera contemplação das linhas e respetivos eixos paradigmáticos em que a avaliação do desempenho docente pode ser incluída.

Este nosso exercício enquadra-se, também, do ponto de vista hermenêutico, na interpretação das condições sociais, culturais e ideológicas que tendem a influenciar os sistemas de avaliação e, conseqüentemente, o comportamento dos atores escolares, em que, invariavelmente, o principal foco de atenção das políticas e dos processos de avaliação de professores tende a centrar-se nas mudanças comportamentais que podem ser observadas, medidas e ajuizadas no seu valor ou relevância segundo diferentes referências, referenciais e critérios de observação, registo e aplicação em termos de processamento, execução e de conseqüências para o sistema e para os atores escolares. Decorrentemente, falar de políticas de avaliação do desempenho docente implica que se acolha a ideia de que a avaliação de professores surge como um indicador do

alargamento do âmbito e das finalidades sociais da avaliação educacional, em particular, e da educação, em geral.

Uma outra questão que, do ponto de vista hermenêutico, importa levantar tem que ver com a direção tomada por aquelas finalidades sociais e o respectivo incremento social, cultural e ideológico que delas se conhece. Como tal, na nossa investigação original (*idem, ibidem*), as observações que consolidamos procuraram equacionar um quadro diverso (senão mesmo, divergente) do tipo de enquadramento e orientação paradigmáticos e conceptuais que a avaliação de professores e educadores recentemente tem vindo a tomar.

Sem pretender concretizar uma diacronia da evolução daquelas orientações paradigmáticas, na mesma investigação ensaiamos, contudo, um exercício breve de confrontação entre eixos de análise divergentes: *i*) os eixos oriundos do paradigma objetivista, quantitativo de raiz positivista e sedado numa epistemologia que tende a impor um *uniformismo metodológico*, apelidando-o de paradigma tradicional da avaliação; *ii*) os eixos paradigmáticos associados ao paradigma conhecido como pós-positivista, de orientação etnográfica, qualitativa e hermenêutica (FERNANDES, 1998).

No presente ensaio limitaremos as nossas incursões à discussão dos contornos alusivos aos eixos decorrentes do registo epistemológico de feição objetivista e instrumental, relativamente aos sentidos, significados efeitos e utilidades da avaliação do desempenho de professores.

Embora enquadrado num trabalho de pesquisa inscrito no padrão epistemológico da sociologia compreensiva weberiana, trata-se de um ensaio que, pelo seu estatuto ocupado no quadro da investigação original, assenta, antes de tudo, numa pesquisa bibliográfica suficientemente compreensiva, caracterizada por uma arquitetura de análise e interpretação extensiva e reorientada das ideias do revisor face às ideias dos autores revisados, configurando um trabalho de revisão que emerge como parte importante de um primeiro campo de análise propriamente dito (LIMA, 1992; ESTÊVÃO, 1998), ou como um fenómeno que contemplamos segundo um “ângulo teórico específico” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994, p. 57), metaforicamente operacionalizadas como parte importante das nossas lentes teóricas e concetuais.

Não limitamos, por isso, o nosso ensaio a uma mera determinação do *estado da arte*, assumindo-o mais como uma revisão teórica de (re)interpretação crítica organizada para estabelecer nexos e (des)articulações analíticas e interpretativas no conhecimento

existente sobre o objeto em estudo (CALDAS, 1986), concretizando o propósito de inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência teórica polimórfica para, a partir daí, analisá-lo, (re)interpretá-lo e compreendê-lo (LUNA, 1999).

1. O PARADIGMA INSTRUMENTAL DA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NOVA ESTRATÉGIA IDEOLÓGICA DE *CONTROLO* E *VIGILÂNCIA* EM EDUCAÇÃO

Numa perspetiva epistemológica, refletir sobre os eixos inscritos no paradigma instrumental (MORAES, 1997) da avaliação de professores implica que se faça uma clarificação teórica e científica de um problema que se mostra, fundamentalmente, prático (BARBIER, 2001). Com efeito, passa por tecer considerações sobre a avaliação como campo privilegiado de investigação, que é considerada científica em função de determinadas características afetas à definição e formação de processos cognitivos próprios, experimentação e observação, descrição e explicação, teorias, hipóteses, modelos teóricos, enfim, a constituição de uma aceção paradigmática que se afirma *dominante*. A aproximação que Jean-Marie Barbier (*ibidem*, p. 358) faz da avaliação à respetiva aceção paradigmática dominante é assim consolidada:

[...] eu formulo a hipótese de que existe, de facto, um paradigma dominante da investigação ‘em avaliação’ que tem assimilado o trabalho de avaliação e o trabalho científico.
É, desde já, este paradigma que me parece estar presente no momento em que as abordagens dominantes nos campos de investigação em educação serão de tipo positivista e experimental, já que se fala, nesta época, de uma avaliação científica. [...]. Mas este paradigma parece-me, sobretudo, também presente através de duas escolas: uma que se pode chamar de endo-avaliativa porque privilegia a avaliação [feita] pelos atores diretamente envolvidos, outra exo-avaliativa porque privilegia a posição de exterioridade. Não se discutem que diferenças de métodos apresentam. Nestes dois casos, o paradigma mostra-se o mesmo: tende-se a consagrar à avaliação os atributos tradicionais da atividade científica.

A tal estatuto paradigmático da avaliação associa-se a ideia de se tratar de uma base discursiva que a promove como campo de investigação de referência (LANDELLE, 1994), exatamente pela iniciativa daqueles que a preconizam do ponto de vista social, segundo uma perspetiva de discurso dominante. Este tipo de pressuposto tende a produzir significações a respeito do objeto sobre o qual incide a avaliação, resultando num “paradigma dominante da avaliação”, que procura inscrever as práticas

avaliativas num campo epistemológico que lhes garanta o caráter de cientificidade, exatamente pela pretensão de “produzir significados” puros e imutáveis sobre a educação e a própria avaliação (FIGARI, 2001, p. 363).

Efetivamente, consolida-se a tendência para reduzir a avaliação ao seu estatuto epistemológico de *método científico racional*, imbuído nos seus propósitos em medir a sua coerência interna, privilegiando-se a avaliação, essencialmente, como um exercício académico (CASTRO-ALMEIDA; LE BOTERF; NÓVOA, 1993), em que o próprio processo de avaliação está sujeito a uma matriz ideológica positivista, com prolongamentos ideológicos do tipo burocrático administrativo.

As premissas da observação neutra, descomprometida, da verificação e da experimentação do tipo laboratorial são, também no capítulo da avaliação positivista, assimiladas como condições epistemológicas das quais depende a criação de leis, normas, princípios e, até, teorias e modelos de avaliação dotados da necessária virtude mecânica, métrica e instrumental para criar um prenúncio epistemológico que permita olhar para as práticas de avaliação educacional como um campo científico, em que o processo de recolha de dados é posto ao serviço do processo avaliativo (DE KETELE; ROEGIERS, 1993). Além disso, a recolha de informação avaliativa ocorre sobre factos educativos tidos como puros e independentes da subjetividade dos atores, tendendo, segundo este alinhamento paradigmático, para a enunciação de leis gerais e universais sobre os fenómenos educativos (DE KETELE, 1993).

Tais premissas paradigmáticas introduzem o desempenho docente como um facto social que, para ser convertido em “científico” e epistemologicamente tratável, deve ser isolado dos sujeitos que o observam. Este efeito reificado dos factos educativos associados ao comportamento dos professores, enquanto objetos puros da “investigação avaliativa” implica, como observa Maria Franco (1990), que as ações e comportamentos dos docentes, na qualidade de factos a observar pela “investigação avaliativa”, estarão desprovidos da sua historicidade e, por outro lado, o avaliador-observador isentado da sua subjetividade, com a pretensão de se separar do fenómeno avaliado, como se dele não fizesse parte ou não o conhecesse intimamente. Esta separação do observador-avaliador do seu próprio conhecimento emerge como um princípio que adota como pressuposto fundamental a objetividade científica na observação e quantificação das mudanças comportamentais dos professores e educadores.

Do ponto de vista ideológico e cultural, tal abordagem epistemológica da avaliação decorre da institucionalização dos marcos teóricos fundamentais das correntes liberais e naturalistas (pela suposição de que o individualismo oferecia-se como condição que fomentava a igualdade natural entre todos os seres humanos), associando-se às premissas do “cientificismo” (todo o conhecimento decorre da observação neutra, da experimentação e conseqüente quantificação objetivante) e aos princípios e pressupostos sociais e ideológicos da “planificação social” (supondo controlo, previsão e manipulação). Esta conjugação de ideários teóricos, culturais e ideológicos é alinhada com a ideia de “conhecer para prever e controlar” (FRANCO, 1990, p. 65), colocando-se a ênfase na avaliação sediada em modelos de controlo administrativo e institucional, necessariamente associado à lógica da “prestação de contas” (PAQUAY, 2004) sediada em esquemas reprodutores dos “agenciamentos sociais” de feição “molar” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 145). Tais pressupostos ideológicos enquadram a avaliação do desempenho docente numa matriz de ideologias avaliativas alinhadas com o ideário positivista, do qual decorre a sua transformação em agenda administrativa, pelo que as lógicas internas dos processos avaliativos tendem a obedecer muito mais às regras institucionais (ditadas pela cúpula administrativa), limitando-se a revelar aspetos do objeto avaliado que, simplesmente, podem ser generalizados e reproduzidos (CASTRO-ALMEIDA; LE BOTERF; NÓVOA, 1993). Consequentemente, emerge o primado da “avaliação bem administrada”, pelo que a ação do administrado-avaliador ou regulador pretende incrementar e transformar em norma as informações avaliativas que se mostram mais favoráveis ao aparelho administrativo de que depende, em que o avaliador surge muito mais como um “agente” produtor ou extrator de dados avaliativos alinhados com as pretensões da administração central, assim entendidas:

Para o ponto de vista do administrador, esta ideologia administrativa tem claramente uma tendência para produzir dados favoráveis. Segundo Scriven, muitos avaliadores estão dispostos a cumprir as intenções do administrador através de dados favoráveis e predizíveis por causa de uma série paralela de razões autossatisfatórias. Necessitam de futuros contratos ou conservar a sua posição avaliativa na instituição, e proporcionar informações favoráveis, ou, pelo menos, algo que não ponha o cliente nervoso, ou o patrocinador, é o melhor que podem fazer para obterem mais trabalho. (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989, p. 354).

Daqui decorre a intenção de se desenvolver modelos, sistemas, concepções teóricas e práticas de avaliação do desempenho humano com base em instrumentos de medida pré-formatados (testes padronizados, escalas de atitude, categorias de análise de

conteúdo, manuais de instrução, questões de escolha múltipla, etc.) em cuja construção o observador-avaliador não estaria envolvido, sendo a sua construção prévia e padronizada decorrente de um trabalho tecnocrata, distante da zona de influência e de manifestação do objeto a observar e a avaliar. Além disso, trata-se de uma conceção epistemológica da investigação avaliativa que decorre de condições pré-estabelecidas, que se coadunam com a formatação padronizada de objetivos educacionais, estratégias e metodologias de ensino e testes de avaliação estandardizados, devidamente alinhados com os critérios formalistas definidores e promotores de uma seleção objetiva dos “bons professores”, decorrentes das políticas macro-educacionais que, desde cedo, concretizaram a “[...] obrigatoriedade da profissionalização universal” dos professores (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989, p. 354).

Concomitantemente, tal objetivismo positivista impõe-se através dos valores associados à conceção do objeto em avaliação e dos próprios mecanismos avaliativos, de tal modo que não põe em discussão o respetivo referencial de avaliação, reduzindo as práticas avaliativas a um trabalho de controlo, de extração de informação e de confrontação com as normas pré-existentes e dadas como adquiridas. Instala-se, portanto, a perspetiva do *statu quo* avaliativo, segundo as premissas e os dogmas de uma ordem pré-estabelecida, negando-se aos atores (designadamente aos avaliados) a possibilidade de participarem na referencialização respetiva (RODRIGUES, 2001). Sendo o referencial algo que pré-existe, em rigor, falar de processos de referencialização que envolvam a participação dos atores fará pouco ou nenhum sentido, sendo apenas útil um trabalho de explicação do referencial que visa, essencialmente, o engajamento dos avaliadores ou, como refere o autor, “[...] orientar o trabalho do ‘avaliador engajado’” (*idem, ibidem*, p. 223).

Neste caso, o eixo paradigmático da avaliação ocorre no alinhamento de referências de uma agenda ideológica que consolida um *corpus* teórico e conceptual do tipo prescritivo que utilizamos para interpretar uma dada realidade (CASTILLO ARREDONDO; GENTO PALACIOS, 1995), sendo essa interpretação intermediada por uma “operação de descrição quantitativa” daquela realidade, simetrizando-se com a ideia de *medida e notação* avaliativas (HADJI, 2001, p. 27).

Congruentemente, é defensável dizer-se que o contexto particular das organizações educativas e das suas dinâmicas organizacionais submete-se, a todo o tempo, à ideia de que “Os fins são a razão de ser de uma organização” (BERTRAND;

VALOIS, 1994, p. 15). Com efeito, as finalidades que normalmente são associadas às organizações e aos atores escolares prendem-se com concepções ideologicamente comprometidas com uma determinada configuração de fins e objetivos que, em determinado momento histórico, se julga desejável e útil. Assim entendida, aquela configuração não pode ser dissociada das realidades sociais que impõem a sua utilidade social, cultural e ideológica, significando que o quadro das suas finalidades é construído com base em pressupostos ideologicamente informados e comprometidos com um determinado

[...] aparelho de objetivos comportamentais, de avaliações e de instrumentos de prestação de contas relativos à sala de aula, e de tecnologias de gestão do ensino, todos eles produzidos e impostos externamente. Segundo Apple, isto provocou uma proliferação de tarefas administrativas de avaliação [...]. (HARGREAVES, 1998, p. 133).

a que corresponde, também, uma espécie de submissão da educação e dos docentes à “fúria funcionalista” (Franco, 1990: 65) e ao interesse técnico e instrumental que, ainda hoje, parecem preocupar-se grandemente com a *institucionalização* de domínios, critérios e indicadores pré-formalizados que concorrem, na perspetiva do poder político dominante, para a definição do “bom professor”, embora admitindo as respetivas flutuações mais extremadas ocorridas entre as definições de “mau professor” e de “professor excelente”.

2. PRINCÍPIOS ORGANIZADORES E PRÉ-ORDENATIVOS DA AÇÃO DOCENTE: *HABITUAÇÃO, TIPIFICAÇÃO E INSTITUIÇÃO*

Daquele interesse técnico e instrumental parece decorrer o facto do desempenho docente, na qualidade de objeto ou realidade a observar, poder ser inserido na linha da *institucionalização*, entendida, na sua origem, como *habituação* (cf. BOURDIEU, 2008; BERGER; LUCKMANN, 1999). Ou seja, tratando-se de atividade humana, o desempenho profissional dos professores tende a emergir de um sucedâneo de *repetições*, moldando-se num padrão que é apreendido pelos executantes como estando a executar o seu trabalho de acordo com esse padrão de comportamento. Surge, assim, a perspetiva de como o padrão comportamental dá origem ao desempenho humano enquanto realidade objetiva factual. O conceito de *habituação*, ao concorrer para a padronização, institucionaliza uma determinada racionalidade instrumental, que

traz consigo o ganho instrumental de se racionalizarem e limitarem as opções da ação dos docentes a um perfil geral e específico de desempenho profissional oficial.

Além disso, o processo de *habituação* introduz a direção, especialização e a normalização do desempenho dos professores, dando-se a *tipificação* e conseqüente *institucionalização* em modos de comportamento-padrão e por atores-tipo que desenvolvem um desempenho profissional típico de classe ou de grupo, com base em ações que se tornam hábito com força de padrão e de regra. A este tipo de realização, os autores (*idem, ibidem*) chamaram-lhe *instituição*, alinhando-se com a realização que as tipificações das ações provocam ao serem partilhadas e mostrarem-se disponíveis com efeito prescritivo para todos os atores pertencentes ao grupo socioprofissional em questão, sendo que a própria *instituição* tende a resultar no efeito de normalizar e prescrever todas as ações, comportamentos e, sumariamente, o perfil de desempenho dos professores. Isto quer dizer que a ordem institucional só é entendida em termos de conhecimento-padrão produzido e apreendido, no sentido de fornecer as regras e os pressupostos adequados para a conduta institucional dos atores, alinhando-se com a ideia da “expectativa programática” de Renate Mayntz (1977, p. 106) e com a ideia, mais conclusiva, de ser equacionado como um referencial padronizador e normativo de domínios, referências, referentes e indicadores de avaliação do desempenho.

Neste caso, a avaliação do desempenho, tratando-se o respetivo referencial de um produto *instituído* como norma-padrão a seguir, emerge claramente como um processo e um mecanismo classificatório e seletivo que determina o comportamento dos docentes, cujas menções de qualificação, tipificação e quantificação do desempenho surgem como princípios organizadores e pré-ordenativos da ação profissional dos professores.

Decorrentemente, está subjacente a esse referencial padrão uma lógica prescritiva e de controlo da ação dos professores, pelo que esta *face controladora* da avaliação do desempenho, sendo inerente ao processo de *institucionalização*, surge na perspectiva do “sistema de controlo social” (*idem, ibidem*) da ação humana, onde não há lugar para uma avaliação cujo espaço-tempo permitisse, de todo, uma interação de reportórios alternativos, suscetíveis de consentir a partilha e a confrontação de sentidos e significados da ação docente e respetiva avaliação (MACEDO, 2006).

Além de tudo, a relação dialética que se impõe entre a escola e as esferas sociais mais abrangentes ou, no dizer de Janete Carvalho e Carlos Ferraço (2014, p.

146) as “máquinas sociais” (cultura, política, economia, Estado, mercado, ideologia, etc.) pode ser configurada numa perspectiva de *institucionalização* de modos específicos e padronizados da ação dos docentes, que tendem a ser repetidos, sugerindo a ativação de um conjunto de papéis que representam uma dada ordem institucional da classe docente, da própria escola e, mais latamente, da educação. Ao mesmo tempo, concretiza-se um *nexus institucional* de conduta que visa a reprodução social, em que a sociedade surge como um sistema que utiliza a educação e a respetiva avaliação dos professores como meio de equilíbrio e de continuidade de um *status quo* social e cultural que se repete, recorrendo a mecanismos de instrumentalização e de controlo sociais tipicamente integradores, prescritores e repressores (BERTRAND e VALOIS, 1994).

Assim, as políticas de avaliação de professores, emanadas da esfera política que configura o mando da administração educativa, parecem corresponder a esse tipo de efeito instrumental do tipo burocrático e normalizador, alinhando-se com uma perspectiva de poder tipicamente hierárquica e vertical (na forma de “poder avaliativo” de quem domina os sistemas e processos de avaliação), que, a todo o tempo, inscreve a avaliação na lógica da prescrição e da normalização do desempenho docente, num alinhamento claro com os pressupostos do *conhecimento oficial* (APPLE, 1997). Da mesma forma, tal conhecimento tende a ser reproduzido pelos docentes, por força da normalização a que os seus perfis de desempenho estão sujeitos.

Congruentemente, a avaliação de professores e educadores tende a alinhar-se com o ideário da regulação (interna e externa) da organização educativa, dado que depende das orientações do campo paradigmático configurado pelas normas e regras da agenda política dominante (APPLE, 1986). Assim, o paradigma sociocultural de matriz industrial, racionalista e tecnológico a que as políticas de avaliação de professores são conectadas surge como o paradigma dominante, instrumentalizando essas mesmas políticas como meio da sua perpetuação e reprodução. Com efeito, os eixos paradigmáticos da industrialização, da racionalização e da *tecnologização* da sociedade e da educação inserem a avaliação de professores numa lógica de racionalidade científica, como contributo ou instrumento relevante para inscrever as atividades humanas, ao nível da educação, na perspectiva do progresso material das sociedades contemporâneas.

Decorrentemente, emerge daqui o pressuposto de que há um interesse particular da administração central alinhado com o interesse da classe dominante, precisamente porque a educação assume uma função essencialmente socioeconómica, concretizando-se, aqui, a alegação de que o interesse do Estado pela educação e avaliação se deve, essencialmente, à sua predição social e cultural, cujas garantias só a classe dominante pode dominar e julgar. Sobrevém a ideia de que o desempenho docente (enquanto realidade a avaliar) é identificado com um determinado conjunto de práticas, de procedimentos e de costumes que tendem a revestir-se da mesma realidade dos restantes factos sociais, particularmente alinhados com a ideia do progresso económico instituído na atual sociedade.

Em rigor, esta assunção paradigmática alinha-nos com a necessidade dos professores, em sede de processo de avaliação do seu desempenho, desenvolverem uma cultura de aceitação incondicional (ou cultura integradora) das regras de funcionamento a que subjaz a sua condição de atores escolares, em que os fenómenos educativos surgem como meros objetos ou produtos industriais e económicos pré-racionalizados e os professores emergem como apêndices da cadeia da produção económica. Portanto, a ação educacional dos docentes é entendida como lógica e racional, sendo, ao mesmo tempo, condicionada por regras e prescrições externas à escola, concretizando-se a avaliação, também, como um processo de “controlo individual” (BROADFOOT, 1996, p. 33) e organizacional.

3. A AVALIAÇÃO COMO CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E INSTRUMENTO DE *EXTENSÃO* DA PLANIFICAÇÃO SOCIOECONÓMICA E O DESEMPENHO DOS PROFESSORES COM EFEITO DE *BLACK BOX* DO SISTEMA

Percebendo que o alinhamento da avaliação de professores com a racionalidade instrumental orienta-nos para a conceção de professores culturalmente sincronizados com as exigências da sociedade industrial e económica, particularmente com a ideia da eficácia produtiva. Decorrentemente, espera-se que o professor seja um crente incontestável das regras do jogo da livre iniciativa e da produção industrial/económica, cujo papel é socializar os alunos, envolvendo-os numa lógica consumista de conhecimentos pré-determinados e úteis ao desenvolvimento de competências, atitudes

e comportamentos que se mostrem adequados ao funcionamento da sociedade, e iniciando-os na aquisição de uma verdade ou conhecimento único e na ideia determinista do progresso material da sociedade (BERTRAND; VALOIS, 1994).

Tal posição assume o caráter da “L’*économisation de l’évaluation*” (FIGARI, 2001, p. 362), em que o espectro do desenvolvimento económico introduz um corpo específico de referências de avaliação do desempenho docente, sendo que a legitimidade e o próprio caráter heurístico da avaliação tende, cada vez mais, a seguir os postulados máximos daquilo que, também, podemos apelidar de *eixo paradigmático do progresso económico* das sociedades contemporâneas, definitivamente sedeados nos pressupostos da rendibilidade e da eficácia dos sistemas de educação e formação, resultando em modos e contextos de “avaliação económica” da educação.

Surge-nos, desta forma, um quadro de perspetivação que, decididamente, define uma tendência para a “economização” da educação e da conseqüente avaliação ou, numa perspetiva weberiana (WEBER, 1993), para a *economização das representações* construídas sobre a educação. Compreensivelmente, podemos fazer corresponder esse alinhamento económico da educação e da avaliação dos professores com uma espécie de *extensão* do campo da avaliação no âmbito mais geral da dinâmica socioeconómica, sendo que as práticas e as perspetivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, traduzindo, também, a capacidade de produzir novas representações sociais, facilmente transformadas numa espécie de compromisso e norma sociais especialmente conectadas ao ideário de “performatividades e fabricações na economia educacional” (BALL, 2010, p. 37).

Sendo assim, o eixo da *extensão* das práticas e das perspetivas de avaliação de professores concerne ao campo operacional e profissional da educação (desempenho dos atores) e da própria avaliação, surgindo como um suporte para a criação de um universo de referências representativo da própria sociedade em que se instala. A conseqüência mais imediata deste tipo de extensão operacional e profissional da ação dos professores resulta na conseqüente *extensão* do campo teórico da avaliação, que se institui como modo de ver e pensar a educação e as respetivas transformações, consolidando um triplo efeito: mediação do ato educativo, conhecimento da educação e produção de (novos) sentidos sobre o ato (oficial) de educar (TRIBY, 2001), segundo a

prerrogativa da *performatividade profissional* e a sua influência nas periferias (CUNHA, 2014).

Assim, ao colocarmos em discussão a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, devemos, também, admitir que essa conexão acontece por meio do jogo que é travado no espaço político em que *alguém domina e alguém é dominado*, onde o valor da *performatividade* emerge como uma “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543).

Ao mesmo tempo, o eixo paradigmático da racionalidade instrumental adota uma importante função política da avaliação, visando a instauração e manutenção de uma estrutura social do tipo oligárquico, porque legitima, também, a conceção de modelos de governação em que as decisões mais importantes são tomadas por uma minoria dominante, mesmo que em nome da maioria, exercitando-se uma efetiva versão instrumental e racional do ideário político e cultural da democracia representativa. Efetivamente, relativiza-se o papel e a circunstância que definem o professor como pessoa, minimizando-se os seus papéis políticos e subjetivos potenciadores de divergência ideológica ou axiomática. A minimização da capacidade de mobilização política dos docentes insere a ação destes numa clara submissão aos interesses cognitivos da classe dominante, sedeados no interesse técnico orientado para a medida, para a predição, normalização e controlo da ação dos atores periféricos. Assim sendo, a avaliação de professores e educadores é enquadrada com os mecanismos sociais e políticos que visam o controlo do conhecimento e das oportunidades e práticas educacionais ocorridas em contexto escolar, por iniciativa dos docentes, enfatizando-se a ideia de que se trata de algo que transcende as dinâmicas meso e micro organizacionais em que os docentes se inserem, exatamente na medida em que, em prol de um quadro de objetivos socioeducativos pré-definido, seleciona os conhecimentos e as competências que devem ser veiculadas por esses docentes e avalia em que termos aqueles conhecimentos e competências foram devidamente consolidados (*assessment of competence*).

Além disso, a informação avaliativa recolhida, os métodos utilizados nessa recolha e as finalidades a que se propõem têm permitido o incremento de processos avaliativos claramente burocráticos (centrais e periféricos). Por esta via, as políticas de avaliação de professores passam a ser entendidas como um “instrumento de classe”

(COSTA, 1993, p. 40), promovendo um exercício de hegemonização do sistema educativo e do papel normativo e instrumental do desempenho dos professores e educadores, com as seguintes consequências:

[...] a divisão entre *conceção* e *execução*. Quando as tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o que realmente vem a ocorrer. À medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que não estão mais disponíveis as habilidades para que o sujeito planeje e controle. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas. (APPLE, 1997, p. 178-179 [itálico do autor]).

Esta linha de pensamento de Michael Apple (*ibidem*, p. 184) leva ao seguinte efeito:

O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre [...]. Este isolamento reduz as chances de que a interação entre os participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre pares: Habilidades coletivas se perderam, à medida que ‘habilidades’ gerenciais foram se impondo. [...] com o crescimento de estilos de administração intervencionistas e com a ênfase em esquemas redutivos de responsabilização [...], os currículos e o próprio ato de ensinar são dominados paulatinamente por listas pré-especificadas de competências, resultados e objetivos pré-definidos comportamentalmente, [...].

Já antes observávamos que o eixo paradigmático da racionalidade instrumental coloca a avaliação do desempenho docente na agenda do sucesso dos sistemas económicos, alinhado com os objetivos providenciais da modernização e do progresso material da sociedade, igualmente sustentado pela noção de rentabilidade educativa. A isto corresponde uma tendência para promover processos de avaliação de professores e educadores que visam a apreciação da dimensão económica da educação, da organização escolar e, ainda, da profissionalidade docente. Neste caso, a noção de rentabilidade económica que é acoplada ao ato educativo dos docentes surge mais como um método pragmático de configuração e consolidação das políticas de avaliação de professores e educadores (AYAICHIA, 2001, p. 241 e ss.). Na verdade, procura-se situar a avaliação, aplicada ao desempenho dos docentes, em dimensões e parâmetros que, objetivamente, sirvam os desígnios políticos, sociais e culturais da classe

dominante e que, cumulativamente, sejam os docentes a responder pelos efeitos económicos e pelos disfuncionamentos do sistema educativo. Em conformidade, o discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores a responsabilidade pela crise dos sistemas económicos e, conseqüentemente, do (in)sucesso das políticas hegemónicas. Neste sentido as escolas e os professores devem ser controlados para que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade, competência, desempenho profissional e competitividade, tendo como único pano de fundo o *ethos* económico.

Assim entendida, a avaliação dos professores e educadores emerge, também, como uma fonte de autoridade e de legitimação do Estado e respetivas escolhas políticas ao nível da constituição e definição socioprofissional da classe docente, pelo que a consciência discursiva oficial e dominante tende a restringir as decisões sobre a avaliação do desempenho docente ao tópico da regulação e do controlo, deixando poucas possibilidades de se poder reinterrogar essa avaliação, especialmente em favor do reconhecimento de uma maior politicidade, dialecticidade e capacidade de emancipação dos docentes relativamente ao seu desempenho e à sua profissionalidade.

Essa impossibilidade de se reinterrogar a avaliação do desempenho docente parece decorrer, em grande parte, das considerações autoritárias e conservadoras que perspetivam a educação e respetiva avaliação como esquemas ideológicos e culturais classificados como variáveis independentes. Aliás, o próprio *corpus* legislativo que define a educação e, em concreto, a avaliação do desempenho docente tende a ser encarado, do ponto de vista central-burocrático, como um processo pouco discutido segundo os pressupostos da democracia pluralista e, ainda mais, como um mecanismo produtor de uma educação e avaliação simetrizadas com o sentido operativo de uma variável independente inquestionável e imutável, chegando mesmo a adotar a perspetiva da *black box*, com uma especial focalização nos seus resultados (GUTTENTAG, 1982). A ideia passa por responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso do sistema educativo, exatamente nos termos em que

Também interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De fato, a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de

reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino das escolas. (AFONSO, 2009, p. 43).

Na base da dimensão instrumental e normativa da avaliação surge, ainda, uma função geral que a inscreve na influência restrita do eixo tecnológico na educação, alinhando-se com a necessidade da escola e dos professores promoverem um ensino e uma aprendizagem eficazes, recorrendo, primordialmente, a processos de comunicação e de informação orientados para um grau elevado de eficácia na transmissão dos conhecimentos (BERTRAND; VALOIS, 1994). Nesta perspetiva, o eixo tecnológico surge muito mais como um recurso pedagógico tipicamente tecnicista, alinhando-se com o pressuposto da otimização e consolidação do papel de (re) produtor dos professores, visando-se a transformação de comportamentos e atitudes dos alunos, pela utilização racional e otimizada de sistemas de comunicação e informação dos conhecimentos considerados mais úteis ao progresso material da sociedade, promovendo o modo racional e absoluto do conhecimento, com base em verdades pré-formatadas. Neste caso, a avaliação do desempenho dos docentes adota “formas técnico-rationais” do pensamento e da ação educacionais.

Este quadro de observações permite, ainda, aferir sobre a origem e a definição dos fins e dos propósitos educacionais (em particular, a respeito do que se pretende da ação dos docentes) pertencentes aos domínios da valoração filosófica e política. Uma vez determinados esses fins e propósitos, crê-se que os meios considerados mais eficientes para os atingir podem ser identificados e definidos de forma instrumental e legitimados cientificamente, sendo oriundos de um exercício de administração de prescrição burocrática e normativa. Portanto, o propósito da avaliação do desempenho, nas suas perspetivas investigativa e administrativa, seria o de definir e instituir atribuições e utilizações de meios e recursos que promovam a realização dos objetivos educacionais desejados e considerados úteis (HARGREAVES, 1998, p. 107).

Da mesma forma, a avaliação do desempenho docente tende a transformar a desigualdade qualitativa e quantitativa dos desempenhos profissionais dos docentes num processo natural, responsabilizando-os por esse processo e sustentando essa responsabilização no pressuposto de se poder verificar em cada docente a presença ou a ausência de “dons profissionais” inatos ou adquiridos, sendo que a responsabilidade de tais dons se verificarem, ou não, é exclusiva do docente atendendo à sua condição profissional de grupo e individual. Assim, pode dizer-se que o sistema de

profissionalização e exercício profissional proporciona iguais oportunidades de desempenho profissional, sendo a diferenciação de desempenhos, a acontecer, da responsabilidade de cada um, sob a égide da bonificação do mérito individual e do não reconhecimento da igualdade de competências profissionais (COSTA, 1993; IVO; HYPOLITO, 2015).

Particularmente, o eixo da meritocracia expõe a avaliação de desempenhos dos professores como uma tecnologia implacável que suscita uma *performatividade* representativa de uma cultura de “terror” (BALL, 2002, p.4) e de “controle do contexto” (BALL, 2005, p. 544), tendo como objetivo levar os professores a sentirem-se “continuamente responsabilizados e constantemente vigiados” (BALL, 2001, p. 110).

Ao mesmo tempo, a influência deste eixo paradigmático tende a atomizar e a desideologizar os debates, os dissentimentos políticos mais plurais, promovendo a ideia da tomada de decisão especializada, tecnocrata e, portanto, desprovida de mobilização política dos professores e educadores, impondo-se como uma visão mecanomórfica dos professores/educadores, sujeitos, segundo essa condição, à influência normativista da avaliação do desempenho, que procura prescrever o modo *como* se deve fazer a educação e *como* os docentes devem trabalhar (BERTRAND; VALOIS, 1994).

Além disso, o eixo da *tecnologização* tende a acrescentar ao critério de competência do professor comprometido com o “saber fazer” o critério de desempenho definido como o “saber planear o *que* [e *como*] fazer” (FRANCO, 1990, p. 65), elevando os seus níveis de responsabilidade para com o sistema. Neste caso, este eixo paradigmático emerge como uma extensão da racionalidade instrumental, da predição e do controlo da ação humana no interior das escolas, simetrizado com um assinalável enfoque ideológico do controlo e vigilância sobre os professores (OLIVEIRA & JORGE, 2015).

CONCLUSÃO

Face à suscetibilidade para a avaliação do desempenho ser perspectivada e interpretada ao nível da sua definição, formatação e instrumentalização em função de diferentes abordagens paradigmáticas sedeadas no respetivo *corpus* conceptual de referência, diríamos que, neste ensaio, acercámo-nos de diferentes ângulos de análise dos seus efeitos, consequências e utilidades.

Do ponto de vista ideológico e cultural, um desses ângulos mostra-se especialmente sensível à ideia de conhecer para prever e controlar, colocando-se a ênfase na avaliação sediada em modelos de controlo administrativo e institucional, necessariamente associado à lógica da prestação de contas dos docentes face ao efeito prescritor da tutela sobre o seu desempenho. Como vimos, decorre daquele efeito a intenção de se desenvolver modelos, sistemas, concepções teóricas e práticas de avaliação do desempenho humano com base em instrumentos de medida pré-formatados, em cuja construção o observador-avaliador não está envolvido, sendo a sua construção prévia e padronizada decorrente de um trabalho tecnocrata, distante da zona de influência e de manifestação do objeto a observar e a avaliar.

São, aliás, os mesmos modelos, sistemas e concepções especialmente inoculadores do efeito da *habituação*, a qual introduz a direção, especialização e a normalização do desempenho dos professores, recorrendo-se ao subefeito da *tipificação* útil à *institucionalização* de uma prática docente em modos de comportamento-padrão realizados por atores-tipo e, sumariamente, do seu perfil de desempenho, que desenvolvem um desempenho profissional típico de classe ou de grupo, com base em ações que se tornam hábito com força de padrão e de regra, cuja consequência mais efetiva assume uma matriz administrativa, gestonária e, por isso, prescritiva do comportamento docente.

No quadro desta ordem institucional, a avaliação só é entendida em termos de conhecimento-padrão tecnocraticamente produzido, no sentido de fornecer as regras e os pressupostos adequados para a conduta institucional dos professores, alinhando-se com a ideia da “expectativa programática”, consubstanciada na linha de um referencial *instituído* padronizador e normativo de domínios, referências, referentes e indicadores de avaliação do desempenho docente.

Num outro ângulo de análise, embora subsidiário dos anteriores, a avaliação de professores emerge como um mecanismo classificatório e seletivo de classe, que determina o comportamento dos docentes, cujas menções de qualificação, tipificação e quantificação do desempenho surgem como princípios organizadores e pré-ordenativos da ação profissional dos professores e educadores.

Eis que emerge a *face controladora* da avaliação do desempenho docente, sendo inerente ao processo de *institucionalização*, surgindo, mais latamente, na perspetiva do sistema de controlo social da ação humana, onde não há lugar para uma avaliação cujo

espaço-tempo permitisse, de todo, uma interação de reportórios alternativos, suscetíveis de consentir a partilha de sentidos e significados da ação docente e respetiva avaliação.

Congruentemente, a avaliação de professores e educadores tende a alinhar-se com o ideário da regulação (interna e externa) das organizações educativas, dado que depende das orientações do campo paradigmático configurado pelas normas e regras da agenda ideológica dominante.

Surge-nos, desta forma, um quadro de perspetivação que, decididamente, define uma tendência para a economização das representações tecnocraticamente construídas sobre a educação e os professores. Compreensivelmente, eis que surge uma outra suscetibilidade da avaliação de professores: fazer corresponder o alinhamento económico da educação com uma espécie de *extensão* do carácter utilitarista da avaliação no âmbito mais geral da dinâmica social e económica, sendo que as práticas e as perspetivas de avaliação tendem a refletir a evolução e perpetuação dos valores e referências culturais dominantes, traduzindo, também, a capacidade de produzir novas representações sociais, facilmente transformadas numa espécie de compromisso e norma sociais.

A ser assim, um outro ângulo de análise reaparece com uma intencionalidade mais esclarecida: as escolas e os professores devem ser controlados para que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade mercantilista, competência, eficácia, eficiência, desempenho profissional e competitividade, tendo como único pano de fundo o *ethos* económico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, Michael W. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, 1986.

APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

AYAICHIA, A. La Notion de Rentabilité en Éducation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Évaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De boeck Université, 2001. Pp. 249-258.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Revista eletrônica Currículo sem fronteiras*, vol.1, n. 2, jul./dez. 2001, p. 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2015.

_____. Stephen. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 126, dezembro de 2005, p. 539-564.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: *Revista Educação e Realidade*, vol. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

BARBIER, Jean-Marie (2001). Quelques Questions pour Recherché dans le Domaine de l'Évaluation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 351-360.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *La Reproduction de l'Ideologie Dominante*. Paris: Demopolis, 2008.

BROADFOOT, Patricia. *Evaluation, assessment and society*. Philadelphia: Open University Press, 1996.

CALDAS, Maria. *Estudos de Revisão de Literatura: fundamentação e estratégia metodológica*. São Paulo: Hucitec, 1986.

CARVALHO, Janete; FERRAÇO, Carlos. A Rostidade da Figura do Professor e do Aluno por Entre os Muros da Escola: docência e práticas curriculares. In: *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*, vol. 14, n. 3, set/dez 2014, p. 143-159. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; GENTO PALACIOS, Samuel. Modelos de Evaluación de Programas Educativos. In: RIVILLA, Medina; ANGULO, Villar (coords.). *Evaluación de Programas Educativos, Centros e Profesores*. Madrid: Editorial Universitarias, SA., 1995. Pp. 25-72.

CASTRO-ALMEIDA, Carlos; Le BOTERF, Guy; NÓVOA, António. Avaliação Participativa no Decurso dos Projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. Pp. 115-138.

COSTA, Marcos. Pressupostos Filosófico-Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: *Cadernos CTCH*, 1993. Pp. 37-43.

CUNHA, Viviane. A Organização da Escolaridade em Ciclos no Contexto da Cultura da Performatividade: quais práticas pedagógicas? In: *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*, vol. 14, n. 3, set/dez 2014, p. 72-90. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/cunha.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

ESTÊVÃO, Carlos. *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

FERNANDES, Margarida R. A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, 1998, p. 7-32.

FIGARI, Gérard. Réinterroger l'Évaluation d'un Point de Vue Social. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 235 e ss.

_____. L'Activité Evaluative et la Recherche: rapports en débat. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed (Édts.). *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 361-364.

FRANCO, Maria (1990). Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 74, 1990, p. 63-67.

GUTTENTAG, Márcia. Avaliação e Sociedade. In: GOLDBERG, Maria; SOUZA, Clarilza (orgs). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda., 1982. Pp. 18-23.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAMMERSLEY, Martyn.; ATKINSON, Paul. *Etnografia: Métodos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

IVO, Andressa; HYPOLITO, Álvaro. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. In: *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, n. 2, maio/ago. 2015, p. 365-379. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>. Acesso em: 19 de dezembro de 2015.

KETELE, Jean-Marie de. L'Évaluation Conjuguee en Paradigmes. In: *Revue Française de Pédagogie*, n. 103, 1993, p. 59-80.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LANDELLE, Jean-Jacques. L'Évaluation: une pratique scientifique. In: DELORME, Charles (coord.). *L'Évaluation en Questions*. Paris: ESF Éditeur, 1994. Pp. 57-68.

LIMA, Licínio C. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. In: *Revista Portuguesa de Educação*, n. 5, 1992, p. 1-8.

LUNA, S. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: *Currículo Sem Fronteiras*. vol. 6, n.º 2, 2006, p. 98-113.

MAYNTZ, Renate. *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial, 1977.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Dalila; JORGE, Tiago. As Políticas de Avaliação, os Docentes e a Justiça Escolar. In: *Revista eletrónica Currículo sem Fronteiras*, vol. 15, n. 2, maio/ago. 2015, p. 346-364. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/oliveira-jorge.pdf>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

PAQUAY, Léopold. *L'Évaluation des Enseignantes: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, 2004.

RAMALHO, Henrique. Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa, 2012. *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*, na área de especialização em Organização e Administração Educacional, Universidade do Minho.

RODRIGUES, Pedro (2001). L'Entretien de Recherche Comme Pratique d'Évaluation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 219-225.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. *Evaluación Sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

TRIBY, Emmanuel (2001). Questions Sur l'Influence Économique: l'évaluation interrogée par l'économisation du système de formation. In: FIGARI, Gérard; ACHOUCHE, Mohammed. *L'Activité Evaluative Réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. Pp. 327-335.

WEBER, Max. *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM MOBILIDADE REDUZIDA NA REDE
EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO – BA**

***INCLUSION OF STUDENTS REDUCED MOBILITY WITH THE EDUCATIONAL
NETWORK OF PAULO AFONSO CITY– BA***

Rilson José da Silva

noslir@yahoo.com.br

Estudante da Especialização em Gestão Pública Municipal
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Lilian Filadelfa Lima dos Santos

lilian.f.leal@gmail.com

Estudante da Graduação em Administração
Faculdade São Francisco de Juazeiro – FASJ

Débora Máira Messias Leal do Nascimento

deboramaira1@hotmail.com

Estudante da Graduação em Administração
Faculdade São Francisco de Juazeiro – FASJ

Thiago Magalhães Amaral

thiago.magalhaes@univasf.edu.br

Professor de Engenharia de Produção
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Jorge Messias Leal do Nascimento

jorge_messias@ymail.com

Professor da especialização em Gestão Pública Municipal
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Resumo

Acessibilidade é a condição para utilização dos espaços públicos ou privados com segurança e autonomia. Nesse sentido, a verificação deste direito assistido aos estudantes com mobilidade reduzida torna-se necessária, pois ambientes físicos escolares como todo o corpo docente precisam estar preparados para atender aos discentes com tais limitações. Objetivou-se com este estudo investigar e identificar a acessibilidade de estudantes com mobilidade reduzida na rede educacional do município de Paulo Afonso – BA. Foram realizadas pesquisas descritivas - exploratórias por meio de aplicações de questionários semiestruturados aos gestores ou responsáveis pelas 16 escolas e/ou colégios de maior porte do município de Paulo Afonso-BA. Além disso, realizou-se observação sistemática do espaço físico escolar para uma melhor interpretação dos resultados. Constatou-se que, de modo geral, os investimentos nas infraestruturas físicas internas e externas das escolas são relativamente baixos. Por outro lado, existe à formação e incentivo de programas fomentando a Educação Especial. Conclui-se que, a rede educacional do município de Paulo Afonso-BA necessita do fomento a políticas públicas educacionais especiais, fiscalização nos âmbitos escolares e valorização da diversidade de pessoal, em especial, aos que apresentam mobilidade reduzida.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação. Políticas Públicas. Necessidade.

