

SALVADOR • v.34 • n.1 • JAN./JUN. 2024

ISSN 0103 8117

BA&D

BAHIA ANÁLISE & DADOS

Educação: Direito Fundamental



BA&D

BAHIA ANÁLISE & DADOS

INSTITUCIONAL

Governo do Estado da Bahia

Jerônimo Rodrigues Souza

Secretaria do Planejamento

Cláudio Ramos Peixoto

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

José Acácio Ferreira

Diretoria de Estudos

Edgard Porto Ramos

Diretoria de Indicadores e Estatísticas

Armando Affonso de Castro Neto

Diretoria de Informações Geoambientais

Cláudio Emílio Pelosi Laranjeira

Diretoria de Pesquisas

Rodrigo Barbosa Cerqueira

FICHA TÉCNICA

Diretoria Responsável*

Diretoria de Pesquisas

Editoria-Geral

Elisabete Cristina Teixeira Barretto Guanais

Editoria Científica*

Soraia Tecla de Oliveira Borges

Lucigleide Nery Nascimento

Lis Helena de Souza Borges

Conselho Editorial

Alcides dos Santos Caldas, Anderson Luiz Ara Souza, Anderson Gomes Oliveira, Ângela Maria Carvalho Borges, Ângela Maria de Almeida Franco, Bernardo Pereira Cabral, Carlota de Sousa Gottschall Silva, Cesar Vaz de Carvalho Junior, Davis Pereira de Paula, Edgard Porto Ramos, Edmundo Sá Barreto Figueiróla, Eduardo Farias Topázio, Enézio de Deus Silva Júnior, Érika do Carmo Cerqueira, Fabíola Andrade Souza, Gervásio Ferreira dos Santos, Gisele Ferreira Tiryaki, Hamilton de Moura Ferreira Junior, Jonatas Silva do Espírito Santo, José Acácio de Almeida Ferreira, José Ribeiro Soares Guimarães, José Rodrigues de Souza Filho, Laumar Neves de Souza, Lucigleide Nery Nascimento, Luis Henrique Couto Paixão, Luiz Chateaubriand, Luiz Mário Ribeiro Vieira, Marcelo Nunes Dourado Rocha, Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho, Mônica de Moura Pires, Nádia Hage Fialho, Paulo Jorge Canas Rodrigues, Rita Maria Cruz Pimentel, Sílvio Roberto Silva Carvalho, Thiago Reis Góes, Urandi Roberto Paiva Freitas, Vinicius de Araujo Mendes, Vitor de Athayde Couto

Conselho Temático*

Cecília Conceição Moreira Soares, Célia Tanajura Machado, Cristiane Ferreira Mercês, Cristina Maria Macêdo de Alencar, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena, Márcia Santana Tavares, Maria de Fátima Araújo Frazão, Natanael Reis Bomfim, Poliana Sampaio de Almeida Peixinho, Sandra Regina Magalhães de Araújo

Colaboração*

Denilson Lima Santos

Sandra Regina Magalhães de Araújo

Editoria de Arte e de Estilo

Ludmila Nagamatsu

Normalização

Eliana Marta Gomes da Silva Sousa

Patrícia Fernanda Assis da Silva

Revisão de Linguagem*

Laura Dantas

Projeto Gráfico

Julio Vilela

Editoração*

Nando Cordeiro

*Referente a esta edição.

A *Bahia Análise & Dados* é uma publicação semestral da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), autarquia vinculada à Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. Todos os números podem ser visualizados no site da SEI (www.sei.ba.gov.br) no menu *Biblioteca Virtual (Publicações SEI)*.

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da SEI. É permitida a reprodução total ou parcial dos textos desta revista, desde que a fonte original seja creditada de forma explícita. Esta publicação está indexada no *Library of Congress*, *Ulrich's Periodicals Directory*, *Diadorim*, *Latindex-Diretório* e no sistema Qualis da Capes.

Bahia Análise & Dados / Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v. 1 (1991 -).
Salvador : SEI, 2024.
v. 34
n. 1
Semestral
ISSN 0103-8117
EISSN 2595-2064

CDU 338(813.8)



GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DO PLANEJAMENTO
GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE

Av. Luiz Viana Filho, 4ª Avenida, 435, CAB
Salvador (BA) Cep: 41.745-002
Tel.: (71) 3115 4822 Fax: (71) 3116 1781
www.sei.ba.gov.br sei@sei.ba.gov.br

| | | | |
|---|------------|--|------------|
| Apresentação | 5 | | |
| A inter-relação entre direito fundamental à educação e planejamento educacional para pessoas com deficiências: produções acadêmicas (2017-2021) | 9 | | |
| CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES | | | |
| A contação de histórias na formação docente: tessitura de aprendizagem na experiência com a pesquisa | 31 | | |
| JOSELICE DE CÁSSIA CARNEIRO MAGALHÃES ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA | | | |
| Método de estimação da população em idade escolar baseado nos registros civis | 57 | | |
| JONATAS SILVA DO ESPIRITO SANTO CAMILA BRAZ-SOARES MONALISA SILVA PEREIRA MATOS RODRIGO BARBOSA DE CERQUEIRA JACKSON SANTOS DA CONCEIÇÃO CESAR BARBOSA | | | |
| Programa Educa Mais Bahia: um olhar sobre a experiência no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros | 75 | | |
| BETÂNIA RITA ANJOS FERNANDES BIANCA BEZERRA DE SOUZA | | | |
| Análisis de prácticas inclusivas en educación básica: sus implicancias para la formación docente | 93 | | |
| BLANCA JANELLA FARÍAS UMPIÉRREZ MARIELA ESTHER QUESTA-TORTEROLO CLAUDIA ANAHÍ CABRERA BORGES | | | |
| O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências no contexto prisional | 117 | | |
| JOILMA CORDEIRO COSTA ELISA PRESTES MASSENA | | | |
| Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para quem? | 141 | | |
| JACQUELINE MARY SOARES DE OLIVEIRA JULIANA SANTOS CONCEIÇÃO | | | |
| O Território de Identidade Bacia do Paramirim: aspectos educacionais de um território em desenvolvimento | 157 | | |
| MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA ARLETE RAMOS DOS SANTOS | | | |
| | | A experiência de aprendizagem mediada e a inclusão compreensiva dos alunos com deficiência intelectual na EJA | 175 |
| | | MARIA HELENA CONCEIÇÃO VASCONCELOS PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA | |
| | | Programa Bolsa Presença: uma iniciativa de permanência escolar no estado da Bahia | 203 |
| | | ALESSANDRA SCHERMA SCHURIG ANA CLÁUDIA BATISTA ÍTALO ESTRELA DE SOUZA SÁ | |
| | | Fatores determinantes do IDHM - Educação nos municípios nordestinos nos anos de 2000 e 2010 | 225 |
| | | CELSO MACHADO DOS SANTOS JUNIOR PAULO NAZARENO ALVES ALMEIDA VERÔNICA FERREIRA SILVA DOS SANTOS | |
| | | A mobilidade acadêmica internacional de estudantes da UEFS: campo de estranhamentos, possibilidades e novas perspectivas | 249 |
| | | KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO | |
| | | Educação corporativa na Secretaria da Segurança Pública: um estudo de caso sobre capacitação continuada na Corregedoria-Geral da SSP-BA | 267 |
| | | VANESSA SOUZA MATOS | |
| | | Sudoeste Baiano: aspectos gerais e perspectivas educacionais de um dos maiores territórios de identidade da Bahia | 287 |
| | | MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA ARLETE RAMOS DOS SANTOS | |
| | | Permanência, evasão e mobilidade na trajetória acadêmica de ex-alunos do Campus XII da Uneb | 309 |
| | | JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA ROSANA RODRIGUES HERINGER | |
| | | O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade: revisão de literatura (2019-2023) | 339 |
| | | LÍVIA TAVARES DE SOUZA MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO MICHELLY LINHARES DE MORAES | |



Apresentação

A revista *Bahia Análise & Dados*, publicada semestralmente pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), aborda, nesta edição, o relevante tema da Educação como Direito Fundamental de natureza social. A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, enfatizando que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação é considerada um direito inalienável de todos os seres humanos, transcendendo sua condição de direito para se tornar um elemento constitutivo da própria pessoa.

Além disso, a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico e social das nações. O quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo contínuas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. No contexto brasileiro, embora tenham ocorrido melhorias nas últimas décadas, como a redução do analfabetismo entre os jovens, ainda persistem desafios. A defasagem de aprendizado e as desigualdades no acesso à educação continuam a afetar a equidade e a limitar as oportunidades no mercado de trabalho, além de impactar negativamente na qualidade de vida dos indivíduos.

Esta edição da BA&D apresenta 16 artigos que abordam a temática educacional sob diferentes perspectivas. Entre as análises, destacam-se a que observa as experiências de alunos no Programa Educa Mais Bahia, a que investiga o Programa Bolsa Presença sob aspectos legislativos e estatísticos, e a que propõe um modelo de projeção para a demanda escolar com base no Registro Civil, especialmente em anos não censitários. Essa diversidade de abordagens visa ampliar o entendimento dos leitores sobre os desafios e oportunidades relacionados à educação no contexto baiano.

A temática da inclusão é contemplada em diversos artigos desta revista. Um desses estudos analisa a percepção de professores em relação a práticas inclusivas, identificando componentes e estratégias relevantes. Além disso, há investigações sobre a mediação da aprendizagem e a inclusão abrangente de estudantes com deficiência intelectual, bem como sobre a inter-relação entre o direito fundamental à educação e o planejamento educacional específico para pessoas com deficiência.

Outro artigo relevante discute a educação corporativa como um meio de promover mudanças na cultura organizacional. Esta edição também traz uma aná-

lise do impacto de variáveis socioeconômicas sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios, com foco na dimensão educacional. Também são examinados os fatores que podem influenciar os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

A revista oferece ainda perspectivas sobre permanência, evasão e mobilidade no ensino superior, incluindo a mobilidade acadêmica internacional como um novo espaço para a construção do conhecimento. Em um dos artigos, a contação de histórias também é objeto de análise, especialmente no contexto da formação docente. Além disso, um estudo específico trata dos desafios enfrentados pelos gestores municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) no estado da Bahia para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas da educação básica.

Em resumo, os artigos contidos nesta edição enriquecem as discussões sobre o tema, caracterizam a realidade atual e fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas. A SEI expressa, assim, a sua gratidão aos autores, ao conselho editorial, ao conselho temático e a todos que contribuíram para esta valiosa publicação.



Resumo

Este estudo propõe uma revisão integrativa da literatura cujo propósito é estabelecer um comparativo entre as ideias dos autores pesquisados sobre a temática da inter-relação entre direito fundamental à educação e planejamento educacional para pessoas com deficiências. Foram verificadas divergências acerca do objeto e identificados os pesquisadores do tema, as instituições vinculadas e a procedência geográfica de cada pesquisa. Além disso, relacionaram-se os resultados alcançados e as eventuais lacunas dessas pesquisas, indicando o que é necessário investigar sobre o assunto. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica, por meio dos descritores “planejamento”, “educação especial” e “escola pública”, nas dissertações e teses do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos dossiês selecionados dos periódicos do quadriênio 2017-2020. Após a análise dos dados das produções elencadas, verificou-se nas entrelinhas a necessidade de se repensar o *modus operandi* do planejamento educacional, enquanto política pública em nível nacional, para garantir o direito fundamental à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Nesse contexto, os profissionais da educação são desafiados a adequar os currículos e as estratégias pedagógicas às necessidades e especificidades desses estudantes, a fim de garantir não apenas o acesso e a permanência na instituição escolar, como também o seu desenvolvimento integral em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: planejamento; Educação Especial; escola pública.

Abstract

This study proposes an integrative literature review whose purpose is to establish a comparison between the ideas of the authors researched on the subject of the interrelationship between the fundamental right to education and educational planning for people with disabilities. Divergences on the subject were verified and the researchers on the topic, the institutions involved and the geographical origin of each piece of research were identified. In addition, the results achieved and any gaps in this research were listed, indicating what needs to be investigated on the subject. To this end, a bibliographic search was carried out using the descriptors “planning”, “special education” and “public school” in the dissertations and theses in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and in the selected dossiers of journals from the 2017-2020 quadrennium. After analyzing the data from the productions listed, there was a need to rethink the modus operandi of educational planning, as a public policy at national level, in order to guarantee the fundamental right to education of students who are the target of Special Education, from an inclusive perspective. In this context, education professionals are challenged to adapt curricula and pedagogical strategies to the needs and specificities of these students, in order to guarantee not only their access to and permanence in school, but also their full development at all levels of education.

Keywords: *planning; Special Education; public school.*

A inter-relação entre direito fundamental à educação e planejamento educacional para pessoas com deficiências: produções acadêmicas (2017-2021)

CRISTIANE BACELAR LIMA DA CUNHA

Mestra em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cairu (FVC), doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit), especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Candido Mendes (Ucam). Professora do Atendimento Educacional Especializado, coordenadora pedagógica pela rede municipal de ensino de Salvador, Bahia, membro do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC).
<https://orcid.org/0000-0002-2256-2472>.
cristianebacelar1@gmail.com

ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Salamanca (Usal), doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit). Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, líder do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC-CNPq).
<https://orcid.org/0000-0002-5833-2441>.
andreaknunes@gmail.com

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a1

A EDUCAÇÃO, enquanto direito social fundamental, foi ofertada às pessoas com deficiência ao longo das diversas fases evolutivas da sociedade brasileira. Dessa forma, em todas essas fases, a luta pelo reconhecimento e garantia do pleno exercício desse direito foi constante. A educação, portanto, foi influenciada sempre pelos ideais políticos de cada época, que caracterizaram a elaboração de políticas públicas a partir de diferentes visões e perspectivas por parte dos governantes ao longo dos séculos. Infelizmente, isso culminou numa visão segregacionista, tornando deficitária a educação prestada às pessoas com deficiência. Posteriormente, esses ideais políticos mudaram, seguindo um viés assistencialista e integracionista, para, enfim, culminar em uma abordagem mais inclusiva, focada na equidade como um direito de todos e um imperativo do Estado.

É incontestável que assegurar e promover a inclusão e a igualdade de direitos da pessoa com deficiência deve estar alinhado a um plano educacional que reflita a identidade da instituição de ensino e dos seus estudantes, considerando suas possibilidades e dificuldades

No intuito de garantir o direito fundamental educacional, o município de Salvador (BA) vem implementando políticas inclusivas, pautadas em leis, diretrizes e princípios que asseguram uma educação voltada para a diversidade e a singularidade dos indivíduos. Além do respeito às diferenças e do reconhecimento dos diferentes tempos e ritmos no processo de ensino-aprendizagem, essas políticas visam respeitar as condições individuais dos estudantes.

É incontestável que assegurar e promover a inclusão e a igualdade de direitos da pessoa com deficiência deve estar alinhado a um plano educacional que reflita a identidade da instituição de ensino e dos seus estudantes, considerando suas possibilidades e dificuldades. Portanto, com o objetivo de assegurar o direito fundamental à educação dos estudantes com deficiência, o município de Salvador editou a Portaria 257/2020, com a Instrução Normativa nº 01/2020 (Salvador, 2020a, 2020b), que dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização individualizadas do currículo dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou que apresentam Necessidades Educativas Específicas (NEE). Essa iniciativa busca normatizar o instrumento de planejamento do professor – o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) –, para alcançar os objetivos pedagógicos relativos aos estudantes da sala de aula comum, viabilizando a inclusão dos estudantes com deficiência na escola e na sociedade, com base no artigo 3º que detalha o conceito de PDI:

Art. 3º O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento vivo, flexível e constitui-se num roteiro de identificação, avaliação e intervenção pedagógica assertiva personalizada a ser aplicado na Sala Comum para o/a aluno/a público-alvo da educação especial e/ou com Necessidades Educativas Específicas (NEE), utilizado para possibilitar o favorecimento de sua aprendizagem e conseqüente escolarização (Salvador, 2020a, p. 5).

Vale ressaltar que o PDI passou a ser um instrumento político-pedagógico obrigatório no município de Salvador a partir da referida legislação, a fim de nortear a condução das ações e estratégias da instituição educacional na oferta de uma educação especial de qualidade, buscando acompanhar o percurso desses estudantes ao longo do seu processo de escolarização. Esse instrumento também busca acolher e atender aos anseios/necessidades da pessoa com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes o direito fundamental à educação, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem no espaço escolar.

Planejar faz parte do cotidiano de um indivíduo, visto que, em geral, as ações são precedidas por conjecturas acerca da melhor forma de executá-las. De igual modo, o planejamento deve ocorrer de forma sistemática

no cenário educacional, direcionando a prática educativa, fazendo o profissional da educação refletir sobre quais as melhores maneiras de garantir a aprendizagem enquanto função primordial da escola, responsável por assegurar o exercício do direito social à educação. Isso porque, de acordo com Lück (2009, p. 32), sem um planejamento adequado, as ações tendem ao imprevisto e são executadas de forma casual, orientadas pelo ensaio e o erro. Essa prática prejudica o processo educacional, pois o professor conduz a sua aula, sem possibilitar aprendizagens positivas aos seus alunos.

O planejamento, no viés educacional, é essencial para organizar, dar sentido e unidade ao trabalho pedagógico do professor, sendo reconhecido como atividade inerente à sua função enquanto educador.

Diante desse contexto, o planejamento educacional voltado para estudantes público-alvo da Educação Especial é um instrumento que visa garantir o acesso desses estudantes ao currículo comum, respeitando as suas especificidades. Esse planejamento é, sobretudo, uma ferramenta que organiza e sistematiza o saber e o fazer do professor.

Ademais, é um processo obrigatório, decisório e político, pois possibilita escolhas, opções metodológicas e teóricas, além de ser um instrumento ético que visa garantir a proteção do direito fundamental à educação dos estudantes com deficiência. Outrossim, busca fomentar a diversidade na instituição escolar por meio da minimização das desigualdades entre os estudantes da unidade de ensino, com base na equidade e na igualdade de oportunidades educacionais, a partir da perspectiva de uma educação inclusiva.

Assim, este artigo objetiva estabelecer um comparativo entre as ideias dos autores pesquisados sobre a temática da inter-relação entre direito fundamental à educação e planejamento educacional para pessoas com deficiências enquanto política pública educacional. Pretende-se ainda investigar se há divergências acerca do objeto, identificar quem são os pesquisadores do tema, as instituições vinculadas e a procedência geográfica de cada pesquisa. Além disso busca-se relacionar os resultados alcançados e se há lacunas nessas pesquisas já concluídas, indicando o que é necessário investigar ainda sobre o assunto.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, utilizando uma abordagem descritiva e explicativa. Os subsídios teóricos deste estudo estão embasados nos autores Lück (2009, 2013), Mantoan (2000, 2003) e Tardif (2012), dentre outros que pesquisam sobre Educação Inclusiva e planejamento educacional com a perspectiva de proporcionar entendimento sobre como esse planejamento deve ser pensado como política pública em nível nacional a fim de assegurar e promover a inclusão e a igualdade de direitos da pessoa com deficiência.

O planejamento educacional voltado para estudantes público-alvo da Educação Especial é um instrumento que visa garantir o acesso desses estudantes ao currículo comum, respeitando as suas especificidades

Após o acesso às produções que mais se aproximavam da temática 'planejamento educacional e educação inclusiva', foi realizada uma análise que pudesse identificar o ambiente em que foram produzidas

PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISSERTAÇÕES E TESES

O presente estudo buscou verificar o estado da arte sobre o planejamento educacional para pessoas com deficiência no Brasil. Assim, fez-se o levantamento das teses e dissertações, concluídas entre os anos de 2017 e 2021, disponíveis na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mais precisamente no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD). Inicialmente, foram utilizados os descritores “planejamento” e “Educação Especial”, o que resultou em um total de 1.473 títulos.

Para refinar os resultados, utilizou-se a combinação dos descritores “planejamento”, “Educação Especial” e “escola pública”. Dessa forma, foram exibidas na pesquisa 102 produções ao todo, incluindo trabalhos de mestrado e de doutorado. Porém, dentre os estudos encontrados, apenas sete se aproximaram do tema em questão – planejamento focado na individualização do ensino, executado na sala de aula regular para estudantes público-alvo da Educação Especial –, sendo relacionadas, assim, uma tese e seis dissertações produzidas entre os anos de 2019 e 2021. As outras 95 pesquisas referem-se ao planejamento feito por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recurso Multifuncional, entre outros temas, sendo descartadas por não focarem no objeto de estudo desta pesquisa.

Após o acesso às produções que mais se aproximavam da temática 'planejamento educacional e educação inclusiva', foi realizada uma análise que pudesse identificar o ambiente em que foram produzidas. Dessa forma, as pesquisas foram catalogadas a partir dos seguintes itens: distribuição por modalidade, ano de produção, instituição e procedência geográfica. A seleção das teses e dissertações foi feita em junho de 2022, por meio do banco de dados da Capes, conforme representado no Quadro 1.

Ao analisar os dados no Quadro 1, pode-se inferir que prevaleceram as dissertações de mestrado acadêmico, com seis produções (87,5%), e apenas um trabalho em nível de tese (12,5%). A preponderância de produções de mestrado pode ser justificada pelo aumento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, conforme dados disponíveis no site eletrônico da Plataforma Sucupira (Brasil, 2022).

No que diz respeito ao ano de publicação, os dados apontaram um quantitativo de dissertações similares entre os anos de 2020 e 2021, sendo que apenas uma tese foi encontrada (em 2019) dentro do recorte temporal definido nesta pesquisa. Infere-se que esse quantitativo de teses pode ser justificado pelo pequeno número de cursos/vagas de

Quadro 1

Teses e dissertações publicadas por ano – 2019-2021

| Ano | Doutorado | Mestrado Acadêmico | Mestrado Profissionalizante | Instituição | Orientador(a) | Procedência geográfica | Total |
|------|-----------|--------------------|-----------------------------|--|---|------------------------|-------|
| 2019 | 1 | 0 | 0 | Universidade do Vale do Itajaí | Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins | Sul | 1 |
| 2019 | 0 | 0 | 1 | Universidade Federal de São Carlos | Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani | Sudeste | 1 |
| 2020 | 0 | 1 | 0 | Universidade Federal de Santa Maria | Profa. Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão | Sul | 1 |
| 2020 | 0 | 1 | 0 | Universidade Federal de São Carlos | Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos | Sudeste | 1 |
| 2020 | 0 | 1 | 0 | Universidade Federal de São Carlos | Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga | Sudeste | 1 |
| 2021 | 0 | 1 | 0 | Universidade Federal de São Carlos | Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga | Sudeste | 1 |
| 2021 | 0 | 1 | 0 | Universidade Federal do Espírito Santo | Profa. Dra. Sonia Lopes Victor. Vitória/ES | Sudeste | 1 |

Fonte: Capes (2022).

pós-graduação *stricto sensu* no país em nível de doutorado. Ademais, o pequeno número de teses e dissertações encontradas também pode estar associado ao período pandêmico da covid-19 que afetou o país e o mundo, ocasionando uma ‘pausa’ ou uma reestruturação didático-pedagógica nas instituições de ensino devido à necessidade de isolamento e distanciamento social para conter a pandemia.

A produção dos trabalhos, conforme apresentado no Quadro 1, concentrou-se na Região Sudeste, com cinco pesquisas (71%), sendo três delas provenientes da mesma instituição, contudo, orientadas por diferentes professores. Já a Região Sul compareceu com dois estudos (29%), provenientes de diferentes instituições. Dos sete trabalhos selecionados, três são de estudantes integrantes de grupos de pesquisa, e quatro são de alunos que receberam apoio financeiro do CNPQ/Capes. Observa-se que não foram localizados registros de estudos sobre o tema em questão nas demais regiões do país.

Assim, no levantamento de dissertações e teses produzidas entre os anos de 2017 e 2021 em Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país, a inter-relação entre a temática ‘planejamento educacional’ e ‘educação inclusiva’ apresentou um rol de sete pesquisas válidas e selecionadas para esta análise.

No processo de tematização dessas sete pesquisas elaborou-se o Quadro 2, com referenciais, destacando, a partir da leitura dos resumos, os títulos, autores, objetivos e resultados de cada pesquisa.

(Continua)

Quadro 2
Teses e dissertações com maior relevância para a pesquisa – 2017-2021

| Fonte de mapeamento | Título | Publicação/Ano | Autores | Objetivos | Resultados alcançados |
|---------------------|---|----------------------|----------------|--|---|
| Tese | Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. | Itajaí (SC) 2019 | Mello (2019) | Desenvolver um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular. | Coprodução de um documento orientador - Plano Educacional Individualizado (PEI) como apoio e guia aos futuros usuários do instrumento. |
| Dissertação | Contribuições da escala de intensidade de apoio ao planejamento e prática do professor para jovens com Síndrome de Down. | São Carlos (SP) 2019 | Freitas (2019) | Avaliar a aplicabilidade de um planejamento de ensino baseado nos comportamentos adaptativos da escala de intensidade de apoio para jovens com Síndrome de Down. | A área em que os jovens com Síndrome de Down necessitavam de maior apoio era a área adaptativa/ aprendizagem ao longo da vida [...]. Quanto ao planejamento de ensino baseado na Escala SIS, constatou-se que ele pode auxiliar na prática pedagógica da professora. |
| Dissertação | Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA. | São Carlos (SP) 2020 | Leite (2020) | Elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado (PEI) para uma estudante com deficiência intelectual na EJA, em parceria com a professora da Educação Especial. | O processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão da professora da Educação Especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual. As intervenções realizadas no PEI contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna. |
| Dissertação | Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros. | São Carlos (SP) 2020 | Santos (2020) | Analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o PEI dos estudantes nos institutos federais. | Pontuou-se a necessidade da construção do PEI de maneira coletiva e em regime de colaboração, envolvendo estudantes, seus familiares e demais profissionais. Este planejamento deveria ser feito com base em protocolos avaliativos para a criação de metas mensuráveis e suportes necessários ao ensino e aprendizagem do estudante atendido pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). |

(Conclusão)

Quadro 2

Teses e dissertações com maior relevância para a pesquisa – 2017-2021

| Fonte de mapeamento | Título | Publicação/ Ano | Autores | Objetivos | Resultados alcançados |
|---------------------|---|-----------------------|------------------|---|--|
| Dissertação | Plano de acompanhamento pedagógico na educação superior: estratégia de inclusão. | Santa Maria (RS) 2020 | Pereira (2020) | Suscitar reflexões sobre as ações/estratégias estabelecidas e desenvolvidas a partir do Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para discentes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, visando à qualidade da permanência e à conclusão do curso de graduação. | Constatou-se que esse plano é elaborado com base nas demandas dos discentes que contam com o apoio de uma equipe multidisciplinar. As estratégias definidas para que consigam concluir o curso abrangem sugestões de adaptações, de orientações e de intervenções específicas à área de formação. |
| Dissertação | O planejamento educacional para alunos público-alvo da educação especial do ensino médio integrado. | São Carlos (SP) 2021 | Franco (2021) | Descrever e analisar o planejamento docente para estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado em um <i>campus</i> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) | Como resultados foi observado que há indícios de planejamento para os estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado, no <i>campus</i> pesquisado, porém esse planejamento ocorre de forma descontínua e sem muitos apoios. |
| Dissertação | Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos | Vitória (ES) 2021 | Gonçalves (2021) | Analisar a temática da adaptação curricular, tendo em vista a sua indicação nos documentos normativos e orientadores como providências que foram implementadas para atender à inclusão escolar dos estudantes denominados público-alvo da Educação Especial. | A análise mostrou que a abordagem histórico-cultural, ao ser firmada na concepção da temática adaptação curricular, pode fundamentar a superação do estigma biológico da deficiência e práticas pedagógicas individualizantes. Já a Pedagogia histórico-crítica colabora nessa assertiva ao direcionar a adaptação curricular pela ótica da apropriação do conhecimento elaborado como direito coletivo. |

Fonte: Capes (2022).

Após a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos selecionados, foi possível organizá-los em duas categorias: 1) Planejamento e Educação Especial no âmbito da Educação Básica, referenciados por tese e dissertações levantadas; 2) Planejamento e Educação Especial no âmbito do Ensino Superior, referenciados por dissertações selecionadas. A categorização foi elaborada de acordo com os dois níveis da educação escolar: Educação Básica e Educação Superior, conforme artigo 21 da Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Dessa forma, os trabalhos selecionados direcionam-se para cada

O planejamento educacional é também um instrumento ético que visa garantir a proteção do direito à educação, buscando contemplar o processo de diversidade existente na instituição escola e, com isso, minimizar as desigualdades

nível de ensino trazendo diferentes perspectivas do planejamento educacional voltado para o estudante com deficiência.

Especificamente, os trabalhos selecionados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apresentaram distintas nomenclaturas para o instrumento pedagógico utilizado na sala de aula comum – planejamento educacional –, a saber: “Plano Educacional Individualizado (PEI)” e “Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)”, no entanto, todos os trabalhos estão relacionados ao planejamento para o estudante público-alvo da educação inclusiva.

Dessa maneira, neste estudo será utilizada a nomenclatura Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), fundamentada na Portaria 257/2020, Instrução Normativa 001/2020, do Município de Salvador, a qual se constitui em um:

[...] roteiro de identificação, avaliação e intervenção pedagógica assertiva personalizada a ser aplicado na sala comum para o/a aluno/a público-alvo da educação especial [...] utilizado para possibilitar o favorecimento de sua aprendizagem e consequente escolarização (Salvador, 2020a, p. 4).

O planejamento educacional para estudantes público-alvo da Educação Especial, materializado no PDI ou mesmo no PAP ou no PEI, é um instrumento que visa garantir o acesso desses estudantes ao currículo comum, respeitando suas especificidades e habilidades. Além disso, esse planejamento é um ato que organiza e sistematiza o saber e o fazer do professor, sendo um ato obrigatório, decisório e político, pois exige escolhas e opções metodológicas e teóricas. O planejamento educacional é também um instrumento ético que visa garantir a proteção do direito à educação, buscando contemplar o processo de diversidade existente na instituição escola e, com isso, minimizar as desigualdades entre os estudantes da unidade de ensino, com base na equidade e na igualdade de oportunidades educacionais, sob a perspectiva de uma educação inclusiva.

Nesse contexto, todos os trabalhos selecionados abordam, com certa ênfase, o planejamento no âmbito da Educação Especial relacionado à prática pedagógica dos professores da Educação Básica (do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da modalidade Educação de Jovens e Adultos) e do Ensino Superior, perpassando todos os níveis da educação.

Nas produções elencadas, verifica-se nas entrelinhas a necessidade de se repensar o *modus operandi* do planejamento educacional para os estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial. São desafiadoras a adequação dos currículos e as estratégias pedagógicas

voltadas para as necessidades e especificidades desses estudantes, a fim de garantir não apenas o acesso, mas o desenvolvimento integral desses indivíduos em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, os professores são desafiados a adaptar e/ou adequar e flexibilizar os currículos e as estratégias pedagógicas às necessidades e especificidades dos estudantes com deficiências. Ao mesmo tempo, devem aprender a trabalhar em parceria com as famílias, os professores especialistas, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as instituições que acompanham esses estudantes.

Nas pesquisas elencadas no Quadro 2 estão inseridas discussões sobre elaboração, aplicabilidade, avaliação e reflexão acerca do planejamento educacional para esses estudantes em questão, inclusive é citada a avaliação da Escala de Intensidade de Apoio (SIS)¹ ao planejamento e prática do professor para jovens com Síndrome de Down.

No viés da Educação Básica, na pesquisa intitulada *Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito*, desenvolvida a partir do tipo pesquisa formação², foi elaborado um protocolo de PEI com saberes e referenciais teóricos que subsidiassem a investigação dos processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência nos espaços da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Mello, 2019, p. 7). Ainda sob o enfoque na Educação Básica e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a pesquisa intitulada *Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA* buscou elaborar e aplicar o PEI no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma aluna com deficiência intelectual na EJA (Leite, 2000, p. 8).

As pesquisas de autoria de Mello (2019) e Leite (2000), trazem a ideia da construção do PEI e das práticas pedagógicas direcionadas para a sala de aula³ e para a Sala de Recurso Multifuncional (SRM)⁴, havendo, em alguns momentos, entendimentos diferenciados entre o PEI e o Plano de Atendimento

Os professores são desafiados a adaptar e/ou adequar e flexibilizar os currículos e as estratégias pedagógicas às necessidades e especificidades dos estudantes com deficiências

1 Instrumento cuja função é medir a intensidade de apoio que as pessoas com deficiência intelectual requerem em habilidades adaptativas (Almeida, 2013).

2 Pesquisa Formação é uma modalidade de pesquisa que realiza atividades de formação e de produção de conhecimento de forma interdependente, em que a formação orienta a produção dos dados, e estes explicitam necessidades formativas que orientam os estudos da formação (Martins; Carvalho, 2021).

3 É o espaço no qual se dá a interação entre a professora e seus alunos. A professora atua como mediadora das relações que os alunos estabelecem com o conhecimento. Uma sala de aula funciona sempre guiada por um contrato didático entre professor e aluno (Mortimer, 2010).

4 As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno contrário à escolarização. As salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

No âmbito da Educação Superior, a pesquisa Plano de acompanhamento pedagógico na educação superior: estratégia de inclusão suscita reflexões sobre as ações/estratégias estabelecidas e desenvolvidas a partir do Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para estudantes público-alvo da Educação Especial

Educacional Especializado (PAEE). Contudo, faz-se necessário esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, eliminando ou minimizando as barreiras de comunicação, compreensão e locomoção, de ordem sensorial, intelectual, motora, comportamental ou física, que dificultam ou impedem a apropriação, pelos estudantes, do currículo desenvolvido pelo professor da classe regular (Brasil, 2008).

Na pesquisa, foi descrito e analisado o planejamento docente para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) do Ensino Médio Integrado em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), sob o enfoque da Educação Básica. Como resultado, foi observado que há indícios de planejamento para os estudantes atendidos pelo PAEE, porém, esse planejamento ocorre de forma descontínua e sem muito apoio, além de não identificar na sua elaboração a participação efetiva do estudante da Educação Especial e sua família (Franco, 2021, p. 9).

Diante desse cenário, ressalta-se que o planejamento é uma ação dinâmica, reflexiva e contínua de avaliação e revisão sobre o fazer do professor da sala regular. Trata-se de uma ação pedagógica compartilhada entre todos os professores do estudante, o próprio aluno, a equipe gestora, a família e as instituições parceiras. Esses atores são responsáveis pela avaliação, elaboração, implementação e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem do estudante.

Ainda acerca da Educação Básica, a pesquisa *Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros* buscou analisar os documentos regulatórios para a inclusão escolar e o PEI dos estudantes da Educação Especial. Foram identificadas lacunas quanto à autorização e à garantia de participação efetiva do estudante atendido pelo PAEE e sua família na elaboração do PEI, além da ausência da etapa do plano de transição. Desse modo, foi evidenciada a necessidade da elaboração do planejamento educacional em parceria com o estudante, seus familiares e demais profissionais do instituto, a partir de protocolos avaliativos para a criação de metas mensuráveis e suportes fundamentais ao ensino e à aprendizagem do estudante da Educação Especial (Santos, 2020, p. 8).

No âmbito da Educação Superior, a pesquisa *Plano de acompanhamento pedagógico na educação superior: estratégia de inclusão suscita reflexões sobre as ações/estratégias estabelecidas e desenvolvidas a partir do Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para estudantes público-alvo da Educação Especial*, visando à qualidade da permanência e à conclusão do curso de graduação. Constatou-se que a 'integralização' do estudante em um curso de graduação exige um significativo

investimento pessoal. Caso ocorra algum obstáculo, o apoio pedagógico pode criar condições para que o estudante consiga concluir com sucesso o curso de graduação (Pereira, 2020, p. 6).

Ainda que abordando os múltiplos aspectos do planejamento educacional para estudantes da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nas pesquisas ora apresentadas, todos os autores destacam, ainda que indiretamente, a importância da garantia do direito fundamental à educação a partir da adequação e/ou adaptação e flexibilização curricular às necessidades dos estudantes com deficiência. Assim, esses múltiplos aspectos expressam a inter-relação entre a Educação Inclusiva e o planejamento educacional, o qual precisa garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes no espaço da escola, independentemente do nível de ensino, devendo-se atentar para as singularidades quanto à necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas do currículo escolar visando ao atendimento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Destaca-se, também, a necessidade da implementação e implantação de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal que consolidem o dever do Estado de garantir o acesso ao currículo comum, efetivando, dessa forma, o direito público subjetivo à educação das pessoas com deficiência. Como exemplo cita-se a Portaria nº 257/2020, que divulgou a Instrução Normativa 01/2020, do município de Salvador, dispendo sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esse plano, focado na individualização do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial e com Necessidades Educativas Especiais (NEE), resultou indubitavelmente em ganho para a educação no município (Salvador, 2020a, 2020b).

DOSSIÊS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Para compor o levantamento do estado da arte dos estudos sobre Educação Especial, foram catalogados dossiês com artigos acerca da temática *Planejamento e Educação Especial na perspectiva inclusiva*, com o objetivo de compreender, de forma mais aprofundada, a proliferação das pesquisas sobre o tema, disponibilizadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos periódicos do quadriênio 2017-2020.

Inicialmente, ao filtrar pelo assunto “Educação Especial”, com o intuito de localizar os dossiês, foram encontrados quatro documentos: um dossiê com Qualis A2; um com Qualis A4, e dois com Qualis B1. A referida classificação é dada em estratos: A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Ressalta-se que,

Todos os autores destacam, ainda que indiretamente, a importância da garantia do direito fundamental à educação a partir da adequação e/ou adaptação e flexibilização curricular às necessidades dos estudantes com deficiência

para os dossiês A1, A3, B2, B3, B4, B5, C obteve-se a informação de que “não existem dados cadastrados para a pesquisa realizada” (Capes, 2022).

Para tornar mais precisa essa informação, o Quadro 3 apresenta os dossiês selecionados dos periódicos do quadriênio 2017-2020, classificados com seus respectivos Qualis.

Quadro 3

Dossiês com foco em Educação Especial – Periódicos do quadriênio 2017-2020

| Revista/Dossiê | Classificação | Procedência geográfica | Instituição vinculada | Organizadores | Foco do periódico |
|--|---------------|------------------------|--|---|--|
| Revista Educação Especial (2018) - v. 31, n. 63, out./dez. 2018 Dossiê - Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial | A2 | Sul | Universidade Federal de Santa Maria | Geovana Mendonça Lunardi Mendes/ Kamila Lockmann/ Márcia Denise Pletsch | Publica artigos originais, sendo relatos de pesquisa ou revisão de literatura, que contribuem para o campo da Educação Especial |
| Revista Espaço Acadêmico (UEM) v. 18 n. 205 (2018), n. 205, junho de 2018 Dossiê: Inclusão escolar de pessoas com deficiência (Dutra; Redig (2018) | A4 | Sul | Universidade Estadual de Maringá | Flávia Barbosa da Silva Dutra/Annie Gomes Redig | Publicação de artigos originais concernentes ao campo das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), sub-áreas e áreas afins. |
| Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (2018) Dossiê - Transtorno do Espectro Autista (TEA) | B1 | Sudeste | Universidade Estadual Paulista | Regina Keiko Kato Miura, Jáima Pinheiro de Oliveira | As áreas compreendidas pela nova qualificação são: Educação, Ensino, Psicologia, Sociologia, Educação Física, Linguística, Literatura, Artes, Arquitetura e Administração Pública. |
| Revista Educação Especial em Debate (2017), n. 3 Edição Artigos Dossiê | B1 | Sudeste | Universidade Federal do Espírito Santo | Denise Meyrelles de Jesus /Edson Pantaleão Alves /Hiran Pinel /outros) | Divulga, fomenta e debate a produção científica na área de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, como relatos de pesquisa, traduções e resenhas de obras científicas. |

Fonte: Capes (2022).

A partir da pesquisa na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os periódicos do quadriênio 2017-2020, foram selecionados quatro dossiês referentes à área temática *Planejamento e Educação Inclusiva*. No dossiê *Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial*, da Revista Educação Especial, com Qualis A2, encontrou-se um artigo com essa abordagem. Da mesma forma, no

dossiê *Inclusão escolar de pessoas com deficiência*, da Revista Espaço Acadêmico (UEM), com Qualis A4, também foi encontrado um artigo. Já nos dossiês *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, e na *Seção Artigos Dossiê*, da Revista Educação Especial em Debate, ambos com Qualis B1, não foram localizados artigos sobre a temática perquirida.

Com base nos dados levantados nos periódicos do quadriênio 2017-2020 apresentados no Quadro 3, verifica-se que as produções das pesquisas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do país, ambas com o mesmo quantitativo de dossiês. Assim como nas produções de teses e dissertações, não foram localizados registros de estudos nas demais regiões do país. Consta-se ainda, no levantamento feito, que todas as revistas estão vinculadas a universidades públicas federais ou estaduais, o que consolida o propósito das instituições públicas de promover e disseminar a produção do conhecimento, o debate e a socialização de ideias e experimentos. No mais, pelo levantamento feito, 50% das revistas têm suas produções focadas exclusivamente em Educação Especial.

Observa-se no Quadro 4 a síntese dos artigos selecionados dos dossiês em relação ao objeto de estudo.

Quadro 4

Dossiês utilizados para a pesquisa – Periódicos do quadriênio 2017-2020

| Revista/ Dossiê | Título do artigo | Autores | Objetivo | Conclusão |
|---|--|------------------------|--|--|
| Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, out./dez. 2018 / Dossiê – Avaliar, diagnosticar, medir: das práticas avaliativas a avaliações em larga escala na Educação Especial | Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. | Pereira e Nunes (2018) | Propor diretrizes para a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI). | Os resultados, produzidos por meio de um delineamento quase-experimental intrasujeito, indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do aluno nas tarefas acadêmicas após o programa de intervenção. |
| Revista Espaço Acadêmico (UEM) v. 18 n. 205 (2018), n. 205, junho de 2018 Dossiê: Inclusão escolar de pessoas com deficiência | O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão | Mascaro (2018) | Discutir uma estratégia pedagógica denominada Plano Educacional Individualizado (PEI), proposta que pode favorecer o desenvolvimento acadêmico e a inclusão escolar deste alunado. | As conclusões apontam o PEI como uma estratégia pedagógica que vai ao encontro das inúmeras necessidades que a escola contemporânea requer, tais como uma reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, e o planejamento do itinerário formativo daqueles estudantes que apresentarem maiores dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais. |

Fonte: Capes (2022).

Há na legislação nacional dispositivos que garantem a individualização do ensino e o trabalho colaborativo para esse público [...], o que, de certa forma, já autoriza o professor a traçar um planejamento diferenciado, com adaptações curriculares mais significativas para seu estudante

Após analisar os artigos cujos objetos dialogavam com esta pesquisa, tornou-se possível conhecer quais as reflexões em debate sobre a temática. Nesse sentido, o artigo intitulado *Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo* (Pereira; Nunes, 2018), disserta sobre as diretrizes para a operacionalização do plano e trata dos resultados da análise dos efeitos da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para um estudante com transtorno do espectro autista. Sobre esse estudo, as autoras elaboraram diretrizes para operacionalizar o PEI, concebendo-o como uma espécie de mapa educacional, contendo o nível atual de desempenho do estudante e os objetivos educacionais de curto e longo prazo, apresentando formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, que se adequam às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do estudante, concomitante com o currículo do ensino regular (Pereira; Nunes, 2018, p. 1).

Desse modo, a produção de diretrizes por parte das autoras (Pereira; Nunes, 2018) ratifica a ausência de uma legislação em nível nacional, de forma clara e objetiva, direcionada ao planejamento focado na individualização do ensino para estudantes público-alvo da educação especial, sobretudo, disciplinando como PEI deve ser operacionalizado. Embora existam orientações sobre a importância da individualização do ensino em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação, 2001) e nas Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Aranha, 2003) que preveem a possibilidade de adaptar e flexibilizar os conteúdos curriculares, não há clareza sobre as formas de operacionalização desse planejamento.

Assim, diante da ausência de legislação nacional brasileira quanto às diretrizes para operacionalizar e implementar o PDI, os profissionais tentam definir esses critérios de forma isolada nas instituições escolares onde trabalham. Da mesma forma, alguns entes públicos legislam, em nível municipal ou estadual, para nortear a condução das ações e estratégias das instituições educacionais, no sentido de oferecer uma educação de qualidade ao estudante da Educação Inclusiva, como fora o caso do município de Salvador com a Instrução Normativa 001/2020 (Salvador, 2020a). Verifica-se, no entanto, que há na legislação nacional dispositivos que garantem a individualização do ensino e o trabalho colaborativo para esse público (Brasil, 2015), o que, de certa forma, já autoriza o professor a traçar um planejamento diferenciado, com adaptações curriculares mais significativas para seu estudante. O objetivo é o de facilitar o acesso ao conhecimento e à cultura, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e a inclusão desse aluno na sociedade.

Referente aos resultados da análise dos efeitos da implementação do PEI, por meio de um estudo quase-experimental intrassujeito, os estudos indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas tarefas acadêmicas após o programa de intervenção (Pereira; Nunes, 2018, p. 20). Com isso, pode-se considerar agregadoras as conclusões do estudo, embora enfatize-se que a pesquisa ainda é incipiente, precisando abranger, além de novos estudantes com TEA, outros tipos de deficiências, com diferentes necessidades educacionais especiais, a fim de se alcançarem resultados mais precisos nos processos de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, o atendimento educacional, enquanto direito fundamental das pessoas com deficiência, é compreendido com base no paradigma da inclusão e na perspectiva da formação integral desses indivíduos, “[...] visando pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205), a partir da igualdade de oportunidade para todos.

Assim, para que o processo educacional cumpra sua função constitucional, é necessário que a instituição escolar invista no planejamento pedagógico para seus estudantes.