Abstract

Accessibility is the condition for the use of public or private spaces with security and autonomy. In this sense, the verification of this right assisted students with reduced mobility becomes necessary because, school physical environments as the entire faculty must be prepared to meet the students with such limitations. The objective of this study was to investigate and identify the accessibility of students with reduced mobility in the educational network of the city of Paulo Afonso-BA. Descriptive surveys were conducted - exploratory through applications of semi-structured questionnaires to managers or responsible for 16 schools and / or larger schools in the city of Paulo Afonso-BA. Additionally, observation was carried out systematic school physical space, for a better interpretation of results. It was found that , in general , investments in internal and external physical infrastructure of schools are relatively low , on the other hand, there is the training and incentive programs encouraging Special Education. In conclusion, the educational network of the city of Paulo Afonso-BA need to promote special educational public politics, supervision in school areas and enhancement of staff diversity, especially to those with reduced mobility.

Keywords: Accessibility. Education. Public Policy. Need.

INTRODUÇÃO

Antes de mencionar o termo inclusão de deficientes físicos nas escolas, torna-se necessário conhecer o significado do termo acessibilidade, logo, esse corresponde à:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, DECRETO 5296/2004).

Conforme o artigo 1º do Decreto nº 186/2008 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pode-se dizer que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Dificuldade em se locomover em calçadas devido à altura, ondulações ou ausência de rampas, banheiros e de escola que não apresentam adaptações. A quem se pode atribuir responsabilidade de tudo isso? De que forma a sociedade pode contribuir para melhorar essa situação?

Sabe-se que todo ser humano tem direito a qualidade de vida, porém, no caso das pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida no âmbito escolar, a busca por essa qualidade depende não só de uma ou duas entidades envolvidas, como exemplos, Ministério Público e Gestão Municipal, mas também da colaboração de todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação, como descreve Freitas:

[...] a inclusão desafia, pois, a mudança, estimula a flexibilidade das relações, a redistribuição dos recursos para um mais correto aproveitamento, o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, o envolvimento de toda a escola, dos pais, da comunidade, dos diferentes serviços e dos seus profissionais do sistema educativo” (FREITAS, 2006, p. 38).

Desta forma, de acordo com artigo 9º do Decreto nº 186/2008 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural.

Contudo, pode-se afirmar que, para a sociedade contribuir de forma satisfatória no auxílio à acessibilidade, é necessário que haja mais informação e conhecimento nesses aspectos para que possa haver mobilização no que diz respeito à cobrança aos órgãos e conselhos competentes, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e/ou a própria Gestão Municipal. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação na própria rede pública regular de ensino”. Isto significa que, tanto os ambientes físicos escolares como todo o corpo docente precisam estar preparados para atender aos discentes com tais limitações.

O Ministério Público Federal (MPF) preocupado com a sociedade no que tange a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente regular educacional editou em conjunto com a Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva em setembro de 2004 o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” em que, já em sua apresentação deixa claro suas intenções com o citado documento:

O Ministério da Educação, comprometido com a garantia do acesso e permanência de todas as crianças na escola, tem como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade (BRASIL, 2004).

Infelizmente, são poucas as escolas que se adequam a esta necessidade e, muitas vezes, se organizam apenas para mascarar as exigências da lei. Ainda de acordo com a LDB, no artigo 59, inciso III, os professores precisam de especializações adequadas em nível médio ou superior, para atendimento especializado e os professores de nível regular devem ser capacitados para integração desses discentes nas classes comuns.

A partir desse contexto, buscou-se explicar as dificuldades existentes nesse âmbito, no município de Paulo Afonso - BA, principalmente na rede educacional, e apresentar soluções que possam contribuir para melhoria da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Objetivou-se com esse estudo investigar a acessibilidade de portadores de deficiência física ou com mobilidade reduzida na rede educacional do município de Paulo Afonso – BA, visando à contextualização da relação entre a qualidade de vida e educação proporcionada a essas pessoas.

A partir da definição de acessibilidade, será possível observar sua ausência ou não nas escolas do município de Paulo Afonso-BA e o que gera como consequência nas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida quanto à educação que têm recebido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação para todos

O ser humano, desde seu nascimento, passa por períodos de aprendizagem, cada um com suas diferenças e limitações. Para Souza e Filho (2008):

[...] no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo estabelece sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo vivencial, de pensar criticamente sobre os objetivos e as situações que o rodeia e de construir inclusive seus próprios valores morais através de relações interpessoais, estabelecidas com o ambiente físico e social.

Então, há um caminho muito longo e árduo para o desenvolvimento da criança ao convívio à sociedade em que vivemos hoje. A este processo de adaptação do ser humano ao mundo, pode-se comparar à educação que corresponde ao “processo de desenvolvimento da

capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social” (AURELIO, 1999, p.718).

Desta forma, verifica-se que apenas no conceito de educação este processo de forma geral tem um objetivo comum que é a melhor integração individual e social, significando que independente das limitações dos discentes, todos necessitam obter uma educação que atinja este fim.

Atualmente, percebe-se um movimento em favor da inclusão escolar, que garante aos discentes com deficiência, uma educação igual a que se oferece aos que não a possuem. Portanto, “A inclusão propõe uma pedagogia e uma escola das diferenças em contraposição às escolas dos/para os diferentes, e a nossa Política de Educação Especial, nessa perspectiva, é um passo decisivo para que consigamos chegar à escola que tanto queremos (MANTOAN, 2010, p.13).

Segundo a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão o termo deficiência deve ser compreendido como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade ou capacidade parcial da pessoa desempenhar atividades dentro do padrão considerado normal do ser humano” (BRASIL, 2006, p.13). Isto não significa que ninguém possua capacidade para aprender e participar do processo de troca de conhecimentos que a educação proporciona, mas exige uma forma diferente que se adéque a limitação que possui.

É importante também, conhecer a definição da pessoa com mobilidade reduzida que “não é portadora de deficiência, mas tem dificuldade de movimentar-se, de flexibilidade, coordenação motora e percepção” (BRASIL, 2006, p.14). Isto é, a sociedade precisa estar preparada para receber alunos que se classificam dentro dessas definições, pois conforme Souza e Tavares (2010, p.1)

[...] existem muitas adaptações a serem feitas para favorecer as crianças com deficiência física na educação infantil, onde a realidade é, muitas escolas brasileiras e as famílias não estão preparadas para garantir o desenvolvimento pleno e escolar dessas crianças.

Partindo desse pressuposto, o discente que se enquadra nestas definições, “[...] é aquele que por apresentar necessidades diferentes dos demais alunos no domínio da aprendizagem requer recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos”. Assim, para que a educação alcance a todos de forma satisfatória e garanta o direito em adquiri-la é imprescindível “[...] acolher estes indivíduos e oferecer às pessoas com deficiência oportunidades educacionais, nas mesmas condições acessíveis aos outros” (SOUZA e TAVARES, 2010, p. 2).

Dados do IBGE (2010) revelam que 37% das crianças consideradas com deficiência intelectual na idade escolar (4 a 17 anos) estavam fora das escolas, um número alto, se levarmos em consideração a não realização de matrículas e/ou a evasão desses discentes com o passar do tempo como afirma a coordenadora do programa de extensão em formação continuada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e presidenta da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Enicéia Gonçalves Mendes, em entrevista dada ao *site* Rede Brasil Atual, em 2013: “A queda na taxa de matrículas indica que, a qualidade da educação é ainda menor para essa população, fazendo com que a exclusão e a evasão sejam as maiores”.

Todavia, percebe-se a carência de relevância atenção de Políticas Públicas voltadas para a inclusão educacional dessas pessoas no Brasil.

Após a compreensão do objetivo da educação e da inclusão escolar, percebe-se que é necessário um olhar cuidadoso neste âmbito e que os investimentos para garantir uma educação para todos são imprescindíveis e culmina na acessibilidade, que pode ser definida como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, DECRETO 5296/2004).

Um pouco do município de Paulo Afonso-BA

Paulo Afonso é um município baiano que faz divisa com mais três Estados: Alagoas, Pernambuco e Sergipe. É considerada uma cidade jovem, foi emancipada em 1958 e tem segundo estimativa do IBGE (2014) 118.323 habitantes e possui 112 escolas municipais do ensino pré-escolar ao fundamental e ocupa ainda segundo o IBGE (2010) a 15ª posição dos 417 municípios do Estado. É também responsável por uma Unidade Regional de Secretaria de Educação do Estado, A DIREC 10, possui Faculdades e Universidades Privadas e Públicas, Estadual e Federal e, conta com um Instituto Federal, o Instituto Federal da Bahia- IFBA.

Contudo, a exemplo do Brasil como um todo, o município de Paulo Afonso tem dificuldades no enfrentamento às barreiras causadas pela falta de estruturas referente à acessibilidade, dificuldades estas não apenas físicas, mas tudo no que concerne à inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) como melhor capacitação dos educadores e menos burocracia por parte do governo.

Entretanto, a “capital da energia”, como é carinhosamente chamado este município, dado a grande capacidade de geração de energia elétrica, deve assim como as demais partes que compõe esta nação, priorizar a inserção do PNEE nas escolas públicas, conforme Rocha (2014):

Assim não cabe no cenário nacional qualquer discussão que envolva a limitação ou restrição deste direito, tendo todo aluno portador de necessidades educacionais especiais o direito de ser incluído em todos os níveis de ensino da rede regular, primando por uma educação heterogênea que trabalha com as diferenças e promove o desenvolvimento harmônico e a convivência social pacífica e solidária.

Com a adoção de medidas de adequação nas estruturas físicas escolares, como adaptação de banheiros para deficientes, rampas, corrimãos, dentre outras ações, são fundamentais para a inclusão, desenvolvimento educacional e conseqüentemente alavancando o êxito profissional no futuro do PNEE:

No ambiente escolar em especial, um meio físico acessível pode ser extremamente libertador e pode transformar a possibilidade de integração entre as crianças e o seu desempenho. Os ambientes inacessíveis são fator preponderante na dificuldade de inclusão na escola para as pessoas com deficiência e podem determinar que alguns sejam excluídos também do mercado de trabalho (CAMISÃO, 2003).

Desta forma, as condições das escolas merecem ser observadas no que se refere à acessibilidade oferecida a todos os discentes, visto que, muitos as frequentam passando por dificuldades e só os enfrentam pelo desejo de aprender e garantir melhoria e qualidade de vida.

A educação, enquanto política pública e social, não é um espaço da filantropia, da reprodução da desigualdade, da manutenção do sistema, mas da cidadania. É necessário mudar essa “política de esmola” e tratar a educação como algo sério, imprescindível ao desenvolvimento social. A democracia começa quando todos os cidadãos têm as mesmas oportunidades para alcançar uma boa qualidade de vida. (CARAVELAS, 2005, p. 26).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização do presente estudo foi utilizada a pesquisa descritiva, conforme Vergara (1998, p.45) “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno”. Assim, esse tipo de pesquisa possibilita a busca de respostas para o objetivo proposto e, os resultados da pesquisa foram obtidos através da aplicação de questionário elaborado para coleta dos dados e observação sistemática do espaço físico escolar.

O público alvo da aplicação dos questionários foram os Gestores ou responsáveis legais das escolas municipais de Paulo Afonso-BA, no momento da entrega do questionário,

identificadas como partes da pesquisa, tendo por objetivo colher possíveis respostas no que se refere à acessibilidade quanto à qualidade na educação dos discentes com deficiência ou mobilidade reduzida.

Foram analisados escolas e colégios municipais de Paulo Afonso-BA, referente à estrutura física e qualificação profissional dos que compõem estas redes de ensino. A escolha se deu mediante o critério de adequação e fornecimento de vagas, porte, estrutura, isto é, instituições que recebem número maior de discentes e possuem condições para oferecer os requisitos básicos necessários para atender aos alunos com limitações e/ou deficiência de maneira satisfatória proporcional à estrutura da cidade. Vale ainda mencionar que estes estabelecimentos de ensinos públicos abordados na pesquisa correspondem a 89% da zona urbana (16 das 18 escolas) e 50% da plenitude municipal (16 das 32 escolas), ou seja, zona urbana e rural.

Buscou-se a identificação da inacessibilidade, nas 16 (dezesesseis) maiores escolas municipais de Paulo Afonso-BA, que impossibilitam os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida de desenvolverem seus estudos com maior eficiência, apontar as razões que impedem o investimento da acessibilidade nas escolas municipais e apresentar possíveis soluções para o problema em estudo.

Inicialmente realizou-se uma pesquisa com os representantes das instituições de ensino da esfera municipal como metodologia deste trabalho, em seguida, foram exibidos os motivos de estudo e finalmente, serão expostas as principais discussões e conclusões desse estudo.

Para isso, foram entregues os questionários a cada representante escolar, isto é, servidor que no ato da distribuição do questionário estava responsável pela gestão da escola, contendo vinte e nove questões divididas nos seguintes temas: Dados dos respondentes, acessibilidade arquitetônica no exterior da instituição de ensino, acessibilidade arquitetônica no interior da instituição de ensino, quanto ao ensino e quanto à acessibilidade, abordando assim tanto a qualidade estrutural, quanto a pedagogia (ensino) voltada às práticas da acessibilidade e inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, constatou-se o real cenário das escolas avaliadas. Também, foram verificadas as intenções dos gestores educacionais quanto à importância que a acessibilidade exige diante do processo educativo.

Analisando a Figura 1 pode-se observar o baixo número de investimentos nos meios de segurança para os PNEE, tanto na área externa, quanto no interior da escola, um exemplo é a inexistência de sinalizações, contrariando o que determina o Ministério da Educação-MEC (2006):

A adaptação do ambiente externo, quando necessária, a adaptação de rampas, banheiros, corrimão e iluminação seguem as normas técnicas universais de acessibilidade, ou devem ser garantidas na construção ou reforma dos centros de educação infantil. As escadas e corrimãos devem possuir contraste para as crianças de baixa visão e deve haver materiais sensoriais nas adaptações para crianças cegas (BRASIL, MEC, 2006).

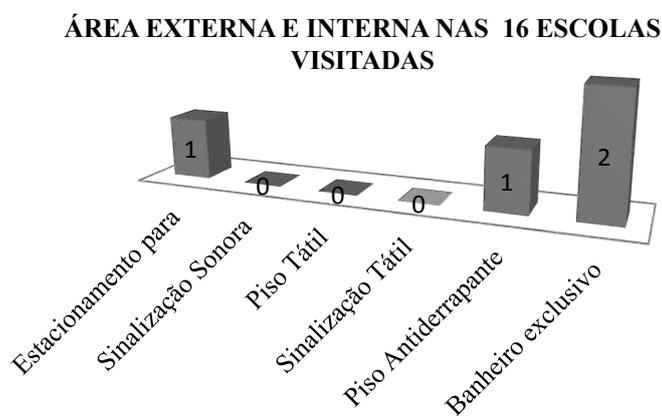


Figura 1: Dados referentes à existência de meios e ferramentas básicas nas dependências internas e externas nas 16 escolas para um bom atendimento aos PNEE – Paulo Afonso (BA), 2015

Observou-se ainda a existência de programas educacionais voltados à Educação Inclusiva como pode-se perceber na Figura 2, porém, com utilização pouco expressiva como orienta o MEC:

É também necessária a sinalização do ambiente por diferenciação de piso, comunicação verbal para sinalizações em parque, ambiente aberto, elevadores e comunicação braile em portas e corredores (BRASIL. MEC, 2006).

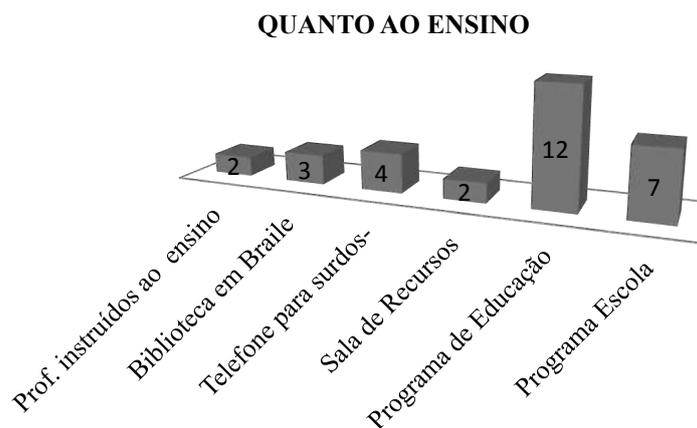


Figura 2: Dados demonstrativos nas 16 escolas quanto a existência de recursos físicos e pedagógicos em investimentos ao bom ensino aos PNEE – Paulo Afonso (BA), 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto neste artigo, observa-se que, os números alcançados através da pesquisa referente às ferramentas, meios e investimentos no que tange a Educação Inclusiva, apesar da existência de programas Federais para este fim está muito aquém de oferecer uma educação satisfatória aos PNEE.

Priorizar as Políticas Públicas Educacionais Especiais, atentar para a importância da fiscalização advinda da sociedade e dos órgãos competentes poderiam ser opções decisivas frente à situação atual deste município e que poderia iniciar uma concreta valorização da diversidade de pessoas com deficiência. Kunc (1992):

Se quisermos criar escolas em que os alunos se sintam acolhidos e parte de uma comunidade, então devemos começar por criar escolas que acolhem a diversidade de todas as crianças.

E ainda conforme Kupfer (2000):

“[...] entretanto, se a escola puder ser um lugar de abertura para o sujeito, lugar de transformação e eliminação das desigualdades, lugar de exercício da diferença, então não haverá mais crianças com necessidades especiais. Todas elas portarão necessidades especiais e todo educador será um educador especializado. Aquilo que se deve propor para a criança especial é o que se deve propor para qualquer criança. Inclusão escolar é para todas.” (p. 153)

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada* / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: MEC/SEE, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 15. Nov. 2014

BRASIL. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004, p. 13.

CAMISÃO, Verônica. *Acessibilidade & Educação inclusiva*. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/report_acessibilidade_educacao_inclusiva_pt.html> Acesso em: 23 out. 2014.

CARAVELAS, Luciana. *Novo Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 718.

CARAVELAS, Luciana. *O prazer de ser professor*. Recife: Bagaço, 2005. p. 23.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 718.

IBGE, 2010. *Censo Demográfico*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Dados referentes ao município de Paulo Afonso- BA, disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292400>>. Acesso em: 05 de out. 2014

KUNC, Norman. *A necessidade de pertencer: Redescobrimo hierarquia das necessidades de Maslow*. Originalmente publicado em: Villa, R., Thousand, J., Stainback, W. & Stainback, S. Reestruturação Caring & eficaz Educação Baltimore: Paul Brookes, 1992. Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.broadreachtraining.com/articles/indxarti.htm&prev=/search%3Fq%3DN.kunc1992%26biw%3D1280%26bih%3D643>>. Acesso em: 6. Set. 2014.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. Salvador: Ágalma. 2000. p. 153

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília, 2010. p 15.

MARANHÃO, Angela... [et al]; *O prazer de ser professor*. Recife: Bagaço, 2005. p. 120.

OLIVEIRA, Cida de. *Só 5,0% das crianças com deficiência que entram na escola chegam ao ensino médio*. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/03/dos-alunos-com-deficiencia-que-entram-na-escola-so-5-chegam-ao-ensino-medio-1>>. Acesso em: 9. Set. 2014. Rio de Janeiro: WVA, 1999, p. 174.

ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. *A inclusão escolar dos portadores de necessidades educacionais especiais como direito fundamental*. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 12 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.46949&seo=1>>. Acesso em: 23 out. 2014.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SOUZA, Ana Paula de; FILHO, Mário José. *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em: 16. Out. 2014.

SOUZA. Eliza Martins, TAVARES Helenice Maria. Acessibilidade da criança com deficiência física na escola. *Revista da Católica*. 2010. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/index.php?pagina=sumariov2n4>>. Acesso em: 22. Set. 2014

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1998.

**AÇÕES AFIRMATIVAS E ENSINO SUPERIOR: A IMPLANTAÇÃO DE
PROGRAMAS E AÇÕES DE CARÁTER AFIRMATIVO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**

***AFFIRMATIVE ACTION AND HIGHER EDUCATION: IMPLEMENTATION OF
AFFIRMATIVE PROGRAMS AND ACTIONS IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF
SÃO FRANCISCO VALLEY***

Danilo Moreira dos Santos
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.^a Adjunto IV do Colegiado de Ciências Sociais - Univasf

Resumo

Este texto é parte dos resultados de atividades desenvolvidas mediante Estágio Curricular realizado junto à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da UNIVASF. Visa apresentar resultados de pesquisa que investigou a introdução de ações afirmativas no âmbito desta instituição federal de ensino superior. Alargando-se as discussões sobre o tema, busca-se destacar que as ações afirmativas vão além das cotas sociais e étnico-raciais para ingresso no ensino superior, podendo apoiar os estudantes em vários campos. Nas etapas da pesquisa foram realizados revisão de bibliografia e de leis sobre programas e ações afirmativas, pesquisa documental, observações e conversas informais com alguns profissionais da Universidade. Com base na exposição e na descrição de ações implementadas até o começo do ano de 2015, verifica-se um cenário favorável na Universidade no que se refere à adoção de planos e medidas de promoção da igualdade e de valorização cultural, sendo que no desenvolvimento de algumas dessas ações afirmativas tem-se como fator positivo o engajamento de muitos atores internos à Instituição.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Ensino Superior. UNIVASF.

Abstract

This article is an outcome of the professional undergraduate internship in Social Sciences undertaken at the UNIVASF Dean of Student Assistance (PROAE). It aims at presenting results of a research project that investigated the implementation of affirmative action at this federal university. Broadening the debates on the subject, it stresses that affirmative action go beyond the social and racial quotas for admission to higher education, and may support students in diverse ways. Research was conducted through literature review, documental

analysis (pieces of Law and programs reports), direct observation, and informal interviews with some professionals of the university. Considering the actions implemented until the beginning of 2015, presented here, there is a favorable scenario at the university regarding the planing and adoption of measures to promote equality and cultural promotion, and in the development of some of these actions, the engagement of various institutional actors is a positive feature.

Key-words: Affirmative Actions. Higher Education. UNIVASF.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática das políticas de ação afirmativa tem ganhado importante destaque na agenda do Legislativo e também em vários debates, sobretudo a que diz respeito às cotas sociais e étnico-raciais para ingresso no ensino superior.

Não existe consenso sobre a origem da expressão políticas afirmativas. Há quem delegue os créditos aos discursos contidos em um texto normativo de 1961, a *Executive Order* nº 10.925, de autoria de Jonh F. Kennedy, o qual estabelecia o cumprimento de práticas não discriminatórias aos órgãos federais e demais beneficiários de projetos financiados com recursos públicos (ROZAS, 2009). Não obstante, coloca-se que

Ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado [...] com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES *apud* SILVA, M., 2009, p, 16-17).

A legitimidade dessas ações encontra respaldo sobretudo na ideia de reparação e promoção da igualdade. Dado as desigualdades estruturais que são elementos de cerceamento de oportunidades para grupos negligenciados no processo histórico de estabelecimento da sociedade brasileira, se consensuou sobre a necessidade de haver mecanismos de democratização das oportunidades como, por exemplo, as cotas para acesso ao ensino superior.

Nota-se, portanto, que ao se falar em ações afirmativas no âmbito da educação superior as cotas são as que mais ganham destaque. Contudo, elas são mecanismos que podem ser implementados de forma muito mais ampla, contemplando não só o ingresso, mas também a permanência e o êxito acadêmico de estudantes naquele nível de ensino, influenciando o seu contexto social até mesmo depois de formados. Podem assim compreender pequenas ações

em níveis mais localizados e ações focais de valorização étnico-racial e sociocultural, entre outras, como se verá neste trabalho.

O presente texto constitui-se numa produção desenvolvida através do Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais, realizado no âmbito da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) de outubro de 2014 a março de 2015 sob orientação de estágio da professora Dra. Luciana Duccini. Nele aborda-se o desenvolvimento de ações afirmativas na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), sendo descritos os programas e ações a que se teve conhecimento nesta instituição até o período da pesquisa. Assim, este estudo contribui com as discussões sobre o assunto, demonstrando a amplitude que as ações de caráter afirmativo podem assumir no âmbito da educação superior.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, da análise de leis, resoluções e portarias referentes ao tema em questão, foi realizada sistematização de dados e informações a partir de pesquisas sobre alguns programas, feita na rede mundial de computadores, da coleta e análise de dados na PROAE, da análise de dados do Sistema de Avaliação Socioeconômica (SASE), disponibilizados pela Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), e ainda da descrição e análise de ações afirmativas já adotadas na UNIVASF a partir de observações e conversas informais com profissionais da Instituição.

O trabalho está dividido em quatro partes. Após a introdução, que busca contextualizar o conceito de ações afirmativas e também as cotas no ensino superior, um dos programas aqui elencados, introduz-se a discussão sobre as ações afirmativas na UNIVASF, apresentando alguns dos programas implementados e descrevendo-os em seguida. Na terceira parte será reforçada a descrição das ações, apresentando novos programas e ações e analisando o estado dos mesmos atualmente. Na quarta e última parte serão feitos os apontamentos finais.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVASF

Instituída pela Lei nº 10.473 de 27 de junho 2002 e tendo iniciado suas atividades acadêmicas no ano de 2004, a UNIVASF completou no ano de 2014 dez anos de atuação promovendo o ensino, a pesquisa e o desenvolvimento técnico e científico em quatro regiões do Nordeste: o Sertão Pernambucano, com dois *campi* em Petrolina; o Sudoeste Piauiense, com um campus em São Raimundo Nonato; o Centro Norte Baiano, com um campus em

Senhor do Bonfim e, no Extremo Norte Baiano, o Vale do São Francisco da Bahia, com um campus em Juazeiro e outro mais recente na cidade de Paulo Afonso..

Esta instituição de ensino recebe alunos oriundos de várias Regiões do Brasil, o que aguça ainda mais a diversidade dos agentes inseridos no seu contexto educacional. Este fato coloca para a Universidade o desafio de haver em seu seio uma articulação que atenda às demandas específicas dos grupos que dela passam a fazer parte. Em meio a este cenário, os programas e ações de caráter afirmativo tornam-se um importante mecanismo pelo qual a Universidade pode melhor se relacionar com estes indivíduos. Podem dirimir efeitos dos desníveis socioeconômicos, contribuindo para a superação de desigualdades historicamente construídas e atendendo a necessidades dos estudantes, sobretudo dos menos favorecidos, promovendo uma maior equidade e encorajando a permanência de muitos no ensino superior. Algumas ações também podem contribuir com a busca pelo respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e deficiência física, entre outros.

Na UNIVASF são adotados instrumentos de ação afirmativa em educação seguindo as autênticas noções de equiparação de oportunidades, de reparação e focando o acesso e a permanência dos estudantes. Para a aplicação de ações afirmativas ela se orientou, inicialmente, pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da reserva de 50% das vagas para oriundos de escola pública, esta que também deve se basear em critérios socioeconômicos e étnico-raciais, segundo a referida Lei. Também se orientou pelo Decreto Presidencial nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que também dispõe sobre a reserva de vagas para as cotas, e pela Portaria do MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, a qual discorre sobre a reserva de vagas em instituições federais de ensino. Ao longo dos anos, outras ações foram sendo introduzidas.

Apresenta-se, no Quadro 1, um grupo de iniciativas que fizeram ou fazem parte do programa de ações afirmativas na UNIVASF, bem como o período de sua implantação.

Ano	Programa
2005 a 2009	Programa Conexões de Saberes
2008 (início)	Assistência Estudantil (Aux. Alimentação)

2010 (início)	Reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos do ensino médio na rede pública PET - Conexões de Saberes PIBIC Ações Afirmativas I Mês das Consciências Negras/Colegiado de Ciências Sociais Agenda Permanente de Ações Afirmativas na UNIVASF
2011	II Mês das Consciências Negras/Colegiado de Ciências Sociais
2012 (início)	Comissão de Avaliação da Aplicação da Lei de Cotas ¹ Aplicação da Lei de Cotas para ingresso em 2013 Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva III Mês das Consciências Negras/Colegiado de Ciências Sociais
2013	Programa Bolsa Permanência do MEC IV Mês das Consciências Negras/Colegiado de Ciências Sociais
2014	V Mês das Consciências Negras/Colegiado de Ciências Sociais Comissão para Implantação do Programa de Ações Afirmativas Regulamentação do Programa de Assistência Estudantil – PAE pela Resolução nº 22/2014.

Quadro 1: Instrumentos que fazem parte das ações afirmativas da UNIVASF. **Fonte:** Os autores (2015).

Constata-se que não apenas a reserva de vagas compõe o cronograma de ações desta Instituição, mas muitos outros programas que acabam por mobilizar vários dos seus setores.

¹ Grupo de trabalho composto por docentes, discentes e técnicos para acompanhar a implantação da Lei de Cotas na UNIVERSIDADE. Uma comissão próxima, porém distinta, foi criada em 2013 e será apresentada mais adiante.

Conforme esses dados, podemos inferir que os períodos em que houve maior implementação de ações afirmativas na UNIVASF foram os anos de 2010 e 2012.

A seguir será realizada uma descrição mais detalhada de alguns desses programas e ações expostos no Quadro 1, buscando promover uma melhor compreensão de sua trajetória enquanto políticas sociais desenvolvidas no ensino superior brasileiro e também no âmbito da UNIVASF.

➤ **Programa de Educação Tutorial**

O programa de Educação Tutorial (PET) foi criado e implantado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 1979 como sendo o Programa Especial de Treinamento. No final de 1999 o programa foi transferido para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e sua gestão ficou a cargo do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM). Em 2014 recebeu o nome de Programa de Educação Tutorial. Em 2005 foi regulamentado pela Lei nº 11.180 e, em 2009, pela Portaria do MEC 591, que foi alterada pelas Portarias 975/2010 e 976/2010 (UNIVASF, s.d.; PROEN, s.d., a).

O PET foi criado para prestar apoio a alunos que demonstrem interesse e habilidades e que se destaquem em cursos de graduação. O apoio recebido pode se estender até o término do curso e ao professor orientador. As atividades dos grupos são custeadas pelo MEC, o qual repassa semestralmente o valor para custeio das atividades desenvolvidas por cada estudante que participa do programa (PROEN, s.d., a).

Através do Programa os alunos podem realizar atividades extracurriculares como uma forma de complemento a sua formação acadêmica. É por ele que também se torna possível uma ampliação e um aprofundamento dos objetivos e conteúdos programáticos previstos na grade curricular dos cursos integrantes esperando-se o aumento da qualidade.

Conforme consulta ao site da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) estão em funcionamento na UNIVASF quatro grupos PET, sendo eles o PET Arqueologia, o PET Conexões de Saberes Saneamento Ambiental, o PET Biomecânica e o PET Educação Física.

➤ **Programa Conexões de Saberes**

O Programa Conexões de Saberes surgiu com muitos objetivos, entre eles: promover uma maior articulação entre as universidades e as comunidades populares; possibilitar que universitários de origem popular sejam capazes de intervir em seu território de origem por meio do desenvolvimento de sua aptidão para a produção de conhecimentos científicos; realizar diagnósticos acerca da estrutura universitária e das necessidades dos estudantes de origem popular. Também objetiva incentivar a criação de metodologias que priorizem a participação desses jovens e estimular o mapeamento da situação educacional, socioeconômica e cultural, visando assistir os grupos em vulnerabilidade social por meio da realização de projetos que corrijam mazelas sociais (MEC, s.d., a)².

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas devem envolver diversos programas, entre eles o “Escola Aberta”, pré-vestibular destinado a alunos de baixa renda em comunidades quilombolas ou indígenas. No projeto é previsto a participação na promoção de ações sociais e de saúde, sobretudo para crianças e adolescentes, como atividades de prevenção ao uso de drogas e da gravidez na adolescência. A avaliação e o monitoramento do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares também são elencados como atividades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, os quais devem receber aulas de inclusão digital e política e treinamento sobre metodologia de pesquisa e extensão (MEC, s.d., a). A sua gratificação é uma bolsa mensal de Iniciação Científica, atualmente no valor de quatrocentos reais.

Após o Programa Conexões de Saberes, que durou até 2009, foi implantado o PET Conexões de Saberes como uma estrutura cujas bases remanesceram daquele anterior e receberam influência do Programa de Educação Tutorial (PET). Ele foi criado pela Portaria MEC nº 591/2009 com as alterações da Portaria MEC nº 597/2010 e permanece inserido no PET como sua ramificação.

O PET Conexões de Saberes permanece então como um grupo do PET, criado nas Instituições Federais de Ensino Superior, pelas Portarias MEC nº 591/2009, voltando-se também para o apoio a estudantes oriundos de comunidades populares através da ampliação

²Em 2004, o projeto piloto abrangeu cinco universidades, contemplando 75 bolsistas. Sua evolução foi contínua, abrangendo mais universidades e mais bolsistas. Em 2005 foram 14 universidades e 210 bolsistas. Em 2006 foram 26 universidades e 520 bolsistas. Em 2007 foram 31 universidades e 775 bolsistas. Já em 2008 foram 33 universidades e 2.200 bolsistas (MEC, s.d., a). De 2007 para 2008 aumentaram apenas mais duas universidades, no entanto, o número de bolsistas quase que triplicou. Este foi, portanto, o período em que houve o maior aumento no número de beneficiados.

da relação entre a universidade e os moradores daqueles espaços, do aprofundamento da formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas e ainda do estímulo à formação de novas lideranças para a articulação de competência acadêmica com compromisso social (UNIVASF, s.d.).

➤ **PIBIC Ações Afirmativas**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af) parte de uma parceria firmada entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq/MCTI) e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SUBPAA/SEPPPIR). Ele é destinado às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que possuem um programa de ações afirmativas, constituindo-se num programa piloto cujo objetivo é a distribuição de bolsas de Iniciação Científica³ às instituições que atendam aos requisitos e que manifestem interesse pelo programa (CNPQ, s.d.).

Determinado pelo compromisso do Governo Federal em propor políticas afirmativas para ampliar a participação de grupos sociais em espaços por eles não ocupados, o PIBIC ações afirmativas tem o objetivo de complementar ações afirmativas já existentes nas universidades. De maneira geral, ele busca promover a participação de estudantes ingressantes pela reserva de vagas em atividades acadêmicas de cunho científico. Na UNIVASF o programa é desenvolvido através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPGI). Para participar, o estudante precisa estar regularmente matriculado e frequentando as atividades de seu curso; ter concluído o primeiro semestre; apresentar bom desempenho acadêmico (Coeficiente de Rendimento Escolar ≥ 6) com comprovação do histórico escolar; dedicar no mínimo 20 horas semanais às atividades do projeto; não ter vínculo empregatício de qualquer natureza, tão pouco exercer outras atividades de trabalho, mesmo que na condição de voluntário; não ser beneficiado por outra bolsa acadêmica; possuir currículo atualizado na

³A bolsa de Iniciação Científica para o estudante de graduação corresponde ao valor constante na tabela de valores de bolsas no país, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e tem duração de doze meses, podendo ser renovada por igual período a pedido do bolsista e dentro da cota anual prevista para cada instituição.

Plataforma Lattes e ainda apresentar os resultados da pesquisa na Jornada de Iniciação Científica promovida pela instituição (PRPPGI, 2011).

➤ **Programa de Assistência Estudantil (PAE)**

O Programa de Assistência Estudantil da UNIVASF é composto de ações de atenção aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, de acordo com o decreto presidencial 7.234/2010 e com base em outros critérios definidos nos editais dos processos seletivos da PROAE, órgão criado em 2012 (com o nome de Secretaria de Promoção e Assistência Estudantil, SEPRAE) para desenvolver a Política de Assistência Estudantil na UNIVASF.

O PAE objetiva viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir situações de repetência e evasão resultantes da insuficiência de condições socioeconômicas ou da vulnerabilidade determinados por atitudes e preconceitos étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e deficiência física, entre outros (PROAE s.d., a), garantindo uma permanência mais digna dos estudantes atendidos. A participação no Programa de Assistência é condicionada à inscrição do estudante através de endereço eletrônico específico, com posterior análise de documentação exigida e realização de entrevista pela equipe social, entre outras etapas.

O programa teve início no ano de 2008 contendo apenas um benefício, o Auxílio Alimentação, o qual recebeu um investimento inicial de R\$ 233.595,02 e atendeu a 485 estudantes. À época, a execução do programa contava com apenas uma técnica especializada em Serviço Social, que atuava por meio da Pró-Reitoria de Integração (PROIN), sendo o programa dirigido pela Diretoria de Assuntos Comunitários (DACRI) (PROAE, 2013 *apud* SILVA, R., 2014a; 2014b)⁴.

⁴Em 2009 foram investidos R\$ 319.354,96 sendo 1.003 o número de beneficiados. Em 2010 o investimento foi de 1.752.818,02, com 1.968 beneficiados, sendo implementados mais três novos programas: a Bolsa Permanência, o Transporte Estudantil, Campus Ciências Agrárias (CCA), e a Bolsa de Apoio Acadêmico. Em 2011 o investimento foi de R\$ 1.840.000,00 sendo 1.215 o número de beneficiados, tendo sido integrada mais uma Assistente Social ao quadro e também foi criada mais uma modalidade de benefício, a Residência Universitária no campus CCA. Em 2012 foram investidos R\$ 1.873.033,00 atendendo-se a 1.349 estudantes, foram introduzidas mais uma assistente social e uma pedagoga ao quadro, a residência estudantil foi estendida também ao campus de São Raimundo Nonato. E em 2013 foram investidos R\$ 3.580.360,46, tendo 1.693 estudantes como beneficiários. Mais três ações também foram implementadas: o apoio à participação em eventos externos e mobilidade internacional, o programa de elaboração de material didático e o apoio ao projeto de extensão “Minoria Quem?” (PROAE, 2013 *apud* SILVA, R., 2014a; 2014b).

Hoje o Programa de Assistência Estudantil está mais diversificado e conta com um maior apoio financeiro, sendo o orçamento atual de aproximadamente R\$ 5.000.000,000 (cinco milhões de reais). Com um conjunto mais amplo de benefícios, ele conta com o Auxílio Alimentação, o Auxílio Transporte, a Bolsa Permanência da UNIVASF, reduzida para R\$ 200,00, o Auxílio Permanência, que atualmente substitui a Bolsa Permanência em alguns campi, a Bolsa de Apoio Acadêmico, a Residência Estudantil do campus de São Raimundo Nonato-PI, o Apoio Pedagógico, o Transporte Estudantil, que hoje substitui o Auxílio Transporte nos campi de Petrolina e Juazeiro, e os Restaurantes Universitários (RUs), nos campi de Petrolina (Sede e Ciências Agrárias) e no de Juazeiro. Nestes, os estudantes da UNIVASF em vulnerabilidade e atendidos pelas políticas afirmativas, inseridos na classificação “Prioridade um” ou “P1”, no sistema classificatório da modalidade, têm sua refeição pelo preço de R\$ 6,10 (seis reais e dez centavos) sendo que o estudante paga o valor de R\$ 1,50 (um real e cinquenta centavos) e a universidade arca com os R\$ 4,10 (quatro reais e dez centavos) restantes.

O valor demandado para o custeio parcial das refeições feitas pelos estudantes inseridos na P1 é repassado pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), enquanto que o custeio parcial dos inseridos na outra modalidade, P2, renda acima de 1,5 salários mínimos per capita, fica a cargo da UNIVASF, que paga com recursos próprios R\$ 2,10 (dois reais e dez centavos) em cada refeição feita por estudantes desta modalidade.

A equipe que o dirige também se diversificou e hoje é composta pela Pró-Reitora de Assistência Estudantil (Assistente Social); uma Diretora de Assuntos Estudantis (Assistente Social); um Diretor dos RUs, Bolsas e Auxílios (Assistente Social); um Assistente Administrativo (Nível médio); Equipe técnica social, composta por três Assistentes Sociais; uma recepcionista (Nível médio/terceirizada) e dez estagiários das áreas de Serviço Social, Administração, Jornalismo, Ciências Sociais, Psicologia, Engenharia de Produção e Engenharia da Computação, sem contar estudantes que eventualmente desenvolvem estágio curricular supervisionado.

Em atenção ao PAE, também age em conjunto com a PROAE a Câmara de Assistência Estudantil (CAE), uma importante instância colegiada e deliberativa também formada em 2012 e que deve integrar representantes dos discentes, docentes, técnicos administrativos e membros da PROAE. Ela é composta por uma maioria de discentes e

representa uma experiência pioneira no país, cujo maior objetivo é controlar de forma mais democrática a gestão da política de Assistência Estudantil na UNIVASF.

Entre 2012 e 2014 a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil teve os seus recursos quase que duplicados, elevando o montante para a soma aproximada de R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais). No final de 2014 houve um grande avanço na Assistência Estudantil da UNIVASF uma vez que ações estruturantes foram garantidas, como a construção e o funcionamento dos RUs e ainda a aquisição de seis ônibus para o transporte gratuito dos estudantes. Com os investimentos realizados nessas áreas, as ações consideradas como transitórias, como bolsas e auxílios, sofreram uma redução tanto nos valores pagos quanto na quantidade de vagas, tendo em vista o gasto com as ações estruturantes.

Outra pauta do Programa de Assistência tem sido o projeto de construção das Residências Estudantis dos Campi de Juazeiro e Petrolina-Centro. Elas são espaços desenvolvidos em parceria com o PNAES, conforme o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, tendo como público alvo estudantes que estejam em vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente o campus Ciências Agrárias e o de São Raimundo Nonato possuem Residência Estudantil.

Com a ampliação dos cursos de graduação e com a crescente entrada de alunos considerados de baixa renda, faz-se necessário que a Universidade continue ampliando os recursos destinados à Assistência Estudantil como uma forma de se garantir a permanência desses estudantes no Ensino Superior.

➤ **Iniciativas de aperfeiçoamento do PAE**

Recentemente, no âmbito da Assistência Estudantil também têm sido criadas outras estratégias para maior adequação do Programa enquanto um instrumento de ação afirmativa. Em dezembro de 2014, após constantes esforços da CAE, foi aprovada a Resolução nº 22/2014 que regulamenta o PAE e que traz novos elementos a serem inseridos tanto no programa em si, quanto na estrutura de gestão do mesmo.

A resolução enfatiza as áreas de abrangência do PAE, embora algumas delas ainda não sejam atendidas. Dentre os programas destacados anteriormente, são elencados também a atenção à saúde, a inclusão digital, a cultura, a creche, o acesso, participação e aprendizagem

de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, além de políticas afirmativas e formação ampliada⁵.

Por meio da Resolução nº 22/2014, ficou determinado que para estudantes transgêneros ou transexuais, em condição de vulnerabilidade socioeconômica, bem como estudantes com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, seriam previstas vagas ou pontuação extra nos processos seletivos de bolsas e auxílios do PAE. Esta medida foi executada logo em seguida, no Processo de Seleção Unificada 2015.1, no qual foram disponibilizadas várias modalidades de benefícios e aqueles que indicaram pertencimento a alguma dessas categorias, através de autodeclaração assinada e enviada no ato da inscrição, tiveram a sua situação analisada.

A PROAE ficou incumbida de assegurar aos estudantes e servidores transgêneros e transexuais o direito à escolha de tratamento nominal nos procedimentos desenvolvidos no âmbito do PAE, permitindo-lhes a identificação pelo nome social que eles tenham adotado, de acordo com a Portaria MPOG nº 233/2010 e também com a Portaria MEC nº 1.612/2011.

Os Estudantes dos cursos de educação à distância foram incluídos na modalidade de Auxílio Permanência, podendo os mesmos serem atendidos também nas demais modalidades do PAE, estando porém condicionado ao repasse de recursos orçamentários à UNIVASF pelo MEC especificamente para esta finalidade.

Ainda segundo o artigo 47º da resolução supracitada, ficou determinado que a PROAE deva ser composta por pessoal técnico especializado e em caráter interdisciplinar, onde possam atuar Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos, Cientistas Sociais, Antropólogos, Nutricionistas, entre outros. Determinou-se também que a quantidade destes deva ser adequada para atendimento aos estudantes em todos os campi da instituição. Esta é uma atitude positiva que poderá gerar oportunidades para que estudantes formados pela própria UNIVASF, bacharéis em Ciências Sociais e em Psicologia, possam se inserir profissionalmente e desenvolver suas habilidades em atenção a demandas sociais dentro da própria Instituição.

⁵ Conforme parágrafo segundo da Resolução: “a perspectiva de formação ampliada dos estudantes e de Políticas Afirmativas no PAE deve possibilitar o desenvolvimento de ações de incentivo à formação da cidadania; atenção ao estudante com deficiência; promoção à igualdade de gênero, igualdade étnico-racial, livre manifestação de gênero e igualdade religiosa.”.