Esse planejamento pedagógico é um instrumento de preparação e promoção de objetivos, pois ele antecede as ações, gerando uma perspectiva de futuro, ao prever e preparar as condições para sua execução. Além disso, estimula o comprometimento dos envolvidos com o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno (Lück, 2009, p. 33).

Dessa forma, é necessário que o educador aprimore sua forma de atuar, planejando o hoje numa perspectiva futura, para que seja possível desenvolver no estudante as habilidades e competências necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Sobretudo, deve-se buscar a melhor forma de planejar os saberes escolares, preferencialmente, com a participação de todos os envolvidos no âmbito escolar para que possam traçar, de forma colaborativa e conjunta, as trajetórias inclusivas do estudante durante sua permanência na instituição escolar. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”, ou seja, os saberes se originam da experiência vivida, produzidos em seu cotidiano, por meio da reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

**É necessário
que o educador
aprimore sua
forma de atuar,
planejando
o hoje numa
perspectiva
futura, para que
seja possível
desenvolver no
estudante as
habilidades e
competências
necessárias
ao processo
de ensino-
aprendizagem**

Torna-se necessário clamar por uma legislação nacional que instrumentalize as instituições de ensino sobre essa metodologia de trabalho para estudantes público-alvo da Educação Especial, com foco no desenvolvimento acadêmico e funcional

No mais, o planejamento deve ser focado na individualização do ensino, iniciado a partir dos saberes que o estudante já domina e do que precisa aprender, considerando suas especificidades, potencialidades e sua forma singular de se relacionar com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, tem-se o Plano Educacional Individual (PEI) como uma das modalidades de individualização do ensino, sendo um instrumento que permite avaliar os saberes que o estudante domina e os que ainda precisam ser desenvolvidos por meio de estratégias e recursos pedagógicos personalizados. Vale ressaltar que, nesse documento, é necessário definir o período de sua realização e quando ocorrerá a sua retomada, para que o educador avalie e trace novas estratégias de ensino a serem utilizadas.

Em suma, ao analisar os artigos selecionados nesta revisão de literatura acerca do que vem sendo discutido no meio acadêmico sobre o planejamento, materializado no PDI, para estudantes público-alvo da Educação Especial, pode-se apontar pontos com maior propriedade sobre a temática, como a necessidade de mais pesquisas na área para que se tenha um arcabouço teórico sobre o PDI. Outra questão é a necessidade urgente de uma legislação educacional brasileira, em nível nacional, que trate das diretrizes para a construção e elaboração do PDI. Embora existam dispositivos que garantam a individualização do ensino, a possibilidade de adaptações curriculares e o trabalho colaborativo (BRASIL, 2015), essas ferramentas não deixam claro como devem ser desenvolvidos alguns elementos estabelecidos como essenciais nos planejamentos para esse público, a exemplo dos objetivos, a curto, médio e longo prazo e das estratégias a serem desenvolvidas em cada uma dessas etapas, com a finalidade de auxiliar os professores que tenham dificuldades na elaboração e implementação do PDI e de uniformizar as diretrizes para todo o país.

Ressalta-se, no entanto, que o PEI é uma metodologia de trabalho que, no Brasil, é amparada por lei, ainda que necessite de políticas públicas em nível nacional que apresentem sua operacionalização e seus principais componentes, além de indicar de forma explícita como o plano deve ser elaborado, atendendo às necessidades do estudante. Assim, torna-se necessário clamar por uma legislação nacional que instrumentalize as instituições de ensino sobre essa metodologia de trabalho para estudantes público-alvo da Educação Especial, com foco no desenvolvimento acadêmico e funcional. Esse processo exige uma reorganização do trabalho pedagógico e o conhecimento da equipe escolar acerca dos interesses, habilidades, desejos e curiosidades do estudante, o que, de certa forma, deveria ser uma regra aplicável a todos os alunos, não apenas aos com deficiência.

Do mesmo modo, também é necessário que a legislação padronize a terminologia referente ao planejamento para esses estudantes, pois, nos estudos inclusos nesta revisão, foram identificadas nomenclaturas diferenciadas para o planejamento, denominado como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (nomenclatura adotada pelo município de Salvador), Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individualizado, Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) entre outros. A uniformização é necessária para que não haja equívocos quanto aos demais planejamentos realizados pela escola comum, como o plano de aula, o plano de ensino e o plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, havendo essa diferenciação e esclarecimento sobre cada plano, será estabelecida uma melhor interlocução entre eles, a fim de melhor atender às necessidades de cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. *Adaptação e validação da Escala de Intensidade de Suporte - SIS para o Brasil: uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. São Carlos: UFSCar, 2013. Projeto submetido ao edital: MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/432_EXT%20-%20247%20ESCALA%20SIS%20APLICA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2003. (Saberes e práticas da inclusão, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. *Plataforma Sucupira*. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

CAPES. *Catálogo de teses e dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_CEB0_1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

DUTRA, Flávia Barbosa da Silva; REDIG, Annie Gomes. Dossiê: inclusão escolar de pessoas com deficiência. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 18, n. 205, p. 1-2, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43298>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso. *O planejamento educacional para alunos público-alvo da educação especial do ensino médio integrado*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15668/Ana%20Beatriz%20Momesso%20Franco%20-%20versao%20final.pdf;jsessionid=430B43D6AD1FD8136135F356C82B1FEA?sequence=3>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREITAS, Polyane Gabrielle de. *Contribuições da escala de intensidade de apoio ao planejamento e prática do professor para jovens com Síndrome de Down*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Fisiológicas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12273?show=full>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. *Adaptação curricular para estudantes vinculados à Educação Especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15898_UFES DISSERTA%C7%C3_O_NAHUNTHIAGHOR_V.FINAL.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

LEITE, Graciliana Garcia. *Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12911/Dissertacao%20Graciliana%20Garcia%20Leite.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LÜCK, Heloísa. *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de gestão, 7).

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MARTINS, Maria de Nazareth F.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. A pesquisa formação na educação infantil: fundamentos e princípios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2221-2239, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15420>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 18, n. 205, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318/751375137853>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacommet. *Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar*. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/227/Alessandra%20F.%20G.%20Mello.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MORTIMER, E. Sala de aula. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Lívia Maria F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PEREIRA, Paula Lidiane Cezar. *Plano de acompanhamento pedagógico na educação superior: estratégia de inclusão*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22983/DIS_PPGEDUCACAO_2020_PEREIRA_PAULA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2022.

REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília: Unesp, v. 5, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/522>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE. Vitória: Ufes, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/issue/view/793>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Santa Maria: UFSM, v. 31, n. 63, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1387>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Instrução Normativa nº 001/2020, de 23 de dezembro de 2020. Dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador. *Diário Oficial do Município* Salvador, 24-28 dez. 2020a. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/12/DOM-24-a-28.12.2020-Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 257/2020. *Diário Oficial do Município*, Salvador, 24-28 dez. 2020b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/12/DOM-24-a-28.12.2020-Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/60121/37016> Acesso em: 4 set. 2022.

SANTOS, Jessica Rodrigues. *Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13112/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20J%c3%a9ssica%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%20-%20corrigida%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.



Resumo

A Contação de Histórias (CH) desempenha um papel fundamental na articulação e promoção da práxis e da formação docente na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Por ser uma prática da oralidade humana, ela atravessa tempos, espaços e continua sendo cultivada como meio de aprendizagem no âmbito da educação e na contemporaneidade. Essa perspectiva é consolidada como componente curricular no curso de Pedagogia, levantando a questão: que Formação Discursiva (FD) é apresentada pelos futuros pedagogos e docentes em formação continuada, participantes das aprendizagens sobre a CH e a docência no espaço de formação universitária? Essa é uma questão que viceja em nossas mentes de professores que consideram a implicação dessa temática na busca de práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento integral humano. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi identificar quais os sentidos atribuídos à CH, em uma tessitura de aprendizagens para o enlace da práxis docente. Para alcançar essa compreensão, foi realizado o procedimento da observação livre no componente curricular, seguida da organização e condução de um grupo *online*, para perceber as ressignificações dos modos de pensar a ação docente com essa narrativa. Esse movimento formativo compôs o construto teórico e metodológico da pesquisa, sendo as evidências mostradas como resultados, apresentados neste artigo, em cumprimento de um dos seus objetivos. A essa proposta de formação, pode-se atribuir o *pensar-fazer* como *etnométodos* das ações cotidianas na escola contemporânea.

Palavras-chave: contação de histórias; formação docente; formações discursivas; educação e contemporaneidade.

Abstract

Storytelling (CH) plays a fundamental role in articulating and promotion of praxis and teacher training at the State University of Bahia (Uneb). Because it is a practice of human orality, it crosses times, spaces and continues to be cultivated as a means of learning in the education and in contemporary times. This perspective is consolidated as a curricular component in the Pedagogy course, raising the question: what Discursive Formation (DF) is presented by future pedagogues and teachers in continuing in continuing education, participating in learning about CH and teaching in the university training space? This is a question that in our minds as teachers who consider the implication of this theme in the search for in the search for pedagogical practices that promote integral human development. development. Thus, the main aim of this study was to identify the meanings meanings attributed to CH, in a weaving of learning for the linking of teaching teaching praxis. In order to achieve this understanding, the following procedure was carried out free observation of the curricular component, followed by organizing and conducting of an online group, in order to perceive the re-significations of the ways of teaching action with this narrative. This formative movement made up the theoretical and methodological construct of the research, presented in this article, in fulfillment of one of its objectives. This training proposal can be attributed to thinking-doing as ethnomethods of everyday actions in contemporary schools.

Keywords: *storytelling; teacher training; discursive formations; education and contemporaneity.*

A contação de histórias na formação docente: tessitura de aprendizagem na experiência com a pesquisa

JOSELICE DE CÁSSIA CARNEIRO
MAGALHÃES

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb); especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Educação Inclusiva pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); graduada em Pedagogia pela UFBA. Professora da Educação Básica; membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).
<https://orcid.org/0000-0001-9456-5907>.
jcassiacm2@gmail.com

ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

Doutora e pós-doutora em Educação e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); especialista em Gramática e Texto e em Psicanálise pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto LTDA (CESDA_PPROV); graduada em Letras Vernâculas com Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb); líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) e vice-líder do grupo de pesquisa Formacção, Linguagens e EJA (FORINLEJA), da Uneb; membro da Pesquisa Interinstitucional Cacimba de Histórias na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
<https://orcid.org/0000-0003-1165-8265>.
rosy.lapa@gmail.com

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a2

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (CH) é uma prática da oralidade humana que atravessa tempos, espaços, permanecendo cultivada na promoção de aprendizagens e ressaltando os valores humanos que devem ser construídos e ou mantidos no âmbito da educação e da contemporaneidade. A CH apresenta-se como campo epistemológico nos centros universitários públicos de formação docente, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Essa vicejante manifestação vem ganhando força para *pensarfazer* (Macedo, 2015) o cotidiano da escola contemporânea. A perspectiva no Discurso Pedagógico (DP) atualmente é circular, destacando os saberes da CH para a (e na) formação, incentivando a mobilização de Formações Discursivas (FD) mais conscientes e críticas em torno dos dilemas pedagógicos da educação do século XXI. Santos e Oliveira (2021) chamam a atenção para a necessidade de promover mais estudos com a base epistêmica da CH na formação docente, embora reconheçam que a sua função basilar ainda não seja a difusão do conhecimento didático nas escolas. Para os autores, isso vem acontecendo pouco a pouco.

A CH [Contação de Histórias] é centralidade para o estudo na formação de professores, [...] arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória

Ao refletir sobre a formação docente, a partir de propostas de valorização do ensino-aprendizagem, com um currículo sobre a multiculturalidade que existe na escola e fora dela, e acolhendo a oralidade, acredita-se estar valorizando a autonomia da profissão docente. Quiçá seja necessário desconstruir a ideia do profissional da contradição nos dias atuais, conforme alertado por Charlot (2008). Diante disso, surge uma pergunta crucial: que FD estão sendo oferecidas a futuros pedagogos e docentes em formação contínua que buscam aprender sobre a CH e a docência no espaço de formação universitária?

Este artigo tem o objetivo apresentar as ideias e reflexões da pesquisa sobre o enlace da CH na formação e na práxis docente, desenvolvida na Uneb nos anos de 2021 a 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, compondo o Grupo de Pesquisa em Estudos, Leitura e Contação de Histórias (GPELCH).

O texto decorre das reflexões sobre os objetivos da pesquisa, considerando-se como o principal foco identificar quais os sentidos atribuídos à CH em uma tessitura de aprendizagens para o enlace da práxis docente. As contribuições teóricas, consubstanciais no diálogo com Hampâté Bá (2010), Matos (2005), Oliveira (2020, 2021), Santos (2013), Santos, Apoema e Arapiraca (2018) e Sisto (2012) fundamentaram a discussão sobre a importância da CH e sua contribuição para o avanço na área da formação docente.

Os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa qualitativa salientaram as nuances daquilo que a rigidez dos métodos tradicionais não alcança, a saber: as sutilezas da atenção, escuta, cuidado, ética e estética. Essas singularidades do cotidiano humano são fundamentais nas relações de aprendizagem e formação, sendo consideradas por Macedo, Galeff e Pimentel (2009) como modos implicados de criação de saberes. Assim, aproxima-se do diálogo teórico no pressuposto saber dos *etnométodos*, conforme Macedo (2015), e sobre FD e DP, de acordo com Charaudeau, Maingueneau (2004) e Orlandi (1987), no construto da análise teórica dos discursos dos colaboradores da pesquisa.

Nesse significativo movimento epistêmico e formativo, a CH é centralidade para o estudo na formação de professores, considerando a definição de Grossi (2014) acerca da arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Essa opção aproxima-se do que é considerado essencial na mediação e estimulação de aprendizagens de crianças e de qualquer pessoa, a partir do universo de saberes das experiências sociais e imaginárias, da habilidade de escuta e sequenciamento lógico dos fatos e da ampliação do vocabulário, potencializando a linguagem corporal e a oralidade.

Com base nessa premissa, vale discorrer sobre essas aprendizagens e sobre o ensino que possibilitou essa compreensão, ressaltando o modo e os espaços em que ocorreram. Esses aspectos serão descritos no percurso metodológico apresentado adiante. Antes, serão elucidadas as reflexões teóricas fundantes que sustentam a ideia de que as narrativas orais – Contação de Histórias – apresentam elementos fundamentais para a formação humana no tempo presente.

As narrativas orais imbricadas com as atividades manuais de tempos pretéritos – parecem ter sido analisadas em profundidade por Benjamin (2020) na obra *O contador de histórias*, que apresenta o contexto do desaparecimento do contador de histórias com a chegada da modernidade. Essa reflexão amplia a compreensão sobre a CH e ratifica o pensamento do autor, que considera as narrativas orais como inalienáveis porque permitem a troca de experiências humanas.

Hampâté Bá (2010), pesquisador da Tradição Viva em sociedades africanas, enfoca o valor da palavra falada para os povos e as culturas africanas. Além disso, ele destaca o papel da oralidade na transmissão de costumes, valores, ideias e crenças em sociedades como a dos povos originários, que, ainda hoje, a conservam para preservar as raízes e tradições, na importante missão de promover a cidadania.

A reflexão baseada nesses autores permite considerar a lógica pedagógica associada à CH, motivo que guiou o evento formativo que motivou as discussões aqui trazidas. Acrescenta-se a percepção de que a CH é um exemplo de mimese da vida cotidiana, provocada nas ações de aprendizagens, sempre de forma dialógica, através das trocas de experiências pessoais e sociais que ocorrem nessas ações. Trata-se de uma formação que é imprescindível no processo escolar, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988, 1996).

Nesse contexto, a CH e seus ensinamentos são considerados aliados de práticas pedagógicas fundamentadas na práxis docente e na valorização do ensino-aprendizagem que desconstrói os “modelos coloniais que atravessam os currículos e práticas escolares latino-americanas, na perspectiva decolonial” (Quijano, 2005, p. 138). Essa ideia está alinhada com o que postulou Paulo Freire (1979) sobre a epistemologia da conscientização para a formação cidadã e emancipada, construída na educação crítica e contextualizada na práxis docente.

Nesse cenário, percebe-se a proposta de formação docente centrada na universidade pública, destacando-se no processo de curricularização da extensão na Uneb, com intenção de valorizar a oralidade, a partir da constituição do docente contador de histórias. Conseqüentemente, esse

**As narrativas
orais –
Contação de
Histórias –
apresentam
elementos
fundamentais
para a formação
humana no
tempo presente**

Esta tessitura foi organizada de maneira a enfatizar a importância da CH [Contação de Histórias] na formação docente

movimento pretende promover a valorização de princípios e saberes da multiculturalidade e as manifestações culturais que existem na escola e fora dela, visto que estão adormecidos nos espaços formais de ensino (Magalhães, 2023).

Esta tessitura foi organizada de maneira a enfatizar a importância da CH na formação docente, compreendida na práxis que foi estabelecida para o estudo e a pesquisa, em parceria entre orientadora e mestrandas. Essa proposta intencional foi construída na transposição didática, ou seja, durante a atividade teórica e prática da constituição do contador de histórias e na relação interativa dos discursos em um grupo focal *online*, desenvolvido logo após a conclusão do componente curricular para a elaboração das aprendizagens.

Esta introdução contextualiza a justificativa e a relevância da pesquisa, apresentando na sequência o percurso metodológico, o qual descreve dois espaços de formação e pesquisa: as aulas do componente curricular e os grupos focais *online*. A seguir, ressaltam-se as evidências nas FD dos colaboradores da pesquisa, destacando essencialmente as atribuições de sentidos à CH e à práxis docente, nos discursos proferidos no grupo focal *online*, sendo demonstrados em palavras que sinalizam a conscientização e a transformação nas aprendizagens dos colaboradores da pesquisa. Isso considerando-se a Análise de Discurso (AD) para as informações levantadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida em dois espaços de formação. Primeiramente, no campo empírico, com a observação e a participação em 15 aulas do componente curricular da extensão do curso de Pedagogia, no *Campus I* da Uneb, no qual foram desenvolvidos o ensino e a aprendizagem da constituição de contadores de histórias e docência, durante o segundo semestre letivo de 2021.

Após a conclusão do curso, houve o segundo momento da investigação, no grupo focal *online*. Esse grupo foi organizado para promover a escuta de oito colaboradores da pesquisa: estudantes de Pedagogia em fase de conclusão da graduação e docentes em formação continuada. Todos concluintes do referido componente, e que gentilmente aceitaram o convite para compartilhar suas aprendizagens no coletivo. Isso possibilitou a identificação dos gestos de sentidos atribuídos à CH, em uma tessitura de aprendizagens para o enlace da práxis docente.

Macedo (2015) afirma que o modo de *pensar/fazer*, contextualizado e crítico, é uma forma estruturante e propositiva de vida. Portanto, importa

situar a experiência vivida nesse contexto institucional de formação, visto que a pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da covid-19, uma crise sanitária mundial sem precedentes na história recente. Esse cenário fez com que o Ministério de Educação decretasse educação a distância no Brasil durante o surto que se estendeu por, aproximadamente, dois anos. Na Uneb, o ensino-aprendizagem foi desenvolvido *online* na plataforma Microsoft Teams, com auxílio de outros aparatos digitais, recriando a interação por meio da interatividade.

Nesse cenário de distanciamento físico, a resistência foi necessária na re(criação) da realidade, assim a pesquisa foi desenvolvida com base nos procedimentos e princípios da observação e da participação no curso e na condução do grupo focal *online*. Esta pesquisa está referenciada em estudos críticos referentes à CH e à práxis docente. Quanto à itinerância e à necessidade de adequação do espaço-tempo de distanciamento social, verificou-se que a conectividade e a interatividade da tecnologia digital foram aliadas da pesquisa e das aprendizagens formativas.

A centralidade na empiria da linguagem oral da CH, auxiliada pelo gesto e a mistura ordenada das substâncias dessa narrativa, marcou as implicações dos significados e sentidos atribuídos à práxis e à formação docente. Isso justifica situar a experiência vivenciada nesse processo, gerado na interatividade *online*.

Assim, a investigação pautou-se nos construtos epistêmicos e conceituais da abordagem qualitativa, definida pela aproximação dos *etnométodos*. No pressuposto de Macedo (2015, p. 56), que faz alusão ao sentido do rizoma botânico para dar visibilidade à “complexa e intrincada teia de relações”, os “*espaçotempos*, e a cartografia das experiências” dão uma noção dos significados desse dispositivo e ressaltam a importância da pesquisa de abordagem qualitativa, principalmente nas dimensões éticas e políticas da educação.

Magalhães (2023, p. 31) considera, nessa teia de relações, o esperado benfazejo e profundo “respeito ao Outro” em seus *etnométodos*, semelhante aos sentidos relacionais atribuídos à CH, comportamento que deve ser mantido em todas as etapas da pesquisa qualitativa. De acordo com Macedo (2015, p. 30), “o ator social é portador e produtor de significantes e singularidades experienciais que, interativamente, conduzem suas ações para as realidades com as quais também se constituem”. O autor descreve ainda sobre os *etnométodos*, que são modos contextualizados e críticos da pesquisa, pois trazem

[...] características importantes advindas da etnografia tradicional, produzidas no processo dialógico e dialético. São produtores das próprias formas de perceber e compreender a vida, a fim de intervir nela de ma-

**A investigação
pautou-se nos
construtos
epistêmicos
e conceituais
da abordagem
qualitativa,
definida pela
aproximação dos
etnométodos**

A etapa inicial da investigação foi realizada no curso de Contação de Histórias (CH) que faz parte da proposta curricular do curso de Pedagogia

neira estruturante e propositiva [...] só a narrativa dos agentes-atores-sujeitos pode, via a experiência irredutível deles, descrever e atualizar esses modos de *pensarfazer* a vida (Macedo, 2015, p. 30).

A partir dessa compreensão teórica, sua relação foi alinhada aos gestos formativos da aprendizagem descritos, considerando-se a teia de espaços, tempos, modos e os motivos da pesquisa em CH, buscando-se sentidos e significados da investigação para a educação contemporânea, através da formação docente. Ademais, os saberes em torno da CH para o enlace formativo e a práxis docente foram formulados e almejados para fomentar a circulação no Discurso Pedagógico (DP) na escola atual, em contraposição à circularização do discurso autoritário de educação (Orlandi, 1987).

Semelhante ao conceito das 'linguagens em funcionamento' (Orlandi, 1987), esse conhecimento sobre o processo de formação universitária com as oralidades foi construído centrado no estudo sobre a CH no referido curso e nas demonstrações evidenciadas nos discursos proferidos no grupos focal *online*, durante a análise teórica das informações levantadas na pesquisa. Na sequência, serão abordados esses dois espaços de formação, semelhante à ideia do processo contínuo ao que foi desenvolvido na pesquisa.

CURSO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (CURRICULARIZANDO A EXTENSÃO) - UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

A etapa inicial da investigação foi realizada no curso de Contação de Histórias (CH) que faz parte da proposta curricular do curso de Pedagogia e é aberto à participação de estudantes não regularmente matriculados, despontando o caminhar de aprendizagens. Nesta etapa, as aprendizagens foram apresentadas como transposição didática, mesmo que de forma mais concisa. Esse componente curricular, representado no relatório final da pesquisa de Mestrado, compõe o escopo da curricularização da extensão no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação do *Campus I* da Uneb.

A iniciativa atende à Resolução nº 2.018/2019 dessa instituição, em consonância com a Lei nº 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), respaldada no *caput* do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, sobre a extensão universitária e sua contribuição para a transformação social (Brasil, 1988, 2014; Universidade do Estado da Bahia, 2019). Essa perspectiva busca disponibilizar o conhecimento gerado pelas instituições de pesquisa ao público em geral, conforme previsto na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Conselho Nacional de Educação, 2015).

Nesse espaço de formação e pesquisa, foi possível a vivência da prática pedagógica no ensino superior, tendo como foco as narrativas orais, com o intuito de desvendar os sentidos a serem valorizados nas ações docentes. Assim, desvelou-se um caminho de aprendizagens sobre os princípios e fundamentos que orientam, explicam e dão significados à constituição do docente contador de histórias.

O supracitado curso, idealizado e mediado pela professora e contadora de histórias Rosemary Lapa de Oliveira, fomentou a discussão sobre a CH para a formação em espaços formais e informais de aprendizagens, com a descoberta de estilos pessoais de contadores(as) de histórias. Oliveira (2020) expõe sua motivação por essa área de formação ao expressar sua ambição de formar um docente contador de histórias para cada sala de aula.

Essa proposta de formação docente adere ao currículo de valorização das culturas na escola, enfatizando a oralidade na CH como mediadora de aprendizagens formativas. Entre os ensinamentos, está a valorização da 'palavra falada' (Hampâté Bá, 2010), a partir da formulação de imagens mentais, uma importante característica a ser incorporada na ação pedagógica docente.

Esse argumento baseia-se na defesa que faz Busatto (2003) acerca da força da ação presente na palavra proferida. Ou seja, com base no modo do dizer, em que o ouvinte de uma história torna-se, simultaneamente, ouvinte e vidente, ao transformar a palavra escutada numa experiência visual. Essa importante habilidade do contador de histórias implica também a responsabilidade de coautoria da narrativa, estabelecendo uma relação entre escuta e a narração ou contação.

O contador de histórias lança ao ouvinte uma gama de imagens, com as quais esse sujeito-ouvinte irá construir uma paisagem interna, combinando o que ele já possui, enquanto repertório imagético, com o que ele recebeu durante a narração, e assim torna-se co-autor da história narrada, visualizando-a e construindo-a da forma que melhor lhe convier (Busatto, 2003, p. 66).

A ação dos contadores de histórias parece mágica, pois projeta as imagens no ar durante a construção de uma ação narrativa que, segundo Busatto (2003, p. 66-67), solicita o sentido do imaginário. Assim, mesmo entendendo que se trata de uma imagem interna, o autor acredita ser essa imagem "aquela que é capaz de ver o não palpável, mas que se encanta com o que vê".

Essa reflexão em torno da criação de imagens mentais mostra alguns aspectos que devem ser percebidos pelo contador de histórias. Aliás, este é

**A ação dos
contadores
de histórias
parece mágica,
pois projeta
as imagens
no ar durante
a construção
de uma ação
narrativa**

Pode-se dizer que as imagens mentais são a chave da CH [Contação de Histórias], pois representam o ápice do envolvimento com a palavra narrada

um dos elementos que, somados a outros, dão subsídio à constituição do profissional. Pode-se dizer que as imagens mentais são a chave da CH, pois representam o ápice do envolvimento com a palavra narrada. Essa habilidade pode ser desenvolvida e aprendida pelos professores (Santos, 2013).

No desenvolvimento das aulas, as imagens mentais são destacadas como aspecto fundamental na CH e como pista para elementos importantes da CH e da docência. Ademais, esse aspecto justifica o estudo para a constituição do contador de histórias.

Na vivência das aulas do supracitado componente, destaca-se o estudo sobre CH no ambiente virtual, indicando que, mesmo no espaço digital, a narrativa permanece vibrante (Matos, 2005). Nesse espaço-tempo, compreendido entre 17 de agosto e 14 de dezembro de 2021, às terças-feiras, das 18h30 às 20h30, houve uma expressiva interação. Em determinados dias, o tempo de interação ultrapassou as duas horas previstas, devido às constantes manifestações dos participantes, por meio de recursos digitais, como 'mãozinha levantada' para falar ao microfone e/ou *chats* na plataforma.

Destacar esse aspecto é reconhecer a importância da mediação e condução da escuta, assim como da democratização das falas no espaço coletivo. Isso também se relaciona com outro elemento fundante do contador de histórias, que é saber escutar, característica a ser abordada mais à frente.

Na análise das estratégias adotadas para o ensino da CH, pode-se verificar que houve uma prática pedagógica intencionada para alcançar o objetivo proposto na ementa do componente curricular: compreender elementos fundamentais para a constituição de um contador de histórias. Além dos aspectos já mencionados acima, destaca-se a diferença entre leitura, mediação e contação de histórias.

Sisto (2012) apresenta as nuances de cada uma dessas ações, pois elas possuem características próprias. A leitura, por exemplo, pressupõe a fidelidade à escrita do livro, enquanto a mediação significa a possibilidade do relato a partir das imagens contidas na história do livro. Já a contação é feita com a voz e o corpo em movimento, sem o auxílio do livro, embora haja a possibilidade de serem incorporados à contação os apetrechos e o cenário. Os autores supracitados consideram importante a identificação de certas características nas ações de CH, visto que os objetivos podem ser distorcidos se tais ações forem conduzidas como uma única ação.

Estudantes do curso de CH foram instados a refletir sobre o motivo que os fizeram estudar o tema proposto na formação de professores. Convidados pela professora para construir seus repertórios de histórias, os participantes foram orientados, simultaneamente, de forma

individual e coletiva. Durante os estudos, as atenções estiveram voltadas para a preparação do corpo, do olhar e da voz. Para isso, foram empregados alguns procedimentos teórico-práticos para conhecer os elementos essenciais à constituição do docente contador de histórias.

Nas primeiras aulas, cada estudante foi estimulado a escolher uma história de tradição oral ou contemporânea, com base em critérios pessoais, para analisá-la ao longo das aulas expositivas e dialogadas, com a finalidade de identificar a estrutura do conto e os elementos de performance do contador de histórias.

Assim, ao longo do curso, foram observadas as demonstrações de contentamento e entusiasmo de estudantes, com a confirmação de suas compreensões acerca dos elementos-base de suas histórias, a exemplo da identificação dos arquétipos, com a percepção de que eles ajudam na memorização. Para Hampaté Bá (2010, p. 167-212), “uma narrativa tradicional possui uma trama ou base imutável que não deve jamais ser modificada, mas a partir da qual podem-se acrescentar desenvolvimentos ou embelezamentos, segundo a inspiração ou a atenção dos ouvintes”.

Essa compreensão da estrutura das histórias foi sendo desenvolvida durante o estudo dos elementos de um conto e/ou uma história em paralelo à observação da expressão corporal, realizada em dois momentos. No primeiro momento, a atenção voltou-se para a história, com o intuito de entender sua estrutura e exercitar a memorização, ainda que cada contador tenha seu jeito próprio de narrar e performar.

Para essa aprendizagem, o estímulo partiu do estudo da estrutura do monomito, presente na obra *Jornada do herói*, de Campbell (Cousineau, 2004), que demonstra o percurso circular de uma personagem da história, dando sentido à trajetória do herói em busca da conquista do prêmio.

No segundo momento, houve uma breve reflexão sobre arquétipos, em diálogo com Jung (2000), indicando a importância dos sentimentos e emoções do inconsciente coletivo e sua relação com a camada mais profunda da psiquê, na produção das imagens mentais que são criadas através das histórias contadas e transmitidas de geração a geração, em diferentes culturas. Na classificação dos arquétipos, por exemplo, a ‘grande mãe’ representa tanto a provedora quanto a destruidora, presente nos mitos e lendas (Busatto, 2003, p. 56).

Os estudantes relataram oralmente, durante as aulas, os passos indicados na *Jornada do herói*, utilizados na memorização das histórias escolhidas por eles – listadas mais à frente. Os marcadores de ideias são outras estratégias de ação, a exemplo do espelho do conto *A Branca de Neve*, responsável pela situação de crise (Magalhães, 2023).

Essa compreensão da estrutura das histórias foi sendo desenvolvida durante o estudo dos elementos de um conto e/ou uma história em paralelo à observação da expressão corporal, realizada em dois momentos

A escuta é defendida por Hampaté Bá [...] como ensinamento para a constituição do bom contador de histórias

Também foram analisados os elementos de classificação das histórias nos estudos de Coelho (2000, p. 118-119), que dão pistas mais práticas para a compreensão de aspectos do conto, em seis etapas: “situação de crise ou mudança; aspiração, desígnio ou obediência; viagem; desafio ou obstáculo; mediação e conquista”. Esses elementos indicam as nuances da trama durante a elaboração das histórias.

Nessa reflexão sobre a base imutável da história, foi ressaltada a questão da interpretação única por parte de quem conta as histórias e suas moldagens com os padrões de comportamento. A esse respeito, o estudo sobre os arquétipos contribui de forma significativa. Nessa direção, destaca-se o ponto de vista de uma colaboradora da pesquisa, ao abordar o processo de escolha das histórias e a forma de contá-las na sala de aula. Em seu depoimento, ela comenta essa questão considerando a escolha das histórias e a importância da performance, ao expor sua impressão sobre as interferências feitas durante a CH:

Então, eu percebi que a própria escolha das histórias que eu ia [...] contar foi diferente... o movimento de antes do curso para depois, pois eu comecei a prestar atenção em alguns detalhes, e até no próprio processo de contação, porque não é só chegar de uma maneira mecânica e falar a história, tem que estar realmente envolvido naquela história, o seu corpo falando, a sua voz, a sua entonação, as expressões. Então, é algo que realmente precisa ser pensado e uma das coisas que eu mais observei [...] a questão da pedagogização da CH, por exemplo, ao terminar de contar as histórias e imediatamente perguntar, quem é o personagem, onde ele está, o que que ele fez [...] (Magalhães, 2023, p. 74).

Para Sisto (2012), a pedagogização é uma expressão utilizada entre contadores de histórias e se assemelha à didatização das histórias, ou seja, o vício didático de interpretação. O contador de histórias, ao fazer perguntas durante a contação, retira a criatividade das imagens mentais. No discurso da colaboradora da pesquisa, observam-se exemplos práticos da CH que se referem à importância de não explicar a história.

Outro aspecto dessa transposição didática está relacionado com o exercício da escuta, já mencionada anteriormente, observando que esse exercício implica aprender a escutar o outro com atenção e sensibilidade. A escuta sensível, conforme Barbier (1998), promove ao ensino-aprendizagem implicações na empatia e sensibilidade no processo estabelecido.

A escuta é defendida por Hampaté Bá (2010) como ensinamento para a constituição do bom contador de histórias. Nessa direção, a estimulação

aos gestos, à escuta atenta e às expressões faciais foi uma das atividades práticas do curso, durante as audições *online*. Assim, as expressões e entonações vocais foram observadas tanto na atuação da professora como na dos estudantes, que se apresentaram diante das câmeras por meio da plataforma, compartilhando as suas histórias selecionadas (Magalhães, 2023).

Importantes elementos para a constituição do contador de história, aplicados durante o curso, foram elencados neste artigo, cuja intenção é demonstrar modos de aprendizagens, que poderão ser aprofundados em outros estudos. Compreender os caminhos para alcançar a performance do contador de histórias é um dos propósitos deste trabalho. O termo 'performance' é utilizado e defendido por Zumthor (2000) como um modo de atuação que ressalta a sensibilidade poética da narrativa de tradição oral, para atualizar e valorizar a poesia oral, destacando a voz em ação e a expressão corporal. Para o autor, a performance

É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta [...] comportando coordenadas no espaço-tempo e físico-psíquico [...] é o conhecimento daquilo que se transmite, ligada ao que se afeta [...] é uma colocação em cena do sujeito, em relação ao mundo e a seu imaginário [...] dentre os aspectos da performance, o prazer poético é orgânico e a poesia 'mais física que intelectual' (Zumthor, 2000, p. 31).

Ao ser performada pelo contador de histórias na atualidade, a CH atinge a dimensão mais integral da aprendizagem, envolvendo corpo, voz, escuta e sua relação com as leituras textuais, orais e escritas. Nesse sentido, destaca-se a impressão de uma colaboradora da pesquisa que indica a voz estabelecadora ou reestabelecadora de uma relação de alteridade, descrita a seguir:

[...] O processo da performance, a utilização da voz, do corpo, do olhar, a questão da voz como lugar simbólico. A voz estabelecadora ou reestabelecadora de uma relação de alteridade, uma voz que não tem o espelho. Tudo isso é muito importante nesse processo da performance. [...] o contador de histórias trabalha com a voz, com a oralidade, [...] performance, gestos, olhares, que nós ainda nem tínhamos percepção de como desenvolver, de como trabalhar o outro, através da nossa percepção, da nossa escuta, da nossa observação, nos faz ensinar, e a gente acaba percebendo novas formas, novas maneiras de trabalhar, diria, de performance. Então, aprender nas aulas sobre arquétipos, a questão da performance, foi excelente para mim, que achava que a CH era simplesmente pegar um livro, [...] contar uma história, [...] (Magalhães, 2023, p. 75).

Ao ser performada pelo contador de histórias na atualidade, a CH [Contação de Histórias] atinge a dimensão mais integral da aprendizagem, envolvendo corpo, voz, escuta e sua relação com as leituras textuais, orais e escritas

2 Contadora de histórias Matos, em depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 5 de maio de 2022, às 20 horas.

O estudo dos elementos do conto e da performance estabelecido no curso mostrou caminhos para a aprendizagem sobre a constituição do contador de histórias

O estudo dos elementos do conto e da performance estabelecido no curso mostrou caminhos para a aprendizagem sobre a constituição do contador de histórias. Essa constatação foi refletida nas palavras dos estudantes que demonstraram senso crítico tanto na escolha quanto na performance das histórias contadas (Magalhães, 2023). A forma livre e subjetiva de escolha das histórias demonstrou a dimensão estética e, principalmente, ética dos participantes, evidenciada pelo rico repertório de histórias que podem ser contadas em salas de aulas, conforme listado abaixo. Vale salientar que o estudo sobre a escolha de tal repertório ainda carece de pesquisa mais aprofundada.

Quadro 1
Repertório das histórias contadas pelos/as estudantes do Seminário Temático de Educação I: Contação de histórias, em 2021.2

| Títulos | Autoria |
|---|--|
| <i>Itan: Iansã e o búfalo</i> | Conto de tradição africana |
| <i>A lenda da mandioca</i> | Conto folclore brasileiro |
| <i>O rato e a ratoeira</i> | Fábula de Esopo |
| <i>Oxóssi</i> | Vanda Machado – conto africano |
| <i>Pedro Malazartes e a sopa de pedra</i> | Conto de tradição popular |
| <i>As duas mulheres e o céu</i> | Conto etiológico |
| <i>Leo e a baleia</i> | Marília Garcia |
| <i>A velhinha que dava nome às coisas</i> | Gilda de Aquino |
| <i>A formiguinha e a neve</i> | Adolfo Coelho |
| <i>Bom dia todas as cores</i> | Ruth Rocha |
| <i>A lenda do Uirapuru</i> | Folclore brasileiro |
| <i>A menina do leite</i> | Fábula de La Fontaine |
| <i>O patinho feio</i> | Reconto de traduções mais recentes |
| <i>O pequeno príncipe</i> | Antoine de Saint-Exupéry |
| <i>O reino dos peixes que tudo podiam fazer</i> | Autoria desconhecida |
| <i>Kiriku e a feiticeira</i> | Michel Ocelot |
| <i>Os três porquinhos</i> | Em três versões contadas de diferentes modos |

Fonte: elaboração própria.

Nota: Diário de campo da pesquisadora, registro de aulas de agosto a dezembro de 2021.

Essas histórias foram contadas pelos estudantes e marcadas pela singularidade das performances, as quais tiveram registro em vídeos e foram apresentadas no seminário de avaliação final do curso³. A experiência desses estudos estimulou a reflexão sobre a importância de se formar um docente contador de histórias, e como as práticas pedagógicas de docentes em formação inicial e continuada podem fomentar o DP em torno da valorização das narrativas orais, por meio da CH no âmbito escolar.

As descobertas em torno dos saberes da CH e sua relação com a docência possibilitaram aos estudantes do curso irem além da apreensão

3 Mostra de performances das histórias contadas pelos estudantes do STE-I-CH no segundo semestre de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I_e2dWydiA8 e <https://www.youtube.com/watch?v=EsqhKYo3WfQ>.

de elementos do conto. Eles vivenciaram, de forma teórico-prática, a reafirmação de sua identidade e pertencimento (Munduruku, 2015), ao realizarem atividades que os colocaram em contato com as histórias escritadas na infância, fazendo-os reviver as emoções do encontro com a ancestralidade.

Essa aprendizagem estabelecida na relação entre teoria e prática possibilita o *pensarfazer* da prática pedagógica como *etonométodos*, para valorizar a cultura popular. Essa perspectiva de mediação dos contos da cultura popular na escola é defendida por Santos, Apoema e Arapiraca (2018), autoras que acreditam que o modo de contar histórias evoca a sensibilidade da oralidade na voz performatizada, o que convoca o corpo em movimento e os textos memorizados, assim como as memórias afetivas, como ensina Zumthor (2000).

Sublinham-se, nessa transposição, os elementos conceituais e práticos da constituição do contador de histórias, relacionados com aspectos estéticos, corporais, cênicos e éticos que, durante o curso, estimularam os estilos próprios de cada estudante para a performance da CH. Esse reconhecimento pode ser verificado na mostra de vídeos e nas declarações apresentadas neste artigo.

Além da reflexão em torno dos saberes da oralidade através da CH, essa abordagem busca, de forma intencional, se contrapor ao DP de inculcação (Orlandi, 1987) proferido nas escolas. Esse ponto de vista considera os estudos da CH reveladores das linguagens, interrelações e ambiências envolvidas nessa narrativa e seus significados nas aprendizagens de discentes e docentes.

Ao descrever a didática, cuidadosamente planejada, de condução do ensino e da aprendizagem no componente, em diálogo teórico e prático para afirmação da proposta, pode-se constatar que houve avanços nas aprendizagens para a transformação dos estudantes e da pesquisadora. Esses avanços foram enlaçados pela práxis criativa (Sánchez Vázquez, 2007) e evidenciados nos discursos dos colaboradores do grupo focal *online*, conforme delineado abaixo.

GRUPO FOCAL ONLINE - APRENDIZAGEM SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DOCÊNCIA MANIFESTADA NAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

O conceito de Formação Discursiva (FD) é compreendido neste texto como o conjunto de produção linguística que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma determinada posição em uma dada conjuntura. “Considerar-se-á que é nas formações discursivas que se opera

Essa
aprendizagem
estabelecida na
relação entre
teoria e prática
possibilita o
pensarfazer
da prática
pedagógica
como
etonométodos,
para valorizar a
cultura popular

Assim, os sentidos e significados dos encontros no grupo focal online se constituíram como um elo na formação dos professores e no contexto de estudo ora apresentado

o assujeitamento, a interpelação do sujeito como sujeito ideológico” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 241), ou seja, o conjunto de construções frasais que produzimos revela o nosso histórico individual e, ao mesmo tempo, social no entendimento do mundo.

A intenção de observar as FD de professores e futuros professores, referenciada em saberes que vão promover práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, traz a expectativa de circulação dessa aprendizagem no Discurso Pedagógico (DP). Segundo Orlandi (2003, p. 15-16), no DP não existem interlocutores, mas um agente exclusivo do dizer, o que resulta numa polissemia contida, gerando o comando e, conseqüentemente, uma obrigação de obediência. Conforme a autora, nesse tipo de discurso, muito comum na escola, a interação fica prejudicada, pois se restringe a polissemia, provocando mais inculcação que aprendizado. O sentido de movimento foi atribuído aos procedimentos da observação e participação no curso e no grupo focal *online* deste estudo. Nessa direção, houve, nas FD dos colaboradores da pesquisa, uma reconfiguração dos conhecimentos adquiridos nas formulações dos seus discursos sobre a CH e sua importância para a constituição do docente contador de histórias.

Assim, os sentidos e significados dos encontros no grupo focal *online* se constituíram como um elo na formação dos professores e no contexto de estudo ora apresentado. Ao considerar o grupo focal como um dispositivo de pesquisa, Gatti (2005) propõe princípios e procedimentos para o alcance do objetivo da investigação, além de manter a sinergia para a eficácia dos resultados.

Na perspectiva poética e delicada dos poemas *Fonte, Tempo, Jardim e Horizonte*, de Murray (2014) – são narradas as histórias em cinco encontros, realizados na versão livre e limitada da plataforma Google Meet, entre dezembro de 2021 e maio de 2022, no contexto de transição do isolamento social à presencialidade. Apesar das expectativas em torno das reuniões presenciais, o cuidado mútuo entre os participantes do grupo foi mantido com os encontros virtuais.

Importa esclarecer acerca das concepções teóricas de orientação para o desenvolvimento do grupo focal *online*, em grande medida sustentadas nos princípios defendidos por Gatti (2005) para grupos presenciais, que foram conservadas na pesquisa durante os encontros virtuais. Também foram agregadas a essa modalidade as contribuições de outros pesquisadores para a educação, considerando que, mesmo antes da pandemia, as tecnologias digitais e a internet já integravam o contexto social.

Assim, os encontros do grupo focal *online* foram uma alternativa reinventada para manter a presença na tela do notebook, com rigor, compromisso profissional e responsabilidade social na educação, a fim de produzir

informações e conhecimentos significativos para a transformação do indivíduo. Nesse sentido, considerando o espaço e o tempo, organizou-se um roteiro com sete perguntas, elaboradas como a finalidade de manter a proposta dos encontros para a discussão acerca da CH e da contribuição para a docência.

Esse movimento intencionado para produzir efeitos entre os interlocutores, considerando as implicações da CH na formação docente, mostrou um caminho apropriado para perceber a reconfiguração dos conhecimentos no enlace da práxis docente. Essa constatação advém dos registros gravados em áudio no celular da pesquisadora deste estudo e constituem um material valioso, produzido durante a pesquisa e disponível para consulta no relatório final (Magalhães, 2023).

As informações levantadas pelo grupo focal *online* foram definidas como gestos de efeitos presentes nos discursos dos colaboradores, sendo analisadas como revelações de sentidos atribuídos à CH e à formação enlaçadas na práxis docente. Significaram a utilidade ou derivação das palavras ou expressões utilizadas individualmente por cada colaborador da pesquisa, expondo o saber construído e ressignificando a formação desses docentes e futuros docentes.

As aprendizagens apresentadas em dois conceitos – Formações Discursivas (FD) e Discurso Pedagógico (DP) – nos estudos de Orlandi (1987) são os gestos que foram construídos nas linguagens do grupo focal *online*, e que serão abordados na próxima seção, evidenciando a transformação dos participantes docentes em formação inicial e continuada.