➤ **Adoção da nota do ENEM como forma de seleção e reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino**

O início da reserva de vagas na UNIVASF foi anterior à implementação da Lei nº 12.711 em 2012. Ela começou em 2010, após ser aprovada pelo Conselho Universitário a adoção ao sistema de cotas sociais que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas.

No Quadro 2 são expostos os cursos disponíveis bem como o número de estudantes ingressantes em cada um deles no ano de 2010, na primeira e segunda entrada. Apresenta-se também o número de candidatos matriculados que ingressaram através das vagas reservadas, podendo-se determinar a equivalência entre o número de estudantes cotistas e não cotistas no preenchimento das vagas naquele período.

Período	Curso	Nº de matriculados	Nº de ingressantes pela reserva de vagas	Nº de cotistas faltando ou sobrando em relação ao nº de vagas reservadas
2010.1	Administração	50	25	-
2010.2	Administração	50	22	-3
2010.1	Arqueologia	37	23	+3
2010.1	Artes Visuais	40	21	+1
2010.1	Ciências Biológicas	40	20	-
2010.2	Ciências Biológicas	40	20	-
2010.1	Ciências da Natureza SBF	50	25	-
2010.2	Ciências da Natureza SBF	49	20	-5
2010.2	Ciências da Natureza SRN	50	29	+4
2010.1	Ciências Farmacêuticas	40	20	-
2010.2	Ciências Farmacêuticas	40	14	-6
2010.1	Ciências Sociais	40	20	-
2010.2	Ciências Sociais	40	20	-
2010.1	Educação Física	40	20	-

2010.2	Educação Física	40	25	+5
2010.1	Enfermagem	40	20	-
2010.2	Eng. Agrícola e Ambiental	50	24	1
2010.1	Eng. Agrônômica	40	20	-
2010.2	Eng. Agrônômica	40	25	+5
2010.2	Engenharia Civil	50	27	+6
2010.2	Eng. de Computação	50	24	-1
2010.2	Eng. de Produção	49	23	-2
2010.2	Engenharia Elétrica	50	25	-
2010.2	Engenharia Mecânica	50	23	-2
2010.1	Medicina	40	20	-
2010.2	Medicina	40	11	-9
2010.1	Medicina Veterinária	50	25	-
2010.2	Medicina Veterinária	50	24	-1
2010.1	Psicologia	40	20	-
2010.2	Psicologia	40	16	-4
2010.1	Zootecnia	50	27	+2

Quadro 2: matriculados geral 2010.1 e 2010.2. **Fonte:** dados fornecidos pela SRCA.

Conforme esses dados, alguns dos cursos elencados terminaram com 1, 2, 3, 4, 5, 6, ou 9 cotistas a menos do que o número de vagas reservadas que foi estabelecido para cada curso (50%). Outros, porém, resultaram com um excedente de 1, 2, 3, 4 ou 5 cotistas em relação ao número de vagas estabelecido, conforme a quinta coluna do quadro apresentado. Ao todo, o déficit de cotistas nos cursos e períodos em que isso ocorreu somou 34, e o excedente, 22. Infere-se, portanto, que o preenchimento das vagas ao término de todo o processo não se deu de forma equivalente entre cotistas e não cotistas nos processos seletivos ocorridos em 2010.

O curso de Medicina, período 2010.2, foi o que resultou com o maior déficit de cotistas matriculados (nove). O curso de Ciências Farmacêuticas: seis; Ciências da Natureza: cinco; Administração: três; Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção: dois; e Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Computação e Medicina Veterinária: um. Todas essas situações se deram na segunda entrada, 2010.2. Na primeira entrada, 2010.1, isso ocorreu somente no curso de Artes Visuais, que terminou com apenas um cotista a menos em relação ao número de vagas reservadas. Cabe questionar, portanto, o porquê do menor ou o

maior número de cotistas no ingresso para estes cursos.

➤ **Aplicação das cotas pela Lei nº 12.711**

A Lei nº 12.711, sancionada em agosto de 2012, instituiu a reserva de 50% das vagas por curso e turno em Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para alunos que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública, tanto em cursos regulares, quanto na educação de jovens e adultos, estipulando também a necessidade de seguir critérios socioeconômicos e étnico-raciais em sua aplicação, a qual se daria gradativamente. A outra metade das vagas foi destinada aos candidatos que concorreriam através da ampla concorrência.

A regulamentação desta lei se deu pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais para a reserva de vagas e, paralelamente, pela Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece conceitos básicos para aplicação da lei, define as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, determina as condições de participação na concorrência às vagas reservadas e enseja a sistematização de preenchimento das mesmas (MEC, s.d., b).

No ano seguinte à sua publicação, no início de 2013, foi executada na UNIVASF a aplicação integral da Lei nº 12.711/12 para o ingresso de estudantes no mesmo ano, abrangendo todos os campi alocados nos três estados nordestinos. No estado da Bahia foram 76,67% dos estudantes atendidos pela Lei de cotas. Em Pernambuco foram 62,40% e no Piauí 73,51%. Tudo isso se deu com base no critério de identificação étnico-racial adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Naquele mesmo ano foram 1.330 estudantes ingressantes na UNIVASF, sendo 665 (50%) atendidos pela política de cotas; 337 estudantes com renda inferior a 1,5 salários mínimos e 328 com renda superior a 1,5 salários mínimos⁶ (PROAE, 2012). Assim, foram reforçados os resultados da ação de reserva de vagas instituída anteriormente.

⁶ Na UNIVASF a aplicação desta Lei se deu da seguinte forma: tomando-se como exemplo um curso com 100 vagas, 50% destas estiveram reservadas conforme a Lei de cotas. Desta reserva, 25% foram preenchidas por pessoas com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita, e do mesmo percentual de reserva, 62,40% ainda tiveram que ser preenchidos por autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), como prevê a Lei (PROAE, 2012).

➤ **Mês das Consciências Negras**

Realizado através do Observatório de Estudos e Pesquisas em Educação Trabalho e Cultura (ETC), com colaboração do Núcleo de Estudos Étnicos Afro-Brasileiros Abdias do Nascimento e Ruth de Souza (NEAFRRAR), ambos vinculados ao Colegiado Acadêmico de Ciências Sociais, o Mês das Consciências Negras é um evento realizado todos os anos na UNIVASF no mês de novembro. Nele, além de serem homenageadas personalidades negras e de serem celebrados eventos importantes da luta negra, os quais têm seu nome atribuído ao evento, são discutidos através de mesas redondas, debates, palestras, apresentação de filmes, documentários e trabalhos, entre outros, questões atinentes à história, à cultura, à identidade e à situação social da pessoa negra em geral e da própria região. Também são realizadas atividades artísticas que expõem a riqueza da cultura negra no contexto local.

O evento que foi realizado pela primeira vez no ano de 2010 reflete as ações instituídas em todo o país pelos movimentos negros organizados. Ele acontece todos os anos em formato de simpósio, no qual se desenvolvem várias ações, com maior parte realizada no campus de Juazeiro. Até 2014 ocorreram cinco edições que não só promoveram importantes reflexões sobre o lugar que é dado à população e à cultura negra, como também disseminaram conhecimentos e contribuíram para a valorização dos povos africanos e afro-brasileiros e para o combate ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo, buscando construir uma visão descolonizada da negritude:

- Edição 2010: “Revolta da Chibata (1910-2010)”;
- Edição 2011: “Abdias Nascimento, Bob Marley e Milton Santos”;
- Edição 2012: “Solano Trindade”;
- Edição 2013: “Mulheres Negras”;
- Edição 2014: “Hegemonia Negra”.

Esta ação se constitui numa importante iniciativa de mobilização da comunidade acadêmica e da sociedade para a celebração da pluralidade da negritude brasileira e local, sendo ela potencializada pelo engajamento de atores internos solidários da luta pelos direitos da pessoa negra e pela promoção da igualdade sócio racial, a exemplo do professor Dr. Nilton de Almeida Araújo, do colegiado de Ciências Sociais que, com a parceria de atores de

movimentos sociais e da própria UNIVASF, tem sido um dos principais idealizadores e responsáveis pelas programações.

➤ **Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva**

Criada em novembro de 2012, a Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva (CPEI) inicialmente era composta por três integrantes: uma professora coordenadora, uma técnica em assuntos educacionais e um professor colaborador. Hoje a equipe é formada por seis integrantes: a Professora Dra. Karla Daniele Luz, Coordenadora, uma Técnica em Assuntos Educacionais, uma Assistente em Administração, dois Tradutores/Intérpretes de LIBRAS⁷ e uma estagiária.

Desde o início, essa Coordenação atua no sentido de potencializar a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência na UNIVASF e as possibilidades de uma maior interação destas com a comunidade acadêmica. Para isso ela promove eventos de sensibilização dos estudantes e maior contato dos mesmos com a temática, desenvolvendo projetos, cursos, seminários, encontros, palestras, reuniões com o Colegiado de outros cursos da UNIVASF, para orientação sobre inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência. Também atua disseminando informações sobre os princípios básicos de inclusão e acessibilidade em âmbito acadêmico, articulando-se com outras instâncias para aquisição de material bibliográfico sobre a temática e para a captação de recursos humanos, como tradutores/interpretes de libras e revisor de texto em braile; assessoria a outros setores internos à UNIVASF, em demandas referentes à temática, entre outros (LUZ, 2009; 2014).

Visando à implantação de políticas inclusivas na UNIVASF, a Coordenação tem desenvolvido ações contínuas, como o projeto “Sentindo na Pele” (o qual proporciona às pessoas vivenciarem situações comuns à realidade de pessoas com deficiência), cursos de LIBRAS, Braille e Acessibilidade para a comunidade acadêmica, aquisição de equipamentos em Tecnologia Assistiva (cadeiras de rodas e softwares, entre outros), curso de Inclusão e Acessibilidade no Serviço Público em parceria com outros setores, como o de Capacitação da Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP). Possui ainda parcerias com instituições externas

⁷ Além dos dois Tradutores/Intérpretes de LIBRAS que já atuavam por meio da Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva, em 2014 foi admitida ao quadro de docentes da UNIVASF uma professora com habilitação em Letras/LIBRAS para ministrar esta disciplina, o que possibilitará que muitos estudantes, futuros profissionais, possam melhorar sua comunicação com as pessoas surdas. Com estes profissionais atuando na Universidade, as pessoas surdas se sentirão motivadas a participar de eventos e a ingressar na mesma.

visando à implantação de práticas sociais inclusivas nesta região do Vale do São Francisco (PROEN, s.d., b).

Muito se tem feito para a inclusão de pessoas com deficiência e das pessoas surdas nesta instituição, mas ainda há muito por se fazer. Cabe, por exemplo, uma maior adequação para a acessibilidade às estruturas físicas dos campi da UNIVASF, sobretudo nos prédios onde são realizadas as aulas, e também uma maior atenção às reivindicações da comunidade externa, como aquelas feitas no **I Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas** na instituição, no qual foi discutido, por exemplo, a importância da destinação de parte das cotas de acesso para pessoas com deficiência, entre outros (SANTOS; DUCCINI; ANGELIM, 2014).

➤ **Programa de Bolsa Permanência do MEC**

O Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação (MEC) é uma ação realizada pelo Governo Federal através do MEC. Constitui-se num programa de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou que sejam indígenas ou quilombolas. O recurso é repassado para o estudante de graduação por meio de um cartão de benefício (MEC, s.d., c).

O valor estabelecido equivale ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Contudo, 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, ou seja, R\$ 800,00 (oitocentos reais), o que se baseia numa atitude de maior atenção às especificidades desses grupos, as quais dizem respeito à organização social de suas comunidades, à condição geográfica, aos costumes, e às suas línguas, crenças e tradições (MEC, s.d., c).

O auxílio é cumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, como a bolsa do PET e do PIBIC. Pode ser acumulado ainda com outros auxílios pagos com recursos próprios das Instituições Federais de Ensino Superior ou do PNAES, como os auxílios de moradia estudantil, alimentação, transporte, entre outros (MEC, s.d., c).

Para ter direito ao benefício o estudante precisa atender, cumulativamente, a seis critérios: possuir renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos; estar matriculado em

cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias, exceto no caso dos estudantes indígenas e quilombolas; não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar; ter assinado termo de compromisso disponível em endereço eletrônico específico; ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela Instituição Federal de Ensino Superior no âmbito do sistema de informação do programa e ainda comprovar condição de estudante indígena ou quilombola com vínculo relacional com a comunidade de origem, quando for o caso.

Na UNIVASF, o programa passou a ser executado a partir de setembro de 2013 através da PROAE, até então SEPRAE. No período de implantação, após atualização da carga horária dos cursos de graduação a partir do cadastro no e-mec⁸ foi feita pesquisa na Instituição para determinar quais os cursos que atendiam às exigências relativas à carga horária média de pelo menos cinco horas diárias, necessária para a participação no programa. Seguindo um critério que se refere à hora-aula do curso informada ao MEC para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso⁹, apenas o curso de Medicina foi considerado dentro dos padrões, sendo ele composto por 12 semestres, carga horária total de 7.320 horas, registrada no e-mec, resultando então com carga horária diária igual a 7,3 (PROAE, 2013). Assim, além dos estudantes que comprovem ser indígenas ou quilombolas, também foram designados como beneficiários do programa os estudantes de Medicina com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capta.

Conforme dados coletados no sistema PAE/PROAE, desde 2013 já houve 293 inscrições no Programa Bolsa Permanência do MEC, sendo que destas, 30 foram feitas por pessoas que se declaram indígenas ou quilombolas¹⁰. Foram 134 selecionados, cinco claramente identificados como indeferidos e 154 estudantes cujo campo para esta informação estava em branco, indicando assim que ou os mesmos não finalizaram a sua inscrição no

⁸Base de dados oficial sobre as Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino pela qual as instituições fazem, desde 2007, o credenciamento para obter a autorização, o reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento de cursos.

⁹Neste critério adotado para determinar os cursos aptos ao Programa Bolsa Permanência do MEC, foi considerada a média diária da carga horária total do curso, de forma que se um curso tem carga horária total igual a 5.000 horas e a sua duração é de cinco anos, 10 semestres, a sua média diária é de cinco horas. Para este cálculo são considerados 100 dias letivos por semestre, conforme determina o Art. 47 da Lei nº 9.394/1996 (PROAE, 2013c).

¹⁰O questionário do PAE adota uma mesma pergunta para englobar as duas classificações. Para melhor mensuração do número de indígenas e quilombolas, o ideal seria que houvesse uma pergunta para cada um desses grupos.

processo, ou eles não foram selecionados. Por isso, o número de indeferidos pode ser ainda maior¹¹. Apesar dos números apresentados, dados coletados em outros arquivos da PROAE determinaram que foram 111 selecionados, no total, sendo nove quilombolas, 11 indígenas e 91 estudantes do curso de Medicina.

➤ **Comissão para implantação do programa de ações afirmativas na UNIVASF**

Outra importante iniciativa realizada na UNIVASF foi a instalação, em 12 de fevereiro de 2014, da Comissão para Implantação do Programa de Ações Afirmativas, a qual possui nove componentes, conforme descritos no Quadro 4.

Nome	Representação
Isabel Cristina Sampaio Angelim	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
Claudio Roberto dos Santos de Almeida	Colegiado de Ciências Sociais
Paula da Luz Galvão	Colegiado de Ciências Sociais
Luciana Duccini	Colegiado de Ciências Sociais
Eliana de Barros Monteiro	Colegiado de Ciências Sociais
Antônio Carvalho dos Santos júnior	Instituto Cultural de Arte-educação do Baixo, Médio e Sub Médio São Francisco
Maria Lucinete Lopes	Tribo Pankará
José da Silva Rosa	Afoxé Filhos de Zaze
Zenaide dos Santos Diogo Rosa	Afoxé Filhos de Zaze

Quadro 3: Composição da comissão para Implantação do Programa de Ações Afirmativas na UNIVASF.
Fonte: UNIVASF (2014b).

Esta segunda comissão inicialmente tinha escopo mais restrito, destinando-se a avaliar as candidaturas ao benefício de Bolsas Permanência oferecido pelo MEC. Em 2014, as duas comissões (esta e aquela mencionada anteriormente, no Quadro 1) foram unidas, no esforço de fortalecer as ações afirmativas na Instituição.

¹¹Como alguns campos da planilha com dados coletados do PAE estavam em branco, não foi possível determinar se algum dos 154 estudantes que compunham os 293 inscritos foram ou não selecionados. Pode-se apenas determinar que, pelo fato desta informação não constar no sistema, ou eles não finalizaram a sua inscrição, ou se a finalizaram, ela não foi deferida.

A CONTINUIDADE DAS AÇÕES NA UNIVASF

Serão destacadas a seguir demais realizações que fazem parte do estabelecimento de ações afirmativas na UNIVASF. Segue-se a descrição de ações que podem vir a ser realizadas, algumas introduzidas no passado e ainda outras que continuam sendo realizadas, sempre no intuito de potencializar a aplicação das ações afirmativas:

Ação	Situação
Criação de estrutura organizacional específica de Políticas Afirmativas.	A Universidade ainda não possui uma instância máxima específica que se encarregue das Políticas Afirmativas, mas mantém latente a proposta de implantação de uma Diretoria para tratar desta temática. Especula-se a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, a qual seria incumbida de proporcionar um maior direcionamento das políticas públicas em educação, inclusive promovendo uma maior inclusão de pessoas oriundas de setores excluídos.
Consolidação da Comissão de Avaliação da Aplicação da Lei de Cotas.	Previa-se que a UNIVASF regulamentaria internamente a execução da Lei de Cotas em 2015. No documento seria regulamentada a Comissão de Avaliação das Cotas, a ser composta por membros das duas comissões anteriores, assim como diversos procedimentos necessários para legitimá-la como um sistema que seja, de fato, um instrumento democrático de inclusão social.
Instalação de Fórum de Ações Afirmativas com atores internos e externos à instituição e articulação com movimentos sociais, entre outros.	Nesta linha observa-se a busca pela promoção de momentos de discussão sobre as Políticas Afirmativas entre a UNIVASF e outros seguimentos da sociedade. Aqui pode ser citado o I Seminário de Avaliação das Ações Afirmativas da UNIVASF , ocorrido em 03 de novembro de 2014, no campus Juazeiro, onde representantes indígenas, quilombolas, e dos movimentos dos surdos e LGBTTs, entre outros, puderam expor seus anseios e dialogar com quem se fez presente: Pró-Reitor, Pró-Reitora de Assistência Estudantil, estudantes, representantes de movimentos sociais. Com estes instrumentos, espera-se perseguir uma articulação da Universidade com entidades formais e não formais para, através desses momentos (fóruns e encontros ocasionais), discutir o engajamento da UNIVASF frente às Ações Afirmativas.

	<p>Também já está em funcionamento um grupo de estudos permanente que em suas discussões adota o debate sobre Políticas Afirmativas, o NEAFRRAR¹², implantado através do Colegiado Acadêmico de Ciências Sociais. Houve ainda a atuação do projeto intitulado “Minoria Quem?”¹³ e do projeto “Espaços Dialógicos”¹⁴, idealizados por docentes do Colegiado Acadêmico de Psicologia.</p>
--	--

Quadro 5: outras ações de caráter afirmativo na UNIVASF. **Fonte:** Os autores (2015).

Com 10 anos de existência e presente em três estados, através dos seus seis campi, esta Universidade segue na direção de um programa de ações afirmativas que não se restringe à questão das cotas sociais e étnico-raciais e à reserva de 50% das vagas prevista na Lei nº 12.711/12. Nesse sentido, começa-se a despertar para o compromisso de pensar as ações afirmativas de maneira ampliada, de forma que englobe os movimentos sociais, a exemplo do movimento negro, o LGBT, as pessoas com deficiência e os indígenas, entre outros seguimentos que aos poucos vão reivindicando o seu lugar de direito dentro da Universidade e o reconhecimento de suas especificidades na esfera social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a implantação de ações afirmativas no âmbito da UNIVASF, tomando-as enquanto instrumento legítimo de equiparação de oportunidades e promoção da igualdade de direitos. Estas ações assumem uma importância fundamental ao exercerem a

¹² Núcleo de Estudos Étnicos Afro-Brasileiros Abdias do Nascimento e Ruth de Souza, criado em setembro de 2013 pela Câmara de extensão, visando a criação de projetos de intervenção social e a articulação de políticas públicas de combate ao racismo e ao sexismo. O NEAFRRAR é composto por três professores e estagiários dos cursos de Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura).

¹³ Projeto de extensão da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ligado à área temática de comunicação. Em 2013 esteve composto por doze pessoas entre discentes, docentes e também uma servidora técnica da UNIVASF e tinha a finalidade de promover discussões nos espaços da Universidade, e na mídia em geral, sobre as temáticas referentes às chamadas “minorias”, sobre os LGBTs, as mulheres, os índios, os negros e a questão da discriminação religiosa. O projeto buscava levantar questionamentos quanto à utilização daquele termo para se referir aos grupos que buscam a promoção de seus direitos e o reconhecimento de suas particularidades culturais, mas durou pouco tempo. Cogita-se a possibilidade de haver o seu retorno.

¹⁴ Projeto criado por docente do colegiado de Psicologia, executado juntamente com estudantes de disciplina por ele ministrada e com o apoio logístico da PROAE. Foi previsto para os campi Ciências Agrárias e São Raimundo Nonato-PI. Naquele primeiro, a programação foi cumprida e compreendeu a realização de aulas de dança, oficina de relaxamento, discussão sobre saúde mental, relacionamento interpessoal e produção de material audiovisual entre os estudantes. No segundo as etapas previstas não aconteceram.

missão de acelerar o processo de igualdade social entre segmentos em vulnerabilidade e historicamente desfavorecidos.

Apesar de a UNIVASF ter passado pouco mais de dois anos com apenas uma ação, desde 2005, a partir do terceiro ano o cenário foi mudando. A sua inserção em meio às ações de caráter afirmativo se deu de maneira tímida, tendo ela recebido inicialmente a implementação do Programa Conexões de Saberes em 2005 e a Assistência Estudantil em 2008, que possuía apenas um benefício. A partir destas ações iniciais, introduziram-se muitas outras que foram ganhando proporção no decorrer dos anos, podendo-se concluir que a efetivação de ações afirmativas na Instituição vem se dando de maneira gradual, seja pela criação de novos programas, seja pelo fortalecimento de planos já existentes.

A sensibilização para as Políticas de Ação Afirmativa na UNIVASF se assumiu com a adoção da medida de reserva de vagas em todos os cursos em 2010 para estudantes oriundos da rede pública de ensino. Esta ação veio como um importante instrumento de caráter afirmativo e que seria reforçado por muitos outros programas de desenvolvimento institucional e de apoio aos estudantes, sendo estes implementados ao longo dos anos. Nesse contexto, a adoção da Lei nº 12.711 foi um marco na história da Instituição, possibilitando uma maior efetividade da reserva de vagas para seguimentos excluídos e a democratizando do acesso aos cursos e ao ensino superior.

Ao longo desses dez anos de existência da UNIVASF, o seu cenário interno foi se tornando mais propício ao engajamento de grupos orientados em torno de um princípio participativo e voltados para a necessidade de defesa de questões sociais. Isso se verifica, por exemplo, na constante inserção política de alguns docentes no combate a muitas formas de racismo e discriminação racial e das várias formas de preconceito; na mobilização de outros grupos da comunidade acadêmica em favor da luta contra a homofobia e demais formas de preconceito; na busca pela promoção da igualdade de direitos em benefício das pessoas com deficiência, entre outros. Todos esses esforços somam-se num importante conjunto de ações que convergem para um modelo mais participativo de gestão e para a construção de um exemplo mais democrático de Universidade.

Na linha de agenciamento desses interesses da comunidade acadêmica tem-se a introdução de algumas formas participativas e de atuação coletiva, como a Câmara de Assistência Estudantil, a consolidação de um amplo Programa de Assistência Estudantil, a Comissão para Implantação do Programa de Ações Afirmativas e a Coordenação de Políticas

de Educação Inclusiva, entre outros, dos quais muitos se assumem como experiências pioneiras encabeçadas sobretudo pelo engajamento de atores internos à Universidade. Apesar da complexidade inerente à diversidade destas experiências, elas devem ser vistas como importantes mecanismos institucionais, que contribuem para que sejam asseguradas a existência e a efetividade dessas ações afirmativas enquanto políticas sociais necessárias, diante da diversidade da comunidade acadêmica e da necessidade de tornar a academia mais acessível.

Além da mobilização e do engajamento de agentes internos, deve haver a persistência dos atores e outros incentivos de apoio, como uma maior aproximação aos movimentos sociais, para que essas iniciativas ganhem cada vez mais força e não estacionem, conforme ocorreu com dois projetos que haviam sido implementados: o “Minoria Quem?” e o “Espaços Dialógicos”.

A adoção de novas posturas, diante da conjuntura nacional e em meio às pressões de setores da sociedade, como os movimentos sociais, bem como a criação de uma Agenda Permanente de Ações Afirmativas e a abertura para a instalação de fóruns para momentos de discussões vêm introduzir um clima favorável à efetivação de ações, programas e projetos desenvolvidos com vistas a desconstruir a noção de Universidade como espaço de exclusão. Ela deve agora ser compreendida como um espaço que não pode mais se manter restrito a grupos privilegiados em detrimento daqueles marcados por processos de discriminação direta e por processos históricos e sociais pelo qual passou o país.

Não obstante a todo este contexto favorável enunciado, muito ainda há por ser feito. Ainda é urgente uma maior aproximação da Universidade com a sociedade e seus diversos setores estigmatizados e em vias de uma maior inclusão nas ações de âmbito acadêmico. Tem-se ainda como principal desafio fazer com que muitas dessas determinações deixem de ser apenas um espectro do clamor de setores isolados, mas se tornem uma pauta que conquiste a identificação de toda a comunidade acadêmica, para o que se faz necessário uma verdadeira mudança cultural, isto é, demanda-se uma reformulação de valores como forma de se promover uma maior consolidação desses princípios de transformação social e o pleno gozo dos direitos de cidadania.

Por fim, cabe destacar a importância de haver pesquisas mais aprofundadas e que busquem sobretudo dimensionar a efetividade dessas ações que estão em funcionamento na Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. *Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de outubro de 2012.

CNPQ. (s.d.). *Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC-Af)*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-nas-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

LUZ, Karla Daniele Maciel. *Relatório de Atividades em 2014*. CPEI. Petrolina-PE, 2014, p. 1-5.

LUZ, Karla Daniele Maciel. *Univasf e diversidade: política de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior – Relatório geral do Programa Incluir 2008 – MEC/SESU*. CPEI. Petrolina-PE, 2009, p. 1-5.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s.d., a). *Conexões de Saberes*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12360&Itemid=714>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s.d., b). *Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

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

PROAE. *III mês das consciências negras na UNIVASF: negritude, ações afirmativas e o São Francisco*. Petrolina-PE, 19 de dezembro de 2012. (Material fornecido pela PROAE).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s.d., a). *Programa de Assistência Estudantil*. Disponível em: <<http://www.seprae.univasf.edu.br/index.php/pae>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (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

PROEN. (s.d., a). *Programa de Educação Tutorial (PET)*. Disponível em: <<http://www.proen.univasf.edu.br/index.php/departamento-de-programas-especiais-de-graduacao-dpeg/pet/>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PROEN. (s.d., b). *Educação inclusiva*. Disponível em:<<http://www.proen.univasf.edu.br/index.php/educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PRPPGI. (2011). *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af): Inscrições para o processo seletivo - Edital 03/2011 PIBIC-Af/CNPq*. Disponível em:http://www.prppg.univasf.edu.br/arquivo/edital/Edital_03-2011-PIBIC-CNPq-AF-UNIVASF.pdf. Acesso em: 18 fev. 2015.

ROZAS, Luiza Barros. *Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da USP. São Paulo: 2009, p. 1-106.

SANTOS, Danilo Moreira dos; DUCCINI, Luciana; ANGELIM, Isabel Sampaio. *Relatório do I seminário de avaliação das ações afirmativas da UNIVASF*. Juazeiro-BA: 2014. (texto não publicado).

SILVA, Roberto César F. da. *Análise das potencialidades e limites do PAE - UNIVASF*. PROAE, Petrolina-PE: 2014b. (material disponibilizado pela PROAE).

SILVA, Roberto César F. da. *As ações do Programa de Assistência Estudantil na UNIVASF*. PROAE, Petrolina: 2014a, pp. 1-5. (material disponibilizado pela PROAE).

SILVA, Marina Jacob Lopes da. *Igualdade e ações afirmativas sociais e raciais no ensino superior: o que se discute no STF?* Monografia (Graduação em Direito) – Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP). São Paulo: 2009, p. 1-97.

UNIVASF. (s.d.). *Programa de Educação Tutorial (PET): Saneamento Ambiental*. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~petsaneamento/index.php>. Acesso em: 17 fev. 2015.

UNIVASF. *Resolução nº 22/2014, de dezembro de 2014*. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil para estudantes de graduação. Petrolina-PE, 2014a.

UNIVASF. *Portaria n. 056, de 12 de fevereiro de 2014*. Dispõe sobre a composição da comissão para implantação do programa de ações afirmativas na UNIVASF. Petrolina-PE, 2014b.

**AFRICANIDADE E IDENTIDADE YORUBÁ NOS TERREIROS DO SERTÃO:
A FORÇA DA TRADIÇÃO ORAL**

***AFRICANITY AND YORUBA IDENTITY IN THE TERREIROS IN THE SERTÃO:
THE POWER OF ORAL TRADITION ABSTRACT***

Maria Rosa Almeida Alves

Mestranda em Educação Cultura e Territórios Semiáridos – UNEB
rosaroseiralves@gmail.com

Juracy Marques

Pós-doutor em Ecologia Humana (UNL-PT) e em Antropologia (UFBA),
Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
juracymarques@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo, destacamos a importância da língua yorubá como elemento agregador da memória ancestral através de uma das religiões de matriz africana dos terreiros, o candomblé. Assim como outras línguas que foram trazidas da África, o yorubá merece ser estudado e reconhecido como língua viva e portadora de simbologias para os falantes. Nesse caso específico, consideramos que o aspecto linguístico tem sido elemento fundamental para a manutenção dos terreiros de nação Ketu, os quais, conforme documenta Castro (1983), se implantaram a partir da chegada dos africanos nos territórios de Pernambuco e Bahia. Embora tendo conhecimento que em ambos os terreiros há uma duplicidade de cultos, onde se entrecruzam rituais das nações Ketu e Angola – portanto, yorubá e banto – decidimos, neste artigo, nos deter apenas aos fragmentos dessa língua utilizada nos rituais. A metodologia desenvolvida foi a escuta de cantos e rezas dirigidos as divindades cultuadas nos terreiros – Orixás e caboclos – e a partir disso, a transliteração, com a finalidade de detectar os referidos elementos linguísticos presentes no cotidiano ritualístico do candomblé. Dessa forma, queremos compreender como o povo de terreiro, mediados pela língua, experimenta modos de afirmação de suas identidades afrobrasileiras. Por fim, este trabalho visa compreender, mesmo que indiretamente, aos processos educativos em perspectiva contextualizada.

Palavras-chave: Candomblé. Diáspora africana. Cultura. Yourubá.

Abstract

This paper highlights the Yoruba language as an important element in the transmission of ancestral memories through one of the African religions of the Brazilian Terreiros (temples), the Candomblé. As other African languages brought to Brazil, Yoruba needs to be studied and known as a live language which has meaningful simbologies to the ones who speak it. In this specific case, it was considered that the linguistic aspects have been essential features to the maintenance of the terreiros of the Ketu nation, which according to Castro (1983) were established right after the Africans arrival in the territories of Pernambuco and Bahia. Knowing that there is a coexistence of two cults in both terreiros,

where the rituals of the nations of Ketu and Angola merge – thus Yoruba and Banto – it was decided that only the Yoruba language extracts used in the rituals shall be considered in this paper. The methodology used was listening to chants and prayers to the deities worshipped in the terreiros – Orixás and caboclos - then, the transliteration with the purpose of detecting the elements present in the Candomblé's rituals and routine. Therefore, it will be possible to understand how the members of the terreiro, by using the language, experiment ways of assertion of their Afro-Brazilian identities. In the end, this paper aims to understand, even if indirectly, the educational processes in a contextualized perspective.

Keywords: Candomblé. African diaspora. Culture. Yoruba

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os processos de transmissão oral na manutenção de saberes ritualísticos do Candomblé, uma religião de matriz africana, e as possíveis formas que a língua yorubá (também vinculada aos termos Nagô ou Keto) tem tomado nesse trajeto histórico de construção de identidades afrobrasileiras nas famílias ampliadas de santo. O objetivo é constatar como tem se dado o uso da língua yorubá em dois terreiros de candomblé em Juazeiro-Bahia, e de que maneira essa utilização vem significando um elemento de fortalecimento das identidades de homens e mulheres filhos e filhas de santo na comunidade dos terreiros. De modo mais abrangente, o artigo compõe um esforço de pesquisadores para construir referências teóricas que sustentem um educação contextualizada, sobretudo para as chamadas comunidades tradicionais.

Por educação contextualizada, desde já, assume-se aqui a ideia de que se trata de uma posição ética e uma compreensão em relação aos processos formativos do outro, que sempre traz marcas de uma história compartilhada, de um lugar vivido, de linguagens e saberes próprios. Nas palavras de Reis (2009), a educação contextualizada deve levar em conta as especificidades do outro, o que possibilita o diálogo entre os diversos conhecimentos.

Os povos africanos

Sobre os povos africanos, estes chegaram ao Brasil mediante uma articulação dos processos capitalistas que produziram o sistema escravocrata, prática essa que obrigou, compulsoriamente, cerca de 3,5 milhões (MARQUES, 2015) de africanos a

atravessar o Atlântico em embarcações sob condições subumanas para viverem como escravizados no Brasil, assim como em outros países americanos.

Nesse processo, que foi determinante para a implantação do capitalismo pré-industrial no Brasil Colônia, os grupos recém-chegados da África tiveram o importante papel de assumir os trabalhos mais pesados e em piores condições, o que afetava definitivamente suas existências. Dentre o conjunto de atrocidades praticadas pelos senhores de escravos, possivelmente a que teve maior impacto para a unidade simbólico-cultural daqueles grupos tenha sido a separação de núcleos familiares e/ou étnicos.

Por ser o Brasil um país de dimensões continentais, a separação dos africanos resultou em uma desagregação forçada dos laços familiares entre os escravizados. Nesse movimento de dispersão muitos perderam, enquanto os senhores dos escravizados ganharam. E uma das estratégias desse ganha-perde foi a desestabilização da organização dos que foram escravizados, gerando efeitos que não temos como descrever em sua minúcia. Assim, se constituiu dentro do território brasileiro uma diáspora dentro da diáspora maior, em que grandes contingentes de africanos foram forçados a viver em países das Américas e outras partes do mundo mediante o tráfico humano praticado entre os séculos XVI e XIX.

As diversas etnias se espalharam e sofreram uma desagregação de elementos constituidores da sua unidade social: a religiosidade, a língua, os laços familiares e grupais. O que se sabe é que as línguas trazidas por esses grupos humanos também sofreu perdas, dispersando-se com seus falantes. Referindo-se à presença africana nos países do Atlântico, e as interfaces culturais e linguísticas resultantes desse processo, Hall (2009) considera que:

Os sinais e traços dessa presença estão, é claro, por toda parte. A “África” vive, não apenas na retenção das palavras e estruturas sintáticas africanas na língua ou nos padrões rítmicos da música, mas na forma como os jeitos de falar africanos, têm estorvado, modulado e subvertido o falar do povo caribenho, a forma como eles apropriaram o “inglês”, a língua maior (HALL, 2009; p.39).

E tomando como exemplo os negros que vivem no Caribe, diz que a diáspora hoje reflete o continente diverso e muitas vezes ignorado pelos estudiosos, com sua multiplicidade, “pelo menos quatro ou cinco “continentes” diferentes embrulhados num só”, (Idem, p.39). Essa diversidade étnica e linguística se replicou nos países americanos, assim como no Brasil e, por consequência, na Bahia, onde os locais sagrados de culto resultaram nos espaços de vivência e disseminação de línguas remanescentes da África. Cabe-nos, enquanto pesquisadores, ressignificar essas “rotas fragmentárias” e

compreender o que podemos considerar como consequência desses processos interculturais.

O yorubá vive nos terreiros

O referencial teórico adotado diz respeito aos estudiosos dessa temática, tais como Hampatê Ba (2010), Gilroy (1993), Giddens (2009), Hall (2009) Boaventura Santos (2009), Caputo (2012) entre outros. Acerca do yorubá na África, Beniste (2002) documenta o trabalho do pesquisador S. O. Biobaku em Laos, Nigéria, que proferiu uma série de palestras acerca das origens desse idioma, localizadas no reino de Oió:

A origem dos yorubá é, portanto, matéria de natureza histórica, não sendo desprezadas as convicções religiosas deste povo. Yorubá ou Iubá era o nome reservado aos povos de Oió e foi o nome deles que gradualmente se estendeu até cobrir todos os povos do mesmo tronco, que são agora conhecidos como povo de fala Yorubá. Esta mudança efetuou-se amplamente devido à influência da Missão Anglicana, chamada Missão Yorubá, que tinha como finalidade penetrar no interior do famoso reino dos Yorubá, com sua capital em Oió. Passaram a desenvolver uma língua escrita, baseada no falar de Oió e assim criaram uma língua padrão que era aprendida nas escolas[...] Os Yorubá designam as divindades servidoras da humanidade pelo nome genérico de Òrìsà, que é aceito pela modalidade de culto aqui estabelecida como o nome de Candomblé Kétu ou Nagó, numa alusão conjunta às suas origens étnicas. [...] Esses seres divinos são de natureza complexa (BENISTE; 2002; p. 66; 77).



Mapa representando a região compreendida pelo Reino Yorubá¹.

¹ Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+Reino+Iorubá+na+África&tbn>

Sodré (1988 p. 120) salienta também que durante todo o período em que perdurou o sistema escravocrata, os negros criaram “formas paralelas” de organização social, a) de ordem econômica: poupanças para compra da alforria de escravos urbanos b) de ordem política, por exemplo, para dirimir disputas internas de uma nação ou etnia, ou para preparação de fugas, ou ainda confraria de assistência mútua, sob a aparência de atividades religiosas cristãs. Sobre as resistências de ordem mítica, Sodré afirma:

A elaboração de uma síntese representativa do vasto panteão de deuses ou entidades cósmicas africanas (os *orixás*), assim como a preservação do culto dos ancestrais (os *eguns*), e a continuidade de modos originais de relacionamento e de parentesco; de ordem linguística – a manutenção do yorubá como língua ritualística (SODRÉ. 1988, p. 120).

Esse conjunto de dispositivos identitários e culturais trazidos pelos povos africanos sobreviveram, de certa maneira, graças à reinvenção de suas práticas religiosas como o candomblé, e continuam resistindo de forma majoritária nos terreiros, onde ainda se pratica a língua yorubá, onde é possível a manutenção de rituais e elementos míticos a partir da transmissão oral.

Tratando-se do movimento conhecido como diáspora, em que ao longo dos 500 últimos anos a população africana vem sendo obrigada a espalhar-se pelos continentes, observa-se que esse deslocamento vem possibilitando a intersecção de grupos e suas culturas (GILROY; 1993; HALL, 2009a; 2009b), chegando ao as aglutinar/desaglutinar as identidades dos sujeitos e fazê-las uma constante redefinição. É o que afirma Hall (2009a):

A globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites[...]. As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera (HALL; 2009a, p. 43).

Dessa forma, considera-se que todas as “heranças” trazidas da África tem sido atingidas por esse movimento de constantes redefinições ao longo do tempo e, assim, interessa-nos saber qual tem sido o impacto desse movimento e trocas entre os diversos segmentos culturais para a tradição oral e a língua yorubá que permanece sendo utilizada nos terreiros.

METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa com perfil etnográfico, tendo como base alguns estudos nessa linha, sobretudo a partir de teóricos como Geertz (2008), para quem a cultura é elemento constituído de simbologias. Estudando a diáspora africana, temos em Hall (2003) uma importante referência, pois considerando as interações culturais dos povos africanos espalhados através desse movimento, afirma que os encontros culturais propiciam processos criativos de reinvenção para manter a autenticidade, a tradição e estabelecer uma originalidade dialógica. Disso, temos como resultado identidades fragmentárias que se agregam em torno de elementos simbólico-religiosos de matriz africana.

A escolha pelo método etnográfico, leva-nos a acreditar que os conhecimentos encontrados nos locais sagrados de culto estão se constituindo enquanto tal, e sempre em um movimento dialético de desconstrução e reconstrução, uma vez que estão dentro de uma sociedade marcada pela transformação. Por isso, fez-se necessário discutir a postura descolonizadora do pesquisador frente a esses processos. Boaventura de Sousa Santos (2009 p. 91), abordando a dominação epistemológica a qual ainda estamos vinculados, aponta que esse fator causa uma “relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de povos e/ou nações colonizadas”.

Nessa perspectiva, para usar um termo de Santos (2009), consideramos o “epistemicídio” um equívoco já bastante praticado, sabendo que essa morte proposital dos saberes não autorizados deu-se principalmente em relação aos povos e culturas africanos e afrodescendentes. Quanto ao percurso metodológico escolhido, a pesquisa participante permitiu a aproximação com os objetos pesquisados, o que foi realizado entre os meses de maio e novembro de 2016. Os terreiros visitados foram o Bandalecongo, no bairro Quidé em Juazeiro-BA, sob responsabilidade da Yalorixá Mãe Maria de Tempo (53 anos), e o Terreiro Onzó Congo Mutalenguzo, do Babalorixá Pai Hiata (43 anos) no bairro Juazeiro 4, nesta cidade. As entrevistas semi-estruturadas e a observação durante a realização dos eventos nos terreiros acrescentou um conjunto de informações e possibilitou a compreensão sobre a relação dos filhos de santo com a questão identitária, assim como a importância que é dada aos rituais e a língua yorubá, identificada pela Babalorixá Maria de Tempo como “a língua dos antigos”.

Para efeito de análise, desenvolvemos, portanto, a escuta de cantos e rezas dirigidos as divindades cultuadas nos terreiros – Orixás e caboclos – e a partir disso, a

transliteração, com a finalidade de detectar os referidos elementos linguísticos presentes no cotidiano ritualístico do candomblé

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A língua yorubá

Em busca de conhecer as interações entre a tradição oral e a afirmação das identidades dos sujeitos, foram realizadas visitas aos locais de culto – terreiros – as quais proporcionaram a coleta de informações através de conversas informais com pessoas responsáveis pelos cultos e outros participantes, observação de festejos e eventos abertos à comunidade. Mediante os contatos mencionados, percebeu-se que o yorubá – no caso dos terreiros visitados - é utilizado principalmente em forma de cantos para convidar/saudar os Orixás, e de saudações trocadas entre os presentes e dirigidas também às entidades, quando incorporadas no terreiro. Estudiosos dos povos de terreiro como José Beniste (2002), Caputo (2012) e outros afirmam a permanência da língua yorubá nos rituais sagrados do candomblé, cabendo-nos compreender qual o nível de transformação que essa língua tem passado. Entendemos que ainda hoje vivenciamos os efeitos da diáspora do povo negro pelas Américas e Europa, e isso, de certa forma tem deixado impactos na vida e nas identidades desses que se percebem como afrodescendentes nos terreiros e lá encontram um vínculo que gera pertencimento.

Uma narrativa de preconceitos

Mediante os contatos, percebemos também uma narrativa de preconceitos e crenças disseminadas na sociedade – encabeçadas pelo segmento evangélico - embasadas em dogmas religiosos que têm ao longo do tempo desqualificado as práticas das religiões de matriz africana, o que incide sobre os seus participantes de forma direta. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de trabalhos acadêmicos/científicos que respondam a essas ideologias do racismo e da intolerância religiosa, possibilitando que a riqueza humana e simbólica dessas religiões sejam vista em toda a sua diversidade.

Nas palavras de Marques (2015; p.14): “Na veia do povo brasileiro corre o sangue africano. Nos terreiros reencontramos a memória das nações africanas que vieram para o Brasil no período colonial; religamo-nos a uma memória de África reelaborada, vivida de

um jeito muito especial nas terras brasileiras”. De tal maneira, a presença do candomblé é marcante para a identidade afrobrasileira, e portanto, deve ser compreendida com respeito por todos os segmentos da sociedade.

A riqueza ritualística do candomblé é perceptível na realização dos seus atos – rezas, cantos e danças - nos quais transparece o cuidado com a interação entre as dimensões humana e divina, momento em que os filhos de santo se dirigem ao Orixá, através de cantos com finalidades especiais, em cada ritual.

Coletamos alguns trechos dessas rezas cantadas, como uma que homenageia Oxalá, o Orixá Maior, ou pai de todos os outros.² Nesse caso específico, os filhos de santo se apresentam diante de Oxalá repetindo algumas vezes “mojubá” ou “mojuá Babá”, termo que significa, segundo o entrevistado³, pedir licença, ou pedir licença e apresentar seus respeitos diante do pai (Baba). Outras palavras como “Babalaxé” (Pai protetor), “mojubaô” e “Oloruaê”, que são variações de Mojubá e Olorum, ambas de origem yorubá, também certificam a permanência do yorubá como uma língua viva, utilizada por homens e mulheres para atribuir significado ao seu contato com as divindades em quem acreditam.

Outra palavra que aparece no texto cantado é “obuorô”, próximo de “oborô”, que significa alto título da hierarquia do culto. Compreendemos que embora não sejam competentes como falantes da língua yorubá, os filhos de santo alimentam a tradição nos terreiros através da oralidade, e esta é que possibilita a manutenção dos rituais. Embora os próprios entrevistados reconheçam que há versões diferentes da mesma palavra nos vários terreiros da mesma cidade, eles estão de acordo que o traço que mantém a ancestralidade ligada ao presente é a transmissão dos saberes sagrados e que isso também lhes propicia o sentimento de pertencimento à comunidade simbólico-religiosa.

Percebemos, assim, que os elementos da língua yourubá, de alguma forma define a nação do terreiro, na sua maioria ketu, herança dos negros africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos, se mantêm vivos, em parte, ressignificados, e são aprendidos pelos integrantes da comunidade do candomblé dessa região do Sertão pela tradição oral e constitui elemento fundamental na afirmação da identidade negra ligada ao candomblé.

² Oxalá, tal como Olorum, Oxalufã ou Oxaguiã, na tradição ketu são nomes atribuídos ao Orixá maior, pai de todos os demais e mantenedor da harmonia universal.

³ O entrevistado que apresentou a reza é iniciado e exerce, no terreiro, a função de Babaefum, responsável pela preparação dos pós mágicos dos Orixás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar as dimensões continentais do Brasil e a dinâmica das identidades negras nesse vasto território. Inicialmente chegaram negros escravizados depois vieram as lutas, as fugas, a Lei Áurea, o “fim” da escravidão. Tratamos, pois, das diásporas da diáspora africana em solos brasileiros. Os terreiros de Juazeiro, no sertão, são uma pequena parte dessa complexa história.

A relação entre passado, presente e futuro é algo muito sutil que está no traçado das crenças dos povos tradicionais, em que um tempo convive com outro, sem grandes preocupações com uma linha divisória entre o material e o imaterial. De acordo com Giddens (2002; p. 50): “O tempo não está vazio, e um ‘modo de ser’ consistente relaciona o futuro ao passado. Além disso, a tradição cria uma sensação de firmeza das coisas que normalmente mistura elementos cognitivos e morais”.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de compreender a língua yorubá como esse elemento que vincula o passado e o presente no cotidiano dos terreiros, fazendo filhos e filhas de santo fortalecerem suas identidades num tempo disperso e criarem laços que reforçam seu pertencimento como afrodescendentes e, portanto, herdeiros de um cabedal de fazeres/saberes merecedores de respeito e admiração.

Essa necessária compreensão deve fazer parte também dos esforços das escolas e ou dos dispositivos educativos que se debruçam sobre a educação contextualizada. Compreender a história, os enredamentos linguísticos e os saberes de povos tradicionais é condição *sine qua non* para uma educação que se queira contextualizada.

REFERÊNCIAS

BENISTE, José. **Orum-Aiyé: o encontro de dois mundos**: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

CAPUTO, Stela G. **Educação nos Terreiros**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**. São Paulo: Editora 34; 1993.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro; Zahar: 2009

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A Tradição viva**. História geral da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. Ed. Ver. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HALL, S. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte; Editora da UFMG, 2009.

MARQUES, Juracy et. al. Candomblé e Umbanda no Sertão: **Cartografia Social dos Terreiros de Paulo Afonso**. Paulo Afonso: Fonte Viva, 2009.

MARQUES, Juracy et. al.. Candomblé e Umbanda no Sertão: **Cartografia Social dos Terreiros de Jaguarari**. Manaus: UEA, 2010.

MARQUES, Juracy et. al.. Candomblé e Umbanda no Sertão: **Cartografia Social dos Terreiros de Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. Petrolina: SABEH, 2015.

REIS, Edmerson dos Santos. (2009). A contextualização dos Conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo. **Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia**. Salvador; 2009.

SANTOS, Boaventura de S. e MENEZES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra – Portugal: Ed. Almedina, 2009.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

A COMUNICAÇÃO ESCRITA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL VIA INTERNET

THE WRITTEN COMMUNICATION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES VIA INTERNET

Rita Vieira de Figueiredo

PhD em Psicopedagogia pela Université Laval-Québec-Canadá
Universidade Federal do Ceará-Brasil
ae.rita@gmail.com

Jean-Robert Poulin

PhD em Psicopedagogia - Université de Montréal
Professor Visitante da Universidade Federal do Ceará-Brasil
jean-robot_poulin@uqac.ca

Resumo

O presente estudo foi realizado com sujeitos com deficiência intelectual que aceitaram participar de sessões de trabalho durante as quais eles redigiam e trocavam mensagens via e-mail e MSN. O objetivo do estudo foi de avaliar a evolução dos sujeitos durante a participação nas sessões de comunicação, no que se refere a leitura, a escrita de mensagens, aos comportamentos de interação social, a utilização de estratégias cognitivas e enfim, a utilização do computador. Nove sujeitos, adolescentes e adultos, participaram do estudo. Eles foram acompanhados por um mediador cujo papel principal era apoiar na redação de mensagens destinadas à interlocutores tendo igualmente deficiência intelectual. Um total de 87 sessões foram registradas, dessas 36 (verbatinas) foram transcritas e analisadas por meio de uma escala que permitiu categorizar e ordenar os comportamentos dos sujeitos classificando-os como elementar, intermediário ou avançado. As comparações entre os comportamentos da primeira e os da última sessão foram efetuadas e analisadas por meio de testes de significação estatística. Foram observados progressos significativos no que se refere as interações sociais e a utilização de estratégias cognitivas de planejamento e de controle. Por outro lado, nenhum progresso significativo foi constatado no campo da leitura e da escrita (ortografia e semântica) e na utilização do computador.

Palavras-chaves: Deficiência Intelectual. Comunicação Escrita. Internet.

Abstract

The present study was conducted with subjects with intellectual disabilities who accepted to participate in work sessions during which they wrote and exchanged messages via e-mail and MSN. The objective of the study was to evaluate the evolution of the subjects during the participation in the communication sessions, in what refers to reading, writing

messages, social interaction behaviors, the use of cognitive strategies and, finally, computer use. Nine subjects, adolescents and adults, participated in the study. They were accompanied by a mediator whose main role was to assist in the writing of messages intended for interlocutors who also had intellectual disabilities. A total of 87 sessions were recorded, of which 36 (verbatim) were transcribed and analyzed by means of a scale that allowed categorizing and ordering the subjects' behaviors by classifying them as elementary, intermediate or advanced. The comparisons between the behaviors of the first and the last session were performed and analyzed by means of statistical significance tests. Significant progress was observed in social interactions and the use of cognitive planning and control strategies. On the other hand, no significant progress was made in the field of reading and writing (spelling and semantics) and computer use.

Key words: Intellectual Disability. Written Communication. Internet.

INTRODUÇÃO

Embora ainda relativamente limitado, o uso de tecnologias da informação e da comunicação é cada vez mais presente na vida das pessoas com deficiência intelectual, especialmente no contexto educacional (CHADWICK, WESSON E FULLWOOD, 2013). Essas tecnologias teriam efeitos positivos nestas pessoas, em áreas tais como as interações sociais (CHADWICK, WESSON E FULLWOOD, 2013; SHPIGELMAN, REITER E WEISS, 2008), ligações amigáveis, (BRODIN E LINDSTRAND, 2004), a imagem de si e a autoestima (HARTE, 1999, SCOTT E LARCHER, 2002), a autodeterminação (PALMER et al. 2012), a linguagem escrita (BROWN, 2010; ALNAHDI, 2015; WANG, EBERHARD, VORON e BERNAS, 2016), as funções cognitivas e a autorregulação (BROWN, 2010).

A internet, sem dúvida, ocupa um lugar importante entre essas tecnologias. Lussier – Desrochers et al. (2011) a vê como uma tecnologia promissora quando se trata da aplicação de medidas de apoio destinadas às pessoas com deficiência intelectual. No entanto, Chadwick, Wesson e Fullwood (2013), em uma síntese dedicada ao acesso à internet para pessoas com deficiência intelectual, observa a ausência de dados empíricos

sobre os benefícios que essas pessoas podem adquirir após o uso dessa tecnologia nos planos pessoal e social.

Nesse estudo, esses autores apontam que existem poucos trabalhos que abordam a questão da preparação das pessoas com deficiência intelectual para o uso da internet, e também há poucos estudos que testemunham experiências de aplicação destinadas a melhoria das habilidades dessas pessoas as quais, de acordo Harrysson, Svensk e Johansson (2004), têm dificuldades, especialmente na navegação e exploração das múltiplas possibilidades oferecidas pela internet. Chadwick, Wesson e Fullwood (2013), no entanto, sugerem que estudos que abordam atividades com mentoring ou programas de treinamento para a utilização da internet têm demonstrado a utilidade de tais suportes. Resultados de um estudo recente a respeito de comportamentos relativos ao letramento digital (CIHAK et al. 2015) demonstram resultados semelhantes.

Estas constatações podem, obviamente, ser aplicadas nas questões da comunicação através da internet. Brown (2010) considera que este tipo de comunicação, a qual mais e mais pessoas com deficiência intelectual recorrem, é propício para a interação social dessas pessoas e evitam o isolamento de algumas delas. A comunicação por internet pode igualmente contribuir o desenvolvimento da linguagem escrita das pessoas com deficiência intelectual. Isto é o que parece indicar um estudo recente (WANG et al. 2016) realizado com jovens adultos que apresentam deficiência intelectual. Esses jovens foram convidados a escrever mensagens para estudantes universitários de cursos de licenciatura. As mensagens eram enviadas por e-mail aos destinatários. Cada estudante universitario tinha o papel de tomar conhecimento do conteúdo da mensagem e de servir de modelo respondendo por e-mail a mensagem recebida. Em sua resposta eles ofereciam um ensino explícito, corrigindo erros e reformulando a escrita do e-mail recebido. Havia uma intervenção pedagógica respaldada no principio de andaime (scaffolding). Os estudantes deveriam responder as mensagens no máximo doze horas após o recebimento da mesma. Progressos foram constatados no que se refere a ortografia e a regras de uso de pontuação, a produção lexical, ao tamanho do texto escrito, a complexidade sintáctica das frases e enfim à coesão da escrita. Entretanto, nenhum progresso foi observado no que diz respeito ao uso da linguagem figurativa.

O presente estudo se interessa pela questão da comunicação escrita através da internet e seus possíveis efeitos sobre as pessoas com deficiência intelectual. O objetivo é reunir um corpus de dados de natureza empírica sobre o comportamento de pessoas com deficiência intelectual em situação de comunicação escrita via Internet (E-mail, MSN) e isso com o apoio de um mediador. A influência positiva que pode ter a comunicação escrita via internet em aspectos relativos a interação social, a leitura e a escrita assim como as funções cognitivas já foram indicadas na literatura científica tal como foi apresentado anteriormente neste texto. A pesquisa de Wang et al. (2016) oferece algumas indicações nesse sentido no que diz respeito à escrita. No entanto, é essencial ampliar esse campo de conhecimento. As pessoas com deficiência intelectual experimentam numerosos desafios em termos educativos seja no que se refere à aprendizagem da escrita, seja na mobilização de suas estratégias de resolução de problemas ou na interação social.

A leitura e mais particularmente a compreensão em leitura estão segundo Bransford et al. (2000), fortemente correlacionadas ao quociente intelectual. A aprendizagem da leitura representa um aspecto de dificuldade para as pessoas com deficiência intelectual bem como se constitui um desafio para seus professores. Esses estudantes devem se beneficiar de um ensino e de uma prática intensiva de leitura. (ALNADHI, 2015; CÈBE e PAOUR, 2012; CAVALLINI, BERARDO e PERINI, 2010; BROWDER et al. 2008). É essencial garantir que essas pessoas leiam com o máximo de fluência, pois facilita a compreensão em leitura (CAVALLINI, BERARDO e PERINI, 2010). No que tange particularmente a compreensão da escrita, Cèbe e Paour (2012) enumeraram a partir de uma revisão de literatura científica as principais limitações relativas as competências que servem de suporte a esta compreensão. Segundo os autores as principais limitações são relativas ao vocabulário conhecido pelo leitor, a sintaxe, as inferências e a coerência textual, assim como a regulação e a avaliação da compreensão. As pessoas com deficiência intelectual apresentam igualmente dificuldades na escrita (POULIN et al. 2014). Elas teriam dificuldades no que se refere a construção do sentido no texto, com predominância de substantivos, pouquíssimo uso de conectivos, limitada utilização de verbos, de pronomes, de preposição e de artigos, assim como na organização

do texto, apresentando dificuldades para estabelecer relações entre as ideias desenvolvidas no texto e o fechamento do mesmo.(FIGUEIREDO e GOMES, 2010).

As pessoas com deficiência intelectual apresentam um repertório limitado de estratégias cognitivas e dificuldades particulares na utilização dessas estratégias. (PAOUR, 1991; BÜCHEL e PAOUR, 2005; CÈBE e PAOUR, 2012). Alguns autores falam da expressão de um déficit metacognitivo (VANDEVONDER e HAELEWYCK, 2009) ou a uma ausência de eficiência na mobilização espontânea das estratégias cognitivas e metacognitivas (MEADOR e ELLIS, 1987; BORKOWSKI, CARR e PRESSLEY, 1987). As pessoas com deficiência intelectual dificilmente se engajariam em um processo metacognitivo de autorregulação (POULIN et al. 2014). Se apoiando sobre um modelo de três níveis de organização dos processos cognitivos e metacognitivos e suas interações Demetriou e Kazi, (2001), Pennequin et al. (2011), em um estudo sobre a estimulação (remediação) cognitiva de pessoas com deficiência intelectual observaram uma fragilidade em todos os níveis a saber: dos processos cognitivos específicos a uma determinada tarefa, dos processos cognitivos mais gerais e metacognitivos (p.239). Ainda segundo esses autores existiria igualmente um problema de relação interníveis. Segundo Zeaman e House (1979), assim como Oka e Miura (2008), as pessoas com deficiência intelectual apresentariam um déficit específico de atenção. Entretanto, Randolf e Burack (2000) consideram que este déficit seria observado principalmente nas pessoas cuja deficiência é de origem orgânica. Alguns pesquisadores (BROWN, 1974; ELLIS,1970; ELLIS, 1978; BUTTERFIELD e BELMONT, 1977) observaram igualmente dificuldades na retenção de informação. Essas dificuldades no processo da memória poderiam ser explicadas pelo fato que essas pessoas não fazem espontaneamente apelo as estratégias cognitivas, tais como reagrupamento ou a repetição interna para conservar as informações na memória (BROWN, 1974; BUTTERFIELD e BELMONT, 1977).

Alguns autores (LACHAPELLE et al. 2000; HUGHES et al. 2012) sugerem que as pessoas com deficiência intelectual apresentam frequentemente dificuldades na interação social sendo difícil estabelecer e manter relações interpessoais. No entanto, nossos próprios estudos (FIGUEIREDO e POULIN 2008) realizados em contexto de inclusão escolar não concordam com os resultados desses autores, mas o contrario,

observamos comportamentos de interação social positivos entre os estudantes com e sem deficiência intelectual. Entretanto, é importante sublinhar que as dificuldades na construção das estruturas operatórias podem exercer algumas influências no diz respeito a interação social. O raciocínio operatório é essencial para a descentração do pensamento e consequentemente para a coordenação de seu ponto de vista com o do outro. (coordenações interindividuais de ponto de vista) (PIAGET, 1960). Assim, algumas pessoas com deficiência intelectual teriam dificuldade para atingir o raciocínio operatório concreto (PAOUR, 1988) ou apresentariam uma estrutura operatória caracterizada por estruturas inacabadas ou ainda por um falso equilíbrio (INHELDER, 1963). Esta situação conduziria dentre outras consequências dificuldades para interpretar as atitudes dos outros ou ainda a dificuldade para levar em consideração o ponto de vista do outro em situações de interação social.

Convém igualmente ressaltar que fatores motivacionais tem um papel importante no comportamento das pessoas com deficiência intelectual (ZIGLER, 1969; ZIGLER et al. 2002). A expectativa de fracasso, a extroversão da atenção, a dependência dos outros e a baixa autoestima são características frequentemente encontradas nessas pessoas. Esses fatores podem igualmente exercer influência negativa na qualidade das interações sociais (ZIGLER, 1969).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, esclarecemos que esta pesquisa apresenta os resultados de análises estatísticas "post hoc" realizadas sobre um conjunto de dados coletados ao longo de quatro anos em que as pessoas com deficiência intelectual participaram de sessões de comunicação escrita através da internet. Durante o primeiro ano de pesquisa, o comportamento dos indivíduos durante as sessões de escrita deu lugar às análises de conteúdo.

São essas análises que nos permitiram identificar as categorias de comportamento e construir uma escala de categorização de comportamentos que fizeram o objeto "post hoc". No total, 79 comportamentos puderam ser identificados e classificados. Seis categorias de comportamento foram criadas. As características são as seguintes: 1) de

leitura; 2) aspectos ortográficos da mensagem; 3) aspectos semânticos da mensagem; 4) interação social; 5) uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e compreensão; 6) o uso do computador.

Durante o período de 2009-2013 um total de 15 pessoas com deficiência intelectual, adolescentes e adultos jovens, residentes da cidade de Fortaleza, no Brasil, participaram de sessões de comunicação escrita através da Internet. Dentre elas, nove se constituíram sujeitos deste estudo visto que participaram de 6 ou mais sessões. Estes sujeitos tinham idade variando entre 14-32 anos (idade média de 23 anos), dentre eles cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino cumpriram este critério. Estes indivíduos participaram de 8,8 sessões em média (6 a 16 sessões) da atividade. A duração de uma sessão podia variar de 40 a 60 minutos.

Antes de participar das seis sessões de atividade de escrita, seis dos nove indivíduos foram avaliados quanto ao seu desenvolvimento operacional, bem como quanto às habilidades de leitura e escrita, a fim de criar um perfil de suas características nestas áreas, obviamente muito fortemente relacionadas com a natureza das ações a serem executadas durante as sessões de atividade de escrita. Este processo de avaliação não existia no início do estudo. Ele só foi introduzido a partir de 2010, o que explica a ausência de tais dados para três indivíduos que estavam entre os primeiros a participar de sessões de atividade de escrita através da Internet.

Para a avaliação operatória duas provas foram utilizadas. Trata-se da prova de raciocínio lógico-matemática da Concentrations “E” (NOELTING, 1982), que trabalha a noção de relações e a prova infralógica de representação da organização espacial das Figures Graduées (NOELTING, 1980) que abrange a reprodução de figuras geométricas. Os resultados indicam que todos os indivíduos tinham um nível de raciocínio intuitivo na prova de Concentrations “E” e um nível de transição entre o estágio intuitivo superior e o operacional concreto na prova das Figures Graduées. Apoiando-nos em tais resultados é possível sugerir que o raciocínio dos sujeitos deste estudo está fortemente marcado por um pensamento considerado com características de um estágio pré-lógico. O raciocínio desses sujeitos, apesar de algumas indicações de um início de reversibilidade do pensamento, conserva uma forte marca de um pensamento egocêntrico.

A avaliação da leitura e da escrita foi realizada com a ajuda de um conjunto de testes construídos especificamente para os propósitos do estudo. Estes testes permitiram avaliar o nível de compreensão e interpretação da leitura do sujeito e o nível de sua produção escrita. Na leitura, os sujeitos apresentavam o nível alfabético, sendo capazes de ler com autonomia um texto simples. A compreensão do texto, no entanto, era muito limitada de maneira que eles precisaram da ajuda do avaliador para melhorar a sua compreensão.

Com relação ao nível de produção escrita, eles se mostraram capazes de escrever um texto curto com frases simples. O tamanho do texto, no entanto, variava, entre os sujeitos. Ao escrever uma história todos os indivíduos foram capazes de manter a unidade do campo semântico, apesar da falta do emprego de conectores. A equipe de investigação concluiu que os indivíduos avaliados pareciam ter habilidades suficientes para se beneficiar de uma participação em sessões de atividades de produção escrita através da Internet.

Durante a sessão da atividade de escrita o indivíduo era acompanhado por um mediador voluntário cujo papel era o de lhe dar apoio para a elaboração de mensagens destinadas a um interlocutor também com deficiência intelectual e que morava em outra cidade, diferente de Fortaleza. Este mediador voluntário era aproximadamente da mesma idade cronológica do indivíduo. Ele já havia recebido uma formação com base em critérios de mediação de Feuerstein (1980). O mediador poderia fazer sugestões, interrogar a coerência das mensagens escritas ressaltando a necessidade da clareza da mesma para a pessoa que iria recebê-la, indicar erros de ortografia e de pontuação, sugerir correções mas jamais ele poderia ditar o conteúdo da mensagem ou escrever no lugar do sujeito. Um membro da equipe de pesquisa também assistia às sessões de atividade de escrita. Seu papel era ver o bom funcionamento das sessões e fornecer todo o apoio necessário para o sujeito e para o voluntário.

Os sujeitos participaram de um total de 80 sessões de produção escrita via Internet. Estas sessões foram gravadas usando uma câmera de vídeo e 27 delas foram transcritas (verbatim) e então analisadas usando uma escala de categorização e codificação dos comportamentos dos sujeitos. Esta escala foi construída a partir de uma análise dos

conteúdos das sessões de atividade de escrita realizadas durante o primeiro ano do estudo. Onze destes comportamentos pertencem à categoria de leitura, 14 pertencem a categoria de ortografia, 8 para a categoria semântica.

Para este artigo apresentaremos resultados relativos a análise de duas sessões para cada sujeito: a segunda sessão (sessão A) e a penúltima sessão (sessão B) da atividade de escrita das quais os sujeitos participaram. Os comportamentos foram analisados e categorizados por três equipes diferentes, cada uma com dois juízes. Os juízes foram preparados para esta finalidade.

As categorias de interação social, as estratégias cognitivas e de compreensão leitora, assim como a interação com o computador incluem, respectivamente, 24, 14 e 8 comportamentos diferentes. Cada categoria inclui comportamentos de nível elementar (nível 1), intermediário (nível 2) e avançado (nível 3). Um comportamento é considerado de nível 1 quando o indivíduo mostra passividade (falta de planejamento, organização) ou uma forte dependência da ajuda do mediador. O comportamento é considerado nível 2 quando o sujeito mostrou alguma independência e ele consegue, após a intervenção do mediador, superar, pelo menos parcialmente, as dificuldades encontradas. Finalmente, o comportamento é considerado nível 3 quando o sujeito demonstra verdadeira autonomia em suas atividades de escrita ou quando espontaneamente solicita o ponto de vista do mediador, mas reservando para si a decisão final.

A Tabela 1 mostra a distribuição dos comportamentos, segundo o nível para cada uma das cinco categorias.

Tabela 1 - Comportamentos segundo o nível para cada uma das categorias.

Categorias	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Leitura	2	3	6
Ortografia	4	4	6
Semântica	2	3	3
Interação Social	4	14	6
Estratégias Cognitivas	1	7	6
Interação com o computador	3	2	3

Tabela 2 - Exemplos de comportamentos de leitura retirados da escala de análise

- 1- NÍVEL 1: o aluno com deficiência intelectual lê a palavra/frase acrescentando outros elementos com outro sentido.
- 2- NÍVEL 2: o aluno com deficiência intelectual lê a palavra/frase acrescentando outros elementos mantendo o sentido da mesma.
- 3- NÍVEL 3: o aluno com deficiência intelectual lê com fluência.

RESULTADOS

Os dados coletados foram expostos a várias comparações “post hoc”. O teste de significação estatística não paramétrica “T” foi utilizado para estas comparações. O nível de significação estatística foi estabelecido à $P \leq 0.1$ (ZARROUK, 2011-2012). Uma primeira série de comparações foi realizada para determinar a presença ou ausência de progressos significativos entre a segunda sessão (sessão A) e a penúltima (sessão B) para cada uma das seis categorias de comportamento. Estas comparações indicam a presença de progresso estatisticamente significativo apresentados pelos sujeitos em duas das seis categorias observadas. Trata-se da categoria interação social e da categoria estratégias cognitivas e metacognitivas. Nenhum progresso significativo pode ser constatado com relação à escrita (ortografia e semântica), nem com relação à leitura, ao contrário do que estava previsto.

No caso dos comportamentos de interação social, é possível observar uma redução dos comportamentos dos níveis Elementar (nível 1) e Intermediário (nível 2) e um aumento significativo ($p = 0,09$) dos comportamentos do nível Avançado (nível 3). Esta diferença significativa é devida em grande parte a um aumento importante da ocorrência dos comportamentos: Faz perguntas e comentários de maneira espontânea que têm relações com o conteúdo da mensagem e Reage à mediação estabelecendo um diálogo com o mediador sobre os propósitos feitos por este último. Esses resultados sugerem que ao longo do tempo os sujeitos se tornaram cada vez mais proativos em termos de interação com o mediador e buscaram coordenar o próprio ponto de vista, característica de um raciocínio

operatório. Eles se engajam muito mais em uma interação onde levam em consideração a experiência e a opinião do interlocutor ocupando um lugar cada vez mais importante.

Em relação à categoria das estratégias cognitivas, metacognitivas e compreensão em leitura, as comparações revelam uma redução dos comportamentos de nível Intermediário e um aumento significativo ($p = 0,03$) dos comportamentos de nível Avançado. Este aumento significativo é explicado, em grande parte, pela frequência de aparição dos comportamentos: Lê a palavra ou a frase depois de tê-la escrito e antecipa verbalmente a ação a realizar. Alguns indivíduos parecem, portanto, ter progredido em relação ao nível metacognitivo, se revelando capazes de antecipar a tarefa a ser realizada e de controlar os resultados. Eles mostram mais capacidade de autorregulação, elementos essenciais para o desenvolvimento da autodeterminação.

Comparações estatísticas foram igualmente efetuadas a fim de verificar a evolução dos comportamentos dos sujeitos no interior de uma mesma sessão de escrita. Foi verificado se os sujeitos eram capazes de manifestar comportamentos de nível mais avançado na segunda parte da sessão tal como manifestados na primeira parte da mesma. Essas comparações foram igualmente efetuadas por meio do teste «T». Nenhuma diferença significativa foi observada nas comparações realizadas a partir dos comportamentos exibidos durante a primeira parte da sessão A (segunda sessão) e os da segunda parte da mesma sessão. Não foi observada evolução intrasessão no início da pesquisa.

No entanto, a situação é diferente no que diz respeito aos comportamentos exibidos na Sessão B (penúltima sessão). Na verdade, as comparações destacam diferenças significativas entre os níveis dos comportamentos emitidos na segunda metade da penúltima sessão e os comportamentos emitidos na primeira parte desta mesma sessão. Mais comportamentos de nível Intermediário e Avançado são encontrados na segunda parte desta sessão de atividade de escrita.

As comparações efetuadas considerando a totalidade dos comportamentos em todas as categorias indicam que o número de comportamentos avançados (do nível 3) foi significativamente superior na segunda metade da sessão B em relação àqueles observados na primeira parte da mesma sessão ($p = 0,01$). Mais especificamente, é possível observar uma diminuição significativa ($P = 0,09$) dos comportamentos de interação social de nível

Intermediário (Nível 2) e um aumento significativo ($P = 0.06$) daqueles de nível Avançado (Nível 3) durante a segunda metade da Sessão B (penúltima sessão) quando comparados com os comportamentos emitidos na primeira parte da mesma sessão. Muitos comportamentos de nível Avançado ($p = 0.01$) aparecem na segunda parte da penúltima sessão.

Diferenças significativas também foram observadas em relação à ortografia com o aumento dos comportamentos de nível Intermediário ($P = 0.09$) e dos comportamentos de nível Avançado ($p = 0.09$) durante a segunda parte da penúltima sessão. No que diz respeito à interação com o computador há um aumento significativo dos comportamentos de nível Avançado ($P = 0.06$) e o a diminuição dos comportamentos de nível Intermediário ($P = 0.04$) entre a primeira e a segunda parte da sessão B. Finalmente, há um aumento significativo ($P = 0.01$) das estratégias cognitivas e metacognitivas de nível Avançado na segunda parte da penúltima sessão (sessão B). Porém, não há diferenças significativas com relação à leitura e à semântica.

A análise dos resultados revela também um aumento no número de comportamentos observados entre a segunda sessão (sessão A) de atividade de escrita e a penúltima sessão (sessão B). O número total de comportamentos é de 975 na ocasião da segunda sessão. Esse número passa para 1220 na penúltima sessão. Isto representa um aumento de 25,1 %. Estes resultados nos fazem pensar que os sujeitos se mostraram mais proativos ao término da pesquisa. A mediação no contexto de comunicação digital possivelmente teve um efeito de minimizar, em certa medida, a passividade que, em muitas circunstâncias caracteriza as pessoas com deficiência intelectual em situação de aprendizagem ou resolução de problemas.

Tais constatações sugerem fortemente que a mediação pode ter efeitos dinamizantes, trazendo gradualmente as pessoas com deficiência intelectual para mobilizar os conhecimentos e as ferramentas cognitivas para realizar progressos no contexto da comunicação escrita através da Internet. Mas os efeitos da mediação não seriam imediatos. Apenas gradualmente eles seriam sentidos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo post-hoc evidencia progressos significativos no que se refere a interação social e a eficiência cognitiva nos sujeitos durante a participação dos mesmos nas sessões de comunicação escrita via e-mail. Esses progressos, no entanto, foram relativamente modestos e eles permitem pensar que a participação em números mais elevados de sessões de escrita via internet poderia conduzir a evoluções mais importantes. Esses resultados apoiam aqueles de Brown (2010) os quais evidenciam que a comunicação via internet pode ter efeitos positivos sobre o funcionamento cognitivo assim como sobre as interações sociais de pessoas com deficiência intelectual. A análise do conteúdo das mensagens trocadas por e-mail entre os sujeitos e seus correspondentes mostra que as discussões focalizavam principalmente seus respectivos ambientes de vida, suas experiências pessoais, suas relações de amizade, a vida amorosa, a vida em família e o lazer. Em síntese o objeto de conversação estava centrado sobre as experiências cotidianas vividas pelos sujeitos as quais certamente tiveram grande significado para eles. Isto talvez explique o interesse dos sujeitos do estudo pelas mensagens de seus pares (correspondentes) e por compartilhar as próprias experiências. Esse contexto rico de significação possivelmente favoreceu a manifestação de atitudes de abertura ao outro e a tomada de consideração do ponto de vista do outro. Tal como precisamos anteriormente, a evolução do desenvolvimento intelectual dos sujeitos do estudo permitiu constatar a predominância do nível de pensamento pré-lógico. Essa forma de pensamento com características do egocentrismo certamente não impediu a reciprocidade nas trocas sociais.

Os progressos na interação social podem provavelmente estarem atribuídos a presença do mediador. Ele estabelecia diversas trocas com o sujeito auxiliando-o na expressão de seu ponto de vista relativo ao objeto da escrita. Essas atitudes por parte do mediador parecem ter favorecido com o tempo, uma relação de confiança com o sujeito. A confiança é fundamental para que um indivíduo solicite o ponto de vista do outro sendo capaz de se afirmar na relação. A participação nas sessões para elaboração e trocas de mensagens via internet se constituiria uma experiência positiva para as pessoas cuja dependência dos outros frequentemente são elencadas. (ZIGLER, 1969; ZIGLER et al. 2002).

O acompanhamento do mediador provavelmente exerceu grande influência nos comportamentos que implicavam na utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas. A formação realizada com os mediadores relativa a aplicação dos princípios de mediação de Feuerstein (1980), visava entre outros aspectos atentar para que os mediadores utilizassem eficientemente a mediação da intencionalidade, a mediação da significação e a mediação da competência. O respeito a esses princípios fundamentais de mediação provavelmente contribuiu para que o sujeito permanecesse centrado na atividade refletindo sobre o conteúdo da mensagem antes de enviá-la, se assegurando de que a mesma seria compreendida por seu interlocutor, finalmente deve ter contribuído para que o sujeito mantivesse a sua intenção de escrita antes de redigir a mensagem. Essa mediação pode ter contribuído para a emergência de comportamentos de autorregulação.

Nenhum progresso significativo foi observado em relação aos aspectos semânticos e ortográficos da escrita, nem tão pouco em relação a leitura. As características da mediação não abria muito espaço para o ensino explícito, Cèbe e Paour (2012) consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas com deficiência intelectual exige um ensino explícito. Este ensino deveria igualmente se efetivar de maneira intensiva (ALNAHDI, 2015; CÈBE e PAOUR, 2012). No nosso estudo as sessões de escrita não tinha tais características visto que não se constituíam objeto da pesquisa, isto possivelmente explica a ausência de progressos significativos nesse aspecto. Wang et al. (2016) apontam progressos no domínio da escrita de adolescentes e jovens adultos com deficiência intelectual a partir de uma experiência de comunicação por email.

Em nosso estudo, no que diz respeito a interação com o computador as comparações estatísticas efetuadas não revelaram progressos significativos. No entanto, é importante ressaltar que ao término da pesquisa alguns sujeitos utilizaram de forma muito mais eficiente o e-mail e o MSN após a mediação. Trata-se de uma evidência da importância da mediação na aprendizagem e utilização de internet tal como ressaltou Harrysson, Svensk e Johansson (2004) assim como Chadwick, Wesson et Fullwood (2013).

A análise dos resultados revela também um aumento no número de comportamentos observados nos sujeitos entre a primeira e a última sessão de trabalho. Estes resultados nos faz pensar que os sujeitos se mostraram cada vez mais proativos à

medida que eles participavam das sessões de atividades de escrita. A mediação no contexto de comunicação digital possivelmente teve um efeito de minimizar, em certa medida, a passividade que, em muitas circunstâncias caracteriza as pessoas com deficiência intelectual em situação de aprendizagem ou resolução de problemas. (CÈBE e PAOUR, 2012; PAOUR e ASSELIN DE BEAUVILLE, 1998). A mediação teria um efeito dinâmico levando gradualmente a pessoa com deficiência intelectual a mobilizar conhecimentos e instrumentos cognitivos para realizar progressos em contexto de comunicação escrita via internet. No entanto, os resultados levam a crer que os efeitos da mediação não seriam imediatos. Eles seriam percebidos após um certo tempo.

Outras comparações estatísticas reforçam a hipótese de uma forte influência da mediação. Influência que seria cada vez mais eficaz ao longo do tempo. Trata-se de comparações realizadas com a ajuda do teste "T" entre a natureza dos comportamentos observados durante a primeira parte de uma sessão de atividade de escrita e os comportamentos observados durante a segunda parte da mesma sessão. Estas comparações se concentram sobre os resultados da segunda e os da penúltima sessão.

CONCLUSÃO

Os resultados de natureza empírica obtidos na presente pesquisa tendem a mostrar que as pessoas, adolescentes ou adultos, cujo desenvolvimento de estruturas intelectuais e das competências de leitura e escrita é relativamente limitado podem participar de sessões de comunicação escrita através da Internet via e-mail ou MSN e colher os benefícios dessa participação no que se refere a interação social e a emergência de estratégias cognitivas.

Em relação ao nosso estudo não devemos perder de vista os limites que impõe a interpretação desses resultados, principalmente tendo em vista o tamanho da amostra e as diferenças relativamente importantes em relação ao número de sessões de atividade de escrita das quais os sujeitos participaram. Seria pertinente aprofundar investigações incluindo um maior número de sujeitos e por maior período de tempo. Ainda, realizar estudos que devem buscar identificar modalidades de acompanhamentos mais eficazes no

que se refere ao desenvolvimento de competências linguísticas. É igualmente essencial estudar os comportamentos de pessoas com deficiência intelectual em situação de comunicação digital a partir da construção de blog em contexto de utilização do facebook. As tecnologias de comunicação digital evoluem rapidamente e é importante estudar a exigências relativas a sua utilização. É igualmente fundamental estudar os efeitos dessa tecnologia sobre a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual. A falta de progressos dos nossos sujeitos no que diz respeito à leitura e à escrita levanta questões, especialmente sobre as características de uma mediação que pode se mostrar eficaz. Entretanto os resultados obtidos a partir de uma abordagem empírica, enriquecem os conhecimentos em relação à comunicação escrita através da Internet, conhecimentos ainda muito limitados na literatura da área. Daí o interesse em continuar a investigação neste campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALNAHDI, Ghaleb Hamad. Teaching reading for students with intellectual disabilities: a systematic review. **International education studies**. vol. 8. nº 9. 2015. p. 79-87.

BORKOWSKI, John G.; CARR, Martha; PRESSLEY, Michael "Spontaneous" strategy use: perspectives from metacognitive theory. **Intelligence**. vol. 11 (1). 1987. p. 61-75.

BRODIN, Jane; LINDSTRAND, Pen. Are computers the solution to support development in children in need of special support? **Technology and Disability**. vol. 16. nº 3. 2004. p. 137-145.

BROWDER, Diane M. et al. Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant cognitive disabilities. **Exceptional children**. vol. 75. nº 1. 2008. p. 33-52.

BROWN, Roy I. Le réseau internet et la technologie interactive, éducation des adultes, déficiences intellectuelles et incapacités développementales apparentées. In: STONE, John. H.; BLOUIN, Maurice. (Org.) **International Encyclopedia of Rehabilitation**. 2010. Disponível em: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/21/>. Acesso em: 14.12.2016.

BROWN, Ann. L. The role of strategic behavior in retarded memory. In: ELLIS, N. R. (Org.). **International review of research in mental retardation**. New York: Academic Press. vol. 7. 1974. p. 55-111.

BROWN, Ann. L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologies**, 52(4), 2010, p. 399-413

BÜCHEL, Fredi P.; PAOUR, Jean-Louis. Déficience intellectuellement: déficits et remédiation cognitive. **Enfance**. vol. 57 (3). 2005. p. 227-240.

BÜCHEL, Fredi P.; PAOUR, Jean-Louis; SCHLATTER, Christine. Apprentissages cognitifs. In: RONDAL, Jean. A. COMBLAIN, Annick. (Org.). **Manuel de psychologie des handicaps - Sémiologie et principes de remédiation**. Sprimont (Belgique): Mardaga. 2001. p. 49-80.

BUTTERFIELD, Earl. C.; BELMONT, John. M. Assessing and improving the executive cognitive functions on mentally retarded people. In: BIALER, Irv.; STERNLICHT, Manny. (Org.). **The psychology of mental retardation: issues and approaches**. New-York: Psychological Dimensions Inc. vol. X. 1977. p. 277-318.

CAVALLINI, Francesca; BERARDO, Federica; PERINI, Silvia. Mental retardation and reading rate: effects of precision teaching. **Life Span and Disability**. XIII-1. 2010. p. 87-101.

CÈBE, Sylvie; PAOUR, Jean-Louis. Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. **Le français aujourd'hui**. n° 177. 2012. p. 41-53. Disponible en: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-41.htm. Accès en: 14.12.2016.

CHADWICK, Darren; WESSON, Caroline. FULLWOOD, Chris. Internet access by people with intellectual disabilities: inequalities and opportunities. **Future Internet**. vol. 5. 2013. p. 376-397.

CIHAK, David. F. et al. Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. **Education and training in autism and developmental disabilities**. vol. 50. n° 2. 2005. p. 155-171.

CORNOLDI, Cesare. CAMPARI, S. Connaissance métacognitive et contrôle métacognitif dans le retard mental. In: BÜCHEL, Fredi. P. et al. (Org.). **Attention, mémoire, apprentissage études sur le retard mental**. Lucerne: Edition SZH/SPC. 1998. p. 119-128.

DEMETRIOU, Andreas; KAZI, Smaragda. **Unity and modularity in the mind and the self**. London: Routledge. 2001.

ELLIS, Norman R. Do the mentally retarded have poor memory? **Intelligence**. Ed. vol.2 (1). 1978. p. 41-54.

ELLIS, Norman R. Memory processes in retardates and normals. In: ELLIS, Norman R. (Org.). **International Review of Research in Mental Retardation**. New York: Academic Press. vol. 4. 1970. p. X-X

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment: An intervention program of cognitive modifiability**. Baltimore. University Park Press. 1980.

FIGUEIREDO, Rita V.; GOMES, Adriana L. L. A produção de textos narrativos por alunos com síndrome de Down. In: FIGUEIREDO, R. V.; ROCHA, R.; GOMES, A. (Org.) **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC. 2010. p. 41-60.

FIGUEIREDO, Rita V. POULIN, Jean-Robert. **Gestão da aprendizagem na diversidade. Relatório de pesquisa apresentado a CAPES**, 2008.

HARRYSON, Björn; SVENSK, Arne; JOHANSSON, Gerd. How people with developmental disabilities navigate the internet. **British journal of special education**. vol.31. n° 3. 2004. p. 138-142.

HARTER Susan. **The Construction of Self: A Developmental Perspective**. The Guildford Process, London, 1999.

HUGHES, Carolyn et al. Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or Intellectual disability: a review of intervention. A Review of Interventions. **Research & practice for persons with severe disabilities**. vol. 37 (4). 2012. p. 288-307.

INHELDER, Bärbel. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. Neuchâtel (Suisse): Les Éditions Delachaux et Niestlé. 2ième édition augmentée. 1963.

LACHAPELLE, Yves. et al. Favoriser l'apprentissage et la généralisation d'interactions sociales chez des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. vol. II (1).2000. p. 43-55.

LUSSIER-DESROCHER, et al. Étude exploratoire sur l'utilisation de l'internet par les personnes présentant une déficience intellectuelle. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle** .vol. 22, 2011. p. 41-50

MEADOR, Darlen M.; ELLIS, Norman R. Automatic and effortful processing by mentally retarded and non retarded persons. **American Journal of Mental Deficiency**. vol. 91 (6). 1987. p. 613-619.

NOELTING, Gérald. **Le développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration. Chicoutimi**. Gaétan Morin éditeur. 1982.

NOELTING, Gérald. **Stadex: figures graduées: épreuve de développement portant sur la reproduction de figures**. Québec. Université Laval. École de psychologie. 1980.

OKA, Kohei; MIURA, Toshiaki. Allocation of attention and effect of practice on persons with and without mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**. vol. 29 (2). 2008. p. 165–175.

PALMER, Susan B. et al. E. Family members' reports of the technology use of family members with intellectual and developmental disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**. vol. 56. n° 4. 2012. p. 402-414.

PAOUR, Jean-Louis; ASSELIN DE BEAUVILLE, Eliane. Une étude de la flexibilité du fonctionnement cognitif chez des adolescents présentant un retard mental léger. In: BÜCHEL, Fredi. P. et al. (Org.) **Attention, mémoire, apprentissage. Etudes sur le retard mental**. Lucerne: Edition SZH/SPC. 1998. p. 153-166.

PAOUR, Jean-Louis; ASSELIN DE BEAUVILLE, Eliane. Retard mental et aides cognitives. In CAVERNI, Jean-Paul, BASTIEN, Claude, MENDELSON, Patrick, THIBERGHIEU, Guy. (Éds) **Psychologie cognitive : modèles et méthodes**. Grenoble : Les Presses de l'Université de Grenoble. 1988. p.191-216.

PAOUR, Jean-Louis; ASSELIN DE BEAUVILLE, Eliane. Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir. **Tese de doutorado**. Université de Provence Aix-Marseille I. 1991.

PENNEQUIN, Valérie et al. Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent: effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. **Enfance**. vol. 63 (2). 2011. p. 225 – 244.