Importa salientar ainda o critério adotado para a identificação dos colaboradores, considerando-se pertinente a substituição de seus nomes reais por nomes de contadores de histórias, escolhidos entre pesquisadores e profissionais dessa arte narrativa voltada para a formação humana, os quais serviram de referência na dissertação. Esse cuidado ético de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa foi mantido em todas as etapas investigativas⁴.

ATRIBUIÇÕES DE SENTIDOS À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CIRCULAR NA ESCOLA ATUAL

Os gestos e sentidos atribuídos à Contação de Histórias (CH) pelos colaboradores da pesquisa foram evidenciados no reconhecimento da aprendizagem, apresentando avanço nas Formações Discursivas (FD) que foram analisadas. Foram consideradas as derivações dos discursos,

Os gestos e sentidos atribuídos à Contação de Histórias (CH) pelos colaboradores da pesquisa foram evidenciados no reconhecimento da aprendizagem, apresentando avanço nas Formações Discursivas (FD) que foram analisadas

4 A pesquisa foi aprovada pelo Parecer nº 5.185.593, do Conselho Ético de Pesquisa (CEP) da Uneb.

Hampâté Bá [...] aponta a tentativa de desterritorialização das culturas nos espaços formais de educação e defende a construção de uma educação moderna mais acolhedora

em recortes de palavras ou expressões que sobressaíram nos depoimentos. Desse modo, as categorias de análise foram sinalizadas, a partir da consciência da necessidade de mudança de atitude tanto na prática pedagógica quanto em relação à oralidade (Magalhães, 2023).

Assim, os trechos considerados no recorte das FD, provenientes das declarações individuais dos colaboradores da pesquisa, evidenciaram a expressão oralidade como anúncio de um discurso mais crítico e de sentido polissêmico. A declaração de Apoema, colaboradora da pesquisa, demonstra esse entendimento:

Primeiramente, eu consigo pensar como a oralidade é vista dentro da universidade, e o quanto é investido nessas disciplinas, né? Trazem a oralidade. Aí, tem essa questão do popular, e a oralidade está ligada diretamente, eu percebo que a gente devia ter mais disciplinas com CH, porque o seminário foi incrível, mas eu acredito que tem essa carência de precisar mais da importância da oralidade nesse sentido, a gente fica preso a texto, e a oralidade nos permite outros tipos de acesso aos textos⁵ (Magalhães, 2023, p. 124).

O modo como a professora se expressa sobre a oralidade pode ser relacionado com a tomada de consciência que extrapola o sentido ingênuo, mais coerente com o Discurso Pedagógico (DP) de Orlandi (1987), pois ela se posiciona com opinião e impressões sobre a própria vivência em torno do objeto de aprendizagem. Observam-se avanços na leitura crítica – “a gente fica preso a texto, e a oralidade nos permite outros tipos de acesso aos textos” – e na discussão sobre a oralidade no âmbito da formação universitária de docentes – “eu percebo que a gente devia ter mais disciplinas com CH, porque o seminário foi incrível”. Nesse depoimento, o reconhecimento da relevância da proposta pedagógica do curso é evidenciado. As impressões que a colaboradora traz sobre o currículo do curso de Pedagogia demonstra coerência com a cultura popular. Outro ponto destacado por ela também está relacionado ao currículo de formação docente – “eu consigo pensar como a oralidade é vista dentro da universidade”, o que denota uma reflexão mais crítica em relação ao entendimento padrão do DP acadêmico (Magalhães, 2023).

É importante destacar o pensamento de Hampâté Bá (2010) sobre a oralidade e a educação da modernidade. O autor aponta a tentativa de desterritorialização das culturas nos espaços formais de educação e defende a construção de uma educação moderna mais acolhedora em

relação às culturas da oralidade, preservadas pelos *griots* e contadores de histórias, enfatizando a valorização de saberes e princípios humanos.

Outra demonstração do reconhecimento da CH para a prática pedagógica é o depoimento de um estudante de Pedagogia e também colaborador da pesquisa que destaca a importância da intencionalidade na ação crítica docente, a ser construída durante o processo de formação e de reconhecimento profissional, em especial, a partir do autoconhecimento. Assim ele se refere à formação que implica a intenção pedagógica:

[...] a formação [...] a autoformação, a partir daí, é uma questão de intencionalidade, de ver e identificar sua prática, [...] do que ele pensa o que é educação, o que é formar seres humanos, o que é estar em sala de aula, [...] de apropriação da força da palavra, apropriar, descobrir o que é ser educador⁶ (Magalhães, 2023, p. 103).

A partir da compreensão sobre a própria percepção de sua função enquanto docente, o estudante de Pedagogia manifesta a intencionalidade da ação pedagógica, por exemplo, na escolha da história a ser contada em sala de aula. Ele destaca ainda um exemplo do conhecimento construído a partir dos estudos e debates no curso, ao mostrar a implicação da escolha pelo conto de tradição africana, *Oxóssi*, para a atividade teórico-prática no curso (Magalhães, 2023).

O posicionamento desse colaborador, ao se pronunciar sobre os significados dos contos de tradição oral para a prática pedagógica, demonstra a sua perspectiva inclusiva e orientadora de ações para a educação no que se refere às relações étnico-raciais e ao critério ético de seleção curricular para efetivar suas atividades docentes em sala de aula. A percepção dele sobre a intencionalidade da CH no espaço formal de educação é explicitada a seguir:

[...] ter essa história como sua, [...] compreender que essa história é sua, ou ela se identifica, ou ela caracteriza um pouco sobre você. [...] porque você quer contar, e o que essa história conta sobre você, cada fala, cada construção ali, que você traz nessa parte como educador, vai ter essa possibilidade. [...] porque, para a constituição do professor contador, que precisa conhecer a si mesmo, como foi toda a concepção do curso, né? o que essa história me conta. No meu caso, eu contei a história de Oxóssi, de Vanda Machado, então, o que o conto de Oxóssi trazia para mim, o que ele trazia como mensagem, a partir dessa ideia que eu me apropriei do que eu vou falar, do que eu vou traduzir. O professor/contador de histórias vai ser isso, o que é que eu tenho de percepção de mun-

A partir da compreensão sobre a própria percepção de sua função enquanto docente, o estudante de Pedagogia manifesta a intencionalidade da ação pedagógica, por exemplo, na escolha da história a ser contada em sala de aula

6 Contador de histórias Hampâtê Bá, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 28 de abril de 2022, às 19 horas.

Os depoimentos destacados indicam a tomada de consciência dos colaboradores da pesquisa e avanços nas FD, após a apreensão do conhecimento teórico o curso

do, por que eu me apropriei dessa percepção de mundo, a partir daí eu vou tentar transmitir com meus alunos essa visão, né? Que minha prática pedagógica seja melhorada com a CH, [...] (Magalhães, 2023, p. 104).

O conto intitulado *História de Oxóssi*, de tradição oral africana, foi performado pelo colaborador da pesquisa no curso de Pedagogia, que demonstrou, no discurso e na reflexão acerca da escolha do conto, por que escolheu esse gênero textual para a ação pedagógica. Por sua vez, a declaração da colaboradora Apoema revela o modo como ela utiliza o verbo ‘enxergar’, indicando a ação no presente e evidenciando uma forma distinta de perceber a CH na ação docente após o conhecimento adquirido:

[...] na minha atuação em sala de aula, eu consigo perceber dois momentos distintos. Antes do seminário, a forma como eu enxergava a CH era totalmente diferente do que enxergo agora. Então, eu contava a história simplesmente fazendo a leitura da história, não tinha aquele envolvimento, [...] atuar na história e contá-la, [...] Ai, num segundo momento, eu consegui perceber a diferença, [...] (Magalhães, 2023, p. 133).

Nesse sentido, os depoimentos destacados indicam a tomada de consciência dos colaboradores da pesquisa e avanços nas FD, após a apreensão do conhecimento teórico o curso, ao mostrarem uma posição de cuidado e atenção ao modo de realização da CH na sala de aula, que denota interesse na ação pedagógica.

Em alinhamento com Freire (1979), reflete-se sobre os sentidos da expressão ‘tomada de consciência’ em relação ao espontaneísmo das posições críticas que, no entanto, permanecem ainda na ingenuidade. Esse estágio deve evoluir para outro, o da conscientização que se constitui na práxis e promove um posicionamento autoral e transformador. Dessa forma, tona-se necessário afirmar as mudanças percebidas nos discursos analisados na pesquisa, em relação ao dispositivo teórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa.

O estudo acerca da CH na formação docente, aliado à reflexão em diálogos teóricos sobre a práxis docente e manifestado nos gestos de efeitos produzidos nas interlocuções e atitudes nos espaços formativos e no grupo focal *online*, constituiu-se como uma posição discursiva crítica e pode contribuir na mediação do DP, no sentido de valorizar as manifestações culturais no ambiente formal de ensino.

7 Contador de histórias Hampâtê Bá, depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora em 28 de abril de 2022, às 19 horas.

8 Contadora de histórias Apoema. Depoimento colhido via gravador de celular *smartphone* da pesquisadora, em 07 de abril de 2022, às 19h30min.

Esse posicionamento em torno de uma epistemologia que se ancora na oralidade e na cultura popular corrobora o ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Desse modo, pode-se dizer que a CH contribui para o avanço da leitura enquanto ferramenta de transformação mais crítica do mundo, em processo de enleituramento (Oliveira, 2018).

CONCLUSÃO

Pensar e compreender a formação docente é atribuir significado a um contínuo processo de reflexões que são construídas, assimiladas e re(consideradas) ao longo da trajetória, entrelaçando a formação pessoal e profissional. Essa percepção sustenta as atribuições de sentidos acerca da realização da dissertação de mestrado que gerou a pesquisa ora apresentada neste artigo. Além de colaborar com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), do Departamento de Educação, *no Campus I* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e apresentar reflexões sobre a Contação de Histórias (CH) e a docência, este estudo baseia-se no construto teórico e metodológico que foi desenvolvido e aplicado na análise das informações levantadas durante a pesquisa.

No que se refere ao objetivo geral, buscou-se identificar os gestos de sentidos atribuídos à CH, em uma tessitura de aprendizagens para o enlace da práxis docente. Assim, o cerne desse objetivo considerou as Formações Discursivas (FD) nos discursos proferidos pelos colaboradores da pesquisa no grupo focal *online*. Esses gestos e significados atribuídos à CH no enlace da reflexão com a prática pedagógica foram especialmente observados nas relações intencionalmente planejadas para este estudo e formação.

Nessa direção, destaca-se o movimento constituído desde a observação e participação no curso de Contação de Histórias, iniciativa de extensão universitária, numa relação dinâmica de ensino-aprendizagem, sobretudo pela interação teoria-prática no desenvolvimento do perfil do docente contador de histórias, e pelas atribuições de sentidos dessa aprendizagem para a docência, em uma troca de experiências realizadas nos encontros do grupo focal *online*.

A partir dos discursos dos colaboradores da pesquisa, confirmou-se a importância de circular no Discurso Pedagógico (DP) da escola atual os saberes da CH na (e para a) formação docente, marcando a estimulação e a mobilização de FD mais conscientes e críticas em torno dos dilemas pedagógicos da educação pública deste milênio. A problemática, por exemplo, do analfabetismo e do analfabetismo funcional ainda é um desafio a ser superado nos países latino-americanos, especialmente no Brasil.

A partir dos discursos dos colaboradores da pesquisa, confirmou-se a importância de circular no Discurso Pedagógico (DP) da escola atual os saberes da CH [Contação de Histórias] na (e para a) formação docente

As aprendizagens apresentadas neste texto, refletidas nos gestos e significados que foram atribuídos à CH [Contação de Histórias] para a formação docente, que são analisadas na dissertação de mestrado, são as contribuições desta pesquisa

Sob esse ponto de vista, promover a discussão sobre a valorização da cultura popular no ensino formal com a CH é um modo de *pensar-fazer* o ensino-aprendizagem para enriquecer a formação docente. Nessa perspectiva, considerar o currículo com a oralidade das manifestações culturais é valorizar a mutante construção do conhecimento. Acredita-se, portanto, que a originalidade deste estudo perpassa a reflexão propositiva de ações com a CH para a implementação desse processo de educação.

Ademais, as evidências das FD nos discursos dos colaboradores da pesquisa confirmaram que o curso de extensão voltado para a Contação de Histórias, no *Campus I* da Uneb, vem desenvolvendo a formação de futuros pedagogos e a formação continuada de docentes em exercício na educação básica, com base em fundamentos da práxis docente. Ressalta-se que essa ação de intervenção do curso considera as orientações metodológicas da pesquisa para a formação desses profissionais e futuros docentes.

Em suma, ratifica-se que as aprendizagens apresentadas neste texto, refletidas nos gestos e significados que foram atribuídos à CH para a formação docente, que são analisadas na dissertação de mestrado, são as contribuições desta pesquisa, consagradas pela prática social. Essa compreensão é parte do processo de desenvolvimento deste estudo, embasada em reflexões sobre princípios e procedimentos éticos para a Educação. Tal proposta visa contribuir para a circulação dos efeitos de sentidos da CH, na renovação das ideias já existentes, estimulando reflexões que possam contribuir com a transformação do DP atual, que é contrário às aprendizagens críticas, mobilizadoras de sensibilidade e que visam despertar a emancipação de docentes em formação.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998.

BENJAMIN, Walter. *O contador de histórias e outros textos*. Tradução Patrícia Lavelle. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22, 5 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/ Pensamento, 1949.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, Bernath. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/338887933/CHARLOT-2008-PROFESSOR-TRABALHADOR-DA-CONTRADICAO-pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 28 maio 2022.

COUSINEAU, Phil (org.). *A jornada do herói: vida e obra de Joseph Campbell*. São Paulo: Editora Ágora, 2004. 288 p.

ELIANA Yunes entrevista Patrícia Lavelle – tradutora de Walter Benjamin – Desbravando: “O Narrador”. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (32m04s). Publicado pelo canal Biblioteca Paraíso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nFIOvHkJKsA>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. In: FRADE, Isabel C. A. da Silva; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria da Graças de C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>. Acesso em: 25 set. 2022.

HAMPÂTÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. In: KI -ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/hga_I_metodologia_e_prehistoria_da_africa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes e experiências*. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MAGALHÃES, Joselice de Cássia Carneiro. *A contação de histórias e o enlace formativo para a práxis docente*. 2023. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Contar histórias e tradição indígena. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taíza Mara Rauen (org.). *Contar histórias: uns passarão e outros passarinho*. Joinville: Ed. Univille, 2015. p. 116-129.

MURRAY, Roseana. *Manual da delicadeza de A a Z*. 3. ed. São Paulo: FTD, 2014.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Enleituramento, um conceito que bem poderia ser Freireano. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2., Belo Horizonte. *Anais [...]*. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/enleituramento%2C-um-conceito-que-bem-poderia-ser-freireano>. Acesso em: 23 abr. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Formação para a contação de histórias. In: SILVA, Maria Cecília de Paula (org). *Educação, sociedade e práxis pedagógicas: proposições científicas na área da educação*. Salvador: EDUFBA, 2020. cap. 4, p. 201-217.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. *Seminários temáticos de Educação I: contação de histórias (ED0714): programa de curso do Departamento de Educação*. Salvador: UNEB, 2021. (DEDC Campus I, curso de Pedagogia.)

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Andréia de Araújo; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Contação de Histórias: algumas considerações sobre suas concepções. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 9, n. 2, p. 159-175, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11124/8652>. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTOS, Luciene Souza. *A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17306/1/TESE_SANTOS_LUCIENE.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, Luciene Souza; APOEMA, Keu; ARAPIRACA, Mary de Andrade (org.). *A contação de histórias: seguindo o curso de suas águas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução nº 2.018/2019. Aprova o Regulamento das Ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela UNEB, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, ano 104, n. 22.754, p. 30, 02 out. 2019. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/7524#/p:30/e:7524?find=aprova%20o%20Regulamento%20das%20A%C3%87%C3%95ES%20DE%20CURRICULARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20EXTENS%C3%83O>. Acesso em: 5 out. 2021.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: UDUIC, 2000.



Resumo

O Censo é essencial para compreender a população brasileira, especialmente no que se refere à educação, cujos dados são necessários para que se conheça a audiência-alvo com o objetivo de desenvolver e ampliar políticas públicas de maneira efetiva. No entanto, em anos não censitários, outras fontes de dados e métodos precisam ser utilizados devido à ausência de informações atualizadas. Este estudo visa criar um modelo de projeção para populações em idade escolar e estimar essa demanda, especialmente em anos não censitários. O Registro Civil é uma fonte confiável de dados que pode ser usada para contabilizar a população. O estudo estimou populações por faixa etária de acordo com a etapa de ensino para o Brasil, grandes regiões, unidades federativas e suas respectivas capitais, utilizando estatísticas do Registro Civil. Os resultados obtidos foram consistentes com os dados do Censo de 2010 e podem servir como uma fonte confiável para a tomada de decisões em políticas públicas educacionais, fornecendo dados anuais precisos sobre a população por faixa etária e conforme a etapa de ensino. Essas estimativas também podem ser usadas para calcular indicadores importantes que ajudam a monitorar e avaliar políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: demografia; políticas públicas educacionais; Registro Civil; Censo Demográfico.

Abstract

The Census is essential for understanding the Brazilian population, especially with regard to education, whose data is necessary to know the target audience in order to develop and expand public policies effectively. However, in non-census years, other data sources and methods need to be used due to the lack of up-to-date information. This study aims to create a projection model for school-age populations and estimate this demand, especially in non-census years. The Civil Registry is a reliable source of data that can be used to count the population. The study estimated populations by age group according to school stage for Brazil, major regions, federal units and their respective capitals, using Civil Registry statistics. The results obtained were consistent with data from the 2010 Census and can serve as a reliable source for decision-making in educational public policy, providing accurate annual data on the population by age group and according to stage of education. These estimates can also be used to calculate important indicators that help monitor and evaluate educational public policies.

Keywords: demography; educational public policies; Civil Registry; Demographic Census.

Método de estimação da população em idade escolar baseado nos registros civis

JONATAS SILVA DO ESPIRITO SANTO

Mestre em Estatística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), doutorando em Computação e graduado em Estatística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
<https://orcid.org/0000-0002-1654-0314>.
 jonates@gmail.com

CAMILA BRAZ-SOARES

Graduada em Estatística e mestranda em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Cientista de dados na Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI).
<https://orcid.org/0000-0002-3849-5120>.
 camilasoares@sei.ba.gov.br

MONALISA SILVA PEREIRA MATOS

Mestra em Gestão e Tecnologia da Educação e graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uniter).
<https://orcid.org/0000-0001-7204-3913>.
 monalisa.uneb@gmail.com

RODRIGO BARBOSA DE CERQUEIRA

Mestre e graduado em Economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Produção de Informações Econômicas Sociais e Geoambientais e Diretor de Pesquisas da SEI.
<https://orcid.org/0000-0003-0910-6664>.
 rodrigobarbosa@sei.ba.gov.br

JACKSON SANTOS DA CONCEIÇÃO

Mestre em Matemática e graduado em Estatística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador de Pesquisas Sistemáticas e Especiais da SEI.
<https://orcid.org/0009-0001-7458-0306>.
 jacksonconceicao@sei.ba.gov.br

CESAR BARBOSA

Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), mestre em Economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduado em Economia pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (Faceba).
<https://orcid.org/0000-0002-6762-4112>.
 cesar.barbosa@seplan.ba.gov.br

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA passou por

diversas transformações ao longo dos anos para se consolidar como é conhecida hoje. Apenas com a Constituição Federal de 1988 passou a se estabelecer como direito social garantido pelo Estado (Brasil, 1988). A partir de então, tornou-se necessário criar políticas públicas de atendimento à população demandante, conforme os parâmetros legais estabelecidos. Para isso, os gestores educacionais precisam conhecer o seu público-alvo.

A população em idade escolar é diretamente impactada pela transição demográfica, caracterizada por progressões de mudanças de altas taxas vitais, de natalidade e mortalidade, para taxas mais baixas (Kirk, 1996). Potter *et al.* (2006) afirmam que, em 1940, iniciou-se a transição da fecundidade em parte dos municípios brasileiros. Historicamente, a transição demográfica teve início nas zonas urbanas mais desenvolvidas, habitadas por mulheres mais escolarizadas, com mais autonomia nas decisões sobre questões reprodutivas. Em seguida, a transição demográfica ocorreu nas demais populações que aderiram ao comportamento das regiões pioneiras no Brasil (Alves, 1994).

O Censo Demográfico tornou-se fonte imprescindível para conhecer a população e estabelecer parâmetros para a elaboração e a ampliação de políticas públicas, bem como para a distribuição de recursos

Atualmente, a forma mais convencional de se conhecer uma determinada população e as transformações pelas quais ela passa ao longo do tempo é por meio do Censo Demográfico, realizado e disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que ocorre normalmente a cada decênio desde 1940.

O primeiro censo ocorrido no Brasil, no entanto, data de 1872, e tinha por finalidade caracterizar (por sexo e cor) e contar a população, método que permaneceu durante os censos de 1890, 1900 e 1920. Posteriormente, sob a coordenação do então recém-criado IBGE, “o Brasil inicia uma nova etapa da história das estatísticas populacionais, sobretudo no que se refere à dinâmica demográfica [...]” (Oliveira; Simões, 2005, p. 292), ao ampliar o seu leque de informações, coletando dados sociais, econômicos e de saúde da população, abrangendo todos os municípios do território brasileiro, tendo como unidade de coleta o domicílio.

Desse modo, o Censo Demográfico tornou-se fonte imprescindível para conhecer a população e estabelecer parâmetros para a elaboração e a ampliação de políticas públicas, bem como para a distribuição de recursos. Contudo, o intervalo, em média de dez anos, estabelecido para a atualização dos dados acaba limitando o uso dessas informações nas avaliações e redimensionamentos de ações governamentais.

Esse interstício de uma década é prejudicial principalmente quando se trata de acompanhar a evolução da Educação Básica no Brasil, pois uma análise anual é significativa para a realização do planejamento e monitoramento das políticas públicas. É necessário conhecer a população por idade, por exemplo, para dimensionar o quantitativo de professores, bem como as infraestruturas educacionais adequadas, para melhor atender a população escolar. No entanto, há escassez de dados para a estimativa dessa demanda em anos não censitários. Desse modo, outras fontes e métodos tornam-se essenciais para recensear essa população.

Além do Censo Demográfico, existem outros métodos para estimar uma população em anos não censitários. No entanto, essas maneiras não permitem, por exemplo, estimar a população por idade desagregada para os municípios brasileiros. Entre as várias abordagens, pode-se citar o método dos componentes demográficos utilizado pelo IBGE em 2018, quando foram realizadas projeções populacionais por sexo e faixa etária até 2060, para as unidades da Federação no Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018). Baseado nessas projeções, o IBGE utiliza um método matemático desenvolvido por Madeira e Simões (1972) para estimar as populações dos municípios, em anos em que não ocorrem Censo Demográfico ou Contagem de População. Todavia, essas estimativas são para os totais populacionais, sem estratificação por sexo e faixa etária.