PIAGET, Jean. (1960). Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance. In: GURVITCH, G. (Org.) **Traité de sociologie - Tome 2**. Paris: Presses Universitaires de France. 1960. p. 229-254

POULIN, Jean-Robert. et al. (2014). Expérience d'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste de la langue écrite chez des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire. In: BEAUPRÉ, P. (Org.) **Déficience intellectuelle et autisme: pratiques d'inclusion scolaire**. Québec: Presses de l'Université du Québec. cap. 05. 2014. p. 169-209.

RANDOLPH, Bethn; BURACK, Jacob A. Visual filtering and covert orienting in persons with Down syndrome. **International journal of behavioral development**. n° 24 (2), 2000. p. 167–172.

SCOTT, Janet; LARCHER, Janet. Advocacy with people with communication difficulties. In: **Advocacy & Learning Disability** (eds B. Gray & R. Jackson), pp. 170-188. Jessica Kingsley, London, 2002.

SHPIGELMAN, Carmit-Noa; REITER, Shunit; WEISS, Patrice Lynne. E-Mentoring for youth with special needs: preliminary results. **Cyber Psychology and Behavior**. vol. 11. n° 2. 2008. p. 196-200.

VANDEVONDER, Laetitia; HAELEWYCK, Marie-Claire. Les apprentissages cognitifs dans l'enseignement spécialisé de types 1 et 2. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**. vol. 48 (4). 2009. p. 227-241.

WANG, XIAO-LEI et al. Helping students with cognitive disabilities improve social writing skills through email modeling and scaffolding. **Educational studies**. vol.42. n° 3. 2016. p. 252-268.

WEHMEYER, Michael L.; OBREMSKI, Shea. La déficience intellectuelle. In: STONE, J. H. BLOUIN, M. (editors). **International Encyclopedia of Rehabilitation**. 2010. Disponível em: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15/>. Acesso em: 18.12.2016.

ZARROUK, Fayçal. **L'induction statistique** (année universitaire 2011-2012). Disponível em: http://www.issepks.rnu.tn/fileadmin/templates/Fcad/L_induction_statistique_cours_3_.pdf. Acesso em: 18.12.2016.

ZEAMAN, David; HOUSE, Betty J. A review of attention theory. In: NORMAN, R. E. (Org.). **Handbook of mental deficiency, psychological theory and research**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 2ª ed. 1979. p. 63-120.

ZIGLER, Edward et al. Assessing personality traits of individuals with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, v. 107, n.3, p. 181-193, 2002.

ZIGLER, Edward et al. Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. **American Journal of Mental Deficiency**. v. 73, p. 536-566, 1969.

A PERSPECTIVA DAS NOVAS TECNOLOGIAS E DO MARCO TEÓRICO-NORMATIVO INSTITUCIONAL SOBRE O PROCESSO DE REVISÃO DO PPC: UM ESTUDO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

THE NEW TECHNOLOGIES AND THEORETICAL-REGULATORY FRAMEWORKS PERSPECTIVE ON THE PPC REVIEW PROCESS: A STUDY IN A UPE ADMINISTRATION UNDERGRADUATION COURSE

Éverton Cristian Rodrigues de Souza
everton.souza@upe.br
Mestre em Engenharia de Produção
Universidade de Pernambuco

Francisca de Andrade Rodrigues Souza
deandradefrancisca3@gmail.com
Especialista em Educação, Contemporaneidades e Novas Tecnologias
Universidade do Vale do São Francisco

Marcelo Silva de Souza Ribeiro
marcelo.ribeiro@univasf.edu.br
Doutor em Ciências da Educação
Universidade do Vale do São Francisco

Tatyane Veras de Queiroz Ferreira da Cruz
tatyane.cruz@upe.br
Mestre em Psicologia
Universidade de Pernambuco

Maria de Fátima Feitosa Paixão
fatima.paixao@univasf.edu.br
Graduada em Letras
Universidade do Vale do São Francisco

Resumo

A adoção de tecnologias educacionais emergentes nos cursos de ensino superior tornou-se um fator indispensável, sobretudo pelo advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, notadamente as tecnologias móveis. Esta característica impele à mudança do perfil docente e, por conseguinte, a mudança institucional das IES, revendo e promovendo mudanças nos seus PPCs. Nesse sentido, a literatura aponta que os novos formatos dos cursos de graduação em Administração devem promover a inserção do formando nesse contexto globalizado, por meio de novas abordagens metodológicas mais efetivas que a pragmática exposição oral. No entanto, paradoxalmente, esse esforço torna-se mais crítico pelo fato de haver resistências da comunidade universitária às mudanças pontuadas. A presente pesquisa visa discutir aspectos

relevantes à revisão do PPC de Administração da UPE à luz do racional teórico-normativo, numa abordagem qualitativa e exploratória. Quanto aos procedimentos, utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação, ainda caracterizando-se como uma pesquisa documental e bibliográfica. Foi realizada uma série de procedimentos ordenados, dentre eles, os seguintes: levantamento do arcabouço normativo da IES em foco, catalogação dos documentos, extração das informações associadas, tabulação das informações, rastreamento de respaldo teórico nas produções científicas pertinentes e confrontação das informações teóricas com o marco normativo institucional. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a base teórico-normativa é contundente sobre as abordagens didático-pedagógicas, necessárias à consolidação de novos projetos de curso mais efetivos na formação profissional. Porém, essa mudança precisará superar barreiras culturais de formação docente e atração/captação dos discentes, para que esses sejam aderentes a esta proposta.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso; Novas tecnologias educacionais; Formação em Administração.

Abstract

The adoption of emerging educational technologies in higher education courses has become an indispensable factor, especially by the advent of information and communication technologies, including mobile technologies. This feature drives to the teacher profile change and, therefore, institutional change in the higher education institutions, reviewing and making changes in their PPCs. In this sense the literature indicates that the new formats of administration undergraduate courses should promote the inclusion of students in this globalized context, through new and more effective methodological approaches. Yet, paradoxically, this effort becomes more critical because there resistances of the university community to promote changes. This research aims to discuss issues relevant to the review of UPE Administration PPC to the theoretical-normative rational for both appropriated through an approach of qualitative and exploratory research. As for the procedures, were used the methodology of action research, still characterized as a documental and bibliographic research. A series of ordered procedures, including the following was carried out: survey of the regulatory framework's of the focused HEI, cataloging of documents, extraction of information associated, tabulation of information, tracking theoretical support in the relevant scientific production and confrontation of theoretical information with institutional regulatory framework. As a result of the research it was found that the theoretical and normative basis is scathing about the didactic and pedagogical approaches necessary for the consolidation of new and more effective course projects in vocational training. But this change will need to overcome cultural barriers, teacher training and attraction / capture of students so that they are adhering to this proposal.

Key words: Pedagogical Course Project; New Educational Technologies; Administration Undergraduation Training;

INTRODUÇÃO

É cada vez mais vasta a literatura que aborda as questões relativas ao impacto das tecnologias emergentes no processo didático (LÉVY, 1999; PENTEADO SILVA, 1997; PENTEADO, 2000; PENTEADO, 2001; MOROSINI, 2000; PORTUGAL; TARCIA; SIGULEM, 2013; PÁDUA JR., 2014). No entanto, o foco primordial tem sido dado nos níveis fundamental e médio, com carente acervo tendo por objeto o nível superior (MARIN, 2009). De acordo com Marin (2009), desse contexto emerge a necessidade de reflexão sobre o fazer docente, para adequação às novas demandas. É inviável permanecer inerte ou indiferente a essa conjuntura. A esse respeito, tenhamos como exemplo a introdução dos dispositivos móveis em um ambiente de ensino-aprendizagem. Com o uso desses aparelhos, os alunos estão diretamente conectados à internet, interagindo entre si, buscando se instruir e validando, concomitantemente, aquilo que é discutido em sala de aula, conforme delineado por Lévy (1999).

Caso o discurso do professor não lhe soe aprazível, imediatamente ele pode provocar os colegas (via mensagens instantâneas), ou mesmo buscar alguma fonte que valide ou não aquilo que lhe pareceu estranho. Essa nova postura discente evidencia aspectos tópicos da emancipação, proposta por Bauman (2001), denotado por um movimento do educando rumo à aquisição de caráter de indivíduo de *facto*.

Esse é um dos princípios da *cibercultura*, o qual se preconiza que o professor perde o *status* de fonte primária de informações. É estabelecida uma pluralidade de fontes, compondo-se uma rede de informações, cabendo, ao docente desse novo contexto, orientar e mediar o aprendizado (LÉVY, 1999; LEMOS, 2007). Para tanto, torna-se indispensável, ao docente, o domínio das ferramentas e recursos disponíveis, pois, conforme destaca Lévy (1999), cabe explorar as externalidades positivas deste contexto nos planos econômico, político, cultural e humano.

Veiga (2006) ressalta que esta atribuição docente é sobressalente no ensino superior. Cabe ao docente do ensino superior, sem prejuízo de outras atribuições, promover a formação pedagógica de forma continuada, inclusive provendo aporte para novas tecnologias e metodologias de ensino. Cabe à comunidade acadêmica, equacionar esses desafios de forma

coletiva, consubstanciando-os no Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC, como é referido no ensino superior).

Segundo Veiga (2003), este documento se trata da definição do currículo escolar, além das políticas institucionais e métodos pedagógicos a serem empregados. Logo, no PPP deverão constar as proposições consolidadas de como as questões relativas à lida com novas tecnologias no contexto organizacional serão tratadas. Dessa forma, julga-se de fundamental importância a ampliação das discussões acerca da previsão sobre como será o tratamento das tecnologias no contexto institucional, no PPC. Deve-se, ainda, permitir flexibilidade para que possam ser feitas as microalterações que manterão o documento adequado ao seu contexto de execução.

Nesse ínterim, a presente propositura de pesquisa almeja focar a discussão desse mérito no potencial de incorporação de tecnologias emergentes ao contexto acadêmico, sem que com isso se incorra em assincronia entre o que preconiza o PPC e a *práxis* de ensino. Para tanto, bases teórico-conceituais e normativas, tanto no contexto educacional amplo, quanto nesse contexto interno da Instituição de Ensino Superior (IES) em foco, foram consultadas. Ressalta-se que o foco das análises centra-se no contexto do ensino superior.

O problema de pesquisa, balizador da presente reflexão, é o questionamento sobre Como a perspectiva das novas tecnologias e do marco teórico-regulatório influencia processo de revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade de Pernambuco Campus Salgueiro?

Destarte, os objetivos que se constituirão em fio condutor são aqui elencados. De modo geral, a presente pesquisa teve por objetivo discutir aspectos relevantes à revisão do PPC de Administração da UPE, à luz do racional teórico-normativo. Especificamente visou elencar a base normativa educacional aplicável à formulação dos PPC's de Bacharelado em Administração; Subsidiar o diálogo acerca do projeto de Bacharelado em Administração com vistas à identificação de possíveis defasagens e seus potenciais inovativos; Destacar pontos de melhorias e potenciais de incorporação de novas tecnologias educacionais ao referido projeto.

Relevância do Estudo

Assim como as demais desigualdades vivenciadas no Brasil, o difícil acesso à educação ainda persiste como um aspecto a ser combatido. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2014), atualmente, apenas 15,2% dos jovens tem ensino superior completo no Brasil (há 18 anos eram apenas 7%). Embora, no que toca a aspectos quantitativos a desigualdade figure como flagrante inconveniente à Educação nacional, há aspectos qualitativos a serem considerados.

Assim, abstrai-se que, devido aos programas federais de incentivo do acesso ao ensino superior na última década, houve significativo aumento no acesso ao ensino superior, mas ainda insuficiente para que a Educação nesse nível seja considerada consolidada. Desse modo, a busca pelo incremento do quantitativo de vagas e da qualidade no ensino superior tramita pela revisão dos métodos clássicos e inclusão de novas modalidades de ensino.

Segundo Duarte (2011), frente ao desafio de atender a milhares de pessoas sem formação adequada, ações que utilizam a educação a distância vem sendo uma das principais armas. Foi o que levou o Ministério da Educação a lançar, em 2005, a Universidade Aberta a Distância (EaD).

Com estas considerações não se trata de induzir uma compreensão de que somente a EaD é solução dos desafios acima realçados. Mas, sem dúvidas, a adoção dessa modalidade, tornando-a práxis no cotidiano, fez com que a docência visse a adoção das tecnologias aprimoradas na EaD como alternativa viável para solução de problemas recorrentes no ensino presencial.

Como exemplo, cita-se a adoção da possibilidade do ensino semipresencial na Universidade de Pernambuco, ambiente desse estudo. Recentemente, em 2015, esta IES revisou seu normativo, com vistas à inclusão da modalidade semipresencial em seus cursos presenciais.

Essas mudanças se deram apoiadas na Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que caracteriza a modalidade semipresencial, o que dispõem os artigos 8º, §1º e § 80º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a introdução, na instituição,

de oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial, respeitando o limite máximo de 20% da carga horária dos componentes curriculares, em seus cursos superiores reconhecidos. Também é requisito que tal proposta seja prevista no PPC dos cursos interessados.

Desta série de considerações, nota-se a necessidade cogente de revisão dos projetos com vistas à atualização de suas concepções. De fato, destaca-se que é necessário revisar a forma de ensino, ou a metodologia a ser adotada, pois a educação continua mais preocupada com a estruturação do conteúdo do que com a metodologia a ser adotada. A promoção de novos currículos, mais flexíveis, ou a utilização de uma nova mídia ou forma de operacionalizar as aulas, diferente das formas correntes, poderá estimular o aluno e proporcionar-lhe maiores competências, tornando-o mais participativo e atuante (MAIA, 2013; CRUZ; MORAES, 2002).

De posse desse aparato de argumentos, conceitos, e normativos é possível, certamente, enfatizar a relevância dessa pesquisa, uma vez que esta se justifica social, acadêmica e empiricamente. Do ponto de vista acadêmico, a consolidação desta pesquisa permitirá avanços nas discussões acerca do potencial de melhorias advindos da construção de um PPC de bacharelado em Administração da UPE, emanado de um contexto coletivo, atualizado e voltado à inclusão e utilização intensiva das novas possibilidades oportunizadas pelas tecnologias educacionais emergentes.

Ao passo que o marcador supracitado é alcançado, concomitantemente são garantidos avanços na construção do referido documento, garantindo também o alcance do marcador relativo à relevância empírica da presente pesquisa. Por fim, do ponto de vista social, o novo PPC proporcionará aos discentes do curso em tela uma formação mais atualizada, equânime e flexível, disponibilizando ao mercado egressos com competências mais relevantes.

Racional Teórico-Científico e Normativo da Pesquisa

A presente seção tem por finalidade lançar os fundamentos teórico-científicos e normativos acerca do Projeto Pedagógico de Curso, sobretudo no que toca ao curso de

Administração da Universidade de Pernambuco. Para tanto, os seguintes assuntos foram abordados: requisitos à formulação de PPC's, requisitos normativos do curso de Bacharelado de Administração, normativo institucional da Universidade de Pernambuco.

As transformações ocorridas na educação superior se configuraram com uma busca de compreensão das aspirações da sociedade e de proposição de soluções para as suas necessidades. A educação superior tem se constituído de maneira indissociável da sociedade em seus diferentes contextos histórico-sociais, num processo de construção e reconstrução (PORTUGAL; TARCIA; SIGULEM, 2013).

Dessa forma, percebe-se que, também nas universidades, a inserção de tecnologias tem causado alterações que demandam nova postura docente e reposicionamento claro das instituições. Carvalho *et al.* (2012) defendem, iterando a proposição de Lévy (1999), a ideia que a informática é uma ferramenta requisitada ao processo de ensino-aprendizagem nesse novo contexto, independente do tipo de ensino ao qual se emprega tal ferramenta.

Na ótica da educação superior, também, torna-se cogente resgatar os seus elementos constituintes, os quais orientam transformações e inovações (PORTUGAL, TARCI e SIGULEM, 2013), como:

- O projeto pedagógico do curso;
- A explicitação de objetivos educacionais;
- A reorganização curricular para atender às novas exigências;
- A conceptualização do papel das disciplinas;
- A integração das disciplinas e atividades curriculares;
- A substituição da metodologia tradicional;
- A exploração das novas tecnologias;
- A revisão do conceito de avaliação;
- A substituição do papel do professor de ministrador;
- A preparação dos professores;
- A revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores.

Os elementos elencados, pelos autores acima, apontam para uma contínua e progressiva vigilância das práticas pedagógicas no ensino superior, impelindo, inevitavelmente, as IES à renovação e atualização de seus preceitos. Essa prática, se colocada

em ação, indubitavelmente, tornam o ambiente de aprendizado propício à inserção de novas tecnologias e novos métodos.

Os atos instituídos na Portaria N° 4.059/2014, do MEC, sem dúvida, ampliam, de forma imensurável, as possibilidades de integração intra e interinstitucionais, uma vez que, em se colocando em prática essa deliberação, torna-se possível aos estudantes de cursos superiores (graduações, licenciaturas, especializações, mestrados e doutorados) cursarem componentes curriculares no formato de intercâmbio.

Para tanto, o próprio MEC instituiu que é requisito às Instituições de Ensino Superior (IES) fazer constar em seus PPC's tais práticas, e dar a devida ciência e encaminhamentos nas instâncias cabíveis, incluindo o próprio MEC. Os encaminhamentos e aprimoramentos sugeridos por esse órgão, passam necessariamente pela atualização do projeto da IES e a implementação de tecnologias que viabilizem a interação em ambiente virtual.

No que se refere à atualização do PPC dos cursos ofertados pelas IES, Veiga (2013) aponta alguns pontos relevantes. Inicialmente, a autora propõe que haja duas visões distintas sobre o processo de inovação, uma pontuada numa relação regulatória e outra pontuada numa relação emancipatória. Para a autora, o PPP é mais que um documento institucional, ele é um direcionador de esforços da equipe de educação, levando em conta recursos, potencialidades, fraquezas, enfim, a realidade institucional. Desse modo, na sua inovação, é cogente ter em mente que ele deve caracterizar um movimento de democratização, um esforço de integração e, mais que isso, de inclusão, visto que parte de uma realidade local do curso, envolvendo todos os interessados no processo de ensino-aprendizagem.

A autora ainda alerta que a legitimidade de um PPP é revelada pelo grau de envolvimento coletivo no seu processo de inovação, e ainda, pela continuidade desse envolvimento ao longo do tempo. No entanto, não se trata simplesmente de uma perspectiva de evolução, adequação contínua, em algum momento é necessária uma ruptura com o instituído, para garantir a inovação efetiva.

A concepção de inovação aqui adotada é subsidiada pela proposição de Teixeira (2011), que, baseada em diversas percepções, propõe que a inovação além de ação planejada deve ser significativa para a instituição ou sistema. A mesma autora detalha que em sua investigação sobre inovação pôde:

perceber uma constante referência da relação que esta pode ter com mudanças na mediação pedagógica através, sobretudo, na inserção de novos materiais, recursos, atividades e, até mesmo, novas técnicas no âmbito da ação/prática pedagógica, visando alcançar novos objetivos e/ou resultados. Cabe esclarecer que mediação pedagógica pode ser entendida como a atuação do professor como ponte entre o aluno/aprendiz e sua aprendizagem no processo de produção de conhecimento. (TEIXEIRA, 2011, p. 4)

Para Veiga (2013), a inovação do PPP não deve se ater tão somente ao mérito dos métodos e técnicas, deve abarcar, também, questões mais amplas, deixando clara a forma de relação da instituição com o contexto social. Nessa perspectiva, também contribui Carbonell (2002).

Com isso, a autora propõe que a inovação regulatória, aquela conduzida de forma centralizada, por uma autoridade (ou equipe) institucional, porém sem interação com a comunidade acadêmica e extramuro, toma forma pragmática, de regulamento a ser seguida de forma pronta e acabada, sem questionamentos. É a persistência na modernidade sólida, não fluída, descrita por Bauman (2001). Essa visão regulatória visa, principalmente, o produto, que é o próprio PPP, sem privilegiar o processo coletivo de construção. Essa é uma visão tradicional, segundo Veiga (2013).

Logo a inovação emancipatória privilegia uma maior comunicação com os saberes locais e os diferentes atores, superando as fragmentações das ciências, dissolvendo seus limites e relativizando tempo e espaço (BAUMAN, 2001). Assim, os resultados desse tipo de inovação transpõem os aspectos técnicos, sem, no entanto, abstraí-los, opondo-se à visão cartesiana e conservadora. Teixeira (2011) destaca que essa visão tradicional de inovação, importada do mundo da Administração sem adequações, concebe a inovação como um processo em etapas previsíveis. Em detrimento da visão regulatória, a relação emancipatória não segrega os fins e os meios, equalizando o foco no produto e no processo.

Da inovação mediante relação emancipatória, resulta um PPP democrático, fruto da interação e integração entre (distintas) partes, sendo, por conseguinte, um projeto legitimado pela participação coletiva, e configurando unicidade e coerência ao processo (VEIGA, 2013).

De acordo com Leal (2008), o PPC configura-se como, de fato, um plano, um projeto, a ser seguido e concretizado. No entanto, traz, em seu âmago, a necessidade intrínseca de ser “replanejado”, adaptado ao contexto emergente em que se aplica, fornecendo balizadores para as ações educativas institucionais, a partir de um posicionamento sobre a intenção do curso. O

quadro 1 traz a proposição de Ching, Silva e Trentin (2014), destacando a atual mudança de paradigmas na concepção de currículo.

Quadro 1 - Mudanças de paradigma acerca da concepção de currículo

Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Foco nos conteúdos a serem ensinados	Foco nas competências a serem desenvolvidas e nos saberes a serem construídos
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas	Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas
Alvo de controle oficial: cumprimento do currículo	Alvo de controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais

Fonte: Ching, Silva e Trentin (2014)

O quadro 1 apoia-se na perspectiva da formação por competências, bem como visa corroborar com a aprendizagem significativa. A base desses dois conceitos é sustentada por vasto e aprofundado embasamento teórico (SIQUEIRA; NUNES, 2011; BURNIER, 2001; MENINO, 2006; PERRENOUD, 2000; SEMTEC, 2000). Na formação por competências há preocupação com a forma como as informações são abordadas, conferindo-lhes uma acepção contextualizada e ligada ao fazer profissional. Logo, a aquisição de competências passa pela construção de aprendizagens significativas, que serão especialmente úteis a situações reais de trabalho. A aprendizagem significativa trata de agregar informações sistematicamente a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo.

Nessa perspectiva, para Portugal, Tarcia e Sigulem (2013), o professor assume, decisivamente, o papel de interlocutor de mudanças, sendo levado a assumir uma atitude reflexiva e crítica, onde possa dialogar tanto com as propostas pedagógicas quanto com as acadêmicas. Para o total desempenho de suas atribuições, a saber, o docente de nível superior deve configurar-se como um agente questionador dos modelos pedagógicos e participante das mudanças na estrutura do ensino superior. Veiga (2013) pontua as atribuições docentes do ensino superior, tendo por base a Lei 9394/96:

- Participar da elaboração do projeto pedagógico;
- Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos;

- Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de zelo pela aprendizagem dos alunos e participação na elaboração/revisão do PPC dos cursos, cabe ao docente buscar, igualmente, se atualizar e adequar-se às novas realidades nas quais os discentes estão inseridos. Devido à ampla utilização pelas atuais gerações de estudantes, “as tecnologias móveis, se tornaram objetos de estudos, no que tange o seu potencial pedagógico. Assim emerge o conceito *Mobile Learning*, ou aprendizagem apoiada pelo uso tecnologias móveis e sem fio” (PORTUGAL; TARCIA; SIGULEM, 2013, p. 4).

Assim, os mesmos autores consideram que o uso de dispositivos móveis, por ser uma tecnologia presente no contexto educacional atual, torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem.

De posse das considerações até o presente momento pontuadas, faz-se necessário avançar no sentido de alcance dos objetivos da pesquisa. Portanto, são elencados na seção subsequente os métodos, técnicas e materiais inerentes ao caminho metodológico da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo se define como uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2006), pois serão abordados aspectos conceituais da construção de um PPC, aspectos de natureza subjetiva resultantes de um contexto resiliente. Quanto ao ponto de vista dos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória, porque tem por objetivo conhecer as potencialidades de incorporação de tecnologias educacionais emergentes ao projeto pedagógico de um curso (GIL, 1999).

Quanto aos procedimentos, utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação, que segundo a definição de seu idealizador é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores são participantes” (THIOLLENT, 2011, p.55). Embora este autor coloque que as fases da pesquisa ação são de difícil definição rígida, Tripp (2005) propõe que

esse tipo de pesquisa segue invariavelmente as fases de pesquisas similares, por ele denominadas investigação-ação, e a figura 1 para elucidar estas fases.

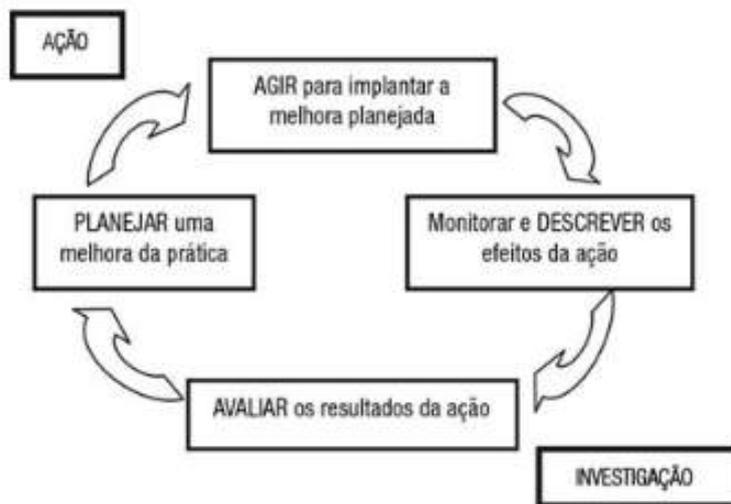


Figura 1 – Representação das fases do ciclo básico de Investigação-ação
Fonte: Tripp (2005)

O quadro 2 elucidar como cada uma das etapas ilustradas na figura 1 foi operacionalizada.

Quadro 2 – Formas de operacionalização das etapas da investigação-ação.

Etapa	Forma de operacionalização
Planejamento	Realizado a partir da recepção da Resolução CEE 76/2013, que reconheceu o curso em análise e apontou pontos de melhoria, objetivou não só alcançar as exigências do Conselho, mas atualizar o PPC a fim de absorver uma visão de inovação emancipatória. Realizado pela coordenação do curso, consignado pelos apontamentos feitos em sessões do NDE.
Ação	Ações das melhorias elencadas no planejamento foram prontamente implementadas, sobretudo as dotadas de prazo para execução, conforme a Resolução CEE 76/2013. No entanto, outras ações, como a atualização bibliográfica, ementária e de métodos de ensino, não apontadas como cogentes pela Resolução, foram desenvolvidas. Também foi iniciada a redação do novo PPC do curso, com consolidação de nova malha curricular, melhor alinhada às demandas locais.
Descrição	Foi implementado um sistema de monitoramento do desempenho docente, pontuado pelos tópicos identificados como pontos de melhorias necessários. Por exemplo, verificando a percepção dos discentes quanto à efetividade dos métodos de ensino empregados, ocorreram o planejamento das ações pedagógicas dos docentes e a adequação dos recursos didáticos aos objetivos da disciplina, entre outros.
Avaliação	Os resultados obtidos na etapa anterior foram, por via de regra, levados a discussão entre os pares em sessões do colegiado e do NDE. Houve preocupação de identificar falhas nas ações planejadas e proposição de melhorias incrementais, para a realização do ciclo.

Fonte: elaboração própria

Conforme se detalha em seções posteriores do presente trabalho, houve participação ativa de dois dos autores desta pesquisa em todas as etapas acima discutidas. Inclusive, um

dos pesquisadores teve envolvimento maior no ambiente em estudo, devido à sua ligação com o curso e órgãos responsáveis pela revisão e execução do referido PPC.

A presente pesquisa ainda caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2005). Salienta-se estar clara a distinção conceitual entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Adota-se nessa pesquisa a compreensão de Beuren *et al.* (2008) e Gil (2010) que preconizam que a pesquisa é considerada documental quando o material consultado é interno à organização. Com base nos mesmos autores, uma fonte é bibliográfica quando é obtida em bibliotecas ou base de dados. Nessa pesquisa, foram utilizadas legislações específicas, sistemas e documentos internos da Universidade de Pernambuco. Também foram consultadas, compondo a base bibliográfica da pesquisa, publicações inerentes à temática em tela, oriundas de eventos, periódicos, teses, dissertações e demais publicações especializadas.

Para a consecução dos objetivos, foi realizada uma série de procedimentos ordenados, dentre eles os seguintes: levantamento do arcabouço normativo da IES em foco, catalogação dos documentos, extração das informações associadas, tabulação das informações, rastreamento de respaldo teórico nas produções científicas pertinentes e confrontação das informações teóricas com o marco normativo institucional.

A segunda etapa, de caráter exploratório, caracteriza-se pelo debruçar dos pesquisadores sobre o objeto de estudo, o PPC de bacharelado em Administração da UPE Salgueiro, com vistas à identificação de lacunas e defasagens do curso em relação ao marco normativo e teórico-conceitual outrora investigado. Desse modo, foi possível identificar os pontos de melhoria potencial do atual documento e proposição de um novo..

A etapa de proposição de melhorias a serem incorporadas no PPC em estudo, foi respaldada por *insights* e constructos oriundos de discussões sistemáticas realizadas envolvendo toda a comunidade acadêmica em evento acadêmico, a Semana Universitária. Trata-se de um evento anual realizado em todo o multicampi da UPE, com programação local adequada às necessidades do campus. Em 2015, a programação local incluiu a discussão do projeto do curso de Administração em cada uma das cinco áreas temáticas. A princípio, foi explanado sobre as premissas e embasamento normativo do PPC do curso, sendo realizadas

em seguida discussões concentradas por áreas temáticas, por meio de grupo de trabalho. Os resultados foram documentados e levados ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

Foram, ainda, apropriados resultados de discussões empreendidas no âmbito da IES, em foco desde o reconhecimento do curso, em 2013, até o primeiro semestre de 2016. Logo, a proposição de pontos de melhoria do projeto objeto de estudo foi requisitada pela audição da comunidade universitária com ligação ao curso em tela, mediante participação ativa de um dos pesquisadores. Também houve inserção participante deste pesquisador nas sessões do NDE do curso de Administração, à época como presidente das sessões. Logo, essa etapa caracteriza o modo de Pesquisa-Ação que categoriza a presente propositura como tal.

Mediante a apropriação dos procedimentos elencados, visa-se garantir uma construção coletiva do PPC e alcance dos objetivos deste trabalho. Embora este modelo de representação do processo de pesquisa tenha ampla aplicação, torna-se especialmente representativo expressar fidedignamente as suas etapas.

O objeto da pesquisa é o PPC de bacharelado em Administração da UPE campus Salgueiro, logo esta IES figura como o ambiente da pesquisa. A Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns foi criada pelo Dec. nº 1357 de 28/12/1966, pelo então Governador do Estado, Exmo. Sr. Dr. Paulo Guerra. Essa unidade acadêmica *multicampi* ficou vinculada à Fundação de Ensino Superior de Pernambuco - FESP/PE - hoje Universidade de Pernambuco; foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação pela Resolução nº 10 de 24/05/1967.

Ao nível de Pós-Graduação, esta IES oferece e ministra Cursos Lato Sensu desde 1995. Esses cursos são oferecidos em sua sede e alguns deles por intermédio de convênios nos municípios de Caruaru, Lajedo, Jataúba, Salgueiro e Águas Belas. Com isso, a UPE empenha esforço no seu compromisso no Estado de Pernambuco de oferta de Educação de qualidade à sua população.

Atualmente a IES atende a um corpo discente de mais de 15 mil alunos. Ao todo, o curso de Bacharelado em Administração é ofertado em 3 *campi* desta IES. Há uma tendência de unificação das matrizes curriculares de todos os cursos ofertados em mais de um *campus*, como parte do esforço institucional de provimento de maior mobilidade e intercambialidade discente. Dessa forma, a revisão periódica do PPC de Administração de todos os *campi* desta IES demanda maior sistematização, ante a complexidade conferida pelo ato de unificá-los.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DO PPC

Conforme discutido nos aspectos teórico-científico desta pesquisa, o PPC revela-se um instrumento essencial dos cursos de graduação, porque, além de prover o projeto de implementação do curso, institucionaliza seu funcionamento em seus pormenores.

Nesse sentido, é imperativo manter um grau de liberdade que permita a mudança circunstanciada. Assim, o atual documento do curso de Administração da UPE Salgueiro prevê a necessidade de sua periódica revisão. No entanto, conforme Vasconcellos (2006) destaca, dentre as características do projeto do curso está a coletividade, envolvendo efetiva participação dos membros da comunidade acadêmica em sua elaboração/revisão, o que não foi alcançado na atual versão do PPC em execução. A sua construção foi feita de forma individual, e talvez, por esta razão, transpareça uma percepção endógena.

É comum que ocorra a equivocada compreensão de que ele é determinado pela malha curricular, e esta por sua vez irá bussolar o processo de seu aperfeiçoamento. No entanto, os próprios organismos de avaliação destacam a via inversa. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é o ponto de convergência tanto do processo de autorização quanto do reconhecimento, corrobora com a desfeita desse equívoco, imprimindo uma reorientação da própria concepção filosófica do curso:

1. O que fazer do curso;
2. A organicidade curricular compatível com a proposta contida no projeto pedagógico;
3. Descrição da metodologia de operacionalização da proposta pedagógica.

Evidencia-se que a malha curricular do curso deve ser antecedida, ou seja, é determinada, pelos demais componentes do PPC, que em progressão lógica irão determinar os métodos de ensino mais adequados.

Oliveira (2005), quando da promulgação da Resolução Nº 4 de 2005 do MEC, identificou alguns marcadores relevantes à devida construção/revisão dos projetos pedagógicos de curso de bacharelado em Administração. O quadro 3 lista os fatores requisitos a uma perspectiva sistêmica do PPC, bem como evidencia como esses fatores são

contemplados no curso. Como se pode observar, dos sete fatores analisados, apenas três são alcançados a contento (Estrutura curricular, Ementário e Bibliografia básica e complementar).

Quadro 3 – Atendimento de fatores necessários a um PPC sistêmico

Fatores Necessários	Contemplação no PPC de Administração da UPE
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; 	Contempla o relacionamento das competências objetivadas, em acordo com a Res. 4/2005, em seção específica, denominada “ 4.2 Desenvolvimento de competências e habilidades ”. No entanto, não elenca, ou discute, os saberes necessários à formação do egresso.
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura curricular; 	Estabelece claramente a estrutura curricular.
<ul style="list-style-type: none"> • Ementário; 	Com a lacuna já referida, no que diz respeito à definição da ementa dos Projetos Experimentais, possui ementário claro.
<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia básica e complementar; 	Possui bibliografias básicas e complementares bem definidas, apesar da natural desatualização, devido à defasagem desde a autorização do curso em 2007 até hoje.
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de ensino; 	Não possui uma seção dedicada à explicitação das estratégias de ensino, há apenas menções à utilização de estratégias de ensino adequadas aos objetivos do curso, sem a indicar. Há um tópico relativo às <u>práticas pedagógicas dos projetos experimentais</u> .
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro docente com perfil compatível com a proposta formativa; 	Não há definição sobre o corpo docente necessário ao atendimento da sua proposta. No que toca à estrutura curricular, há nítida descrição dos blocos de disciplinas, e como elas se relacionam, o que se torna uma potencialidade à equalização e composição dos distintos perfis.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos materiais, serviços administrativos, laboratório e infraestrutura de apoios necessários à implementação da proposta pedagógica. 	Não se identificou descrição detalhada dos recursos materiais, serviços administrativos, laboratório e infraestrutura de apoio necessário à implementação da proposta pedagógica. Há uma seção denominada “ Condições objetivas de oferta e vocação do curso ”, com um tópico denominado “Infraestrutura”, que apenas refere, basicamente, à estrutura predial prevista.

Fonte: elaboração própria

Novamente voltando-se ao que preconiza a Resolução 04/2005, no tocante aos conteúdos dos cursos de Administração, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005) estabelecem os campos interligados de formação, o conteúdo necessário ao desenvolvimento das competências, as competências-chave, e as competências e habilidades inerentes à área. O quadro 4, subsequente, sumariza esses elementos.

Da análise do quadro 4, o atual projeto pedagógico do curso de Administração da UPE Salgueiro, mais uma vez, é parcial no atendimento do que é preconizado pela literatura e marco regulatório. Neste caso a parcialidade é nas competências necessárias ao perfil do egresso. Como o PPC não relaciona os saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso, findou por não contemplar algumas competências-chave.

Para o saneamento das carências listadas no quadro 4, sem perda da visão integral, com base na formação por competências e aprendizagem significativa, sugere-se que seja

estabelecida uma matriz composta por todas as competências necessárias à formação do administrador, ladeado pela tábua de componentes curriculares, relacionando esses dois elementos, de forma a manter clareza de como cada competência é contemplada, de preferências alocando os afins nos mesmos períodos letivos.

Quadro 4 - Competências e conteúdos inerentes à formação em Administração

Competências e habilidades	Competências chave	Conteúdo necessário	Campo de formação	Contemplação no PPC investigado
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação.	Comunicação Negociação.	Recursos humanos e comunicação em um ambiente profissional, técnicas de negociação e persuasão.	Formação básica	Atende parcialmente, deixando a desejar no que se trata da negociação
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas.	Raciocínio lógico, crítico e analítico; Comunicação.	Modelos matemáticos e estatísticos, modelos de tomada de decisão, estudos organizacionais e de sistemas sociais e contabilidade. Estratégia Empresarial.	Estudos quantitativos e formação profissional	Atende parcialmente, deixando a desejar no que toca e modelos de toma de decisão.
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência éticas.	Criatividade e inovação; Adaptação e flexibilidade.	Governança profissional, estudos comportamentais, criatividade e inovação, sustentabilidade e responsabilidade social.	Formação básica e complementar	Não atende. Possui apenas um componente curricular na temática sustentabilidade, na forma de seminário.
Capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho, revelando-se profissional adaptável.	Gestão do conhecimento Adaptação e flexibilidade Visão sistêmica;	Modelos organizacionais, trabalho em equipe e estudos comportamentais, gestão do conhecimento, gestão tecnológica, gestão política e econômica, inteligência competitiva	Formação básica, profissional e complementar	Atende parcialmente, contemplando apenas o que se refere à realização de trabalhos em equipe.
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, atuar preventivamente, generalizar conhecimentos e tomar de decisão.	Visão de negócio e de mercado; Tomada de decisão e liderança.	Estratégia competitiva, modelos de tomada de decisão, gestão de processos, ciências jurídicas, modelos de negócio e finanças. Gestão de Projetos	Formação básica e profissional e estudos quantitativos	Atende parcialmente. Deixa a desejar no que toca a tomada de decisão, gestão de projetos e atuação estratégica.
Atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva.	Visão sistêmica.	Gestão logística e de <i>supply chain</i> , estudos sobre qualidade, gestão de serviços e gestão de processos.	Formação profissional	Atende parcialmente. Deixa a desejar no que se trata da gestão de serviços.
Desenvolver capacidade para elaborar, implantar e consolidar projetos em organizações.	Orientação a resultado; Relacionamento interpessoal.	Gestão de projetos, inovação, custos, análise de riscos, gestão de pessoas, estratégia, empreendedorismo e trabalho do curso.	Formação profissional e complementar	Atende parcialmente. Atende apenas empreendedorismo, custos e gestão de pessoas.

Capacidade para realizar consultorias em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Relacionamento interpessoal Orientação ao cliente	Trabalho em equipe e áreas de formação profissional.	Formação profissional	O atual projeto não atende esse marcador, não desenvolvendo competências relativas a esse capo de formação
--	--	--	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução 04/2005 do MEC e análise do PPC de Administração (UPE Salgueiro)

Destaca-se que o próprio normativo inerente à organização pedagógica curricular impele as IES a uma reavaliação da organização curricular, a pedagogia e metodologia avaliativa dos PPC. Oliveira (2005) destaca que essa temática, de fato, está no centro das atuais discussões acadêmicas. A essa mudança institucional, consignada pelas revisões pedagógico-curriculares, soma-se o translado do foco atual do docente em não mais atuar como transmissor de informação, mas em ensinar o aluno a aprender a aprender (JAPIASSU, 1992, HARGREAVES, 2004.). Assim, minimiza-se a função de conhecimento dos conteúdos, ficando a detenção de capacidade de relacionar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, mediante promoção de situações de ensino exitosas (PERRENOUD, 2000; PLEBANI; DOMINGUES, 2009).

Porém, é lamentável a constatação de Pignatari (2007), que destaca que os cursos de formação de professores para o magistério superior dão pouca ênfase à formação, no que se refere à capacitação didática. É minoria significativa o grupo de IES dedicado à formação de mestres para o magistério superior que adota componentes curriculares voltados ao desenvolvimento destas competências. Com isso, torna-se dificultado o desenvolvimento de uma formação discente integral, atendendo às competências designadas no projeto do curso.

Aqui, o conceito de formação integral, baseia-se na proposição de Masetto (1998), que expressa a totalidade no processo formacional do discente por intermédio dos seguintes marcadores: desenvolvimento na área de conhecimento; de habilidades; desenvolvimento de atitudes e valores que se traduzem em criticidade, trabalho em equipe, cooperação, estabelecimento de relações intra e intercurso, participação na sociedade; ética em suas abordagens mais amplas (valores pessoais, grupais e profissionais).

De acordo com um apanhado de abordagens teórico-empíricas sobre as competências docentes necessárias à atuação no magistério superior (CUNHA; FERNANDES, 1994;

MASETTO, 1998; DEMO, 1998; CUNHA, 1998), chega-se aos marcadores abaixo elencados:

- Incorporação da competência (domínio do conhecimento em uma determinada área) pela pesquisa;
- Atualização contínua, privilegiando o questionamento reconstrutivo;
- Competência de sujeito, capaz de projeto próprio, teórico e prático;
- Buscar superar ostensivamente tanto a condição de um professor que apenas ensina, como a de um aluno que apenas aprende;
- Domínio da tecnologia educacional;
- Exercício da dimensão política do magistério;
- Domínio na área pedagógica que, requer: o domínio do próprio conceito de processo de aprendizagem, a percepção do professor como conceptor e gestor do currículo;
- Revisão continuada das relações professor-aluno e aluno-aluno, no processo de aprendizagem (o professor passará a desempenhar o papel de orientador, desenvolvendo uma atitude de parceria e corresponsabilidade).

No que se refere ao domínio da área pedagógica, dos fatores apresentados anteriormente, um estudo com foco nos métodos de ensino mais comumente utilizados nos cursos de Administração, conduzido por Plebani e Domengues (2009), foi resgatada a proposição de Marion (2007), que aborda o potencial de cada método para a construção de competências. Na abordagem daquele autor, ele absorve o conceito de competências com base nos três elementos de formação, quais sejam: Saber – relacionado ao conhecimento adquirido, representado pela letra C (conhecimento); Saber agir – relacionado às atitudes, representado pela letra A (atitudes); e Saber fazer – relacionado às habilidades, representado pela letra H (habilidades).

Desse modo, o quadro 5, discrimina o potencial de cada método de ensino em relação aos papéis monitores do ensino, atribuindo um escore a partir do somatório de elementos alcançados com cada método. O quadro 6, organiza, de forma sumarizada, os métodos de ensino, chegando ao resultado, que é uma proposição do autor acerca dos melhores para a formação de competências gerenciais.

Quadro 5 - Métodos de ensino versus papéis monitores do ensino

Papel Monitor	Monitoramento do desempenho individual	Gerenciamento desempenho e processos coletivos	Análise das informações com desempenho crítico	Pontuação
Expositivo	C	C	CHA	5
Ciclo de palestras	CA	C	CHA	6
Resumo de leituras	C	C	CH	4
Casos	CHA	CHA	CHA	9
Role Play	CA	CA	NA	4
Grupo “T”	HA		NA	4
Jogos de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
Filmes Educativos	C	C	C	3
Discussão em grupo	C	C	CHA	5
Seminários	CH	C	CHA	6

Fonte: Marion (2007, p. 100)

Quadro 6 - Métodos de ensino (alcançado por método em ordem decrescente)

Método de ensino	Pontuação	% Atingido
Jogos de Empresas	68	94%
Caso	64	89%
Role Play	58	81%
Seminário	56	78%
Discussão em Grupo	50	69%
Grupo “T”	32	44%
Ciclo de Palestras	30	42%
Resumo de leituras	28	39%
Expositivo	26	36%

Fonte: Marion (2007, p. 103)

Com relação ao quadro 4, os valores expressos em percentual estão associados à potencialidade mínima de eficácia do método de ensino em relação ao desenvolvimento de competências (MARION, 2007). Logo, percebe-se que, em destaque os jogos de empresa e os estudos de caso são os com maior potencial, em detrimento do método de ensino expositivo, que representa a menor aderência à finalidade de desenvolvimento de competências gerenciais nos formandos.