Outras metodologias de mensuração incorporam a segmentação por sexo e faixa etária, a exemplo da utilizada no Rio Grande do Sul. Nesse estado, são estimados os totais populacionais dos municípios por meio do método de correlação de razões, que se baseia em modelos de regressão linear múltipla com uso de variáveis sintomáticas. Com base nessas estimativas, outro método é empregado para encontrar as informações por sexo e faixa etária (FEE, 2018).

O Ministério da Saúde do Brasil também divulga estimativas populacionais por sexo e faixa etária para os municípios brasileiros. Esses dados são produzidos por uma consultoria, contratada pelo próprio Ministério da Saúde em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (Brasil, 2023). Freire, Gonzaga e Gomes (2019), baseados no método de relação de coortes, com ajustes feitos por meio do método bayesiano, realizam projeções populacionais por sexo e faixa etária para municípios do Brasil.

Entretanto, esses métodos de projeções populacionais resultam em tamanho das populações por faixas etárias quinquenais, 0 a 4 anos, 5 a 9 anos, 10 a 14 anos, e assim por diante, diferindo, por sua vez, dos recortes etários de interesse da área de educação, entre outras. Na educação, os recortes etários de interesse seguem as faixas etárias adequadas às diferentes modalidades de ensino: 0 a 3 anos, para a população em idade de frequentar creches; 4 a 5 anos, para a pré-escola; 6 a 9 anos e 10 a 14 anos, para ensino fundamental I e II, respectivamente, e 15 a 17 anos para o ensino médio.

Dessa forma, faz-se necessário outro método para estimar a população em idade escolar, que forneça dados desagregados em idade discreta para pequenas áreas, como os municípios brasileiros. Com o intuito de sanar essa lacuna, propõe-se neste trabalho um método que utiliza como fonte de dados os registros civis de nascimento e óbito, para estimar a população brasileira, por idade, em grandes regiões, nas unidades da Federação e em suas capitais.

O Registro Civil, formado pelos registros de nascimento, casamento e óbito, constitui-se atualmente em uma importante fonte demográfica para conhecer a população, pois a partir dos seus dados, podem ser calculados importantes indicadores demográficos, como “[...] taxas de fecundidade, coeficientes de mortalidade e esperança de vida ao nascer” (Schmid; Silva, 2011, p. 1089).

O Registro Civil de Nascimento (RCN) é o primeiro documento legal a reconhecer o indivíduo como cidadão dotado de direitos. A partir dele é possível ter acesso a serviços de saúde, educação e segurança, sendo, assim, o “reconhecimento jurídico do indivíduo quanto a sua idade

O Registro Civil, formado pelos registros de nascimento, casamento e óbito, constitui-se atualmente em uma importante fonte demográfica para conhecer a população

São visíveis os esforços empregados pelo governo para ampliar o acesso aos RCN e dirimir a subnotificação. Todas essas medidas surtiram efeito, pois, no período de 2000 a 2015, observou-se uma redução das subnotificações dos RCN

e naturalidade, estabelecendo provas familiares perante a sociedade” (Scochi *et al.*, 2004, p. 171).

Os registros civis de nascimento, casamento e óbito, que desde os primórdios eram emitidos pela Igreja Católica, passaram a ser responsabilidade do governo, com a promulgação da Lei 1.829/1870, conforme previsto em seu Art. 2º: “O Governo organizará o registro dos nascimentos, casamentos e óbitos [...]” (Brasil, 1870). No entanto, somente 18 anos depois, com o Decreto 10.044, de 22 de setembro de 1888, esse rito foi normatizado, sendo efetivado a partir de 1889 (Brasil, 1888).

Observa-se que, no decurso da história os registros civis passaram por várias mudanças e limitações, principalmente devido ao desequilíbrio “econômico e social e as assimetrias regionais, associados às largas distâncias de um país continental” (Oliveira, 2018, p. 9). Essas desigualdades levaram à existência dos sub-registros, principalmente de nascimentos. Scochi *et al.* (2004), descrevem como principais pontos para o não registro civil de nascimento: “aspecto monetário, filiação ilegítima, falta de tempo, ignorância sobre a importância do registro civil, desconhecimento das leis, negligência, distância do domicílio ao cartório e grau de instrução dos pais” (Scochi *et al.*, 2004, p. 172). Desse modo, muitos indivíduos não tiveram acesso ao registro de nascimento ou o obtiveram tardiamente.

Contudo, a mudança nesse cenário de subnotificações dos RCN começa a ocorrer a partir dos anos 2000, devido a uma combinação de fatores, tais como: gratuidade dos registros públicos, determinada pela Lei 9.534 (Brasil, 1997), campanhas de conscientização da importância dos RCN e o aumento dos programas sociais que exigem o RCN para o cadastramento. Em 2007, foi estabelecido o Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica, por meio do Decreto 6.289 (Brasil, 2007).

Assim, são visíveis os esforços empregados pelo governo para ampliar o acesso aos RCN e dirimir a subnotificação. Todas essas medidas surtiram efeito, pois, no período de 2000 a 2015, observou-se uma redução das subnotificações dos RCN (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018, p. 19). Em 2003, 18,8% dos indivíduos eram registrados em anos posteriores ao seu nascimento. Esse percentual de sub-registro reduziu ao longo dos anos, chegando a 5,1% em 2013, e sendo considerado eradicado em 2014.

Com isso, os Registros Civis contemplam um alto percentual de cobertura, gerando a confiabilidade dos dados disponibilizados pelo IBGE, constituindo-se em um importante dado para ser utilizado como insumo nas estimativas populacionais em anos não censitários.

MATERIAIS E MÉTODOS

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o método das componentes demográficas para projetar populações das unidades da Federação no Brasil, por sexo e faixa etária, baseado nos comportamentos de fecundidade, mortalidade e migração. De acordo com IBGE (2018), essa equação de equilíbrio populacional é representada por:

$$P_{(t+n)} = P_{(t)} + B_{(t,t+n)} - D_{(t,t+n)} + I_{(t,t+n)} - E_{(t,t+n)}$$

em que $P_{(t+n)}$ é a população no ano $t + n$; $P_{(t)}$ é a população no ano t ; $B_{(t,t+n)}$ são os nascimentos (*births*) e $D_{(t,t+n)}$ os óbitos (*deaths*) ocorridos no período entre t e $t + n$; $I_{(t,t+n)}$ são os imigrantes e $E_{(t,t+n)}$ os emigrantes do período t a $t + n$, com t e n sendo, respectivamente, o ano inicial e o tamanho do intervalo em anos.

O cômputo de nascimentos é obtido por meio de informações sobre o número de mulheres em idade fértil e suas respectivas taxas de fecundidade. Os óbitos são estimados por meio das tábuas de mortalidade construídas pelo IBGE. As informações de migração são oriundas de censos demográficos. Portanto, esse método utilizado pelo IBGE baseia-se em muitas informações oriundas dos censos e de hipóteses elaboradas por demógrafos acerca das três componentes demográficas. Vale ressaltar que o menor recorte geográfico das projeções populacionais do IBGE são as 27 unidades federativas do Brasil.

No presente trabalho, as estimativas de populações, por idade, para as unidades da Federação brasileira, suas capitais e as grandes regiões do país, foram baseadas em registros administrativos de pessoas naturais, de nascimentos e óbitos em cartórios, organizados pelo IBGE e publicados como as estatísticas de Registro Civil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Para estimar a população com menos de um ano de idade foi utilizada a seguinte equação:

$$P_0^t = N^t - O_0^t \quad (1)$$

em que P_0^t é a população com menos de um ano de idade no ano t , N^t é o número de nascidos vivos no ano t , e O_0^t é o número de óbitos de crianças com menos de um ano de idade no t -ésimo ano.

A população de um ano de idade, em determinado ano t , foi estimada por meio da seguinte equação:

$$P_1^t = P_0^{t-1} - O_1^t \quad (2)$$

em que P_1^t é a população com um ano de idade no ano t , P_0^{t-1} é a população com menos de um ano de idade no $t-1$ -ésimo ano, e O_1^t é o número de óbitos de crianças com um ano de idade no ano t .

Para estimar a população com dois anos de idade, em determinado ano t , tem a equação:

$$P_2^t = P_1^{t-1} - O_2^t \tag{3}$$

em que P_2^t é a população com dois anos de idade no ano t , P_1^{t-1} é a população com um ano de idade no $(t-1)$ -ésimo ano, e O_2^t é o número de óbitos de crianças com dois anos de idade no ano t .

A estimação da população por idade discreta de três anos ou mais segue a mesma lógica do cálculo da população com dois anos de idade. Portanto, baseando-se nas equações 1, 2 e 3, é possível extrapolar e definir a estimativa da população por idade discreta j no ano t pela equação:

$$P_j^t = \begin{cases} N^t - O_0^t, & \text{para } j = 0 \\ P_{j-1}^{t-1} - O_j^t, & \text{para } j \geq 1 \end{cases} \tag{4}$$

em que P_j^t é a população com j anos de idade no ano t , N^t é o número de nascidos vivos no ano t , O_0^t é o número de óbitos de crianças com menos de um ano de idade no t -ésimo ano, P_{j-1}^{t-1} é a população com $j-1$ anos de idade no $(t-1)$ -ésimo ano e O_j^t é o número de óbitos de crianças com j anos de idade no ano t .

Os dados utilizados no presente trabalho, oriundos do registro civil e organizados pelo IBGE no Sistema de Estatísticas Vitais, estão disponíveis para consulta no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), que permite acessar, de forma fácil, dados armazenados no Banco de Tabelas Estatísticas do IBGE. Os dados de nascimentos foram consultados na Tabela 2609 – Nascidos vivos, por ano de nascimento, grupos de idade da mãe na ocasião do parto, sexo e lugar de residência da mãe (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024b). Os dados de óbitos foram acessados na Tabela 2654 – Óbitos, ocorridos no ano, por mês de ocorrência, natureza do óbito, sexo, idade, local de ocorrência e lugar de residência do falecido (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024c). Nessas consultas foram aplicados filtros para selecionar os dados agregados do Brasil, das grandes regiões do país, das unidades federativas brasileiras e suas capitais.

Os dados disponíveis na data da coleta abrangem o período de 2003 a 2022. Na consulta dos registros de nascimento foram considerados o local de residência da mãe, ano de nascimento e ano de registro. Já para a consulta dos registros de óbitos, foram considerados o lugar de residência

do falecido, ano do óbito e idade do falecido. Vale ressaltar que a tabela resultante do SIDRA deixa evidente os registros em anos posteriores ao de nascimento. Assim, foi preciso consolidar os dados, totalizando os nascimentos a partir da soma dos registros do ano de nascimento e dos realizados nos anos seguintes.

A tabela de óbitos apresenta as idades discretas até 14 anos e, a partir de 15 anos, os dados são agrupados em faixas etárias quinquenais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024c). Por esse motivo, não foi possível estimar a população que frequenta o ensino médio.

Os dados foram exportados do SIDRA em formato .csv (Comma Separated Value) e importados para o *software R* para os devidos processamentos. As equações de projeção foram implementadas em um *script* utilizando a linguagem R e, em seguida, aplicadas sobre os dados importados, gerando então as estimativas populacionais. As figuras foram elaboradas com recursos de gráficos do Microsoft Office. Embora os cálculos de estimativas tenham sido feito para todas as 27 unidades da Federação do Brasil e suas capitais, por limitação de espaço, optou-se por descrever neste texto os resultados para o Brasil, as cinco grandes regiões, além do estado da Bahia e sua capital, Salvador¹.

Por fim, as estimativas baseadas no registro civil foram comparadas com os dados do Censo 2022. É importante destacar que os censos demográficos apresentam sub-registro do número de nascimentos, o que levou o IBGE a ajustar os dados obtidos a partir do Censo 2010 utilizando o método da razão de P/F de BRASS (Brass; Coale, 1977). Entretanto, a partir de 2018, o IBGE passou a utilizar o Registro Civil de Nascimento (RCN) para ajustar o nível de fecundidade com dados mais precisos e com maior cobertura (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018). Portanto, é esperado que as estatísticas de números de pessoas com idade escolar, tanto no ensino infantil quanto no fundamental, a partir dos dados do censo demográfico, estejam subestimadas em relação às estimativas calculadas com base nos dados do registro civil.

RESULTADOS

Os dados do registro civil mostram uma queda de 19,2% no número de nascimentos no Brasil entre 2003 e 2022, conforme representado na Figura 1. Entre 2013 e 2015, houve crescimento do número de nascimentos. Em contrapartida, em 2016 houve queda significativa nesse índice.

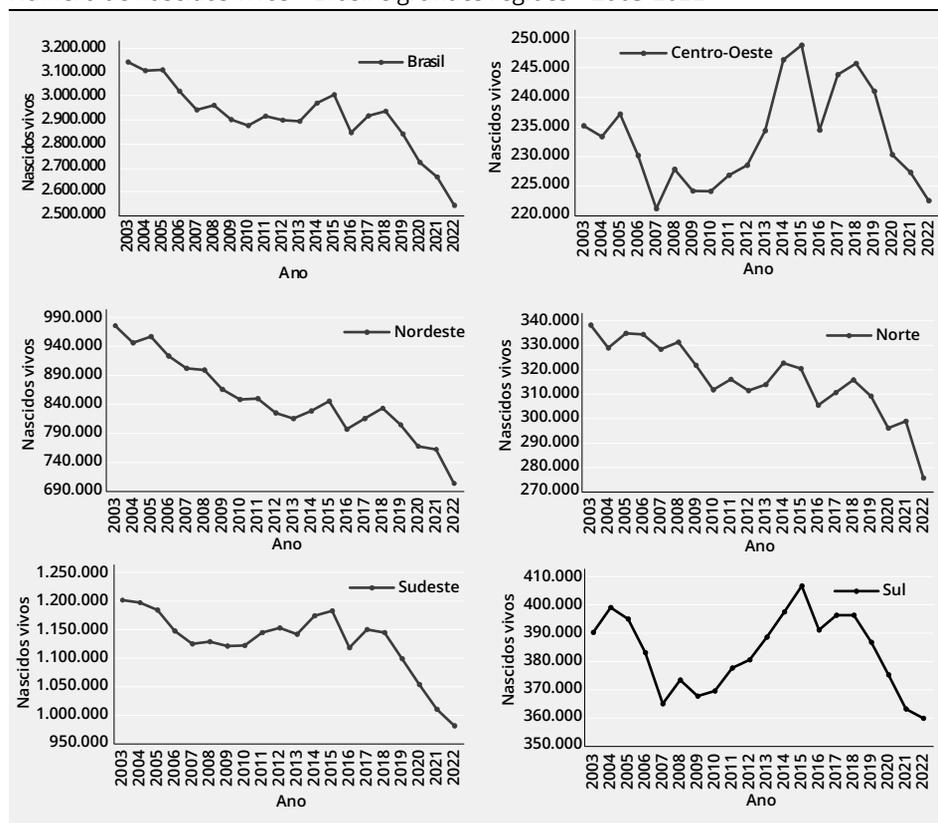
A partir de 2018, o IBGE passou a utilizar o Registro Civil de Nascimento (RCN) para ajustar o nível de fecundidade com dados mais precisos e com maior cobertura

1 As estimativas da população em idade escolar para o Brasil, as grandes regiões, as unidades da Federação e suas respectivas capitais podem ser encontradas acessando o endereço eletrônico: https://ftp.sei.ba.gov.br/Demografia/Estimacao_Populacao_Idade_Escolar/

Vale ressaltar que, entre 2015 e 2016, houve uma epidemia de Zica, período em que cresceu significativamente o número de recém-nascidos com diagnóstico de microcefalia (Brasil, 2023) em locais onde circulava o vírus ZIKV. Esse surto foi declarado como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pelo Brasil e uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Posteriormente, em 2017 e 2018 houve recuperação no número de nascimentos, que voltou a diminuir nos anos seguintes.

A Figura 1 apresenta também as curvas de nascimentos nas grandes regiões do Brasil. As regiões Nordeste, Norte e Sudeste tiveram comportamento similar à curva nacional. Porém, a Região Centro-oeste apresentou crescimento no número de nascimentos entre 2011 e 2015, enquanto na Região Sul esse índice cresceu entre 2010 e 2015, mas, assim como nas outras regiões do país, apresentaram queda de nascimentos em 2016. Em 2017 e 2018, os números voltaram a subir, mas caíram novamente nos anos seguintes.

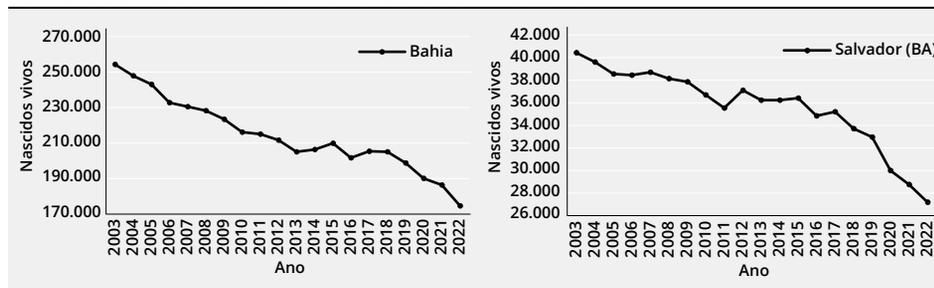
Figura 1
Número de nascidos vivos – Brasil e grandes regiões – 2003-2022



Fonte: IBGE - Pesquisa Estatísticas do Registro Civil.

Verifica-se, na Figura 2, que a Bahia e sua capital, Salvador, seguem o padrão da curva de nascimentos do Brasil e da Região Nordeste, com queda no número de nascimentos. Percebe-se que a velocidade da queda de nascimentos em Salvador aumenta a partir de 2018.

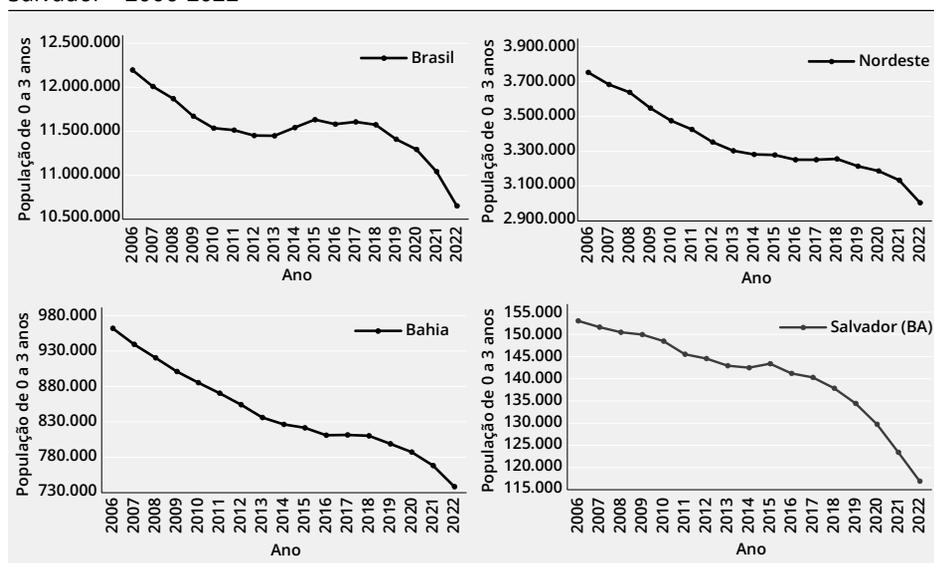
Figura 2
Número de nascidos vivos – Bahia/Salvador – 2003-2022



Fonte: IBGE - Pesquisa Estatísticas do Registro Civil.

A Figura 3 aponta tendência decrescente da série histórica das estimativas da população de zero a três anos de idade no Brasil, no Nordeste, na Bahia e em Salvador, com aumento da velocidade da queda a partir de 2018. A população de zero a três anos forma o público de possíveis demandantes de creches. Vale ressaltar que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a creche saiu da esfera da assistência social e passou a integrar a educação básica. Assim, as creches atendem crianças de zero a três anos, enquanto as pré-escolas recebem crianças de quatro e cinco anos. Juntos, esses dois níveis passam a compor a educação infantil.

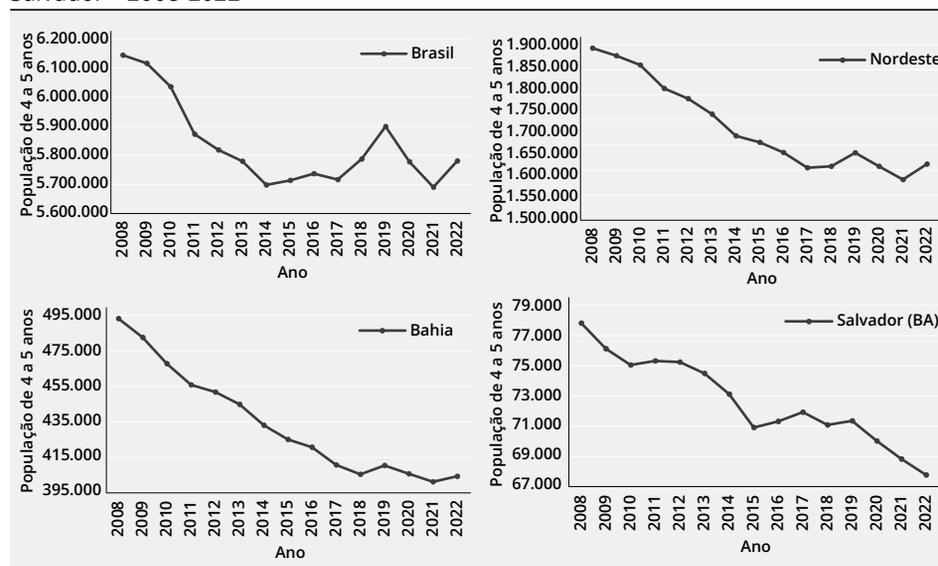
Figura 3
Estimativas das populações de zero a três anos de idade – Brasil/Nordeste/Bahia/Salvador – 2006-2022



Fonte: dados elaborados pelos autores com base no método descrito no estudo.

A Figura 4 apresenta a série histórica das estimativas da população de quatro a cinco anos de idade no Brasil, no Nordeste, na Bahia e em Salvador. Identifica-se uma tendência de redução da população nesse grupo etário no período analisado, com leves recuperações em alguns anos, efeito da recuperação de nascimentos em anos específicos, como, por exemplo, em 2013 e 2014, que, por sua vez, reflete na população de quatro e cinco anos em 2018 e 2019. Esse grupo etário forma o público que obrigatoriamente deve estar matriculado em pré-escolas. Essa obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos em pré-escolas passou a vigorar a partir da Emenda Constitucional 59/2009 que, com alteração do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, estabeleceu “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 2009).