Com base nesses apontamentos de Marion (2007), consignados por Plebani e Domingues (2009), nota-se a criticidade de, quando da construção do PPC, manter-se esse fator como ponto crítico de reflexões. Atualmente, levantamentos feitos pela coordenadoria do curso de Administração da UPE Salgueiro apontam a utilização do método de aula

expositiva como predominante nos componentes curriculares, o que corrobora com os achados de Plebani e Domingues (2009).

Outro ponto atrelado à definição dos métodos de ensino a serem adotados é a utilização de tecnologias educacionais coerentes com o contexto social dos discentes. Pádua Jr. *et al.* (2014) destacam que, ao passo que a atual dinâmica de interação intra-sala aponta para um aparente desinteresse e menor tolerância dos discentes às abordagens metodológicas tradicionais, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) emergem como potencial de restabelecimento do elo perdido.

Para estes autores, as carências contemporâneas, no que se referem aos modelos de ensino, tomaram lugar central nas discussões teórico-didáticas. Além da postura apática acima ressaltada, nota-se ainda a falta de iniciativa e o inadequado comportamento profissional dos egressos. Soam uníssonos os queixumes e demandas docentes e pedagógicas para extrapolar o modelo educacional convencional.

Ao avaliar as potencialidades de adoção de novas tecnologias e metodologias aplicáveis aos sistemas de ensino da Administração (aprendizagem baseada em problemas – [*Problem-based learning*] e EAD), bem como novos sistemas de avaliação, levando em conta o impacto que podem causar no desempenho dos alunos de graduação, Pádua Jr. *et al.* (2014) chegaram a resultados reveladores.

Tratando-se da aplicação do PBL como método inovador de aprendizagem, os autores constataram que, embora recomendado por especialistas e teóricos, os discentes que tiveram contato com esta abordagem reagiram de formas diversas à proposta. Aqueles discentes que apontaram aspectos negativos apoiaram-se, principalmente, na convicção que os estudantes são imaturos para a utilização da ferramenta, além de avaliarem que a sua utilização levaria a uma tendência do ensino prático em detrimento do teórico. Em contrapartida, houve maior adesão à proposta do PBL por parte dos docentes, pois esses percebem como um auxílio na transformação do aluno, tornando-o protagonista e não apenas um mero espectador da construção do seu conhecimento.

Com relação à EaD, o estudo de Pádua Jr. *et al.* (2014) revelou má aceitação discente à modalidade não presencial. Consideram-na como instrumento auxiliar, e não veem a possibilidade de adoção ordinária em substituição ao ensino presencial. Quanto à fração de

professores que opinou sobre o uso da EaD, considerou-a ainda incapaz de substituir o ensino presencial, e que, inclusive, ainda persiste o preconceito com os alunos formados integralmente nessa modalidade.

Desse modo, nota-se que as duas tecnologias por hora discutidas revelam, ainda, desconfiança da comunidade acadêmica. Isso sobressai quando se considera seu uso em integral substituição às tecnologias educacionais clássicas, revelando o pragmatismo persistente no ambiente acadêmico. No entanto, é interessante e paradoxal, revelar que a pesquisa (PÁDUA JR. *et al*, 2014) demonstrou que discentes e docentes atribuem à resiliência e à autonomia do sujeito a maior capacidade de aprendizado. Destaca-se que esses são, senão a premissa básica, elementos de sumária importância para o êxito das tecnologias PBL e EaD.

No atual PPC do curso de Administração da UPE, campus Salgueiro, há cerca de 10% da carga horária de componentes curriculares formalmente destinados à prática do PBL. Essas disciplinas são denominadas projetos experimentais, seriados de I a VII, sendo ofertadas em todos os semestres do curso, com exceção do primeiro. No entanto, a execução dessas disciplinas é dificultada por uma carência sensível do corpo discente, e até mesmo docente, da definição de conteúdos e metodologias aplicáveis a essas disciplinas, uma vez que o projeto prevê o delineamento circunstancial destas disciplinas. Porém, nas ementas desta disciplina, não há total clareza das competências/conteúdos a abordar:

Discussão temática, conceitual e metodológica do Projeto Experimental.
Fundamentos da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem.
Definição de temas para desenvolvimento dos projetos experimentais.

Essa é a ementa do componente Projeto Experimental I. Por tratar-se de uma disciplina serial, as demais ementas são definidas como “Continuação do Projeto Experimental” anterior.

Outra característica da IES em foco é a atual aprovação, em suas instâncias superiores, de uma resolução (Res. CEPE 082/2015) que estabelece os parâmetros para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação. Com isso, a instituição visa prover maior interação entre os campi, bem como maior intercambialidade discente. Esta resolução interna da UPE considera o disposto na Portaria MEC nº 4059/2004.

Em seu âmago, a Res. 082/2015 permite a oferta de componentes curriculares na referida modalidade, perfazendo um máximo de 20% da carga-horária do curso. Obviamente,

as mudanças nos PPCs da IES deverão ser devidamente planejadas e formalizadas nas instâncias internas e comunicadas à Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC. O conceito de ensino semipresencial que fundamenta a portaria do MEC é o entendimento desta modalidade como sendo baseada em “atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação”.

Esse embasamento novamente evoca a discussão acerca da receptividade por parte do corpo docente e discente de atividades que estimulem a “autoaprendizagem” de maneira remota. A resolução CEPE 082/2015 ainda estabelece que a oferta de componentes na modalidade semipresencial está condicionada à autorização do curso pelo MEC, e as disciplinas a serem ofertadas devem ser devidamente indicadas, aprovadas em colegiado do curso, bem como atender a uma série de requisitos elencados na resolução. Isso implica em uma nova postura da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, Maia (2013) destaca que novos perfis docentes e discentes fazem-se necessários à lida com as novas tecnologias educacionais. Ao educador cabe, invariavelmente, fazer com que o educando compreenda que é ele mesmo que deve assumir a sua própria educação, ou seja, induzir maior eficácia nos aspectos cognitivos e metacognitivos. O que muda com as novas tendências educacionais é um impulso ao docente a abandonar o papel de fonte única, ou principal, de informações, passando este a se configurar muito mais como condutor e indutor da busca pela formação. À jusante disso, cabe ao docente questionar, contextualizar os resultados, os adaptar à realidade dos educando, ou seja, promover a reflexão criativa.

Por outro lado, o educando deve alcançar a autonomia por meio de incentivos à consolidação do aprendizado colaborativo, dinâmico, comunicativo entre todos os participantes do processo de ensino aprendizagem. Por fim, o processo deve ser consolidado mediante estímulo à participação de atividades individuais ou em grupo. Assim, a própria Maia (2013) aponta que a apresentação de projetos, elaboração de trabalhos de conclusão, participação em jogos de empresas, simulações e outros métodos de ensino (conforme já discutido) tornam-se estratégias efetivas para a obtenção de êxito.

Por fim, fecha-se essa discussão pontuando que, conforme destacado por Maia (2013), esse perfil docente/discente ainda está em construção e aperfeiçoamento para a prática dessas novas tendências. Nesse sentido, a discussão/aperfeiçoamento do projeto pedagógico de curso figura como circunstância ideal à promoção dessas discussões e balizamento da evolução do processo de ensino aprendizagem institucional.

Nesse âmbito de propagação de mudanças e aperfeiçoamento, finaliza-se a presente seção não com proposições, ou verdades, estanques, mas numa atitude filosófica, propondo questionamentos úteis à reflexão do PPC. Esses questionamentos são tomados de Maia (2003), e aprecem, de fato, não possuírem sinais claros de resposta absoluta: Quais são as teorias e tecnologias de informação e comunicação disponíveis para modificar a realidade educacional? Que tipo de treinamento tecnológico é requerido dos participantes neste novo modelo pedagógico? Quais os benefícios ou prejuízos decorrentes da adoção de uma ou de outra tecnologia?

CONCLUSÕES

Foi possível, por meio deste trabalho, discutir deficiências inerentes às atuais práticas didático-pedagógicas no âmbito da formação em Administração. Revelaram-se como desafios das atuais abordagens pedagógicas adotadas, superar o desinteresse e apatia dos alunos em sala de aula, que são promissora e combatida com mudanças na postura docente em sala, bem como mudanças metodológicas.

Ao finalizar a abordagem acerca dos fatores relevantes para as reflexões acerca da revisão do projeto pedagógico de curso de Administração, foi possível constatar que a tendência à incorporação do uso de tecnologias educacionais emergentes nos processos de ensino aprendizagem é imperiosa. Porém, devido a fatores culturais ou de formação docente, ainda há desafios colossais a serem superados, apesar de considerável tempo de coexistência da modalidade a distância.

Evidencia-se, na presente discussão, que a consolidação de novas propostas pedagógicas baseadas na aprendizagem significativa e por competência precisará superar, dentre os desafios, o desenvolvimento de mentalidade mais favorável a tal. Isso atinge não só

o corpo discente, mas também, e principalmente, o corpo docente. Entende-se que o corpo docente é o principal foco de atuação na promulgação desta mudança de paradigmas, porque esse público universitário, por excelência de seu papel, figura como vetores do aprendizado institucional.

Chega-se também à ilação que as aludidas mudanças ainda deverão passar pela adoção de métodos de ensino mais adequados à formação na área de Administração, com destaque para os estudos de caso e simulações (jogos de empresas), que por si só já proporcionam uma mudança do foco no docente como fonte de conhecimento a ser transmitido ao corpo discente.

Constatou-se ainda que a EaD é vista com cautela pela comunidade universitárias, persistindo ainda o preconceito em relação a esta modalidade de ensino. Apesar da tímida abertura da comunidade acadêmica a esta modalidade, faz-se necessário um trabalho de maior conscientização dos discentes para o usufruto das possibilidades de inclusão e expansão quantitativa e qualitativa desta promissora modalidade.

Averiguou-se que o modelo educacional convencional já demonstra sinais de ruína, afetando tanto a aprendizagem dos discentes, como também os aspectos metacognitivos. Por fim, entende-se que o presente trabalho trouxe contribuições às discussões das percepções de alunos e professores em relação a uma eventual adoção de novas tecnologias de ensino. Sua realização além de relatar parte do processo de mudança no PPC de um curso de Administração com base em estudos já realizados provoca a reflexão acerca deste processo de mudança, servindo de base para outras IES que pretendam promover ações similares, como também à própria IES em tela, uma vez que, conforme abordado, as mudanças no projeto dos cursos são cíclicas.

Como contribuição remanescente do alcance dos objetivos deste trabalho, sua realização gera um legado relativo ao normativo que compõe o marco teórico da incorporação de uma formação por competências, bem como para a adoção de novas tecnologias educacionais e métodos de ensino adequados à área de estudo. Sua limitação, no entanto, reside no fato de tratar-se de um estudo qualitativo, nos moldes de um estudo de caso, que traz, em seu âmago, análises e interpretações aplicáveis tão somente ao contexto estudado, qual seja, o curso de Administração da UPE Salgueiro.

Como recomendação de estudos futuros poderão ser realizadas avaliações da percepção dos discentes acerca do potencial de contribuição das novas tecnologias e métodos aplicáveis à Administração. Também seria de grande valia a realização de estudos que apontem as limitações docentes à atuação em ambientes educacionais dotados de tecnologias emergentes não pragmáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BEUREN, M. I. *et al.* **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e prática**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, **Portaria nº. 4.059** de 10 de dezembro de 2004, Brasília, p. 1, 2004.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB)

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei N. 9 394/96. Brasília, DF, 1996.

CARBONELL, J. A. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

CARVALHO, R. S. *et al.* Integração entre o sistema de gestão acadêmica e o sistema de gestão da aprendizagem: identificando necessidades e prototipando requisitos favoráveis a prática docente. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 81-91, mar. 2012.

CHING, H.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro V. 15 n. 4 p. 697–727 Out/Nov/Dez 2014.

CRUZ, D. e MORAES, M. **Tecnologias de Comunicação e Informação para o Ensino a Distância na Integração Universidade/Empresa**. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/tecno1.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, 1. sem. 1994.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DUARTE, Z. M. C.. **Educação a distância (EaD)**: estudo dos Fatores Críticos de Sucesso na gestão de cursos da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, FUMEC, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro – RJ. 2014.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. Rio de Janeiro: **Rev. Tempo Brasileiro**. v.108, jan./mar., pp.83-94, 1992.

LEAL, M. G. A. **Avaliação institucional e gestão no curso de administração de empresas**: desdobramentos para o projeto pedagógico. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2008.

LEMOS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (Org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 277-293.

LEMOS, A. Mídia locativa e território informacional. SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (Org.). **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MAIA, M. C. **O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. São Paulo, FGV-EAESP, 2013, p. 294. (Tese de Doutorado apresentada ao

curso de Pós-Graduação em Administração de Empresas da FGV-EAESP, Área de concentração: Produção e Sistemas de Informação).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARIN, D. **Professores de matemática que usam a tecnologia de informação e comunicação no ensino superior**. São Paulo, 2009. 164 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista: Programa de Pós-graduação em Educação Matemática: São Paulo, 2009.

MARION, A. L. C. **Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2007.

MASETTO, M. T., **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: _____. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOROSINI, M.C. **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Inep/ Mec, 2000. p. 11-20.

OLIVEIRA, A. C. C. O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.32, p.29-42, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/32/o_curso_de_administracao_a_luz_das_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf>. Acesso em: 25 Jan. 2016.

PÁDUA JR. *et al.* Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro V. 15 No 2 P. 295–321 Mai/Abr/Jun 2014.

PENTEADO SILVA, M. G.; **O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PENTEADO, M. G. Computer-based learning environments: risks and uncertainties for teachers. In: **Ways of Knowing**, Inglaterra, v. 1, n. 2, 2001, p.23-35.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. CEE/PE nº 10 de 24 de maio de 1967. Recife: CEE/PE, 1967. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/p05_53.doc>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PERNAMBUCO. Decreto. nº 1357 de 28 de dezembro de 1966. Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Recife, 1966.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLEBANI, S.; DOMINGUES, M. J. C. S. A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de administração. **Revista ANGRAD**, v. 10, n. 2, Abril/Maio/Junho 2009.

PORTUGAL, M. C. N.; TARCIA, R M L.; SIGULEM, D. **O uso da tecnologia móvel no ensino superior: um olhar para as novas gerações**. 2013. 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMACCIOTTI, C.; ITELVINO, L. S.; BARBOSA, L. B. A profissão docente e as práticas do ensino de administração de empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2005, Belo Horizonte. **ANAIS...** Belo Horizonte: 2005.

RUF. **Ranking Universitário Folha 2015**. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

TEIXEIRA, C. M. F. Inovar é preciso: concepções de inovação em educação. **Congresso de educação Básica: aprendizagem em contexto**. 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf>. Acesso em 05/01/2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 6.^a ed. São Paulo : Libertad Editora , 2006.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 85 – 96 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PET-SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
SEXUAIS PROTEGIDAS E NÍVEL DE ESCOLARIDADE**

***EXPERIENCE REPORT ON PET- HEALTH: REFLECTIONS ON SEXUAL
PRACTICES PROTECTED AND EDUCATION LEVEL***

Monica Lima de Jesus

molije@hotmail.com

Doutora em Saúde Coletiva (ISC - UFBA)

Pós-doutoranda em Psicologia Social (UAB)

Carolina Guimarães Bonfim Alves

carolguibon@gmail.com

Graduanda em Odontologia

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ana Carolina Castro

anacastro5@hotmail.com

Graduanda em Enfermagem (UFBA)

Iago Lôbo Siqueira Rodrigues

iago_isr@hotmail.com

Graduando em Psicologia (UFBA)

Dhara Santana Teixeira

dharateixeira@gmail.com

Graduando em Psicologia (UFBA)

Manuela Brito

manuela_brito@hotmail.com

Psicóloga, Mestre em Psicologia (IPS/UFBA).

Preceptora PET-Saúde

Vlândia Jamile dos Santos Jucá

vladiajuca@gmail.com

Doutora em Saúde Pública (ISC/UFBA)

Professora do Instituto de Psicologia (UFBA)

Benvindo Felismino Samuel Maloa

bfsmaloa@yahoo.com.br

Doutor em Psicologia (UFBA)

Professor da Universidade Pedagógica de Moçambique

Alice da Silva Ribeiro Firmino

alicefirmino@hotmail.com

Mestre em Saúde Coletiva (ISC/UFBA)

Resumo

Este relato de experiência, resultado do PET-Saúde UFBA, descreve o perfil dos usuários que buscam o Centro de Saúde São Francisco, em Salvador-BA, para conhecer sorologia para DST-HIV, discutindo as relações entre grau de escolaridade, tipo de relacionamento e práticas sexuais protegidas. Utilizou-se análise descritiva e inferencial de dados secundários contidos nos formulários de atendimento de 729 usuários que realizaram testagem voluntária de HIV-Aids, Sífilis e Hepatites Virais, entre 2009 e 2012. Observou-se que o percentual de usuários que utiliza preservativo (com parceiros eventuais) nas relações sexuais é maior à medida que aumenta o nível de escolaridade. Embora haja quantidade considerável de usuários que não utilizam preservativo nas relações com parceiros fixos, mesmo dentre os de maior nível educacional. A participação dos estudantes de diferentes áreas de saúde no PET-SAÚDE tem aprimorado habilidades científicas, relacionais e técnicas, além de produzir conhecimento específico sobre a temática.

Palavras-chaves: Hiv/Aids. Escolaridade. Comportamento Sexual

Abstract

This experience report, the result of PET- Health UFBA, describes the profile of users looking for the São Francisco Health Center in Salvador-Bahia to meet serology for STDs, discussing the relationship between level of education, type of relationship and protected sexual practices. We used descriptive and inferential analysis of secondary data in the form of 729 service users who underwent voluntary testing of HIV - AIDS, Syphilis and Viral Hepatitis, between 2009 and 2012. It was observed that the percentage of users who use condoms during sexual intercourse is greater with increasing the level of education. Although there are considerable number of users who do not use condoms during intercourse with steady partners, even among the educated. He participation of students from different health areas in PET- Saúde has improved scientific, relational and techniques skills, in addition to produce knowledge.

Keyword: Hiv/Aids. Schooling. Sexual Behavior.

INTRODUÇÃO

A síndrome da imunodeficiência adquirida (Aids) causada pela infecção do vírus da imunodeficiência adquirida (HIV) é pandêmica, sendo considerada um dos maiores problemas de saúde pública no Brasil e no mundo. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas sobre HIV/Aids, aproximadamente 33 milhões de pessoas vivem com HIV em todo mundo (UNAIDS, 2012). No Brasil, segundo estimativas realizadas pelo Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais aproximadamente 734 mil pessoas vivem com HIV/Aids no país, correspondendo a uma prevalência de 0,4% (BRASIL, 2014).

Em 2012, no Brasil, a taxa de detecção de casos de Aids em homens foi de 26,1/100.000 habitantes e de 14,5 em mulheres, com uma razão entre os sexos de 1,7 casos entre homens para cada caso entre mulheres. Desde o início da epidemia, na década de 1980,

a razão de sexos tem apresentado variações graduais ao longo do tempo, atingindo seu menor valor em 2005 e, desde então, tem apresentado aumento. Considerando os últimos 10 anos, o perfil etário dos casos de Aids mudou para indivíduos mais jovens, tanto entre os homens quanto entre as mulheres. Apesar da taxa de detecção do HIV, por décadas, ter sido maior entre aqueles com 30 a 49 anos, observa-se uma tendência de queda na taxa de detecção nessa faixa etária e uma leve estabilização entre aqueles com 40 a 49 anos. No entanto, percebe-se uma tendência de aumento nas taxas de detecção entre os jovens de 15 a 24 anos e entre os adultos com 50 anos ou mais (UNAIDS, 2012; BRASIL, 2013a). Seguindo a referida tendência, a taxa de detecção de Aids no Brasil tem apresentado estabilização nos últimos dez anos, com uma média de 20,5 casos para cada 100 mil habitantes. A maior concentração dos casos de Aids no Brasil está entre as pessoas com idade entre 25 a 39 anos em ambos os sexos; entre os homens, essa faixa etária corresponde a 54,0% e entre as mulheres 50,3% do total de casos, desde 1980 a junho de 2014 (BRASIL, 2014).

A epidemia, inicialmente, era mais frequente nas classes socioeconômicas altas, com mais de oito anos de escolarização. Progressivamente, tem atingido uma população mais pobre, principalmente no nordeste do país. Nesta direção, o nível de conhecimento sobre a transmissão do HIV é menor e as práticas sexuais inseguras são mais presentes entre pessoas pertencentes às camadas socioeconômicas menos elevadas (FONSECA et al., 2000; BRASIL, 2013a).

Apesar de tais números, o Brasil apresenta uma das políticas de controle e tratamento da doença mundialmente reconhecida. Particularmente, pela criação de Centros de Testagem e Aconselhamento (CTA), que favoreçam o diagnóstico precoce e o acompanhamento de pessoas soropositivas para HIV/Aids (BRASIL, 2008). Esses centros são voltados para a oferta de avaliação sorológica anônima e confidencial para HIV, Sífilis e Hepatites Virais, provisão de preservativos, bem como orientação sobre a HIV-Aids e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) para a população em geral e para grupos específicos, através do compromisso do Programa Nacional de DST/AIDS, com o estímulo do acesso da população brasileira ao diagnóstico e à prevenção do HIV e das demais ISTs (SOBREIRA, VASCONCELLOS, PORTELA, 2012).

Em Salvador, Bahia, um dos serviços municipais de assistência especializada (SEMAE) é o Centro de Saúde São Francisco (CSSF), pertencente ao Distrito Sanitário do Centro Histórico, que atua como um CTA, além de prestar atendimento à população geral,

com cadastramento e confecção do Cartão do Sistema Único de Saúde (cartão-SUS), agendamento de consultas médicas na rede municipal, atendimento psicológico, farmacêutico, vacinação, programa de cessação do fumo e redução de danos, dentre outros serviços. Na oferta de testes para HIV, Sífilis e Hepatites B e C para população, conforme estabelece o Ministério da Saúde (BRASIL, 1999), são realizadas sessões de aconselhamentos coletivos e individuais, pré e pós testes, que têm como objetivos: oferecer apoio emocional ao usuário; esclarecer suas informações e dúvidas sobre IST e HIV/Aids; realizar encaminhamentos às instituições parceiras e, principalmente, ajudá-lo a avaliar o próprio risco e refletir sobre as estratégias para evitar a infecção (BRASIL, 2008).

Os aconselhamentos são realizados por uma equipe multidisciplinar, formada por enfermeiras, psicóloga e assistentes sociais do CSSF, capacitados para essa atividade de forma a oferecer ao usuário acolhimento e acompanhamento, desde o início do atendimento até a orientação final sobre o resultado dos exames. O CSSF também com a presença de estagiários de diversas áreas (serviço social, enfermagem, odontologia, farmácia, medicina) que acompanham todas as atividades por ele oferecidas. Além disso, a partir de 2012, o CSSF aderiu em parceria com a Universidade Federal da Bahia ao Programa de Educação pelo Trabalho (PET-Saúde) uma estratégia de indução para a formação qualificada de profissionais de saúde do Ministério da Saúde do Brasil (MS).

Neste momento de funcionamento no CSSF, que coincide com a experiência do PET-Saúde aqui descrita, quando os resultados dos testes eram positivos, os usuários eram encaminhados para tratamento em outros serviços de referência, já que, o centro não contava com infectologista nem distribuía medicamentos específicos para o controle do HIV-Aids (a exemplo de antiretrovirais). Apenas em 2015, o CSSF passou a ser um SEMAE, dedicando-se integralmente ao controle do HIV/Aids e hepatites virais. Neste particular, além do aconselhamento pré e pós-teste em HIV/Aids, há dispensação de preservativos masculinos e femininos, atividades de educação para a saúde em escolas, participação em feiras de saúde e ações preventivas na área de abrangência do CSSF.

A complexidade que envolve o controle da infecção em HIV-Aids nos faz recorrer à noção de vulnerabilidade, apresentada por Ayres et. al. (2003), a qual as pessoas estão diferencialmente submetidas, e abandonar noções de grupo ou comportamento de risco, que inclui as dimensões individual, social e programática do processo de saúde-doença-cuidado. O convite de Ayres, et. al. (2003, p. 123) é apostar nesse:

movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento e, de modo inseparável, maior ou menor disponibilidade de recursos de todas as ordens para se proteger de ambos (Ayres, et. al., 2003, p. 123).

Considerar a detecção simultânea de fragilidades e da capacidade de enfrentamento dos problemas/agravos de saúde, possibilitando inovações na atenção à saúde e permitindo atendimento às necessidades de saúde para além das questões de ordem física, clínica e biológica. Logo, a incorporação do conceito de vulnerabilidade pode contribuir para renovação das práticas de aconselhamento na busca de atender as necessidades individuais, coletivas e/ou de grupos mais suscetíveis (RODRIGUES et. al., 2012).

Nesta mesma direção, entende-se como vulnerabilidade para o HIV a chance de uma pessoa se infectar pelo vírus, levando-se em conta o contexto social e cultural em que ela está inserida e o acesso aos recursos governamentais, como saúde, educação e assistência social para se proteger da AIDS (ALBUQUERQUE, MOÇO, BATISTA, 2010). A relação entre vulnerabilidade à infecção pelo HIV e iniquidade social é analisada a partir de diferentes pontos de vista e abordagens metodológicas na literatura. Neste sentido, alguns estudos apontam que a posição do indivíduo na estrutura social constitui um importante preditor das suas condições de saúde, observando-se maior risco para os indivíduos pertencentes aos grupos sociais menos privilegiados. Um dos parâmetros usados para medir a desigualdade social e cultural de uma população em relação à saúde é o nível de instrução (CARRET et. al., 2004; BASTOS et. al. 2008). Esta variável expressa diferenças entre pessoas, em termos de acesso à informação e perspectivas de cuidado.

Neste relato, temos como objetivo compartilhar uma das experiências de ensino-aprendizagem (produção do conhecimento) e as repercussões para a formação acadêmica dos futuros profissionais de saúde, vinculado ao PET-Saúde UFBA. Este está inspirado em noções que buscam superar modos tradicionais de formação de profissionais de saúde, por exemplo, ensino interprofissional. Embora, seja um Projeto que, até então, não conseguiu acionar diretamente a organização e dinâmica das matrizes curriculares dos cursos da saúde, no que diz respeito à inserção de componentes curriculares interdisciplinares obrigatórios, pode-se qualificá-lo como tendo inspiração no ensino interprofissional: “conceituado como uma proposta onde duas ou mais profissões aprendem juntas sobre o trabalho conjunto e sobre as especificidades de cada uma, na melhoria da qualidade no cuidado ao paciente” (UNIFESP,

2009 apud AGUILAR-DA-SILVA; SCAPIN; BATISTA, 2011, p. 168).

Nesta particular de inspirações, este trabalho em equipe multiprofissional fica atento às noções de núcleo e de campo (CAMPOS, 2000). “Núcleo” como um instrumento teórico utilizado para demarcar uma área definida de saberes e práticas, identidades profissionais e disciplinares e “campo” como um espaço de fronteiras indefinidas, no qual vários núcleos procurariam auxílio para lidar com questões teóricas e práticas do processo saúde-doença-cuidado. As noções descritas acima exigem que qualquer estratégia que pretenda formar profissionais de saúde respeitem as habilidades e competências de cada profissão, mas que proporcione espaços de aprendizagem que permitam a troca de contribuições mutuas e o desenvolvimento de ações cooperativas para lidar com os problemas de saúde. Porque parte-se do pressuposto que o processo saúde-doença-cuidado é um objeto complexo, ou seja, "multifacetado, alvo de diversas miradas, fonte de múltiplos discursos, extravasando os recortes disciplinares da ciência" (ALMEIDA-FILHO, 1997, p.11). Neste sentido, todas as profissões têm contribuições particulares que devem ser consideradas para a abordagem do processo saúde-doença-cuidado.

No PET-Saúde os estudantes bolsistas, orientados por seis preceptores e uma tutora de áreas profissionais diferentes, desenvolveram as seguintes atividades: 1) na assistência – observação e participação de aconselhamentos pré e pós-teste em IST-HIV-Aids e atividades de educação em saúde, com discussão dos casos e reuniões mensais, 2) na pesquisa – capacitação introdutória para o uso de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), organização e sistematização de dados secundários que subsidiam a produção de conhecimento. Além disso, os estudantes deram apoio ao Serviço Atendimento Médico Especializado – SAME (responsável pela marcação e confecção de cartão-SUS), bem como realizaram leituras e discussões de artigos relevantes ao tema do projeto e produção textual. Os estudantes de diferentes áreas profissionais eram acompanhados por preceptores do CSSF e por professoras da UFBA, com carga horaria de 12 horas semanais, distribuídas entre reuniões com a preceptoria, a tutoria e a realização das atividades práticas. Eles desenvolveram atividades de educação para a saúde, observação de aconselhamentos pré e pós teste, participaram de feiras de saúde e de eventos científicos. Além disso, foram treinados para o uso do SPSS, orientados a análise dos dados secundários. Em reuniões específicas foram discutidos e analisados os dados a luz das reflexões teóricas e dos relatos de experiências das preceptoras do CSSF.

Nesse particular, o presente artigo é um dos resultados do PET-Saúde, na vertente da produção do conhecimento, tendo como objetivo descrever o perfil dos usuários que buscaram o serviço de aconselhamento e testagem para HIV/Aids, Sífilis e Hepatites Virais do CSSF, avaliando a relação entre o nível de escolaridade dos usuários e a adoção de práticas sexuais protegidas entre parceiros fixos e eventuais, relacionando com os motivos para o uso ou não de preservativo, considerando o entendimento sobre a vulnerabilidade para a infecção pelo HIV/Aids.

O relato de experiência está organizado quatro momentos. No primeiro, descreveu-se o desenho de pesquisa, quantitativo de corte transversal, apresentando os parâmetros da análise estatística descritiva. No segundo, descreveu-se o perfil dos usuários e destacaram-se as relações entre as variáveis do estudo (sexo, escolaridade, uso de preservativos com parceiros fixos ou eventuais, e os motivos para o uso ou não do preservativo). No terceiro momento, discutiram-se os achados relacionando-os com estudos recentes sobre a temática, quando se destacou que eles estão compatíveis com a literatura disponível sobre o objeto de estudo em pauta. Concluiu-se, que a adesão ao uso do preservativo é maior à medida que aumenta a escolaridade, tratando-se de parceiros eventuais e que o principal motivo para o não uso do preservativo entre parceiros fixos é a confiança no parceiro. Por fim, destacou-se a importância da experiência no PET-Saúde, para todos os envolvidos no projeto, particularmente, para os estudantes e que estudos como este dentro de um projeto de extensão, tem dupla função, produzir conhecimento e oferecer uma formação interprofissional, contextualizada no âmbito do SUS desde a graduação.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo quantitativo de corte transversal, desenvolvido com dados secundários provenientes dos formulários de aconselhamento em IST-HIV/SIS-CTA de usuários que buscaram voluntariamente o CSSF, entre os anos de 2009 e 2012, para realizar testagem para Sífilis, HIV e Hepatites Virais B e C. Cabe relatar que os dados são provenientes da ficha atendimento de preenchimento obrigatório por todos os CTAs, no Brasil, não sendo uma exclusividade do CSSF.

O formulário é constituído por 64 questões sobre dados sociodemográficos, atividade sexual, uso de substâncias psicoativas e informações sobre os resultados laboratoriais dos testes realizados, entre outras, as quais foram preenchidas durante os aconselhamentos pré-

teste e pós-teste, conforme preconiza o Departamento Nacional de DST/HIV/Aids, através das diretrizes e procedimentos básicos para aconselhamento em ISTs e HIV/Aids e que foram disponibilizados pela equipe do serviço, que eram preceptoras do PET-Saúde. Inicialmente, construímos um banco de dados, com os dados dos referidos formulários, para o período de 2009 a 2012. Neste particular, cabe ressaltar que os dados não foram coletados diretamente pelos particularmente do PET-Saúde, não tivemos contato com os usuários para a coleta de dados, e sim utilizamos os dados existentes nas fichas disponíveis no CSSF. Por esta razão não havia obrigatoriedade de utilizar termo livre de consentimento esclarecido como previsto na pesquisa com seres humanos. Apesar da não obrigatoriedade de tais procedimentos, para fins de capacitação didática dos envolvidos, o presente projeto de extensão permitiu a reflexão de que este tipo de estudo não traria prejuízos, constrangimentos e riscos.

Havia 729 formulários, alguns com falhas de preenchimento, diferenciando a quantidade de respostas para cada uma das perguntas do questionário. Os dados foram tratados pela estatística descritiva e utilizando-se o pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para Windows, versão 17. Utilizou-se o intervalo de confiança de “ $p < 0.05$ ”. As variáveis consideradas para traçar perfil dos usuários são as disponíveis no sistema de informação para os centros de testagem e aconselhamento (SIS-CTA): sexo, idade, estado civil e escolaridade, que ademais é um sistema de acesso, que não permite identificação dos usuários. Para análise das práticas de prevenção, considerou-se também a frequência do uso do preservativo com parceiro fixo e/ou parceiros eventuais e o motivo do não uso do preservativo, nos últimos doze meses. Ao relacionar o nível de escolaridade à frequência de uso do preservativo, foram desconsiderados os formulários que marcavam o campo “não se aplica” nestas variáveis.

RESULTADOS

Sobre o perfil dos usuários que frequentavam o CSSF nesse período, destacam-se as seguintes características, considerando os respondentes para cada questão, uma vez que os formulários apresentaram fragilidades de registro. Dos respondentes à categoria sexo (648 pessoas), 217 (33,5%) são homens e 431 (66,5%) são mulheres. Dos respondentes à categoria raça-cor (532), 255 declaram-se pardas (47,9%), 189 pretos (35,5%), 82 brancos (15,4%), amarelos 2 (0,4%), 3 indígenas (0,6%) e ignorado 1 (0,2%). Dos respondentes ao estado civil (594), 359 são solteiros (60,4%), 188 são casados ou amigados (31,6%), 29 são separados

(4,9%), 16 são viúvos (2,7%), 2 pessoas não informaram (0,3%).

No que se refere à faixa etária, a maioria (206) pertencia à faixa dos 26 a 35 anos, correspondendo 33,2%, 133 (21,5%) estavam na faixa de 15 a 25 anos, 109 (17,6%) na faixa de 36 a 45 anos, 107 (17,3 %) na faixa de 46 a 55 anos, 46 (7,4%) na faixa de 56 a 65 anos e, por último, a minoria, 19, pertencia à faixa etária dos 66 a 85 anos, correspondendo a 3,15%. Observou-se que o CSSF é acessado principalmente por jovens adultos, mulheres, pessoas negras e solteiras. No que diz respeito ao estado civil, evidenciou-se que poucos homens casados procuram o atendimento, pois o valor observado foi menor do esperado, enquanto que entre as mulheres casadas acontece o inverso ($\chi^2(4) = 15,56 p < 0.04$).

Em relação à escolaridade, verificou-se que a maioria dos usuários (50,2%) apresentava entre oito (8) e 11 anos de estudos concluídos, seguido pelos que possuíam 12 ou mais anos de estudo (32,2%) (Figura 1).

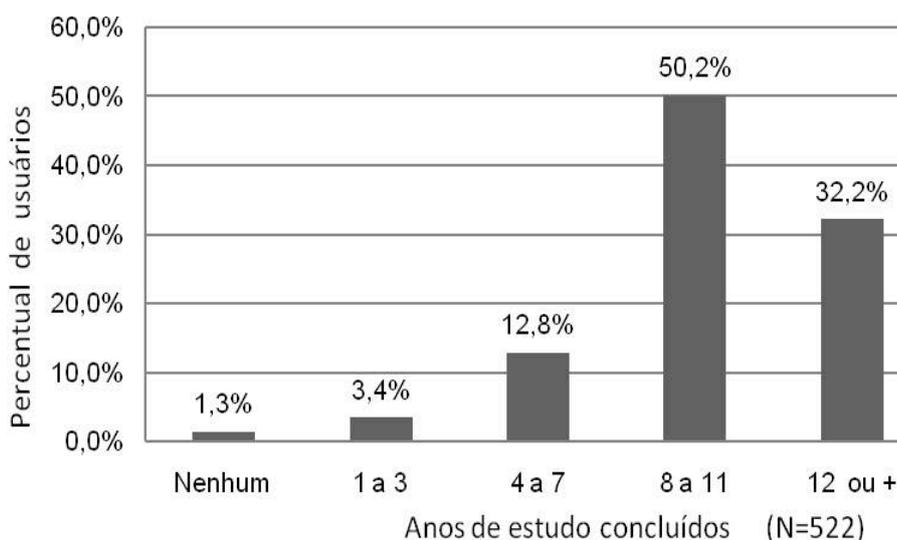


Figura 1. Nível de escolaridade dos usuários que buscaram o serviço de aconselhamento e testagem do CSSF (2009-2012).

Quanto ao uso de preservativo nas relações sexuais com parceiros fixos e parceiros eventuais, os dados mostram que a maioria dos usuários não usava preservativo nas relações com parceiros fixos. Por outro lado, a maioria dos usuários utilizava preservativo em todas as relações sexuais com parceiros eventuais (Figura 2).

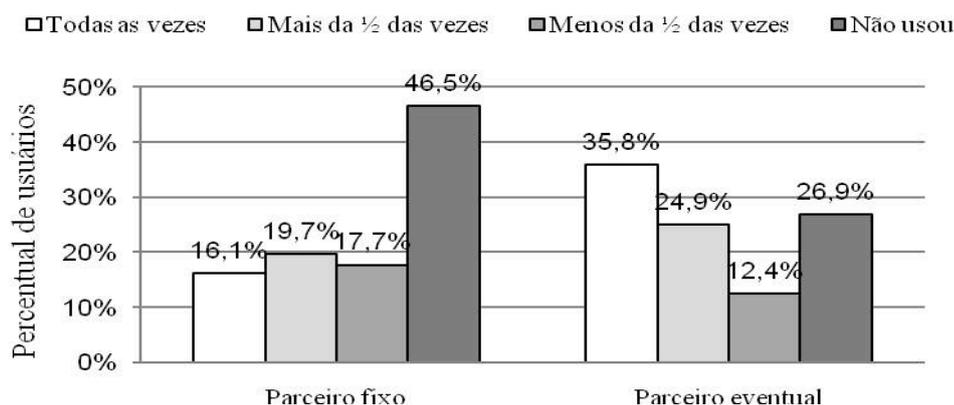


Figura 2. Frequência do uso de preservativo nas relações sexuais dos últimos 12 meses com parceiros fixos (N=417) e parceiros eventuais (N=201).

Na análise segundo a escolaridade, à medida que se reduz os anos de estudo, reduz-se também o número de usuários que fazia uso de preservativo em todas as relações sexuais. Por outro lado, notou-se que a maior parte dos usuários com escolaridade entre oito (8) e 11 anos de estudo não usava preservativo nas relações com parceiros fixos. Quando analisados os que possuíam nível superior (12 ou mais anos de estudo), mais de 50% destes também não usavam preservativo, ou usavam em menos da metade das relações, com parceiros fixos (Figura 3).

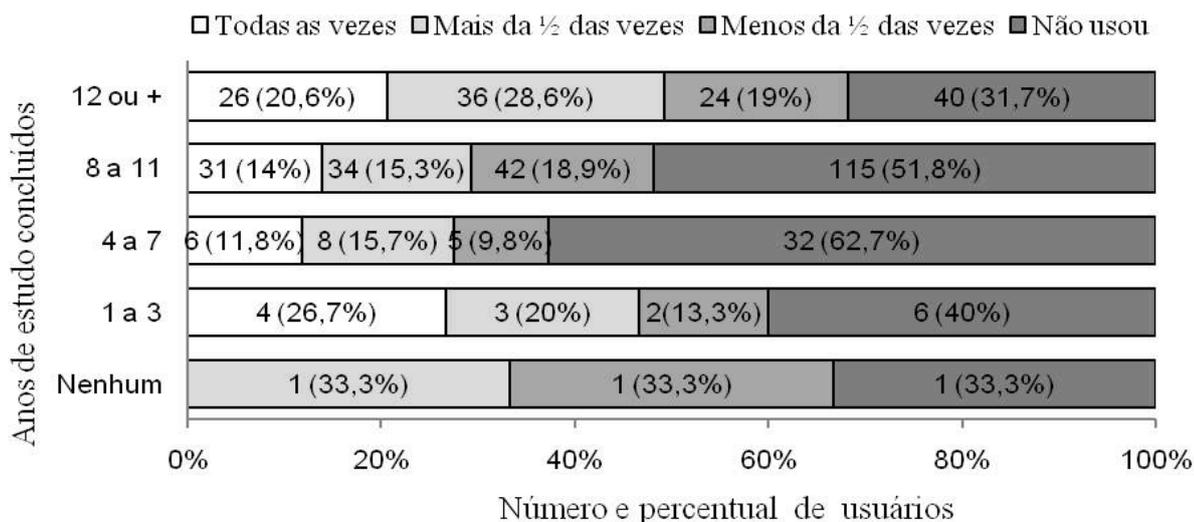


Figura 3. Uso de preservativo com parceiro fixo nos últimos 12 meses segundo nível de

escolaridade.

No que diz respeito às relações com parceiros eventuais, com o aumento do nível de escolaridade, observou-se maior número de usuários que usava preservativo em todas as relações sexuais com parceiros eventuais. Os que menos utilizavam preservativo nestas relações possuíam escolaridade entre um (1) e três (3) anos de estudo (Figura 4).

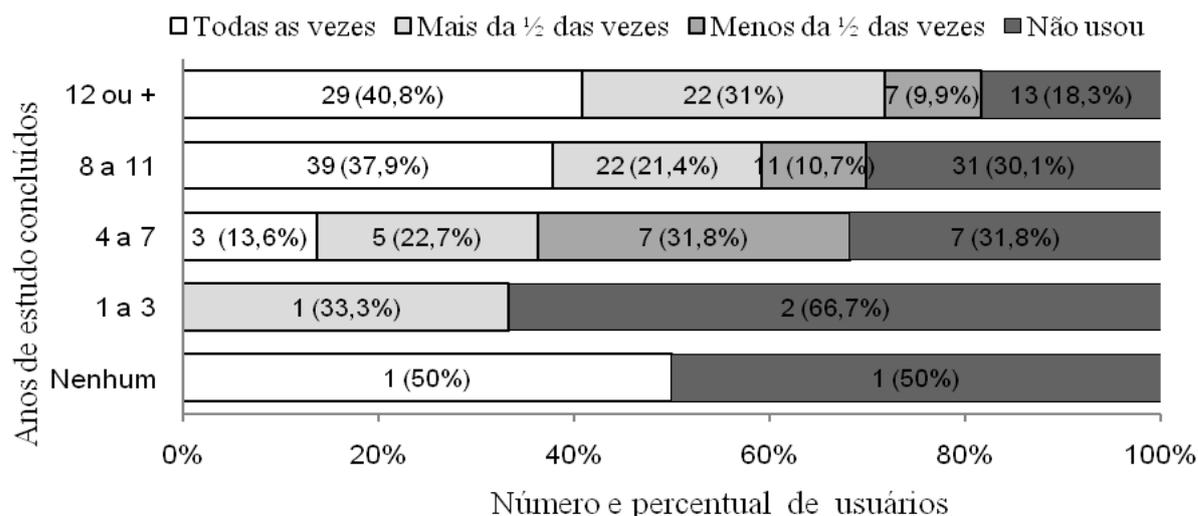


Figura 3. Uso de preservativo com parceiro eventual nos últimos 12 meses segundo nível de escolaridade.

Quanto às razões para o não uso do preservativo, apenas três pessoas, dentre os sem escolaridade, responderam a essa pergunta: duas pessoas não usavam preservativos com parceiros fixos, porque não gostavam, enquanto que uma afirmou que não deu tempo. Entre os participantes de um (1) a três (3) anos de escolaridade, 15 responderam a essa pergunta, sendo que a maioria não usou o preservativo, porque confiava no parceiro, o mesmo padrão de explicação foi observado entre aqueles que tinham de quatro (4) a sete (7) anos, oito (8) a 11 anos e mais de 12 anos de escolaridade.

Em relação ao uso de preservativos e motivos para o uso, destacou-se que a maior parte das mulheres não usou preservativos na última relação sexual com parceiro fixo, nos últimos 12 meses. Entre os motivos pode-se citar: 1) confiavam no parceiro, ou seja, 106 mulheres (correspondendo a 46,9%); 2) o parceiro não aceitava, para 32 delas que corresponde a 14,2%; 3) o parceiro não gostava, para 30 mulheres, representando 13,2%; 4)

restante apontou outros motivos. Esta questão foi respondida por 226 participantes. Por sua vez, no que diz respeito ao “não uso de preservativo com parceiros casuais”, não foram encontradas diferenças acentuadas nas justificativas do não uso. No caso dos homens, tal como aconteceu com as mulheres, a maioria não usava preservativo com parceiro fixo. Entre os motivos, pode-se citar: confiavam no parceiro, 53 deles representando 61,3%; 2) não gostavam, 12 homens, correspondendo a 14,2%, 3) não dispunham no momento, quatro (4) deles, ou seja, 4,7%, 4) o restante apontou outros motivos. Esta questão foi respondida por 86 participantes. Também no que se refere ao uso do preservativo com parceiro sexual eventual nos últimos doze meses, assim como ocorrido com os usuários de sexo feminino, não foram encontradas diferenças acentuadas nas justificativas.

Cruzando os dados do uso do preservativo por usuários do sexo masculino, com a faixa etária, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas que apontassem maior ou menor uso do preservativo para um determinado intervalo de idade ($X^2(20) = 26,54$ $p < 0.14$). Nesse mesmo quesito, levando-se em conta as usuárias do sexo feminino, evidenciou-se maior uso de preservativo pela faixa etária dos 26 a 35 anos, representando as que mais afirmaram ter usado sempre ($X^2(20) = 30,02$ $p < 0.05$) (Figura 5).

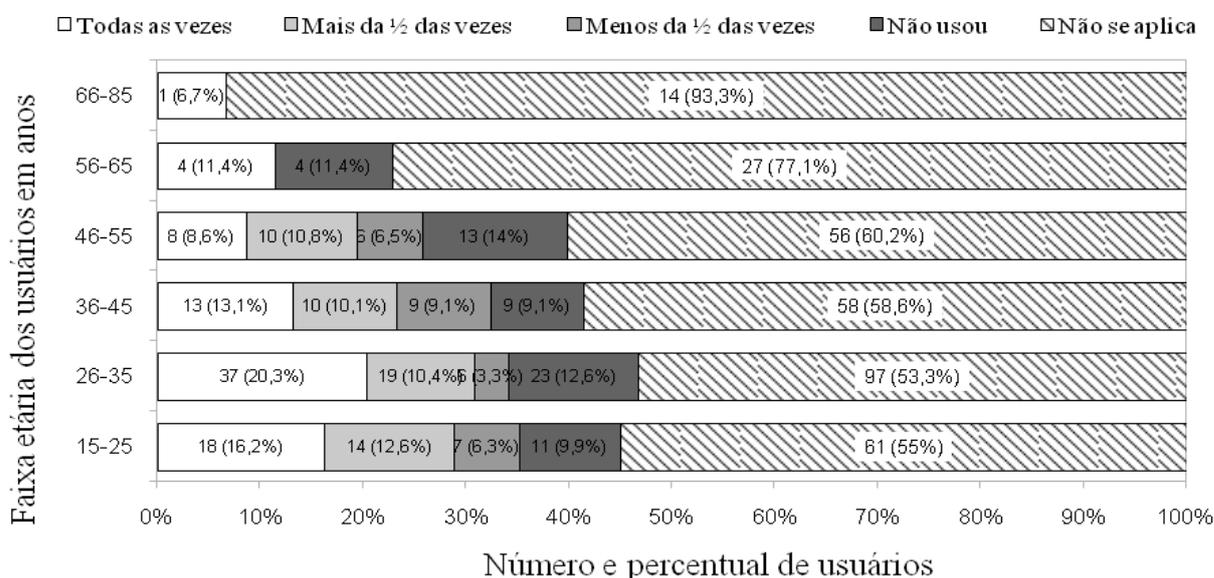


Figura 4. Uso de preservativo com parceiro eventual nos últimos 12 meses por faixa etária.

DISCUSSÃO

A procura pelo serviço de diagnóstico e aconselhamento em IST-HIV, SIS-CTA no

Centro de Saúde São Francisco foi realizada principalmente por mulheres, jovens e solteiros. Notou-se que coincidiu com o público-alvo da maioria das campanhas de prevenção a IST/HIV/Aids. Conforme afirmado anteriormente, estimativas apontam que a maior parte dos infectados com o HIV encontra-se na faixa etária entre 15 a 24 anos e a taxa de prevalência na população jovem apresenta tendência de aumento (UNAIDS, 2012). Segundo as publicações brasileiras, percebeu-se que a epidemia se concentra em grupos populacionais expostos à maior situação de vulnerabilidade (PINHO et al., 2013, BRASIL, 2013).

Este estudo constatou que a adesão ao uso do preservativo é maior à medida que aumenta a escolaridade, tratando-se de parceiros eventuais. Sob a ótica dos determinantes de vulnerabilidade das IST, entendeu-se que o maior nível educacional estimula a demanda por conhecimentos específicos sobre as doenças e facilita o entendimento dos riscos de infecção, quando as informações são providas por meio da mídia, de parentes ou de outras pessoas. A baixa escolaridade, associada ou não à baixa renda, e ao início precoce da atividade sexual, tem sido descritos com fatores de risco para a infecção (BASTOS et al., 2008).

Em sua análise da evolução temporal dos casos de Aids, por grau de escolaridade, Fonseca et al. (2000) observou um crescimento menor de incidência de novos casos da doença entre pessoas com maior nível de escolaridade na década de 1990, no Brasil, remetendo-se ao fenômeno da “pauperização” da Aids. Observou-se, na análise cronológica de novos casos notificados nas regiões Sul e Sudeste, entre 1987 e 1997, que havia maior declínio de novos casos entre pessoas com maior escolaridade. Além disso, que o maior número de novos casos na população feminina encontrava-se entre as mulheres que tinham menor escolaridade.

Corroborando com esta perspectiva, o estudo de Bastos et al. (2008) demonstrou maior número de novos casos entre “usuários de drogas injetáveis”, sendo estes pertencentes majoritariamente a estratos sociais de escolaridade mais baixa. Para os autores, embora o nível de instrução deva ser avaliado em conjunto com outros fatores macroeconômicos e políticos, ele permite inferir que o mecanismo sequencial de educação formal, com o conhecimento específico das formas de transmissão e prevenção, também devem ser considerados nas políticas de conscientização dos riscos de infecção (FONSECA et al., 2000; BASTOS, SZWARCWALD, 2000).

Miranda (2013), em estudo com jovens alistados no Exército Brasileiro, em 2007,

observou que os jovens com maior escolaridade relataram início de atividade sexual mais tardia e uso mais frequente de preservativo, tanto na primeira como na última relação sexual, enquanto que jovens com primeiro grau incompleto relataram ter iniciado mais precocemente a atividade sexual, com número maior de parcerias sexuais casuais e também menor frequência de utilização do preservativo.

No entanto, existem estudos como o de Bezerra et. al. (2013) destacando que o ingresso no ensino superior corrobora com o aumento da vulnerabilidade dos jovens, pois muitos deles se consideram suficientemente informados, a ponto de não perceberem seu risco de adquirir o HIV. Além disso, há menor preocupação com a aquisição de IST do que com a prevenção da gravidez, mesmo quando bem informados, o que evidencia o caráter complexo da infecção pelo HIV/Aids a ser considerado durante as práticas de prevenção.

Vários estudos que avaliam o conhecimento referente ao HIV/Aids e às vulnerabilidades para a transmissão do vírus entre universitários da área de saúde apontam que esses estudantes apresentam baixa percepção de risco pessoal, e conhecimento do tema inferior ao esperado para o seu nível de escolaridade e o seu centro de estudo, pois, por serem estudantes da área da saúde, esperava-se maior ciência quanto a fatores de risco, métodos de prevenção em geral, bem como ocupacionais (MORITA et al, 2012; BEZERRA, 2013; DESSUNTI; REIS, 2012; LEITE et al., 2007). Pesquisas anteriores já revelavam uma associação positiva entre o uso do preservativo nas relações sexuais quando com parceiros eventuais, ou quando com parceiros pertencentes a um curso de saúde. No entanto, o pertencimento em si a um curso na área de saúde não foi associado significativamente ao uso de preservativo (COSTA; ROSA; BATTISTI, 2009).

Este mesmo estudo identificou que, entre universitários com idade média de 23,6 anos, a prevalência do uso de preservativo foi de 71,4% na primeira relação sexual e de 61,4% na última, e que um dos principais fatores de proteção para uso do preservativo é ter dito candidíase (COSTA; ROSA; BATTISTI, 2009). Desde o início da epidemia de Aids, a camisinha tem sido a principal estratégia de prevenção das políticas brasileiras. No entanto, percebeu-se que seu uso está associado, em geral, às relações sexuais eventuais, sendo dispensado entre aqueles com relacionamentos estáveis (namoro ou união legal/consensual). Para uniões estáveis, quando há uso regular do preservativo, ele é encarado, na maioria das vezes, como método contraceptivo. Porém, não é o mais

utilizado, ficando atrás dos contraceptivos hormonais como método preventivo, sendo esta uma das razões apresentadas para não uso do preservativo (CARVALHO et al., 2007).

No estudo de Souza (2009), os principais motivos apontados para o não uso do preservativo com parceiro fixo foram confiança no parceiro (31%) e o fato de não gostar de usá-lo (10,2%). Por sua vez, o estudo de Chaves (2014) também apresenta a *confiança no(a) parceiro(a)* (15,2%) entre os adolescentes entrevistados, mesmo que precedido por motivos mais frequentes como *não ter o preservativo no momento* (27,3%) e *uso de pílula anticoncepcional* (15,2%). Estes dados são corroborados pelo resultado do presente estudo, em que o principal motivo para o não uso do preservativo entre parceiros fixos também é a confiança no parceiro. Isso pode ser justificado por questões culturais, em que o não uso do preservativo é um marco no início de um relacionamento estável, firmando uma relação de confiança entre o casal.

O preservativo é o método contraceptivo e de prevenção de IST mais difundido entre os jovens brasileiros. A escolha é justificada, sobretudo, pela praticidade e baixo custo para os rapazes e pela ausência de efeitos colaterais para as mulheres. De modo geral, contudo, tal escolha não se mostra vinculada à prevenção de IST/Aids (LEITE et al., 2007). No entanto, o presente estudo constatou que o uso constante do preservativo em todas as relações sexuais não foi uma prática comum para a maioria dos usuários do CSSF.

Em nível nacional, o estudo de Berquó, Barbosa e Lima (2008) apresenta dados acerca do uso de camisinha por pessoas de 16 a 65 anos, demonstrando um grande aumento entre 1998 e 2005. Isso foi observado tanto entre pessoas que têm apenas parcerias eventuais (de 63,5% para 78,6%), as que têm apenas parceria fixa (de 19,1% para 33,1%), quanto nas que possuem os dois tipos de relações (de 24,5% para 46,3%). Assim como no presente estudo, observou-se que o uso do preservativo foi superior dentre as pessoas com parceiros eventuais. De forma geral, em 2005, 21% das pessoas afirmaram ter feito uso da camisinha em todas as relações sexuais nos últimos 12 meses (BERQUÓ; BARBOSA; LIMA, 2008), valor próximo à média encontrada neste estudo, quando 26% dos usuários citaram uso do preservativo em todas suas relações sexuais nos últimos 12 meses.

Ainda sobre o uso de preservativo, uma pesquisa realizada, em domicílio, com jovens entre 15 a 18 anos, em Pelotas/RS, observou que, dentre os participantes, 56% citaram o uso de preservativo nas três últimas relações sexuais. Notou-se o risco maior de 21% de uso ocasional do preservativo dentre mulheres, quando comparado aos rapazes, e o

uso ocasional se mostrou tanto maior quanto menor era a escolaridade materna (CRUZEIRO et al., 2010). Em estudo com estudantes, de faixa etária semelhante, de escola pública, observou-se que, enquanto o uso do preservativo entre a primeira e última relação sexual aumenta (de 39% para 43%) entre as mulheres, o contrário ocorre entre os homens, quando o uso do preservativo, em 35% dos casos na primeira relação cai para 21% na última relação sexual. Os homens referem-se mais vezes o uso de preservativo em todas as relações (53%) do que as mulheres, 54% das mulheres afirmam usá-lo ocasionalmente. Porém, 68% das mulheres referem-se ter apenas relacionamentos fixos, enquanto que 38% dos homens afirmam já ter tido quatro ou mais parceiras sexuais (RIBEIRO; SILVA; SALDANHA, 2011). Este dado, mais uma vez, reforçou que o uso do preservativo está associado, em geral, às relações sexuais eventuais, sendo dispensado entre aqueles com relacionamentos estáveis (namoro ou união legal/consensual).

A significativa redução do uso do preservativo em todas as relações com parceiros fixos, quando comparado com parceiros eventuais, independente do nível de escolaridade, demonstra que os fatores de vulnerabilidade envolvem os mais diversos aspectos, desde nível socioeconômico, grau de instrução, iniciação sexual precoce, à necessidade de aceitação e inserção em grupos sociais, aumento no consumo de álcool e outras drogas e questões de gênero, permeando, inclusive, o campo de estudo das representações sociais (DA SILVA SOARES; BRANDÃO, 2012). E, neste aspecto, é importante destacar a vulnerabilidade de mulheres em união heterossexual estável à infecção pelo HIV/Aids.

O presente estudo constatou que poucos homens casados procuram o atendimento, pois o valor observado foi menor do que o esperado, enquanto que nas mulheres casadas acontece o inverso ($\chi^2(4) = 15,56$ $p < 0.04$). Isso diz respeito ao fato de, em geral, o cuidar de si e a valorização do corpo, no sentido da saúde, também no que se refere ao cuidar dos outros, não serem questões colocadas na socialização dos homens, além da não responsabilização igualitária pelo cuidado dos corpos entre as pessoas. Estudos apontam que modelos hegemônicos de masculinidade podem dificultar a adoção de hábitos e convicções mais saudáveis e o homem, quando influenciado por ideologias hegemônicas de gênero, pode colocar em risco tanto a saúde da mulher quanto a sua própria (CAMPANUCCI, et al., 2011).

Trabalhos acerca deste tema revelam que a presença de ideias, valores, crenças e

construções sociais, em determinados momentos, facilitam, e noutros obstaculizam as práticas de prevenção. Para algumas mulheres, principalmente as que possuem maior tempo de união conjugal e mantêm parceria fixa, a Aids está associada à promiscuidade e a irresponsabilidade das mulheres. Para outras, a representação da Aids está associada à traição pelo parceiro, caracterizada como um comportamento social e culturalmente estabelecido. É frequente também minimizar a culpabilidade e a responsabilidade masculina com adjetivos de que são descuidados e que o poder de decisão do uso da camisinha seja exclusivo do homem (RODRIGUES, et al., 2012). Por isso, torna-se importante problematizar tais representações que aproximam mulheres em união estável da discussão sobre HIV-Aids através de trabalhos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo concluiu que o percentual de usuários que utilizava preservativo nas relações sexuais com parceiros eventuais foi maior à medida que aumentava o nível de escolaridade. No entanto, a relação entre o elevado número de usuários que não utiliza ou utiliza irregularmente preservativo nas relações com parceiros fixos independente do nível de instrução ainda é uma associação que deve ser considerada e estudada mais atentamente para fins de prevenção do HIV/Aids e demais ISTs. Este estudo corrobora com outros citados que o principal motivo para o não uso de preservativo entre os parceiros fixos é a confiança, sendo assim, é importante pensar em estratégias para abordar e problematizar esse tema entre os(as) usuários(as), considerando que há novos casos de infecção em parceiros estáveis.

Nesse contexto, é preciso entender a complexidade e os fatores envolvidos na não utilização do preservativo para, assim, desenhar abordagens realistas, criativas e capazes de envolver os(as) usuários(as) para se apropriarem e se mobilizarem no sentido de encontrar alternativas práticas viáveis que possibilitem superar as condições que conformam tais vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas.

Por fim, cabe ressaltar que a participação no PET-SAÚDE potencializou o processo de ensino-aprendizagem, pois foi um programa que reforçou a troca de conhecimento entre docentes, discentes, profissionais de saúde do serviço e a comunidade. Aprimorou habilidades técnicas, relacionais e científicas em contextos concretos de trabalho no SUS. De maneira peculiar, proporcionou ao acadêmico aprender no cotidiano a multidisciplinaridade,

assim como o ganho de experiência em pesquisa e extensão, inclusive auxiliando-o a adquirir informações úteis e importantes sobre o SUS.

Nesta direção, destacou-se a importância da experiência no PET-Saúde, para todos os envolvidos no projeto, particularmente, para os estudantes. Nesta direção, sugere-se que experiências de extensão sejam estimuladas e potencializadas pela capacidade de gerar habilidades e competências fundamentais para uma formação qualificada em saúde. No caso, do presente relato de experiência, por produzir conhecimento e oferecer uma formação interprofissional, contextualizada no âmbito do SUS desde a graduação.

REFERÊNCIAS

AYRES, J.R, FRANÇA-JUNIOR, I.; CALAZANS, G.; SALETTI-FILHO, H.. Conceito de vulnerabilidade e as praticas de saúde: novas perspectivas e desafios. Em: CZSERESINA, D; FREITAS, C. M. (org.). *Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, p. 117-139, 2003.

AGUILAR-DA-SILVA, R; SCAPIN, L.; BATISTA, N. *Avaliação da formação interprofissional no ensino superior em saúde: aspectos da colaboração e do trabalho em equipe*. Avaliação (Campinas). vol.16, n.1, p. 165-184. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000100009&script=sci_arttext Acesso em 18/08/2015.

ALBUQUERQUE, V. S.; MOÇO, E.; BATISTA, C. Mulheres Negras e HIV: determinantes de vulnerabilidade na região serrana do estado do Rio de Janeiro. *Saúde e Sociedade*, v. 19, n. supl. 2, p. 63-74, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902010000600007&script=sci_arttext Acesso em 18/08/2015.

ALMEIDA-FILHO, N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. *Ciên. Saúde Coletiva*, 11(1/2). p. 5-20. 1997. Disponível em http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23679/9240/transdisciplinaridade_e_saude_coletiva.pdf Acessado em 18/08/2015

BASTOS, F.; BARATA, R.; AQUINO, E; LATORRE, M. Comportamento sexual e percepções sobre HIV/Aids no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, v. 42, p. 1-2, p. 1-2, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102008000800001&script=sci_arttext&tlng=en Acesso em 18/08/2015.

BASTOS, F.; SZWARCOWALD, C. AIDS e pauperização: principais conceitos e evidências empíricas. *Cad Saúde Pública*, v. 16, n. suppl 1, p. 65-76, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2000000700006 Acesso em 18/08/2015.

BERQUÓ, E.; BARBOSA, R.; LIMA, L. Uso do preservativo: tendências entre 1998 e 2005 na população brasileira. *Rev Saúde Pública*, v. 42, n. s1, p.34-44, 2008. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102008000800006&script=sci_arttext Acessado em 18/08/2015.

BEZERRA, E.; CHAVES, A.; PEREIRA, M.; MELO, F. Análise da vulnerabilidade sexual de estudantes universitários ao HIV/AIDS. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rev Rene*, v. 13, n. 5, p. 1121-1131, 2013. Disponível em <http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/1167/pdf> Acessado em 18/08/2015.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Coordenação Nacional da DST/ AIDS. *Aconselhamento em DST/HIV e AIDS: diretrizes e procedimentos básicos*. Brasília: MS; 1999. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/aconselhamento_dst_aids.pdf> Acesso em: 06/05/2015.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Centros de Testagem e Aconselhamento do Brasil – Desafios para a equidade e o acesso**. Brasília: MS; 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/centros_testagem_aconselhamento_brasil.pdf> Acesso em: 06/05/2015.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Boletim Epidemiológico HIV-AIDS 2013*. Brasília: MS, 2013. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2013/55559/_p_boletim_2013_internet_pdf_p_51315.pdf> Acesso em: 06/05/2015.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Recomendações para a Atenção Integral a Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids*. Brasília: MS; 2013a. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2013/52844/adolescentes_0703_2013_web_pdf_20485.pdf> Acesso em: 06/05/2015.

BRASIL, Ministério da Saúde - Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Boletim Epidemiológico HIV-AIDS 2014*. Brasília: MS, 2014. Disponível em http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2014/56677/boletim_2014_final_pdf_15565.pdf Acessado em 18/08/2015.

CAMPANUCCI, F.; LANZA, L. A atenção primária e a saúde do homem. *Anais do II Simpósio Gênero e Políticas Públicas*. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. GT1. Gênero e Políticas públicas – Coordenador a Elaine Ferreira Galvão. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Fabricio%20Campanucci.pdf> Acesso em 18/03/2015.

CAMPOS, G. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 5(2), p. 219-230, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n2/7093.pdf> Acessado em: 21/11/2013

CARRET, M.; FASSA, A.; SILVEIRA, D.; BERTOLDI, A.; HALLAL, P. Sintomas de doenças sexualmente transmissíveis em adultos: prevalência e fatores de risco. *Revista de Saúde Pública*, v. 38, n. 1, p. 76-84, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102004000100011&script=sci_arttext Acessado em 18/08/2015.

CARVALHO, A.; BEZERRA, S.; LEITÃO, N.; JOCA, M.; PINHEIRO, A. Porte, acondicionamento e utilização de preservativo masculino entre jovens de Fortaleza um estudo descritivo. *Online braz. j. nurs.* v. 6, 2007. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=450737&indexSearch=ID> Acesso em 18/08/2015.

CHAVES, A.; BEZERRA, E.; PEREIRA, M.; WOLFGANG, W. Conhecimentos e atitudes de adolescentes de uma escola pública sobre a transmissão sexual do HIV. *Rev. bras. enferm.*, vol.67, n.1, pp. 48-53, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672014000100048 Acessado em 18/08/2015.

COSTA, L.; ROSA, M.; BATTISTI, I. Prevalence of condom use and associated factors in a sample of university students in southern Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 25, n. 6, p. 1245-1250, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2009000600007&script=sci_arttext Acessado em 18/08/2015.

DA SILVA SOARES, P.; BRANDÃO, E. O aconselhamento e a testagem anti-HIV como estratégia preventiva: uma revisão da literatura internacional, 1999-2011. *Saúde e Sociedade*, v. 21, n. 4, p. 940-953, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902012000400013&script=sci_arttext Acesso em 18/08/2015.

DESSUNTI, E.; REIS, A. Vulnerabilidade às dst/aids entre estudantes da saúde: estudo comparativo entre primeira e última série. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 11, n. 5, p. 274-283, 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/17738/pdf> Acesso em 18/08/2015.

FONSECA, M.; BASTOS, F.; DERRICO, M.; ANDRADE, C.; TRAVASSOS, C.; SZWARCOWALD, C. AIDS e grau de escolaridade no Brasil: evolução temporal de 1986 a 1996. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 16, p. 77-87, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2000000700007&script=sci_arttext Acesso em 18/08/2015.

UNAIDS. *Global report: UNAIDS report on the global AIDS epidemic: 2012*. Disponível em: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/20121120_UNAIDS_Global_Report_2012_with_annexes_en_1.pdf Acesso em 18/08/2015.

LEITE, M.; COSTA, A.; CARVALHO, K.; MELO, R.; NUNES, B.; NOGUEIRA, L.; Saber e prática contraceptiva e prevenção de DST/HIV/AIDS em universitários da área da saúde. *Rev. bras. enferm*, v. 60, n. 4, p. 434-438, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 18/08/2015.

MIRANDA, A.; RIBEIRO, D.; REZENDE, E.; PERREIRA, G.; PINTO, V.; SARACENI, V. Association of knowledge about STD and level of schooling among conscripts upon enlistment in the Brazilian Army, Brazil, 2007. *Ciencia & saude coletiva*, v. 18, n. 2, p. 489-497, 2013. Disponível em http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1413-81232013000500020&script=sci_arttext Acesso em 18/08/2015.

MORITA, I.; ALMEIDA, M.; PATRÍCIO, A.; RIBEIRO, F. The origin of the knowledge about HIV/Aids: between the personal and the academic. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 36, n. 2, p. 197-203, 2012. Disponível Em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000400007 Acesso em 18/08/2015.

PINHO, M.; BERQUÓ, E.; OLIVEIRA, K.; LOPEZ, F.; LIMA, L.; PERREIRA, N. Juventudes, raça e vulnerabilidades. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 2, p. 277-294, 2013. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol19_n2_2002/vol19_n2_2002_16artigo_p277a294.pdf Acesso em 18/08/2015.

RIBEIRO, K.; SILVA, J.; SALDANHA, A. Querer é poder? A ausência do uso de preservativo nos relatos de mulheres jovens. *DST-Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, v. 23, n. 2, p. 84-89, 2011. Disponível em <http://www.dst.uff.br/revista23-2-2011/7-Querer%20e%20Poder.pdf> Acesso em 18/08/2015.

RODRIGUES, L.; PAIVA, M.; OLIVEIRA, J.; NÓBREGA, S. Vulnerabilidade de mulheres em união heterossexual estável à infecção pelo HIV/AIDS: estudo de representações sociais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 2, p. 349-355, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n2/a12v46n2.pdf> Acesso em 18/08/2015.

SOBREIRA, P.; VASCONCELLOS, M.; PORTELA, M. Avaliação do processo de aconselhamento pré-teste nos Centros de Testagem e Aconselhamento (CTA) no Estado do Rio de Janeiro: a percepção dos usuários e profissionais de saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, v. 17, n. 11, p. 3099-3113, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012001100026&script=sci_arttext Acesso em 18/08/2015.

SOUZA, E. Perfil de usuários do um Centro de Testagem e Aconselhamento em HIV/AIDS. *Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia*, Universidade Federal da Bahia, Vitória da Conquista, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10300/1/DISS%20Eliana%20Amorim.pdf> Acesso em 18/08/2015.

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO I REALIZADO NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA
(ESF)**

***A REPORT STAGE EXPERIENCE CURRICULUM SUPERVISED I HELD IN FAMILY
HEALTH STRATEGY (ESF)***

Jefferson Sousa de Sena
je.ftes669@gmail.com
Universidade Federal do Recôncavo – UFRB

Samilla Lima Alves
mylla_ns@hotmail.com
Universidade Federal do Recôncavo – UFRB

Marília Samara Almeida Santos
maryfsa18@hotmail.com
Universidade Federal do Recôncavo – UFRB

Resumo

O Estágio Curricular Supervisionado I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), de caráter obrigatório, deve ser cursado por todos os discentes da graduação no decorrer do curso. Acompanhado de um professor orientador e um preceptor, o estagiário desempenha as atribuições que lhes são designadas, tendo a oportunidade de expressar suas habilidades e correlacionar a teoria com a prática. O presente artigo tem como objetivo descrever algumas experiências vivenciadas pelo estagiário durante os quatro meses de estágio na Estratégia de Saúde da Família (USF). Configura-se numa perspectiva de relato de experiência, onde será descrito parte das vivências do discente durante o estágio curricular supervisionado I, do curso de enfermagem, nos meses de outubro de 2015 a fevereiro de 2016. O Estágio Curricular Supervisionado I foi planejado de forma dinâmica, proporcionando ao estagiário a oportunidade de atuação nos diversos setores da USF. Para o estagiário, essa experiência foi de grande relevância, compensando todas as dificuldades que tiveram que ser encaradas e solucionadas.

Palavras-chave: Enfermagem. Saúde. Estratégia de Saúde da Família.

Abstract

The Supervised Internship I of Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), mandatory character, must be attended by all students graduating during the course. Accompanied by a teacher Advisor and a preceptor, the intern shall perform the duties assigned to them, having the opportunity to express their skills and correlate the theory with practice. This article aims to describe some experiences experienced by the trainee during the four months of training in the family health strategy (USF). Configures a perspective of case studies, where it is described part of the experiences of the students during the internship of supervised course of nursing, in the months of October through February 2015 to 2016. The Supervised Internship I was planned on the fly, providing the trainee the opportunity to act in

the various sectors of the USF. For the trainee, this experience was of great relevance, making up for all the difficulties that had to be addressed and resolved.

Key word: Nursing. Health. Family Health Strategy.

INTRODUÇÃO

Como uma importante estratégia do Ministério da Saúde (MS), a Saúde da Família surge com o objetivo de reorganizar o modelo assistencial do Sistema Único de Saúde (SUS) no país, sendo considerada uma estratégia de expansão, qualificação e consolidação da atenção básica, reorientando o processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da mesma, como também, aumentar a resolutividade e impactar na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar uma enorme relação custo-efetividade (BRASIL, 2016).

Segundo Brasil (2016), a ESF deve ser considerada como uma peça fundamental de ações do setor público na área de saúde, sendo caracterizada pela promoção da atenção básica em saúde, aumento do acesso pela população aos serviços de saúde, orientada por uma modalidade de atendimento que visa a transformação do modelo assistencial, substituindo, com isso, o antigo modelo de atenção à saúde.

Diante disso, surge uma articulação do ensino, serviço e comunidade contribuindo, significativamente, no processo de efetivação da teoria e da prática em que a reflexão da realidade possibilitou ao aluno, a elaboração de uma visão crítica e a busca da resolução dos problemas de saúde encontrados, onde o comprometimento e a responsabilidade pelo cuidado aos usuários devem ser preservados (CHIRELLI, 2003).

Neste sentido, Rodrigues e Tavares (2012), afirmam que o estágio curricular, juntamente com o planejamento, devem ser considerados como fatores indispensáveis na construção do processo de ensino-aprendizagem em consonância com as exigências de atenção à saúde da sociedade. Para que isso ocorra, o planejamento deve ser caracterizado pelo diálogo, valorização dos conhecimentos acadêmicos e consideração das experiências palpáveis adquiridas pelo trabalho e atenção às demandas dos usuários dos serviços de saúde.

Com uma visão voltada para a saúde individual e coletiva, a enfermagem sempre busca uma conexão entre a comunidade e os serviços de saúde, assim, incorporando as táticas da ESF e cooperando significativamente nas ações de planejamento, coordenação, implantação e avaliação dessa nova proposta uma vez que o principal objetivo da ESF é

colaborar com o processo de reorientação do modelo assistencial observando os princípios do SUS (FIGUEIREDO, 2008).

O curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) teve início no ano de 2006, tendo modelado seu projeto pedagógico de forma a atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, objetivando garantir ao enfermeiro (a) graduado o perfil de um profissional generalista, com conhecimento técnico-científico, além da ênfase no compromisso ético-político com aspectos relacionados à valorização e defesa da vida, além da prestação de serviços de saúde resolutivos voltados para as necessidades de saúde da população. Podendo este, atuar no planejamento, na execução e na avaliação de ações de saúde envolvendo pesquisa, ensino e a assistência, tanto no âmbito hospitalar, quanto na saúde coletiva. Além disso, o curso também foi fundamentado em observância aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), devendo o discente de enfermagem, respeitar a singularidade dos sujeitos, atendê-lo de forma humanizada, e garantindo a privacidade das informações prestadas durante os atendimentos.

A matriz curricular do curso é constituída por disciplinas que abordam diversos conteúdos integrados, abrangendo as diferentes áreas de conhecimento inerentes à formação do profissional enfermeiro e guiada por uma proposta de educação continuada ao longo dos semestres cursados pelo discente.

A UFRB, por sua vez, tem procurado garantir nesses últimos anos a qualidade do ensino prestado, adotando, com isso, metodologias atualizadas, capacitação do quadro docente, aquisição e melhoria dos insumos e equipamentos dos laboratórios de práticas e realização de eventos que visem estabelecer a vinculação dos discentes da instituição com a comunidade externa a esta.

No penúltimo semestre do curso de enfermagem da UFRB, o aluno realiza o Estágio Curricular Supervisionado I, de caráter obrigatório, compreendendo uma carga horária de 459 horas com estratégia pedagógica oferecida pela universidade, visando à integração entre o ensino da saúde, o exercício das ações e serviços desenvolvidos nas USF e ESF, articulando o saber, saber fazer e o saber conviver no intuito de que o aluno seja capaz de desenvolver uma visão crítica da realidade do serviço e, conseqüentemente, adquirir autonomia e confiança para aprendizagem e correlação da teoria com a prática. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado I abarca atividades de aprendizagem sociocultural e profissional, oferecendo

ao estagiário novas vivências de situações reais, exigindo uma capacidade de resolução dessas situações.

Em relação as atribuições do estagiário, estas consistem em: conhecer o regimento, normas e rotinas da unidade de saúde; observar a dinâmica de funcionamento da unidade; estabelecer relações interpessoais com a equipe de saúde; participar e solicitar reuniões com a equipe de saúde; utilizar o Planejamento Estratégico Situacional como eixo orientador do Gerenciamento em Saúde/Enfermagem; desenvolver as atividades pautadas no código de ética, na lei do exercício profissional e nos princípios da bioética; realizar as atividades pertinentes ao enfermeiro da unidade com supervisão deste profissional ou do orientador; executar as atividades estabelecidas pelo docente ou enfermeiro de serviço; apresentar para a equipe multiprofissional os resultados dos trabalhos desenvolvidos no campo de estágio e confeccionar um carimbo padronizado para utilização durante o estágio.

Durante o período do estágio, o estagiário pode contar com a supervisão de um professor orientador e o profissional enfermeiro da USF na condição de preceptor, que, juntos, nortearão as práticas a serem desenvolvidas pelo estudante nas fases diagnóstica, formativa e somativa, de modo a executar as atribuições estabelecidas, permitindo assim, a concretização das ações que devem ser baseadas nos conhecimentos, habilidades e atitudes do estagiário.

No que diz respeito as três fases mencionadas, cada uma delas possui características singulares. A primeira, que é a fase diagnóstica, se configura como a fase que possibilita ao estagiário, conhecer o funcionamento da USF em que atuará durante o estágio, devendo este identificar as normas e rotinas da serviço, traçar o perfil da população assistida, compreender como se dá a dinâmica dos usuários com o serviço, identificar as vulnerabilidades as quais a população assistida pela USF está exposta e, somente a partir desse momento, iniciar sua atuação direta. Na fase formativa, o estagiário deve colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, prestando um atendimento qualificado, humanizado, integral e resolutivo aos usuários do serviço. A fase somativa se constitui como o momento em que o estagiário desenvolve suas funções com maior autonomia, assumindo as funções do enfermeiro (a) responsável pela USF.

O estagiário é orientado a construir um plano de estágio com todas as ações a serem desenvolvidas durante as 459 horas da disciplina no campo prático. Este plano, por sua vez, deve ser seguido e todas as ações propostas devem ser executadas em tempo hábil. Além

disso, os discentes também planejam e constrói um cronograma mensal de forma que cada estagiário consiga desenvolver suas habilidades, tanto na gerência do serviço como também da assistência.

O objetivo deste relato, portanto, é discutir algumas experiências vividas durante o Estágio Curricular Supervisionado I da UFRB, ao longo de quatro meses por um acadêmico do penúltimo semestre da graduação de enfermagem, orientado por uma docente e acompanhado por uma preceptora na USF. Essas experiências oferecem subsídios para uma reflexão crítica sobre as práticas de enfermagem e um cuidado mais humanizado em saúde.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este relato de experiência se caracteriza por uma compreensão singular da realidade vivenciada pelo estagiário durante os dias de estágio, sendo elaborado em consonância com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas(ABNT). O presente trabalho descreve parte das vivências do discente durante o Estágio Curricular Supervisionado I nos meses de outubro de 2015 a fevereiro de 2016, do curso de enfermagem do Centro de Ciências da Saúde (CCS) -UFRB localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA, realizado juntamente com mais duas discentes na equipe de ESF do Amparo, que atua no bairro do Amparo nos turnos matutino e vespertino, de segunda-feira a sexta-feira.

Atualmente, a USF possui uma estrutura física que inclui: sala de espera, recepção, sala de vacina, farmácia, três consultórios (um médico, um de enfermagem e um odontológico), dois banheiros (um para funcionários e outro para usuários), sala de procedimentos, sala de reunião, copa, almoxarifado, expurgo e Central de Material Esterilizado (CME).

No que se refere aos recursos humanos, a USF conta com uma equipe composta por uma médica, uma enfermeira, três técnicas de enfermagem, um dentista, uma auxiliar de saúde bucal, uma auxiliar de farmácia, uma recepcionista, uma auxiliar de serviços gerais e sete Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Em relação a área de abrangência, a USF está dividida em nove micro áreas e atende, aproximadamente, 5.300 usuários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na fase diagnóstica, que é a primeira fase do estágio, o estagiário tem a oportunidade de conhecer, por meio do processo de territorialização, a área de abrangência da USF e suas características sociodemográficas, sanitárias e o perfil produtivo da comunidade. Neste momento foi identificado um grande número de oficinas mecânicas, que posteriormente foram eleitas como cenário do projeto de intervenção a ser desenvolvido pelos discentes.

Além de todo conhecimento que o processo de territorialização proporcionou na fase diagnóstica, esta fase também se configura em momento onde é possível conhecer a dinâmica da equipe atuante na USF, como está inserida na comunidade e, principalmente, sua relação com os usuários assistidos por ela.

Esta fase também se configura como uma fase que possibilita ao discente uma reflexão crítica científica no que diz respeito a situação de saúde da população assistida, possibilitando ao mesmo, traçar estratégias no sentido de fortalecer os vínculos usuário/USF, garantindo desta forma, a inserção destes sujeitos nos programas de saúde disponíveis como também, uma assistência integral, considerando a singularidade dos usuários.

É válido ressaltar que o estágio em questão aconteceu em momento atípico, isso porque as USF estavam funcionando das 07:00h às 14:00h, devido a um decreto da secretaria municipal de saúde do município, fato este que não comprometeu em nada o desenvolvimento de suas atividades e o aprendizado dos estagiários.

Foi observado que as atividades realizadas pela enfermeira da equipe obedeciam a um cronograma semanal pré-determinado em que os atendimentos a população estavam distribuídos da seguinte maneira: 1) Segunda: Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento (ACD); 2) Terça: Planejamento Familiar e hiperdia; 3) Quarta: Pré-natal; 4) Quinta: Coleta de exames citológicos; e 5) Sexta: Reunião com a equipe e atividades internas. Toda atividade realizada pelo estagiário, desde uma simples palestra até às consultas, tiveram a supervisão da orientadora ou da enfermeira da USF, que era a preceptora.

No que se refere as consultas de ACD, o estagiário realizou atendimento integral do crescimento e desenvolvimento da criança em diversas faixas etárias, avaliando as reações esperadas para cada faixa etária; foi feito também a avaliação da caderneta de vacinação seguindo o esquema básico de imunização; realizou suplementação de ferro em conformidade com os manuais do Ministério da Saúde (MS); orientou a genitora em relação a amamentação exclusiva e inserção de novos alimentos a partir do sexto mês, cuidados específicos para cada

idade, relações familiares, posição correta para a criança dormir e quando necessário realizou encaminhamento.

Brasil (2012) traz que ao atender uma criança, o profissional de saúde deve enxergá-la em sua totalidade, com características e funcionamento próprios, prestando atenção na relação que a família estabelece com a mesma, nas formas de cuidado, relação com o ambiente escolar, enfim, na maneira como ela é vista e recebida pela família.

Durante a consulta de planejamento familiar foram abordados assuntos referentes ao contexto dos direitos reprodutivos, objetivando, principalmente, a garantia de um direito básico de cidadania previsto na Constituição Brasileira, que é o ter ou não ter filhos. Neste momento eram feitas algumas orientações indispensáveis em relação a proteção contra as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), imunização contra hepatite B, autoexame das mamas, importância da realização periódica do exame citológico do colo uterino, orientação em relação aos métodos contraceptivos e prescrição dos mesmos.

Observa-se que a abordagem realizada na consulta de planejamento familiar seguiu o que está preconizado. Brasil (2010) no Caderno de Saúde Sexual e Reprodutiva traz que “a atenção em saúde sexual e em saúde reprodutiva é uma das áreas de atuação prioritárias da Atenção Básica à saúde e deve ser ofertado observando-se como princípio o respeito aos direitos sexuais e aos direitos reprodutivos” p.09.

Em relação ao atendimento ao hipertenso e diabético, o estagiário não teve oportunidade de realizar consulta com este público mesmo tendo se preparado para tal.

Nas consultas de pré-natal foi verificado o quanto é importante a assistência de enfermagem nesta fase do ciclo vital, fato este que permitiu que o estagiário oferecesse orientações e uma abordagem integral a gestante, objetivando, com isso, o desenvolvimento das ações direcionadas a detecção precoce da gestação, como também o acompanhamento regular de cada fase da mesma.

O acompanhamento pré-natal tem como objetivo assegurar o desenvolvimento da gestação, tornando possível o nascimento de um recém-nascido saudável, sem complicações para a saúde materna, devendo ser abordado inclusive abordando os aspectos psicossociais e as atividades educativas e preventivas. Caderno de Atenção ao Pré-natal de Baixo Risco (BRASIL, 2012b).

Em se tratando da coleta do exame citológico do colo uterino, este momento, assim como no planejamento familiar, tornou-se oportuno para que as informações referentes as

DST's fossem passadas, orientações de promoção da saúde e prevenção, estímulo a realização do autoexame das mamas, realização do exame clínico das mamas na consulta, imunização, investigação de possíveis fatores de risco para desenvolvimento do câncer de colo uterino e exame físico céfalo caudal.

Quanto as atividades desenvolvidas na sala de vacina, estas eram focadas na imunização das crianças com as respectivas orientações as mães ou responsáveis, atualização de cartão vacinal, cadastro de novos usuários no sistema, triagem pré-natal e neonatal, preparação da sala e das vacinas a serem administradas, controle de temperatura das geladeiras e do ambiente e notificação de eventos adversos.

Além das atividades descritas foi realizado consulta ao idoso, consulta de saúde mental, consulta a usuário com hanseníase, encaminhamentos, administração de medicamentos, curativos, retirada de pontos, atividades de gerência, visita domiciliar, reuniões com a equipe, educação em saúde (sala de espera), educação em serviço, participação de eventos promovidos pela SMS, elaboração de Procedimento operacional Padrão (POP); controle, pedido e recepção e organização de recursos materiais. O estagiário contribuiu no processo de elaboração de um artigo científico relatando as experiências vividas na execução do projeto de intervenção que teve como público alvo os profissionais de oficinas mecânicas da área de abrangência.

As atividades de educação em saúde (sala de espera) eram desenvolvidas diariamente pelos estagiários assim que chegavam a USF. Nestes momentos foram trabalhados temas atuais, sendo que os mesmos eram estabelecidos conforme o cronograma do serviço, observando o público a ser ministrado as palestras. Foram trabalhados temas como: HIV/DST/AIDS, contracepção, Zika Vírus, Dengue, Chikungunya, cuidados com a pele durante o verão, cuidados com o pé diabético, hábitos de vida saudável, tuberculose, hanseníase, imunização dentre outros.

Atividades como estas são indispensáveis, uma vez que os usuários do serviço terão acesso as informações relacionadas a estes temas, contribuindo desta forma com a disseminação do conhecimento na comunidade em que está inserida.

Ainda sobre a educação em saúde, Dantas (2010) afirma que atividades como esta, requer participação ativa e também um maior empenho da equipe de saúde que a desenvolve, almejando com isso o fortalecimento dos vínculos e contribuição, sendo essencial a implementação de metodologias dialogadas, tanto com os usuários como também com os

membros da equipe que estão comprometidos em relação a qualidade da assistência e melhoria da saúde da comunidade.

No que se refere as atividades de educação em serviço, estas eram desenvolvidas quinzenalmente com a equipe da USF e geralmente aconteciam no final do expediente objetivando com isso, não interferir na rotina da USF. Os temas trabalhados com a equipe foram os seguintes: abordagem ao usuário com suspeita de dengue, Zika Vírus e Chikungunya; cuidados a serem adotados pelas mulheres durante a gestação, importância do trabalho em equipe dentre outras.