Figura 4
Estimativas das populações de quatro e cinco anos de idade – Brasil/Nordeste/Bahia/ Salvador – 2008-2022

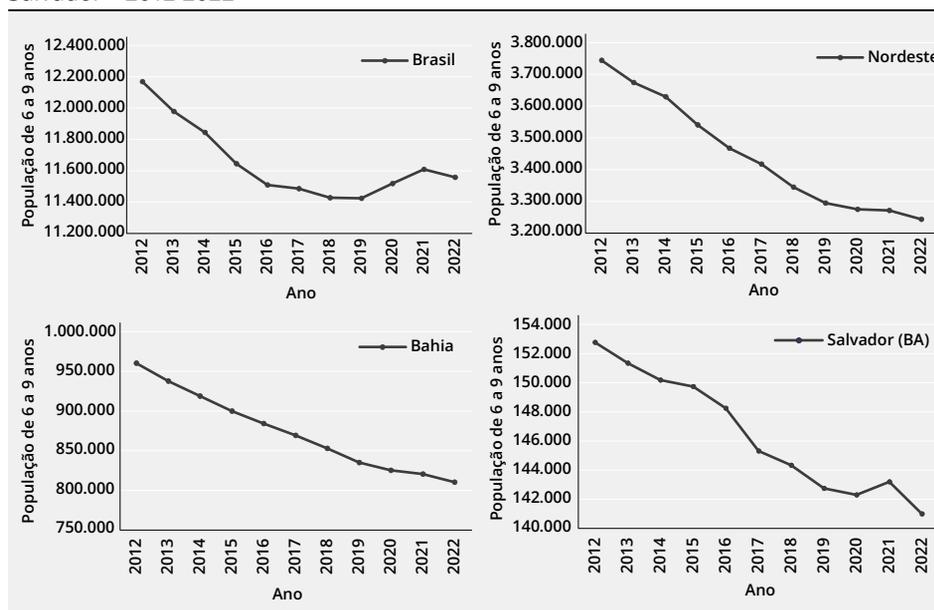


Fonte: dados elaborados pelos autores com base no método descrito no estudo.

A Figura 5 representa a série histórica das estimativas da população de seis a nove anos de idade no Brasil, no Nordeste, na Bahia e em Salvador, que contempla o público demandante por educação no Ensino Fundamental I. No Brasil, verifica-se que a população dessa faixa etária diminuiu até 2016, estabilizou entre os anos de 2016 e 2019, cresceu entre 2020 e 2021 e voltou a cair em 2022. Para o Nordeste e a Bahia, nota-se tendência de decréscimo com desaceleração desse decaimento a partir de 2018. Em Salvador, observa-se leve aumento da população de seis a nove anos em 2021, seguido por uma queda em 2022.

Figura 5

Estimativas das populações de seis a nove anos de idade – Brasil/Nordeste/Bahia/Salvador – 2012-2022

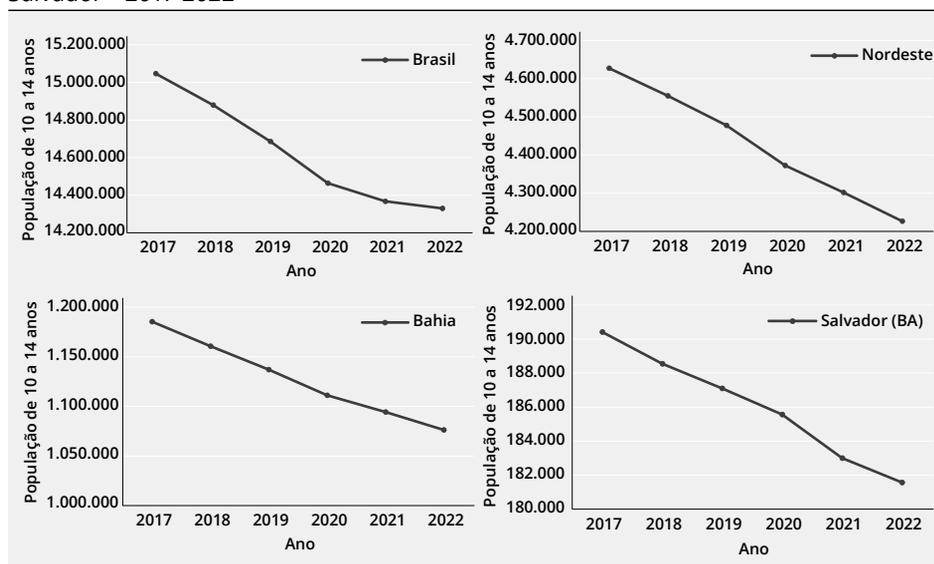


Fonte: dados elaborados pelos autores com base no método descrito no estudo.

A Figura 6 representa a série histórica das estimativas da população de dez a 14 anos de idade no Brasil, no Nordeste, na Bahia e em Salvador, contemplando o público demandante por educação no Ensino Fundamental II. Verifica-se a diminuição da população dessa faixa etária para os quatro cortes geográficos apresentados. No Brasil, observa-se uma desaceleração do decaimento entre 2020 e 2021. Por sua vez, em Salvador, tem-se uma leve acentuação na diminuição da população no mesmo período.

Figura 6

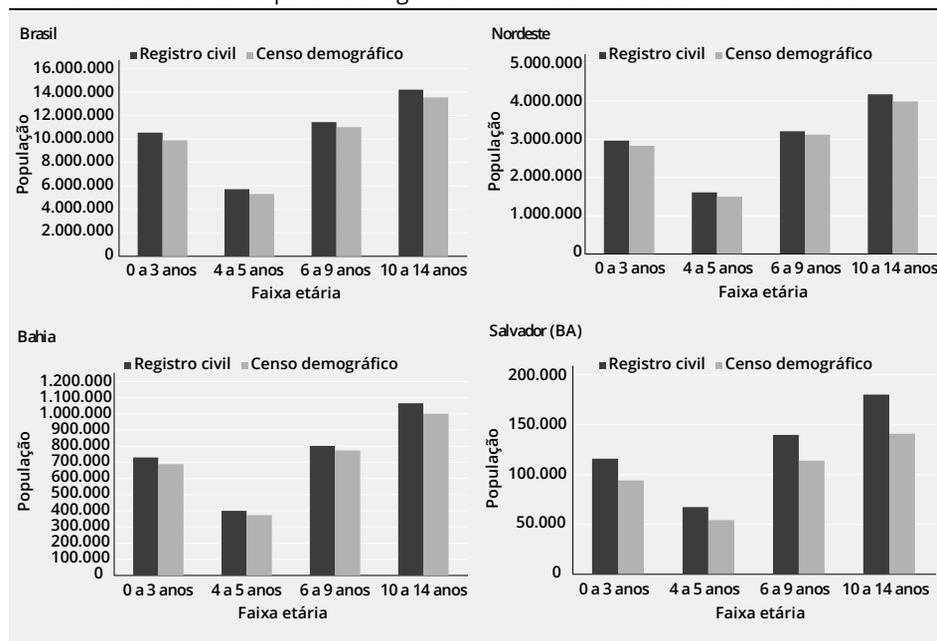
Estimativas das populações de dez a 14 anos de idade – Brasil/Nordeste/Bahia/Salvador – 2017-2022



Fonte: dados elaborados pelos autores com base no método descrito no estudo.

A Figura 7 compara as estimativas populacionais geradas a partir dos dados do registro civil com os dados divulgados pelo Censo 2022, levando em consideração a localização geográfica e a faixa etária. Observa-se que a população estimada com dados do registro civil é superior à população aferida pelo censo demográfico para os recortes espaciais e etários apresentados. Essa diferença corrobora os resultados obtidos a partir do registro civil, uma vez que é esperada uma defasagem dos dados do censo demográfico em relação ao registro civil.

Figura 7
Populações por faixa etária e recorte geográfico, segundo o censo demográfico e estimativas calculadas a partir do registro civil – Brasil/Nordeste/Bahia/Salvador – 2022



Fonte: dados elaborados pelos autores com base no método descrito no estudo.

No Brasil, na Bahia e no Nordeste, a diferença percentual entre as estimativas das populações obtidas a partir dos dados do registro civil para o ano de 2022, em comparação com os dados do Censo 2022, é de, aproximadamente, 5,4% para as faixas etárias de zero a três anos; 6,9% para a faixa de quatro e cinco anos; 3,4% para o grupo etário de seis a nove anos, e 5,0% para o grupo de dez a 14 anos. Já em Salvador, as estimativas populacionais pelo registro civil são, em média, 19,6% maiores do que as do Censo 2022, considerando os quatro grupos etários analisados no estudo. Uma provável causa para a diferença percentual ser mais elevada em Salvador em comparação ao Brasil, ao Nordeste e à Bahia deve-se ao fato de que a cidade é majoritariamente urbanizada, facilitando o acesso aos cartórios. Além disso, a incorporação do registro civil às rotinas dos hospitais de forma mais efetiva pode ter contribuído para aumentar a cobertura dos dados do registro civil em relação aos outros recortes espaciais, que incluem áreas menos urbanizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de estimação da população em idade escolar baseado no registro civil é uma importante ferramenta de gestão pública que pode auxiliar na formulação de políticas públicas educacionais. Além disso, as estimativas resultantes desse método podem ser utilizadas para calcular indicadores destinados ao monitoramento e à avaliação de políticas públicas na área de educação.

Há limitações na composição das estimativas, como, por exemplo, a ausência do saldo migratório, porém, a migração de crianças e adolescentes é residual. Os dados de processos migratórios internacionais, do Departamento de Assuntos Sociais e Econômicos, da Organização das Nações Unidas (ONU), apontam que, entre os migrantes, apenas 14% têm idade até 19 anos. O maior percentual (74%) encontra-se na faixa de 20 a 64 anos, enquanto 12% somam os migrantes de 65 anos ou mais. Na primeira faixa (até 19 anos), dos 14% de migrantes, somente 3% são crianças de zero a quatro anos, outros 3% têm de cinco a nove anos, 4% estão na faixa de dez a 14 anos, enquanto os 4% restantes têm entre dez e 14 anos (United Nations, 2017). Vale ressaltar que essa lacuna abre espaço para a ampliação do estudo, que pode considerar alguma projeção de saldo migratório dos municípios, por faixa etária, para refinar essas estimativas.

Ainda há espaço para o refinamento do método, se forem considerados os meses do nascimento e do óbito, o que pode resultar em estimativas mais precisas. Vale considerar que não existem estatísticas municipais anuais (exceto em ano censitário) da população, por idade discreta, consideradas como padrão ouro, para comparar o desempenho do método proposto. Além disso, não foi possível calcular as estimativas para a faixa etária correspondente ao ensino médio, uma vez que os dados de óbitos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estão agregados quinquenalmente a partir de 15 anos de idade.

O censo demográfico apresenta sub-registro de nascimentos, levando o IBGE a utilizar métodos estatísticos, como a razão P/F de BRASS, para ajustar os dados de natalidade. A partir de 2018, o IBGE passou a realizar esse ajuste utilizando o Registro Civil de Nascimento (RCN), a fim de obter dados mais precisos e abrangentes. Por esse motivo, espera-se que os resultados do censo demográfico estejam subestimados em relação às estimativas provenientes do registro civil. Dessa forma, observa-se que as estimativas baseadas no registro civil têm maior abrangência em relação aos dados do Censo 2022, reforçando a confiabilidade dessas estimativas.

As estimativas baseadas no registro civil têm maior abrangência em relação aos dados do Censo 2022, reforçando a confiabilidade dessas estimativas

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio D. *Transição da fecundidade e relações de gênero no Brasil*. 1994. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.289, de 6 de dezembro de 2007. Estabelece o Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica, institui o Comitê Gestor Nacional do Plano Social Registro Civil de Nascimento e Documentação Básica e a Semana Nacional de Mobilização para o Registro Civil de Nascimento e a Documentação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6289.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.044, de 22 de setembro de 1888. Fixa o dia em que deve começar a ter execução, em todo o Império, o Regulamento do Registro Civil dos nascimentos, casamentos e óbitos. *Coleção de Leis do Império do Brasil 1888*, Rio de Janeiro, v. 2, pt. 2, p. 284, 31 dez. 1888. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10044-22-setembro-1888-542833-publicacaooriginal-52347-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 1.829, de 9 de setembro de 1870. Sanciona o Decreto da Assembléa Geral que manda proceder ao recenseamento da população do Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil 1870*, Rio de Janeiro, v. 1, pt. 1, p. 89, 31 dez. 1870. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/leis1870/pdf10.pdf#page=6>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.534, de 10 de dezembro de 1997. Dá nova redação ao art. 30 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos; acrescenta inciso ao art. 1º da Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, que trata da gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania; e altera os arts. 30 e 45 da Lei nº 8.935, de 18 de novembro de 1994, que dispõe sobre os serviços notariais e de registro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 dez. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9534.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *População residente: estudo de estimativas populacionais para os municípios brasileiros, desagregadas por sexo e idade, 2000-2021*. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/IBGE/NT-POPULACAO-RESIDENTE-2000-2021.PDF>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASS, William; COALE, Ansley J. Methods of analysis and estimation. In: SMITH, David P.; KEYFITZ, Nathan. *Mathematical demography: selected papers*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg, 1977. p. 307-313.

FREIRE, Flávio Henrique M.; GONZAGA, Marcos Roberto; GOMES, Marília Miranda Forte. Projeções populacionais por sexo e idade para pequenas áreas no Brasil. *Revista Latinoamericana de Población*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 124-149, 2019.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. *Metodologia para as estimativas populacionais municipais do Rio Grande do Sul: série histórica para o período 2001 a 2016*. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/2017103120171030metodologia-para-as-estimativas-populacionais-municipais-do-rio-grande-do-sul-revisao-2015.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico: tabela 9514: população residente, por sexo, idade e forma de declaração da idade*. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9514>. Acesso em: 27 mar. 2024a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas do Registro Civil: análise dos óbitos: Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais: 2018-2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101879.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas do Registro Civil*: percentual de nascidos vivos por idade da mãe no parto, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registro-civil.html>. Acesso em: 29 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas do Registro Civil 2020*: informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b. v. 47, 8 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2020_v47_informativo.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas do Registro Civil 2020*: nota técnica. Rio de Janeiro: IBGE, 2021c. v. 47, 24 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2020_v47_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Estatísticas do Registro Civil*: tabela 2609: nascidos vivos, por ano de nascimento, grupos de idade da mãe na ocasião do parto, sexo e lugar de residência da mãe. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2609>. Acesso em: 27 mar. 2024b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisas Estatísticas do Registro Civil*: tabela 2654: óbitos, ocorridos no ano, por mês de ocorrência, natureza do óbito, sexo, idade, local de ocorrência e lugar de residência do falecido. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2654>. Acesso em: 27 mar. 2024c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeções da população*: Brasil e unidades da federação: revisão 2018. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101597.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sistema de estatísticas vitais*: principais resultados: 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registrocivil.html>. Acesso em: 5 fev. 2022.

KIRK, Dudley. Demographic transition theory. *Population Studies*, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 361-387, 1996.

MADEIRA, João Lyra; SIMÕES, Celso Cardoso da S.. Estimativas preliminares da população urbana e rural segundo as unidades da Federação, de 1960/1980 por uma nova metodologia. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 129, p. 3-11, jan./mar. 1972.

OLIVEIRA, Luiz Antonio P. de; SIMÕES, Celso Cardoso da S. O IBGE e as pesquisas populacionais. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 291-302, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/VCdB6mfFsmm5Wjd4LmydTrD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro (org.). *Sistemas de estatísticas vitais no Brasil: avanços, perspectivas e desafios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101575>. Acesso em: 10 dez. 2022.

POTTER, Joseph E. *et al.* Measuring the timing and pace of fertility decline in Brazil using a bayesian spatial estimation procedure. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Abep, 2006.

R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2022. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHMID, Bianca; SILVA, Nilza Nunes da. Estimacão de sub-registro de nascidos vivos pelo método de captura e recaptura, Sergipe. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 45, n. 6, p. 1088-1098, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102011000600011>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SCOCHI, Carmen Gracinda Silvan *et al.* Intervalo entre o nascimento e o registro civil: situação no município de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 4, n. 2, p. 171-178, abr./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/n7rTT7MzqgRzHMGP9mZrr4t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *Trends in international migrant stock: the 2017 revision*. Genebra: ONU, 2017. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/docs/MigrationStockDocumentation_2017.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

Resumo

O presente artigo discorre sobre a experiência do Programa Educa Mais Bahia, realizado no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros (CEGMB), situado em Matina-BA, jurisdicionado ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 02) – Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Para tanto, apresenta o horizonte teórico-conceitual da temática na perspectiva da educação integral e em tempo integral, considerando a experiência adquirida por meio da efetivação de dez oficinas dos seguintes eixos: Saúde e Bem-estar, Artes, Fortalecimento das Aprendizagens, Cultura Digital e Esportes. O resultado advindo dessas oficinas foi muito positivo, impactando diretamente no rendimento pedagógico, na interação social, na perspectiva de vida e no equilíbrio emocional dos estudantes envolvidos. Dessa forma, a experiência advinda do Programa Educa Mais Bahia na referida escola foi satisfatória, promovendo uma reflexão sobre a importância da educação integral e em tempo integral.

Palavras-chave: Programa Educa Mais Bahia; educação integral; experiências educacionais.

Abstract

This article discusses the experience of the Educa Mais Bahia Program, carried out at the Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros (CEGMB), located in Matina-BA, under the jurisdiction of Núcleo Territorial de Educação (NTE 02) – Bahia State Department of Education. To this end, it presents the theoretical-conceptual horizon of the theme from the perspective of integral and full-time education, considering the experience gained through the implementation of ten workshops on the following axes: Health and Well-being, Arts, Strengthening Learning, Digital Culture and Sports. The results of these workshops were very positive, having a direct impact on the educational performance, social interaction, outlook on life and emotional balance of the students involved. In this way, the experience of the Educa Mais Bahia Program at the school was satisfactory, promoting reflection on the importance of full-time education.

Keywords: Educa Mais Bahia Program; integral education; educational experiences.

Programa Educa Mais Bahia: um olhar sobre a experiência no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros

BETÂNIA RITA ANJOS FERNANDES

Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), especialista em Literatura Contemporânea e em Língua Portuguesa: Redação e Oratória, ambas pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) e graduada em Letras pela Uneb. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).
<https://orcid.org/0000-0001-7978-7755>.
bel.ritaka@gmail.com

BIANCA BEZERRA DE SOUZA

Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento pela Faculdade Vale do Grotuba (Favag) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).
<https://orcid.org/0009-0003-7644-4601>.
bianca.souza150@enova.educacao.ba.gov.br

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a4

O GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA tem investido em programas que adotam uma abordagem de educação integral, com o objetivo de oferecer um ambiente escolar inclusivo que promova não só o aprendizado de disciplinas curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, artísticas, esportivas e cívicas. Isso implica reconhecer a importância de valorizar as diferenças individuais, estimular a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de colaboração.

A partir dessa percepção, foi instituído o Programa Educa Mais Bahia, por meio da Portaria Estadual n.º 1.475, de 23 de julho de 2022, com o intuito de implantar as oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, instituído pela Lei n.º 14.359, de 26 de agosto de 2021, e regulamentado pelo Decreto Estadual n.º 21.469, de 22 de junho 2022. O objetivo da iniciativa é qualificar as ações realizadas na extensão do tempo escolar dos estudantes, por meio de oficinas educativas

Observa-se que a educação integral é um conceito que vai além do ensino tradicional, buscando proporcionar uma formação completa para os estudantes

que abrangem os eixos de Artes, Esportes, Cultura Digital, Saúde e Bem-estar, Música e Fortalecimento das Aprendizagens, todos em consonância com o currículo e a realidade escolar (Bahia, 2021, 2022a, 2022b).

De acordo com o Art. 4º, parágrafo 1º, do supracitado decreto estadual:

As oficinas educativas referidas no inciso I do *caput* deste artigo ocorrerão por meio de experimentação e investigação científica, cultural e artística, esporte e lazer, cultura digital, educação financeira e para o consumo, comunicação e uso de mídias, educação ambiental e direitos humanos, práticas de prevenção a agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, dentre outras atividades, sempre contextualizadas com o território de pertencimento e o projeto de vida dos estudantes (Bahia, 2022a).

Assim, observa-se que a educação integral é um conceito que vai além do ensino tradicional, buscando proporcionar uma formação completa para os estudantes. Ou seja, não se restringe ao desenvolvimento acadêmico, mas também contempla os aspectos emocionais, sociais, culturais e físicos dos alunos.

Nesse sentido, foram instituídas as oficinas do Programa Educa Mais Bahia, desenvolvidas no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros (CEGMB). O CEGMB dispõe de cinco salas de aula, uma sala de professores, uma sala de coordenação, seis banheiros, uma cantina, uma sala de secretaria, uma sala de direção, três salas de depósito, três salas de aula na área externa da escola (anteriormente destinadas ao laboratório de ciências), além de uma quadra poliesportiva, um laboratório de informática, uma biblioteca e uma sala de vídeo. A unidade escolar possui atualmente 16 docentes, sendo dez efetivos com formação em área específica, e seis em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

O CEGMB atende atualmente alunos do Ensino Médio Regular, da Educação Integral, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. Está localizado na Praça Helena Carmem de Castro Donato, s/n, bairro Alto dos Bezerras, no município de Matina-BA (jurisdicionado pelo NTE 02), que foi desmembrado de Riacho de Santana por meio da Lei estadual nº 4852, de 05 de abril de 1989 (Bahia, 1989). A localidade abriga uma população de 10.330 habitantes, de acordo com o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo predominantemente rural (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Nesse sentido, a maioria dos estudantes do CEGMB é oriunda de famílias da zona rural que não têm uma renda fixa, por essa razão, muitos deles migram para os grandes centros em busca de melhores condições de vida, trabalhando temporariamente no corte de cana, na colheita de laranja e café, entre outros.

No CEGMB foram desenvolvidas as seguintes oficinas:

No eixo Esportes, a oficina *Esporte: atividade lúdica, física e esportiva* foi realizada na comunidade rural do Pichico – localizada a aproximadamente 15 quilômetros da sede do município, região em que há muitos estudantes matriculados – e fomentou a discussão sobre os benefícios da atividade física para o corpo e a mente, conscientizando os alunos a respeito da importância da prática de esportes e seu impacto na manutenção da saúde.

A segunda oficina de esportes foi a de futsal, ministrada na quadra poliesportiva da unidade escolar com o intuito de contribuir com a formação dos aspectos afetivos dos alunos. A modalidade é vista como um meio eficaz na prevenção de problemas sociais, na melhoria da qualidade de vida e na descoberta de potenciais coletivos e individuais.

A terceira oficina foi a de capoeira, prática que vai além de uma simples atividade física ou de defesa pessoal, visto que engloba aspectos culturais, sociais e emocionais, oferecendo uma experiência completa de aprendizado e desenvolvimento pessoal a quem se dedica a essa arte.

No eixo Fortalecimento da Aprendizagem foi desenvolvida a oficina *Escrita em ação* (redação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), abordando temas como estruturação de texto, escolha de vocabulário, gramática e pontuação. Ao apresentar diversos exemplos de textos bem escritos, a iniciativa teve como propósito orientar os participantes sobre como aplicar essas técnicas em sua própria produção escrita.