O desenvolvimento da educação em serviço possibilita tanto a reprodução de técnicas e normas no ambiente de trabalho como também a oportunidade de reestruturação das formas de atuação, de modo que a equipe de saúde seja capaz de perceber, negociar e dar respostas mais convenientes para a comunidade, observando suas necessidades de saúde, assegurando os direitos dos cidadãos e a uma assistência humanizada (PEDUZZI *et al*, 2009).

A USF também oferece o serviço de testagem rápida para o HIV I e II, Sífilis, Hepatite B e Hepatite C, a oferta deste serviço geralmente acontece às quintas-feiras, sendo importante destacar que também acontecia por demanda espontânea em outros dias da semana.

Durante o período do estágio curricular também foi desenvolvido pelos discentes um projeto de intervenção, em que se trabalhou o tema saúde do homem. O projeto foi planejado e executado em duas etapas, sendo a primeira na USF, onde o público alvo foi convidado com antecedência para participar de palestras com nutricionista, educador físico, enfermeira da unidade e estagiários. Além disso foi realizado pelo educador físico atividades de alongamento, sendo finalizado com sorteio de brindes, café da manhã e aferição da pressão arterial, atualização da situação vacinal e oferta de testagem rápida.

Na segunda etapa do projeto foi trabalhado o tema saúde do trabalhador, sendo adotado como público alvo os funcionários das oficinas mecânicas. A atividade foi desenvolvida de forma itinerante, em que as oficinas previamente selecionadas foram visitadas pelos estagiários, docente orientador e educador físico. Neste segundo momento, foram trabalhados temas referentes a saúde do trabalhador, correlacionando-os com a realidade vivenciada pelos funcionários. Foi abordado também a importância da utilização dos Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e aferição de pressão arterial.

O Estágio Curricular Supervisionado I foi planejado de forma dinâmica, proporcionando ao estagiário a oportunidade de atuação nos diversos setores da USF,

podendo correlacionar a teoria com a prática, além de desenvolver um olhar mais crítico e humanizado para as questões da saúde coletiva. Situações problemas identificadas que exigiram planejamento e iniciativa, demandaram do estagiário, juntamente com a equipe, algumas mudanças, trazendo com isso um ganho, tanto para o graduando quanto para a USF em questão e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários.

CONCLUSÃO

Pôde-se perceber nesse estágio que a consulta de enfermagem quando bem executada traz benefícios significativos tanto para os usuários, quanto para a equipe de saúde. Esta deve ser planejada, observado as particularidades do sujeito, devendo o profissional de enfermagem sempre se atentar para os fatores biopsicosocioespirituais, rompendo, com isso, os paradigmas ainda existentes em relação ao conceito de saúde que tende a olhar o sujeito somente pela doença que o acomete, esquecendo de enxergá-lo em sua completude. Para o estagiário essa experiência foi de grande relevância e compensou todas as dificuldades que tiveram que ser encaradas e solucionadas.

Para compreender essa fase pela qual o estagiário deve passar, torna-se necessário uma abordagem investigativa mais profunda. Um momento de transição e formação profissional como este deve ser acompanhado de perto pelo orientador, o qual deve estar apto a sanar as dúvidas que surgirem evitando com isso a prestação incompleta da assistência e a formação de uma identidade distorcida do futuro profissional.

A figura do orientador e preceptor neste percurso deve ser reconhecida e valorizada, devendo as instituições de ensino oferecer aos mesmos, alternativas pedagógicas suficientes para que estes possam refletir positivamente na qualidade da assistência prestada por seus orientandos e impactarem significativamente em seu processo de formação profissional.

O estágio supervisionado proporcionou ao discente uma visão singular, abrangente e indispensável do processo saúde/cuidado possibilitando, o estabelecimento de vínculos com os usuários do serviço como também a oportunidade de planejar a assistência a ser ofertada aos mesmos.

Ainda sobre o estabelecimento de vínculo estagiário/usuário do serviço de saúde, o Estágio Curricular Supervisionado II possibilitou ao discente conhecer de perto as demandas da comunidade como também as vulnerabilidades as quais a mesma está exposta. Ressalta-se

a importância de um olhar mais humanizado no que se refere as necessidades dessas comunidades, devendo o profissional de saúde visualizar não somente as patologias como também os aspectos sociais, culturais, psíquicos e religiosos.

Pôde-se perceber também que grande parte da população assistida convive diariamente com as desigualdades sociais, fato este que dificulta em muito o acesso aos serviços de saúde, educação, cultura, esporte, lazer, dentre outros. Torna-se indispensável a criação de novas estratégias que visem minimizar essas dificuldades de acesso, objetivando, com isso, a concessão dos direitos básicos constados em lei como também, reduzindo as vulnerabilidades as quais esses sujeitos estão expostos.

Diante disto, pôde-se concluir que esta etapa da graduação é fundamental no processo de formação dos discentes de enfermagem, uma vez que resultará na solidificação e apropriação dos processos e instrumentos de cuidar pelos mesmos. Além disso, possibilita ao discente contribuir, significativamente, com a melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários do serviço e fortalecimento de vínculos usuários/serviço de saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *Atenção Básica e a Saúde da Família*. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/atencaobasica.php>. Acesso em: 8 abril. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. 272 p.: il.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde sexual e saúde reprodutiva* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 300 p.: il.

BRASILb. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Atenção ao pré-natal de baixo risco* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. 318 p.: il.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. *A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA*. Rev Latino-am Enfermagem 2003.

DANTAS, M. B. P. *Educação em Saúde na Atenção Básica: sujeito, diálogo, intersubjetividade*/ Maria Beatriz Pragana Dantas. — Recife: M. B. P. Dantas, 2010. 234 f.: il.

FIGUEIREDO, N. M. A. *Ensinando a Cuidar em Saúde Pública*. São Caetano do Sul (SP): Yendis; 2008.

PEDUZZI, Marina et al . Atividades educativas de trabalhadores na atenção primária: concepções de educação permanente e de educação continuada em saúde presentes no cotidiano de Unidades Básicas de Saúde em São Paulo. *Interface (Botucatu)*, Botucatu , v. 13, n. 30, p. 121-134, Sept. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Julho de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000300011>.

RODRIGUES, L. M. S.; TAVARES, C. M. M. Estágio Supervisionado de Enfermagem na Atenção Básica: o planejamento dialógico como dispositivo do processo ensino - aprendizagem. *Rev Rene*, Rio de Janeiro. Setembro 2012. Disponível em: <<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/62/pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

**IMPLICAÇÕES DO MÉTODO QUALITATIVO NO ENSINO-APRENDIZADO
ATIVO DO PROFISSIONALISMO HUMANITÁRIO. RELATO DE EXPERIÊNCIA
EDUCACIONAL**

***IMPLICATIONS OF THE QUALITATIVE METHOD IN THE ACTIVE TEACHING-
LEARNING OF HUMANITARIAN PROFESSIONALISM. EDUCATIONAL
EXPERIENCE REPORT.***

Fernanda Patrícia Soares Souto Novaes
Docente da disciplina Comunicação em Saúde - Univasf
fernandapatriciassn@gmail.com

Mateus de Sousa Rodrigues
Estudante de Medicina da Univasf
mateuserem@gmail.com

Karyne Krysley Almeida Coelho
Estudante de Medicina da Univasf
karynekrysley@gmail.com

Karen Oliveira Sandovetti
Estudante de Medicina da Univasf
karensandovetti@hotmail.com

Ketlen Milena Moreira Duarte
Estudante de Medicina da Univasf
ketlenmilena@hotmail.com

Thalia de Castro Figueiredo
Estudante de Medicina da Univasf
thalia.castro@hotmail.com

Roberto Fábio Santana dos Santos
Estudante de Medicina da Univasf
fagacar1512@gmail.com

Resumo

As diretrizes curriculares valorizam metodologias ativas de ensino-aprendizado e as humanidades na formação da identidade profissional em saúde. O objetivo deste artigo é descrever uma nova experiência educacional que utilizou conceitos do método qualitativo para o ensino/aprendizado do profissionalismo humanitário e do compromisso social. A disciplina optativa Comunicação em Saúde utiliza a plataforma Doc.Com.Brasil associada a arte e dramatizações. É ofertada semestralmente pelo curso de Medicina da Univasf para a área de saúde. A turma 2016.2, com 22 estudantes de medicina e 02 das Ciências Farmacêuticas foi questionada sobre a escolha da área de saúde. As respostas foram agrupadas conforme os núcleos de significância em categorias temáticas e temas. Os estudantes pesquisaram artigos e compartilharam seus achados. Uma nova metodologia de ensino-aprendizado que usou o percurso metodológico da pesquisa qualitativa para conduzir a aula. Analogicamente: 1) Questão disparadora da aula = questão norteadora de pesquisa, 2) Estudantes em círculo = grupos focais, 3) Respostas = entrevistas, 4) Organização em temas e categorias = resultado da pesquisa qualitativa, 5) Apresentação dos artigos = discussão.

159

Emergiram três temas e respectivas categorias: 1- Cuidar das pessoas: contato com pessoas, sacerdócio, implicações do currículo oculto, heroísmo; 2 – Influências: sociedade, família, mídia e sonho da infância; 3 - Mercado de trabalho: inter-profissionalismo, estabilidade financeira e responsabilidade social. O feedback dos estudantes sobre o método utilizado foi positivo. Do ponto de vista docente, foi motivador. A metodologia contribui para consolidação das diretrizes curriculares e do profissionalismo humanitário. Portanto, é recomendada para uso em outros conteúdos, disciplinas e instituições.

Palavras - chave: Metodologia. Educação em Saúde. Humanismo.

Abstract

The curricular guidelines value active teaching-learning methodologies and the humanities in the formation of the professional identity in health. The objective is to describe a new educational experience that used concepts of the qualitative method for the teaching/learning of humanitarian professionalism and social commitment. The optional discipline Communication in Health uses the Doc.Com.Brazil platform associated with art and dramatization. It is offered every semester by the medical course for the health area. The class 2016.2, with 22 medical students and 02 pharmaceutical sciences students, was questioned about the choice of Health Care. The answers were grouped according to the nuclei of significance in thematic categories and themes. Students researched articles and shared. A new teaching-learning methodology that used the methodological path of qualitative research to lead the class. Analogically: 1) The triggering question of the lesson = research guiding question, 2) Circle students = focus groups, 3) Answers = interviews, 4) Organization in themes and categories = result of qualitative research, 5) Presentation of articles = discussion. Three themes and respective categories emerged: 1- People care: contact with people, priesthood, implications of the hidden curriculum, heroism; 2 - Influences: society, family, media and childhood dream; 3 - Job market: interprofessionalism, financial stability and social responsibility. Student feedback on the method was positive. From a teaching point of view, it was motivating. The methodology contributes to the consolidation of curricular guidelines and humanitarian professionalism. Therefore, it is recommended for use in other contents, disciplines and institutions.

Key words: Methodology. Education in Health. Humanism.

INTRODUÇÃO

A formação profissional tradicional no Brasil e no mundo ainda é, preponderantemente, caracterizada pelo ensino-aprendizado passivo e receptivo por parte dos estudantes nas dinâmicas das aulas. Nessa forma de metodologia de ensino, o professor é o foco na transmissão do conhecimento. Apesar da ampla cognição teórica por parte dos docentes da área de saúde, uma grande parcela desconhece sobre a área da educação e sobre metodologias didático-pedagógicas. Além disso, o próprio termo aluno, originado do latim “*alumni*” (“*a*” significa “sem ou ausente” e “*lumni*” corresponde à ‘luz), retrata a ideia da

metodologia tradicional que revela o estudante como alguém que precisa ser iluminado. Nesse sentido, os estudantes tendem a receber passivamente e decorar os conteúdos ministrados em aula e dessa maneira a construção coletiva do conhecimento fica secundarizada. As informações nesse processo de ensino/aprendizagem são veiculadas sem a reflexão crítica necessária para a formação profissional (MITRE, 2008).

Entretanto, as metodologias ativas de ensino/aprendizado promovem um reconhecimento das potencialidades dos estudantes e não existe uma relação de superioridade entre professor e estudante, motivando um posicionamento mais participativo do estudante nas aulas. Esse método facilita a aprendizagem compartilhada e as habilidades/competências de comunicação e convivência entre os pares. Desse modo, a forma de ensino-aprendizagem deixa de ser centrada no professor e passa a incluir o estudante como agente ativo nesse processo de formação. Há uma interação entre docente e discente no sentido de construir coletivamente, elaborar novos conceitos transformadores da realidade e aproveitar os conhecimentos prévios. Como exemplos de metodologias ativas podemos citar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL, do inglês *Problem Based Learning*) e a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE ou TBL, do inglês *Team Based Learning*). (BOLLELA, 2014), além da problematização e pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (FREIRE, 1996).

As metodologias ativas valorizam os quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer (metacognição), aprender a fazer (aspectos da psicomotricidade), aprender a viver juntos (convivência e inter-profissionalismo) e aprender a ser (aspectos da identidade pessoal e profissional). Esse último abrange e integra todos os pilares anteriores (DELORS, 2012). Trabalhos apontam pontos fortes e fracos do modelo tradicional, caracterizado em alguns momentos como reducionista (PAGLIOSA, 2008). Porém, quando está associado às metodologias ativas de ensino/aprendizado, abre espaço para integrar as várias dimensões da pessoa humana na aquisição das competências profissionais (FREIRE, 1996).

A escolha profissional é definida como o estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho (BOHOSLAVSKY, 1977; BARDAGI, 2003). A Pirâmide de Miller (CRUESS, CRUESS e STEINERT, 2016), por sua vez, esquematiza o processo de aquisição do conhecimento profissional começando na base da pirâmide pelo “saber”, que é seguido do “saber como”, do “mostrar como” e o do “fazer”

(MILLER, 1990). Recentemente a pirâmide foi adaptada por Cruiss, que adicionou ao seu ápice o “ser”, também denominado “identidade profissional”, que se consolida ao longo de toda formação em saúde (CRUESS, CRUESS e STEINERT, 2016).

Segundo Dejours (1993), os profissionais da saúde suportam as adversidades do trabalho a exemplo da dor, do sofrimento e da morte, porque encontram sentido naquilo que fazem. Além disso, estudos apontam que os estudantes optam por essa carreira profissional por motivos conscientes e inconscientes. As principais motivações conscientes apontadas são: desejo de compreender o processo de saúde e doença, questões salariais, *status* social, possibilidade de contato com as pessoas e de curar doenças. Já os principais motivos inconscientes apontados são: identificação com a profissão desenvolvida pelos pais ou familiares, compreensão do corpo humano e negação da morte. (RAMOS-CERQUEIRA, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Medicina ganharam força de lei em 2014 (Resolução CNE/CES N° 3/2014) e direcionam os currículos para a formação humanista e para o uso de metodologias ativas no ensino/aprendizado da área da saúde e delimita prazos para que as medidas necessárias nesse sentido ocorram. Porém, a maioria dos educadores em saúde ainda replica o modelo de ensino/aprendizado que receberam durante a sua própria formação, ou seja, o modelo tradicional. Nessa perspectiva, o treinamento docente em metodologias ativas nas escolas médicas brasileiras tornou-se imprescindível para melhor formação dos profissionais e para acreditação das escolas pelo Ministério da Educação. Porém, ocorre ainda nos dias atuais uma dissonância teórico-prática entre o currículo orientado pelas DCN e o currículo oculto passado nas atitudes do corpo docente. O conceito de currículo oculto está relacionado ao conjunto de valores passados pelo exemplo e atitudes dos professores e estudantes mais antigos que repetem sem pensar um padrão de comportamento centrado no exemplo. Os valores são passados nas conversas em sala de aula, nos comentários feitos nos corredores e até mesmo na forma enfileirada de organizar as cadeiras na sala de aula (MASSETO, 2012). Em outras palavras, existe divergência entre a prática docente e a aplicação das novas metodologias apontadas pelos avanços curriculares e assegurados pela norma curricular vigente.

Algumas escolas brasileiras de profissionalização na área de saúde já utilizam metodologias ativas de ensino/aprendizado e *feedback* formativo na educação das profissões de saúde, a exemplo da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Faculdade

Pernambucana de Saúde (FPS) e da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

A Univasf disponibiliza dois cursos de medicina: o primeiro, situado em Petrolina - PE e o segundo, mais recentemente, em Paulo Afonso - BA. O curso médico de Petrolina - PE, utiliza metodologia preponderantemente tradicional. Já o curso médico de Paulo Afonso - BA, fundado posteriormente, fruto do projeto de expansão da formação profissional na área da saúde, executa o currículo com metodologias ativas. No contexto da Univasf – Petrolina, foi implantada a disciplina eletiva/optativa Comunicação em Saúde, que busca fortalecer o eixo humanístico nos cursos da área de saúde a partir do ensino da comunicação e do profissionalismo, ao passo que também utiliza metodologias ativas de ensino/aprendizado/avaliação. Utiliza a plataforma *online* americana Doctor.Communication (Doc.Com), traduzida para o português por professores brasileiros da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo denominada Doc.Com.Brasil. Essa plataforma *online* é associada aos vídeos, às dramatizações de situações clínicas e à produção artística dos próprios estudantes, a exemplo da poesia, música, desenho, pintura em tela, usadas para reflexão e aprimoramento do “ser” profissional em saúde.

Cabe ressaltar ainda que a pesquisa qualitativa também é uma maneira de somar esforços no sentido de valorizar o ponto de vista dos participantes e dar voz aos sujeitos de transformação, visto que é apropriada para responder questões sobre valores, atitudes e comportamentos profissionais. A pergunta norteadora da pesquisa é respondida em um percurso metodológico que consiste em investigar a fala dos envolvidos no evento a ser pesquisado. Nesse tipo de pesquisa geralmente as entrevistas são gravadas individualmente ou em grupos. Os resultados são comumente analisados conforme unidades de significância e agrupados em categorias temáticas e, em seguida, agrupados em conjuntos maiores chamados de temas (BARDIN, 2010).

O objetivo deste trabalho, portanto, é relatar uma experiência educacional que ocorreu na disciplina Comunicação em Saúde da UNIVASF – Petrolina – Brasil, envolvendo uma nova metodologia ativa de ensino/aprendizado. Dessa maneira, visa contribuir para a prática didático-pedagógica dos professores, preceptores, monitores e demais educadores da saúde, no sentido de formar profissionais éticos, críticos, reflexivos, comprometidos com a sociedade e sensíveis para as questões da vida profissional.

MÉTODO

Relato de uma experiência educacional vivenciada durante a primeira aula da quarta turma de Comunicação em Saúde, ministrada no segundo semestre do ano 2016. Essa disciplina optativa vem sendo ofertada semestralmente pelo Colegiado de Medicina da Univasf - Petrolina para todos os cursos da área da saúde. A turma 2016.2 foi composta por vinte e quatro estudantes da área de saúde, sendo vinte e dois estudantes do curso Medicina e dois estudantes do curso de Farmácia. No diz respeito a dinâmica das atividades das aulas, os estudantes, organizados em uma roda de conversa, após apresentação coletiva, são questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a área da saúde. Em seguida, as respostas são agrupadas no quadro, categorizadas de acordo com os diferentes sentidos e reagrupadas em conjuntos maiores de temas comuns. Em seguida, as categorias temáticas são divididas entre os estudantes para pesquisa aprofundada em artigos da literatura. Após a pesquisa, cada estudante discute e compartilha seus achados e opiniões com os demais integrantes do grupo. A aula termina com música, poesia e abraço coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nova metodologia de ensino-aprendizado usou o mesmo percurso metodológico da pesquisa qualitativa para conduzir a aula sobre comunicação e profissionalismo em saúde. A inspiração ocorreu no momento das falas, quando as respostas dos estudantes começaram a soar como unidades de significância. As diferentes respostas foram escritas no quadro e transformadas em categorias temáticas, que, por sua vez, foram agrupadas em temas. Dessa maneira, a metodologia de ensino/aprendizado desenvolvida durante a aula utilizou cinco pontos de interseção com o método da pesquisa qualitativa: 1) A questão disparadora da aula equivale à questão norteadora de pesquisa; 2) Os estudantes sentados em círculo na roda de conversa mimetizam os grupos focais; 3) As respostas emergentes das vozes dos estudantes são equivalentes às entrevistas; 4) A interpretação e a organização das respostas em temas e categorias equivalem aos resultados da pesquisa qualitativa; 5) A pesquisa e apresentação compartilhada dos artigos e opiniões dos estudantes são similares ao que ocorre na discussão da pesquisa qualitativa.

Emergiram três temas resultantes das opiniões dos estudantes que revelaram os motivos pelos quais escolheram a área da saúde: 1- Cuidar das pessoas; 2 – Influências ;e 3 -

Mercado de trabalho. As respectivas categorias temáticas que emanaram das falas dos estudantes foram: 1- Cuidar das pessoas: a possibilidade do contato com pessoas na atuação profissional; o sacerdócio e as virtudes ligadas à profissão; as implicações do currículo oculto na quebra desse sentido profissional, rotulando de visão romântica e utópica o ideal de cuidar das pessoas; o heroísmo de salvar vidas. 2 – Influências: da sociedade, pressões da familiares; exemplos profissionais, o sonho de infância e a mídia com seriados sobre a atividade profissional. 3 - Mercado de trabalho: o inter-profissionalismo no trabalho em saúde, a estabilidade financeira e a responsabilidade social. O *feedback* dos estudantes sobre o método utilizado na aula foi positivo. Do ponto de vista docente, foi motivador perceber a participação reflexiva e crítica dos estudantes, o despertar do interesse em sala de aula, a construção compartilhada do conhecimento entre professor e estudantes, além de perceber a consequente consolidação das diretrizes curriculares da área de saúde.

Bom, já esperava que fosse prazeroso, pois tive boas referências da disciplina, só não esperava que a partir de uma coisa simples, como o porquê de ter escolhido o curso, sairia tanta coisa. (Ketlen Duarte – Acadêmica de Medicina, disciplina Comunicação em Saúde).

A metodologia é considerada inovadora porque associa conceitos das metodologias ativas de ensino/aprendizado e o percurso metodológico usado na pesquisa qualitativa para facilitar o tema sobre comunicação, profissionalismo e compromisso social. Para tanto, valorizou o conhecimento prévio dos estudantes e motivou seu aprimoramento com base na pesquisa da literatura. Essa forma de condução da aula foi novidade para os estudantes que nunca tiveram contato com metodologias ativas, nem com o método da pesquisa qualitativa. A experiência educacional ocorreu durante a primeira aula da quarta turma da disciplina Comunicação em Saúde em 2016.2, enquanto os estudantes respondiam a pergunta disparadora da aula que questionava sobre o motivo que alicerçava a escolha profissional na área de saúde dos estudantes ali presentes, que foram estimulados a refletir sobre os motivos da sua escolha profissional e a responder verbalmente, compartilhando a opinião com os demais integrantes da roda de conversa. Essa reflexão estimulou os estudantes, tanto a emitir opiniões, quanto a consultar artigos científicos, aprofundar questões relacionadas ao tema, compartilhar o resultado dos artigos pesquisados com a turma e praticar as habilidades de comunicação na aprendizagem em grupo e convivência inter-profissional na área de saúde, assim como também acontece na metodologia de aprendizagem baseada em equipes (ABE ou TBL do inglês *Team Based Learning*) (MORAGA e SOTO, 2016).

Tema 1: **Cuidar das pessoas**

Por que a área da saúde? Foi com esse questionamento que iniciamos a aula da disciplina de Comunicação em Saúde, turma 2016.2, composta por estudantes do segundo e oitavo períodos do curso de Medicina e do oitavo período de Farmácia. Os acadêmicos conversaram sobre motivações, anseios e desejos acerca da escolha profissional. Entretanto, diferente das outras vezes em que refletiram sobre o assunto, dessa vez, as respostas estavam permeadas por conhecimentos adquiridos ao longo dos semestres anteriores. Isso modificou algumas opiniões e aprimorou outras. Durante a roda de conversa, embora algumas respostas tenham sido influenciadas por conhecimentos curriculares, pelo exemplo de outros profissionais e pelo cotidiano dentro e fora da sala de aula, uma constatação ficou evidente: cada estudante apresentou o desejo latente de ajudar os outros e justificaram isso como algo possibilitador de suas aprendizagens. Relataram que esse desejo está diretamente ligado ao amor às pessoas e à vontade de cuidar. Trabalhos apontam que o desejo de ajudar é o principal motivo da escolha profissional em saúde, por causa da vontade de ser útil às outras pessoas. A arte de curar, de aliviar o sofrimento do outro, é estímulo para essa decisão (MOREIRA, 2006).

Os estudantes compararam o trabalhador de saúde com um sacerdote. A palavra sacerdócio se refere à magnanimidade e a dedicação no exercício de uma missão. Referiram que embora alguns docentes tenham classificado essa visão como “romântica”, a vontade e a necessidade de ajudar os outros está acima de qualquer interpretação, por isso continuam citando a vontade de ajudar as pessoas como o motivo da escolha do curso pela maioria. Alguns estudantes falaram sobre a ideia de uma “medicina romantizada, utópica” e embora a expressão seja empregada pejorativamente, definiram a si mesmos como “românticos” na tentativa de firmar as motivações no cuidado em saúde, as escolhas pessoais e a identidade profissional. Referiram que os exemplos contrários são passados nas entrelinhas dos discursos de alguns professores e dos estudantes mais antigos, ou seja, no chamado “currículo oculto” (MASSETO, 2012).

Foi interessante perceber a influência do currículo oculto na formação profissional e pessoal referida pelos estudantes, de modo que muitos valores são aprendidos e agregados à identidade profissional sem que sejam percebidos, exercendo influência nas falas, atitudes, comportamentos e escolhas dos acadêmicos. Relataram como algo fundamental que os professores não só informem, mas contribuam também para a formação profissional e pessoal

dos estudantes da área de saúde. Citaram a importância do exemplo dos professores para valorização da relação com o paciente através das atitudes, comportamentos e gestos de cuidado.

Tocamos em assuntos que dificilmente seriam tocados em outras disciplinas, como por exemplo, o currículo oculto e o corporativismo profissional. Ambos estão atrelados um ao outro e são de fundamental importância, (...) no início da vida acadêmica. (Ketlen Duarte – Acadêmica de Medicina do segundo período).

Trabalhos apontam que os estudantes do primeiro ano dos cursos médicos tendem a ser mais altruístas e dedicados aos pacientes e a profissão que os ingressantes do internato, os quais demonstram mais individualismo e preocupação com a escolha da especialidade e com os interesses financeiros (BARRETO, REIS, MIRANDA, JARDIM e TEIXEIRA, 2009). Isso sugere que ao longo do curso médico, os estudantes vão perdendo aquilo que foi o principal motivo para a escolha da profissão: o cuidar das pessoas, e passam a se preocupar ao final, sobretudo, com o mercado de trabalho. Além disso, alguns estudantes relataram que é difícil manter o foco no paciente, quando os congressos e a indústria farmacêutica e de insumos médico-hospitalares cultuam as prescrições e o consumo, em vez do cuidado centrado nas pessoas.

Nesse contexto, os participantes da aula refletiram que essa evolução de comportamento depende da relação do aluno com o professor, porque sendo este mais experiente, passa aos estudantes os recursos necessários para uma boa relação entre o profissional de saúde e o paciente, com abordagens que reflitam o universo psicológico e social das pessoas sob cuidado, não centrado apenas no diagnóstico e tratamento das doenças.

Penso muito no tipo de médica que quero ser, sei que essa disciplina irá contribuir com a minha atuação profissional, afinal, a razão de ser do meu trabalho será meus pacientes, por isso, é indispensável saber entendê-los (...) (Karyne Coelho, Acadêmica de Medicina do segundo período).

Tema 2: **Influências**

Os estudantes também citaram influências que os fizeram escolher o curso: família, amigos, o *status* na sociedade, figuras importantes nas suas vidas, o sonho de infância e a mídia. Alguns estudantes referiram a imagem do pediatra como profissional de saúde que influenciou o sonho de infância.

Sobre isso, a família, por sua vez, imprime sua influência devido ao *status* social da profissão, com tantas idealizações e representações sociais, a percepção de alguém inalcançável e até mesmo sagrado. Antes, o médico era visto como intermediário entre os

homens e os deuses, o que, em parte, também originou o conceito das profissões de saúde como um sacerdócio. As profissões da saúde acompanham a evolução do homem e, além disso, também são responsáveis por grande parte da melhoria da qualidade e quantidade de vida que a humanidade alcançou. Os primeiros profissionais da saúde, de fato, foram sacerdotes que, nas diversas culturas, inspirados ou credenciados pelos deuses praticavam a arte de curar. Dessa forma, a área da saúde era uma atividade divina, exercida pelos deuses por intermédio dos sacerdotes, que também decidiam e doutrinavam em matéria de ética social.

Tema 3: **Mercado de trabalho**

Também foi conversado sobre a compreensão acerca do papel do médico na sociedade e a utilidade social que essa profissão possui. A escolha da área de saúde implica na escolha de um estilo de vida, pois exige disponibilidade intensa para esse ofício. Exercer a área de saúde de forma sacerdotal é demonstrar uma intrépida e denotada oferta de si, tendo em vista que os profissionais assumem sacrifícios, transgridem com hombridade os horários, desafios, situações difíceis e adversas.

Existe uma tendência natural na sociedade em buscar a estabilidade econômica. Entretanto, essa motivação, segundo o relato dos estudantes, não pode ser a essência da escolha profissional. Segundo os participantes da aula, mesmo que o motivo inicial em alguns casos seja esse, pode ser moldado durante a graduação e atrelado à valorização de outros elementos como o compromisso no cuidado com as pessoas para aquisição de um profissionalismo humanitário. A história da profissão sobre a Terra, impõe outro compromisso: o ser. Os profissionais de saúde são atores sociais ímpares, companheiros constantes. Ter acesso pleno ao corpo das pessoas, ter conhecimento dos seus mais íntimos segredos pessoais e poder interferir em suas vidas ao ponto de modificá-las em sua totalidade. Quem detém tamanhos privilégios por certo tem iguais responsabilidades sociais. Torna-se uma referência honrosa e idônea do caráter, que contribui, humanitariamente, para a edificação de uma sociedade mais justa e solidária.

Além disso, associaram a importância da humildade e da comunicação assertiva para lidar com o inter-profissionalismo característico da área da saúde. Afirmaram que cada profissão tem sua importância, área de atuação e especialização, e é através da harmonia e reciprocidade entre as profissões que o atendimento ao paciente se torna mais qualificado e a saúde do indivíduo e da coletividade se tornam prioridade. Relataram que mesmo com as

atribuições e responsabilidades profissionais diferentes, os profissionais são todos iguais em grau de importância para o cuidado em saúde.

Segundo Costa e Azevedo (2010), que falam sobre as concepções da interdisciplinaridade nas equipes de saúde, o trabalho em equipe, quando visto como processo, demanda o repensar dos papéis e das relações de poder. Alguns profissionais de saúde pensam a interdisciplinaridade como prática de encaminhamento, o que aponta um equívoco na conceituação.

Em um estudo realizado por Oliveira, Lemes, Machado, Silva e Miranda (2010) em um hospital-escola, na perspectiva dos médicos, a relação médico-enfermeiro é dicotômica, passível de conflitos e abrange atributos históricos de cada ator na organização da equipe multidisciplinar, bem como contempla a noção de representações sociais dos mesmos. Desse potencial para desencadear conflitos, emergem problemas que prejudicam a relação em uma equipe multidisciplinar e, principalmente, o paciente, cujos cuidados resultam dessa relação.

Observamos a importância da comunicação assertiva para gerir e prevenir conflitos nas instituições (AUBIN, 2012). Em um trabalho de Saar e Trevizan (2007), sobre os papéis profissionais de uma equipe de saúde, foi constatado que o trabalho em equipe divide a responsabilidade, aliviando o estresse. Indicam, também, que as expectativas quanto aos papéis profissionais não são claras e que a maioria dos informantes tem pouco conhecimento a respeito do papel profissional dos companheiros de equipe. Os papéis profissionais descritos com mais clareza foram os de médico, enfermeiro e farmacêutico. O papel menos claro foi o do psicólogo. O trabalho em equipe foi considerado importante, porém, difícil.

... diante das constatações observadas, fica evidente que o incentivo à reflexão é o principal aprendizado (...). Aliadas a isso, a subjetividade, as dinâmicas, a organização dos espaços de fala e compartilhamento, contribuem para que possamos crescer bastante enquanto profissionais e pessoas, passando a nos comunicar melhor com toda a sociedade, seja nas salas de aula, nos consultórios, nos corredores dos hospitais ou no meio da rua. (...), conhecendo melhor o mundo que nos cerca, as pessoas que queremos ajudar e a nós mesmos. (Karen Sandovetti, Acadêmica de Medicina do segundo período).

A aula terminou com um abraço coletivo, que teve a intenção de propiciar um maior contato entre os integrantes e promover a capacidade de acolher, começando pela acolhida dos mais próximos, ou seja, dos próprios integrantes do grupo, para assim treinar a acolhida do outro, do desconhecido nos cenários de prática e desenvolver a empatia necessária para uma boa comunicação e atenção em saúde.

CONCLUSÃO

Essa experiência educacional parece promover implicações positivas para a formação de profissionais com senso crítico, reflexivo, capazes de compartilhar conhecimentos inter-profissionalmente e com responsabilidade social. A reflexão evidenciou valores, motivações e interesses da vida pré-universitária que indicam impacto na escolha profissional pelos cursos da saúde. Os estudantes citaram a vontade de cuidar das pessoas, as influências da sociedade, a exemplo da família, mídia, sonho de infância e representações sociais que envolvem o *status* profissional, além de um mercado de trabalho amplo com aparente estabilidade financeira, como sendo os principais elementos motivadores da escolha profissional. A metodologia de ensino/aprendizado desenvolvida associa a metodologia ativa com o método qualitativo e entendemos como contribuidora para consolidação das diretrizes curriculares e do profissionalismo humanitário. Portanto, sua utilização indica ser recomendada em outros conteúdos, disciplinas e instituições. Sugere-se, por fim, mais estudos no sentido de avaliar seu impacto nos processos de formação profissional em saúde.

REFERÊNCIAS

AUBIN LA. Paradoxes, apories et contradictions au coeur du paradigme du developpement durable etude d'un champ institutionnel de la region metropolitaine de Recife et de la zone de la foret atlantique du pernambouc, Brésil. **Doutorado em Sociology**. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2012.

BARDAGI, Marúcia Patta; PARADISO, Ângela Carina. University students' academic trajectory and satisfaction with career choice in the middle of the course. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902003000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jan. 2017.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Ed. 70, 2010.

BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; REIS, Carolina Nunes; MIRANDA, Isabela Borges de; JARDIM, Lívia Cristina Rocha ; TEIXEIRA, Marcela Pinto. Ser médico: o imaginário coletivo de estudantes de medicina acerca da profissão de médico. **Cadernos UniFOA**, edição nº 11, dezembro/2009.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.

BOLLELA, Valdes Roberto; SENGER, Maria Helena, TOURINHO, Francis S. V.; AMARAL, Eliana. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)** 2014;47(3):293-300.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3/2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.** Diário Oficial da União. Brasília,; Seção 1, p.8-11. 23, de jun.2014.

COSTA, Fabrício Donizete da; AZEVEDO, Renata Cruz Soares de. Empatia, relação médico-paciente e formação em medicina: um olhar qualitativo. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 261-269, June 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022010000200010&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000200010>.

COSTA, Rosemary Pereira. Interdisciplinaridade e equipes de saúde: concepções. **Mental - ano V - n. 8 - Barbacena - jun. - p. 107-124, 2007.**

CRUESS, Richard L.; CRUESS, Sylvia R.; STEINERT, Yvonne. Amending Miller's Pyramid to Include Professional Identity Formation. **Academic Medicine**, Vol. XX, No. X, 2016. <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000000913>.

DEJOURS, C. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas.** São Paulo: Atlas, 1993.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra;1996.

MASSETO MT. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. São Paulo: Summus, 207 p 81, 2012.

MILLER, George E. The assessment of clinical skills/competence/performance. **Acad Med.** 1990;65(9 suppl):S63–S67.

MITRE, Sandra Minardi, *at all*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2):2133-2144, 2008.

MORAGA, Daniel, SOTO, Jeannette. TBL - Aprendizaje Basado en Equipos. **Estudios Pedagógicos XLII**, Nº 2: 437-447, 2016.

MOREIRA, Simone da Nóbrega Tomaz et al . Processo de significação de estudantes do curso de medicina diante da escolha profissional e das experiências vividas no cotidiano acadêmico. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 30, n. 2, p. 14-19, 2006
Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022006000200003&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022006000200003>.

OLIVEIRA, Ana Maria de; LEMES, André Moreira; MACHADO, Carolina Rocha; SILVA, Fernanda Loyola e MIRANDA, Fernanda Souza. Relação entre enfermeiros e médicos em hospital escola: a perspectiva dos médicos. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 10 (Supl. 2): S433-S439 dez., 2010.

PAGLIOSA F, ROS. M A. O relatório Flexner para o bem e para o mal. Revista brasileira de **Educação Médica**, vol. 32, nº 4, Rio de Janeiro, outubro/dezembro 2008.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. A., LIMA, M. C. La Formación de la identidad médica: implicaciones para la enseñanza de graduación en Medicina, *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.6, n.11, p.107-16, 2002.

SAAR, Sandra Regina da Costa e TREVIZAN Maria Auxiliadora. Papéis profissionais de uma equipe de saúde: visão de seus integrantes. **Rev Latino-am Enfermagem**. janeiro-fevereiro; 15(1), 2007.

Construtivismo e o Ensino de Ciências: uma avaliação

Elaine Cunha Morais do Rego
elainemorais@yahoo.com.br
Especialização em Docência em Biologia
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Michael Matthews, autor do artigo aqui resenhado, é professor associado honorário da Faculdade de Educação da Universidade de New South Wales - UNSW. Formado em Geologia, Psicologia, Filosofia, História e Filosofia da Ciência e da Educação. Seu doutorado foi em Filosofia da Educação na UNSW. Ensinou Ciências do Ensino Médio, lecionou no Colégio Sydney e na Universidade de New South. Foi professor da Fundação de Ciências da Educação da Universidade de Auckland (1992-1993). Publicou revistas, manuais, enciclopédias e antologias em Filosofia da Educação, História e Filosofia da Ciência, Educação e Ciência. É editor da revista *Science & Education: contributions from history philosophy and sociology of science and mathematics*.

Intitulado “Construtivismo e o Ensino de Ciências: uma avaliação”, publicado no Caderno Catarinense de Ensino de Física em dezembro de 2000, é um importante artigo teórico que retoma algumas críticas publicadas sobre o construtivismo e questiona sua suposta força e utilidade prática para os professores em sala de aula.

Primeiro, o autor aborda a grande influência do construtivismo para o ensino contemporâneo de ciências, que também contempla a educação em matemática, literatura, artes, ciências sociais e religião. Acrescenta que, para muitos, o construtivismo se tornou parte da ortodoxia educacional, mesmo surgido como teoria de aprendizagem, teve seu domínio como teoria do ensino, da educação, da administração educacional, da origem das ideias, teoria tanto do conhecimento pessoal como científico, até mesmo uma posição metafísica e ideológica.

Nesse contexto, foi necessário identificar o alcance da influência do construtivismo, primeiro nos títulos e subtítulos de artigos como “Uma visão construtivista da aprendizagem”, “Uma visão construtivista do ensino” entre outros. Nas concepções teóricas de Fleury (1998, p.156) é posto que o construtivismo seria uma teoria pós-moderna do conhecimento com o potencial de transformar a teoria educacional. Bentley (1998, p. 244 *apud* MATHEWS) diz que “já há vários anos, por

todo o país, nos EUA, tanto os professores em processo de formação como os já atuantes vem considerando o construtivismo como um referencial para as suas filosofias da educação”. Para Hardy & Taylor (1997, p.148 *apud* MATHEWS) dizem que o construtivismo é um imperativo moral para a desconstrução das concepções objetivas tradicionais acerca da natureza da ciência, da matemática e do conhecimento, e para a reconstrução de suas epistemologias pessoais, suas práticas de ensino e relações pedagógicas com os alunos.

Para outros, o construtivismo supera tudo o que foi dito anteriormente, que se torna uma cosmologia, ou *weltanschauung*. Como por exemplo, para Pénin (1998, p.174 *apud* MATHEWS) o construtivismo também oferece uma visão global sobre o significado da aventura humana, sobre a maneira como os seres humanos dão significado a toda a sua existência de modo a sobreviverem e adaptarem-se.

Perante as concepções apresentadas, o autor reconhece que o construtivismo significa diferentes coisas para diferentes pesquisadores e que os construtivistas não concordam entre si sobre qual a extensão adequada da teoria. Sendo assim, o autor destaca que a ciência não é tão simples como se parece, de acordo como se percebe nesta desconcertante afirmação de Driver e Bell (1986, p.452 *apud* MATHEWS): “antes de ver a verdade como ajuste entre as impressões dos sentidos e do mundo real, um construtivista a vê como a adequação de nossas impressões dos sentidos às nossas concepções: a autoridade para a verdade encontra-se em cada um de nós”.

Para tanto, se pesquisadores limitarem-se a entender, e se abstiverem de julgar ou avaliar, comprometeria seriamente a possibilidade da teoria construtivista levar ao conhecimento e muito menos à emancipação.

O autor aponta a existência de quatro principais tradições construtivistas que é o educacional, social, o filosófico e o sociológico. Cada uma se originou de teóricos como Piaget, que defende o construtivismo educacional na dimensão pessoal; o construtivismo social, que tem suas origens em Vygotsky (que contribuiu fortemente para o ensino de ciência e matemática através de Rosalind Driver e Paul Ernst, respectivamente); o construtivismo filosófico, que tem suas origens em Thomas Kuhn; e o construtivismo sociológico, com suas origens nas teorias de Edimburgo.

Toda essa tradição levou ao desenvolvimento da ciência e as mudanças em suas teorias e compromissos filosóficos que são interpretados em termos das mudanças de condições e interesses sociais, ficando as referências aos processos psicológicos como

mais importantes para a explicação das falsas crenças, para crenças verdadeiras que devem ter a mesma feição.

No entanto, paradoxalmente, os construtivistas sociais querem abraçar a dimensão “histórico-cultural” da cognição ao mesmo tempo em que se apegam à tese de que o conhecimento não pode ser transmitido. Daí então se encontra a contradição, como normas e conceitos culturais não podem ser transmitidos, se estes fazem parte da constituição cognitiva do indivíduo?

Permeando todas as décadas desde sua divulgação, o construtivismo influenciou diversos pesquisadores e especialistas, se estendendo na elaboração de propostas curriculares nacionais e documentos educacionais, como as recentes reformas educacionais em matemática e ciências nos EUA.

Contudo, o autor ressalta a epistemologia como o coração do construtivismo, é a nova concepção do conhecimento, em geral, e conhecimento científico, em particular, que vem alimentando duas décadas de entusiasmo construtivista. E, quanto ao dilema da evidência, o autor diz que os construtivistas desejam recorrer à natureza das realidades cognitivas e das realidades epistemológicas para fundamentar suas propostas epistemológicas, curriculares e pedagógicas; porém, ao mesmo tempo afirmam que tal realidade não pode ser conhecida e, para alguns, ela nem mesmo existe.

Por isso, é preciso lembrar que no construtivismo existem algumas novas palavras e significados que tomaram emprestados da terminologia das tradições educacionais progressivas e se apropriou de conceitos e fontes pós-modernas, por exemplo: construção do conhecimento (nova linguagem construtivista) versus aprendizagem (velha linguagem ortodoxa) entre outras.

Portanto, para o autor, o ensino de ciências enfadonho, chato e rotineiro, além dos currículos inchados, conteúdos remotos e desconexos é devido ao fato de que muitos professores de ciências contemporâneos abraçaram uma ou outra versão do construtivismo, sem se aprofundarem melhor sobre essa teoria, ou seja, muitas vezes aderem ao construtivismo por uma questão de “modismo” para não ficar alheio às novas teorias da aprendizagem.

Assim, as reflexões que reitero sobre esse artigo é a resignificação da aprendizagem dos estudantes por meio de uma mediação criteriosa do professor em relação a teoria do construtivismo, pois esta poderá favorecer a aprendizagem mais

efetiva dos estudantes, principalmente porque eles mesmos participam integralmente de todo o processo de ensino aprendizagem.

Referência:

MATTHEWS, M. Construtivismo e o Ensino de Ciências: Uma avaliação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 17, n. 3, p. 270-294, 2000. Disponível em: <<http://www.fsc.ufsc.br/ccef/port/17-3/index.html>>. Acesso em: 13 mai. 2016.