No eixo Artes foi desenvolvida a oficina *Dança: todos pela cultura*, que trouxe como perspectiva a importância dos movimentos corporais individuais e coletivos, além de proporcionar diversão e o bem-estar físico, social e emocional dos participantes, independentemente da faixa etária. Ainda nesse eixo, a oficina de violão disponibilizou um curso para iniciantes. A prática do violão estimula várias áreas de ambos os hemisférios cerebrais, o que favorece o desenvolvimento cognitivo, além de outros benefícios relacionados a aspectos mentais e emocionais do indivíduo. Assim, a prática musical desenvolve a memória, facilita a coordenação e a recuperação motora, aprimora a capacidade lógica e melhora a compreensão da comunicação.

Em relação ao eixo Saúde e Bem-estar, a unidade escolar desenvolveu três oficinas. Na primeira, *Educação e saúde: uma parceria de sucesso*, foram trabalhados conceitos básicos de saúde, a exemplo dos primeiros socorros em casos de convulsão, desmaio ou mal súbito, engasgo no adulto, engasgo no bebê e na criança, dentre outros temas inerentes à

No eixo Fortalecimento da Aprendizagem foi desenvolvida a oficina Escrita em ação (redação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), abordando temas como estruturação de texto, escolha de vocabulário, gramática e pontuação

Com a realização das oficinas, os estudantes permaneceram na unidade escolar durante dois turnos ou mais, visto que os cursos eram aplicados em turno distinto daquele em que os alunos estavam matriculados

área da saúde. As outras duas oficinas abordaram o tema *Atendimento psicológico individualizado* e contaram com a presença de dois psicólogos que fizeram o acompanhamento da saúde mental dos estudantes. Durante as atividades foram promovidas campanhas de valorização da vida, bem como práticas de autoconhecimento.

No que diz respeito ao eixo Cultura Digital, a oficina *Explorando a Tecnologia* ofereceu aos participantes a oportunidade de conhecer diferentes áreas ligadas à informática, desde a introdução à computação até o desenvolvimento de produções audiovisuais. A partir de metodologias dinâmicas e interativas, os participantes puderam aprender sobre as diversas possibilidades que a tecnologia oferece, desde a utilização de ferramentas de produtividade até a criação de conteúdos digitais.

As oficinas mencionadas foram organizadas pela vice-diretora do CEGMB, Betânia Rita Anjos Fernandes, e pela coordenadora pedagógica da instituição, Bianca Bezerra de Souza. Ambas foram responsáveis por todo o processo de execução do programa, desde a escolha das oficinas, considerando as necessidades dos estudantes, até a mobilização desses alunos para a participação ativa; passando pelo planejamento e a organização dos horários e espaços para a realização das oficinas. Além disso, as organizadoras encarregaram-se do recrutamento dos profissionais que assumiram a responsabilidade de ministrar o conteúdo programático. Por acreditar que ações como essas são extremamente significativas e transformadoras para nossa juventude, é que, – nós, autoras e partes do processo – incentivamos e nos dedicamos à prática do programa, pois sabemos que tais ações proporcionam vivências para além do currículo base da escola, e que são essenciais para que a educação seja, de fato, significativa para nossos estudantes.

APLICABILIDADE DAS OFICINAS: DIVERSIDADE DE PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

Com a realização das oficinas, os estudantes permaneceram na unidade escolar durante dois turnos ou mais, visto que os cursos eram aplicados em turno distinto daquele em que os alunos estavam matriculados. Dessa forma, a implementação das oficinas realizou o processo de educação em tempo integral, que não se constitui uma novidade no Brasil, tendo o educador Anísio Teixeira como referência basilar. Nesse sentido, as estudiosas Vilas Boas e Abbiati (2020, p. 1574) afirmam que,

No Brasil, as primeiras experiências de ampliação da jornada escolar datam dos anos de 1950, quando Anísio Teixeira, um dos impulsionadores

do Movimento da Escola Nova¹, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, em Salvador, na Bahia.

Nesse ínterim, a educação em tempo integral no Brasil refere-se a um modelo educacional que visa ampliar a carga horária e diversificar as atividades oferecidas aos estudantes, proporcionando-lhes uma formação mais abrangente e integrada. Em resumo, a educação em tempo integral busca proporcionar uma experiência educacional mais completa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, as oficinas realizadas no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros (CEGMB), no turno oposto, contemplam não apenas a perspectiva da educação em tempo integral, mas também a educação integral. Antes da abordagem dessa questão, faz-se necessário diferenciar os dois conceitos: a educação em tempo integral, como discorrida anteriormente, está relacionada à extensão do tempo dedicado à educação, muitas vezes acompanhada por uma oferta mais ampla de atividades. Já educação integral busca abranger todos os aspectos do desenvolvimento humano, “trabalha a multidimensionalidade do sujeito, compreendendo o seu aspecto intelectual, físico e emocional” (Vilas Boas; Abbiati, 2020, p. 1575).

Nessa abordagem, considera-se que as oficinas do Programa Educa Mais Bahia atuam como parte complementar da educação integral e em tempo integral, visto que, apesar de não compor oficialmente a grade curricular obrigatória dos estudantes, oferecem atividades de extensão que permitem aos alunos a permanência na escola em tempo integral.

Considerando-se que os objetivos da educação integral são amplos e buscam proporcionar uma formação mais completa, abrangendo não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional, cultural e físico dos estudantes, é possível promover a educação integral por meio das oficinas, permitindo que o estudante escolha aquela que mais se alinhe a seu perfil e necessidade). Para melhor compreensão, exemplificaremos por meio das experiências realizadas no colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros.

No ano de 2023 foram aplicadas dez oficinas voltadas para os alunos do Ensino Médio, sem limite de quantidade máxima de oficinas por aluno,

**A educação
em tempo
integral busca
proporcionar
uma experiência
educacional
mais completa
e alinhada
às demandas
da sociedade
contemporânea**

1 O Movimento da Escola Nova ocorreu no Brasil na década de 1930. Esse movimento criticava o modelo tradicional de ensino e colocava o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa ganhou força a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 - documento que definia diretrizes para a política de educação. Anísio Teixeira estava entre os 26 escritores desse documento, sendo um dos principais pioneiros da Escola Nova (Cury; Cunha, 2015).

As oficinas de capoeira, futsal e atividades lúdicas compõem o eixo Esportes

desde que houvesse compatibilidade de horário em relação à grade curricular obrigatória. A seguir serão listadas as oficinas com as possíveis contribuições para a educação integral.

As oficinas de capoeira, futsal e atividades lúdicas compõem o eixo Esportes, sendo ministradas pelos colaboradores Tarcísio, José Marcos e Ana Paula respectivamente. Essas oficinas desempenharam um papel significativo no desenvolvimento dos jovens, proporcionando-lhes uma série de benefícios físicos, mentais e sociais, a começar pelo aprimoramento das habilidades e expandindo-se para a concentração, o trabalho em equipe, a disciplina, o alívio do estresse, a autoestima, a socialização e a inclusão.

Vários autores na área de educação e psicologia têm pesquisado as contribuições dos esportes para o desenvolvimento humano. Vygotsky (1989), por exemplo, destacou a importância da interação social no aprendizado. Sua teoria sociocultural pode ser aplicada para entender como os esportes, que frequentemente envolvem interação social, podem contribuir para o desenvolvimento humano. Através do conceito da Zona Proximal de Desenvolvimento, que se refere à diferença entre o que um estudante pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com ajuda de um instrutor mais competente, pode-se compreender melhor essa dinâmica. Embora Vygotsky não tenha abordado especificamente os esportes, suas teorias sobre aprendizado e desenvolvimento podem ser aplicadas de maneira relevante para se compreender como a interação social e o desafio progressivo influenciam o crescimento e desenvolvimento dos jovens atletas. A Figura 1 representa um momento de interação entre os alunos da oficina de capoeira.

Figura 1
Apresentação de capoeira



Foto: Betânia Fernandes.

Nessa abordagem, além das interações e do aprendizado, destaca-se, especialmente na oficina de capoeira, a conexão com as raízes culturais, o que promove uma apreciação mais profunda da ancestralidade e contribui para a preservação e a transmissão da rica tradição cultural afro-brasileira.

Já no eixo Fortalecimento das aprendizagens, a oficina de redação, ministrada pela professora Girleide Fernandes, prepara os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando que:

Espera-se que o aluno ingresso no Ensino Médio tenha sua competência linguística desenvolvida no que diz respeito à leitura e à escrita. Entretanto, é fato que isso tem sido um problema. O PCNEM (1999), inclusive, argumenta que os alunos saem do Ensino Fundamental com graves problemas de aprendizagens, principalmente com a língua escrita, sendo que, nessa etapa do ensino, ele deveria ter desenvolvido tal habilidade (Ramos; Gonçalves, 2020, p. 98).

Ao analisar essa situação, constata-se a necessidade de reforçar a prática da escrita para o ENEM nas escolas, haja vista que a redação contabiliza muito para o ingresso do jovem no Ensino Superior gratuito brasileiro, ainda mais ao analisar o contexto atual pós-pandêmico. A redação do ENEM é uma oportunidade de desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para desafios acadêmicos, profissionais e pessoais. Essa habilidade transcende os limites da sala de aula, impactando positivamente a vida dos estudantes em diversas esferas. Nesse contexto é que o Programa Educa Mais aplicado no CEGMB inseriu a oficina de redação no leque das opções educacionais. Embora muito elogiada pelos

Figura 2
Momento de concentração na aula de redação



Foto: Girleide Fernandes.

Além das interações e do aprendizado, destaca-se, especialmente na oficina de capoeira, a conexão com as raízes culturais

O educador Paulo Freire acreditava na pedagogia como um ato político e social, e a integração da arte em práticas educacionais é uma maneira de promover a criatividade, a expressão individual e a conscientização crítica

participantes, a experiência não atraiu um número expressivo de educandos inscritos, visto que a oficina de redação ainda é considerada muito específica e não desperta o interesse de todas as séries escolares, tendo agrupamento maior de alunos do terceiro ano.

Dando continuidade aos eixos e oficinas, ressaltando a sua importância e colaboração para a educação integral, foi implementado o eixo Artes, com oficinas de dança e violão, ministradas respectivamente por Carlos Daniel e Jaison Nunes. As artes desempenham um papel multifacetado no desenvolvimento humano, contribuindo para o crescimento integral dos estudantes em diversas áreas da vida. Elas proporcionam uma maneira única de expressão, compreensão e enriquecimento da experiência humana.

O educador Paulo Freire acreditava na pedagogia como um ato político e social, e a integração da arte em práticas educacionais é uma maneira de promover a criatividade, a expressão individual e a conscientização crítica. Ao reconhecer a importância da estética e da expressão artística, o referido autor contribuiu para uma abordagem mais holística e inclusiva da educação integral. Em seu livro *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) enfatiza a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de informações, buscando a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ele defende a ideia de que a arte, incluindo a expressão artística e a apreciação estética, é uma ferramenta valiosa para a construção do conhecimento e para a compreensão do mundo.

Nas oficinas do eixo Artes foi notória a noção de compreensão do mundo. Os estudantes, ao se identificarem com os conteúdos trabalhados, desenvolveram habilidades e posturas além do esperado pelos

Figura 3
Aula de dança



Foto: Carlos Daniel.

colaboradores. Esse resultado leva à reflexão já feita por Freire (2020, p. 32) “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Tanto na oficina de dança quanto na de violão, os estudantes partiram de práticas fundamentais da disciplina e as expandiram para além do contexto social, tornando-as significativas para si mesmos.

Na Figura 4, o registro de uma apresentação no evento de encerramento do programa, no ano de 2023, exemplifica como a prática e a apreciação da arte podem ser meios eficazes para ajudar a superar a timidez. Alunos inicialmente tímidos, por meio da prática artística, desenvolveram habilidades como: expressão pessoal, criatividade, colaboração em grupo e competências sociais.

Figura 4
Apresentação de encerramento do Programa Educa Mais Bahia



Foto: Betânia Fernandes.

O próximo eixo a ser explanado é o de Saúde e Bem-estar. Esse eixo é componente essencial quando se discute a educação integral, uma vez que essa abordagem reconhece a interconexão entre diferentes aspectos da vida, incluindo a saúde física, mental, emocional e social. A relação entre saúde, bem-estar e educação integral é um tema relevante que tem sido explorado por diversos autores brasileiros na área da educação, a exemplo Mozart Neves Ramos, que já ocupou posições importantes em instituições educacionais. Esse autor defende a ideia de que a educação integral deve incluir não apenas aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos, reconhecendo a importância da saúde e do bem-estar nesse processo. Ao discorrer sobre habilidades educacionais para o século XXI, Ramos (2015, p. 50-51) afirma que:

A educação integral deve incluir não apenas aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos

O processo de autoconhecimento e a resolução de problemas pessoais, analisando várias perspectivas, têm sido condutores da rotina do colégio, mediante a prática das oficinas mencionadas

Trata-se de uma concepção contemporânea de Educação Integral que promove a formação plena do aluno e desenvolve competências com aspectos cognitivos e socioemocionais. Um conjunto de macrocompetências norteia o currículo, aproximando a aprendizagem escolar dos desafios atuais e da construção da autonomia do jovem (Ramos, 2015, p. 50-51).

Nesse contexto, é possível notar a urgência em abordar questões referentes aos aspectos socioemocionais dos estudantes, o que tem sido efetivado no CEGMB por meio das oficinas de *Acompanhamento psicológico* ministradas pelos psicólogos Diego Hoayran e Zelinda Nonato. O processo de autoconhecimento e a resolução de problemas pessoais, analisando várias perspectivas, têm sido condutores da rotina do colégio, mediante a prática das oficinas mencionadas. Devido ao caráter sigiloso da profissão, não serão anexadas imagens desse trabalho no presente artigo.

Ainda no eixo Saúde e Bem-estar, foi ministrada a oficina *Educação e saúde: uma parceria de sucesso* pela enfermeira Jaqueline Fernandes. O número de inscritos nessa oficina foi satisfatório nos três turnos, o que evidencia o interesse dos estudantes em profissões voltadas à área da saúde, tópico que será analisado na próxima seção.

Figura 5
Estudantes da oficina *Educação e saúde* em uma visita técnica



Foto: Betânia Fernandes.

No eixo Cultura Digital foi ofertada a oficina *Explorando a tecnologia*. Ao integrar as tecnologias de forma estratégica, a educação pode ser aprimorada, fomentando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar social, emocional e físico dos estudantes, considerando-se, especialmente, o contexto pós-pandêmico no qual os jovens estão cada vez mais imersos no universo digital. No entanto, ainda há

estudantes sem acesso às tecnologias e infelizmente excluídos desse processo. O objetivo da referida oficina, além de aumentar o repertório de conhecimento dos alunos, foi o de promover a igualdade digital entre eles. Nesse sentido, pelos relatos dos participantes, acredita-se que a iniciativa tenha sido importante nesse processo. Alunos que não sabiam sequer ligar um computador agora já conseguem fazer trabalhos, pesquisas, digitar e se sentem inseridos no universo digital.

Figura 6

Aula prática – Explorando a tecnologia



Foto: Naby Lima.

Dado o exposto, esse tópico destaca a relevância das oficinas para o processo de aprendizado e em relação ao tempo integral de educação, haja vista terem sido aplicadas em turno distinto ao do ensino regular obrigatório, como mencionado anteriormente), visando ao desenvolvimento pleno dos estudantes, em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

IMPLICAÇÕES DAS OFICINAS NA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES

A educação integral busca priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas competências são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a realização na vida pessoal e profissional. Ao incorporar atividades extracurriculares, projetos multidisciplinares e programas de mentoria, as escolas podem criar um ambiente que promova esse crescimento conjunto.

Nesse sentido, como discorrido no tópico anterior, as oficinas do Programa Educa Mais Bahia, do Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros (CEGMB), dialogam com esse intuito de desenvolvimento de

A educação integral busca priorizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico

A oficina de Educação e saúde: uma parceria de sucesso – que registrou o maior número de inscritos

competências e habilidades com foco no desempenho pessoal e profissional dos estudantes. Como exemplo, destaca-se o trabalho das oficinas de *Acompanhamento psicológico* e de *Educação e saúde: uma parceria de sucesso*, que buscaram desenvolver nos alunos habilidades emocionais e cognitivas essenciais para a vida.

Além disso, a oficina de *Educação e saúde: uma parceria de sucesso* – que registrou o maior número de inscritos – despertou nos estudantes estímulos que evidenciaram a vocação profissional de alguns deles, considerando-se os relatos dos participantes:

A oficina de Educação e Saúde não só me fez abrir os olhos para o meu futuro, mas também, me fez ter um amor maior à área que eu escolhi. Nós dividimos as aulas durante o ano, com partes prática e teórica. Não foi uma oficina qualquer, ela nos tornou salvadores de vida. Há momentos em que, na nossa própria casa, alguma pessoa engasga, e cá estamos nós para ajudar; também no caso de afogamento, choque, acidentes, hemorragia, entre outros... Eu já estava ciente de que essa seria a área que eu quero seguir, e a oficina me fez ter mais amor à profissão e fé que vai dar certo (Jefferson Farias da Encarnação – aluno de terceiro ano e participante da oficina Educação e Saúde – 2023)².

Relatos como o de Jefferson Farias confirmam a relevância do Programa Educa Mais Bahia, na perspectiva da formação pessoal e profissional. Na oficina de *Educação e Saúde*, os estudantes tiveram muitas aulas práticas

Figura 7
Visita técnica – oficina *Educação e saúde: uma parceria de sucesso*



Foto: Bianca Souza.

2 Entrevista de pesquisa concedida em 20 de dezembro de 2023, na cidade de Matina-BA.

e vivenciaram experiências em laboratórios e centros universitários, o que serviu como incentivo para o ingresso no ensino de nível superior. A Figura 7 ilustra um desses momentos.

Quando a escola desperta nos educandos o interesse pelos conteúdos trabalhados, conteúdos que são significativos para esses alunos – nesse caso, visando à formação profissional deles –, ela se torna um espaço onde os jovens têm prazer em permanecer.

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (Cavaliere, 2007, p. 1018).

Nessa passagem, Cavaliere (2007) reforça o intuito das oficinas no que diz respeito ao tempo do jovem na escola, momento em que há a descoberta de suas habilidades e vocação para o mundo do trabalho.

Nessa abordagem, que visa ao desenvolvimento completo dos indivíduos, a educação integral também se dedica a preparar os alunos para o mundo do trabalho. Esse contexto requer uma metodologia que vá além do mero acúmulo de conhecimento técnico.

A aprendizagem escolar tem a ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (Freire; Horton, 2003, p. 125-126).

Promover uma educação que valoriza a formação integral dos estudantes é moldar indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança, empatia e uma visão ampla do seu papel na sociedade. Anísio Teixeira, um dos mais importantes educadores brasileiros, defendia a ideia de uma educação integral que ultrapassasse os limites da mera instrução acadêmica. Ele acreditava na formação de indivíduos completos, capazes não apenas de adquirir conhecimento, mas também de desenvolver habilidades sociais, emocionais e éticas.

**Quando a escola
desperta nos
educandos o
interesse pelos
conteúdos
trabalhados
[...] ela se torna
um espaço
onde os jovens
têm prazer em
permanecer**

A educação integral, aliada à preparação para o mundo do trabalho, não se concentra apenas em transmitir conhecimentos, mas também em capacitar os indivíduos a serem cidadãos ativos

Essa ênfase na formação de cidadãos completos e ativos na sociedade foi um dos pilares do pensamento educacional de Anísio Teixeira, que buscava uma educação que promovesse não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento pessoal e social dos indivíduos. O trabalho das oficinas do Programa Educa Mais Bahia corrobora os pensamentos e proposições de educação de Anísio Teixeira, assim como permeia o universo de contribuições do educador Paulo Freire (1987), uma vez que este defendia a educação como instrumento de libertação do indivíduo, capacitando-o para compreender e transformar sua realidade.

A educação verdadeira é prática de liberdade, a que é capaz de criar homens e mulheres capazes de realizar atos novos, de ter visão crítica e de intervir no mundo para transformá-lo, e não apenas adaptar-se a ele. A educação como prática da liberdade é uma forma de conhecimento que compreende a importância do diálogo, da reflexão, da ação e do compromisso com a humanidade. É um processo constante de questionamento e recriação do mundo, de superação das estruturas opressivas e de busca por uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1987, p. 16).

Em consonância com o pensamento freiriano sobre educação, as oficinas do programa supracitado possibilitaram uma discussão crítica acerca das perspectivas para o futuro, o autoconhecimento e o autocuidado, a partir de uma didática leve e descontraída. As oficinas também enfatizaram a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar do jovem, além de trazer conhecimentos científicos sobre diferentes áreas do saber, desde a saúde até as regras da língua portuguesa, a fim de melhorar a escrita. Além disso abordaram o conhecimento acerca do mundo digital, uma das habilidades exigidas para o mercado de trabalho da contemporaneidade. É consenso que o mundo está em constante evolução, assim como as demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação integral procura antecipar essas mudanças, preparando os estudantes para se adaptarem a diferentes cenários, promovendo a criatividade, a capacidade de aprender continuamente e a agilidade para enfrentar novos desafios.

Portanto, a educação integral, aliada à preparação para o mundo do trabalho, não se concentra apenas em transmitir conhecimentos, mas também em capacitar os indivíduos a serem cidadãos ativos, adaptáveis e capazes de contribuir significativamente com o crescimento de suas comunidades e com um mercado de trabalho em constante mudança. As oficinas do Programa Educa Mais Bahia abordaram essa questão de maneira muito significativa, produtiva e positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências vivenciadas no 'chão da sala de aula', todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem opinar sobre a implementação de programas educacionais, pois o 'chão da sala de aula' é mais do que um espaço físico, é um ambiente dinâmico e enriquecedor onde as experiências educacionais moldam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades, atitudes e valores dos estudantes. Os profissionais envolvidos nesse processo desempenham um papel crucial, guiando e facilitando as experiências de aprendizado para criar um ambiente educacional significativo e transformador.

No caso da experiência relatada pelas autoras deste artigo, que também foram articuladoras do Programa Educa Mais Bahia no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros (CEGMB), após observações, escuta sensível e análises, é possível afirmar que as oficinas que dialogam com as realidades dos educandos proporcionam benefícios que vão além do 'chão da sala de aula'. Quando a oficina é significativa para o estudante, consegue ultrapassar barreiras sociais, pessoais, socioemocionais e proporciona direcionamentos profissionais.

A oficina de redação, que atraiu principalmente os estudantes do terceiro ano, foi programada para fornecer conteúdos técnicos voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intuito de encurtar caminhos e possibilitar aos estudantes notas melhores na redação de um exame que os seleciona para ocuparem uma vaga na universidade. As oficinas de dança e violão abarcam benefícios emocionais, sociais e culturais, capazes de aumentar a autoestima dos envolvidos a patamares que aulas puramente conteudistas não conseguiriam. A oficina de acompanhamento psicológico se revelou de extrema necessidade na escola, uma vez que melhorou tanto a questão pedagógica quanto os aspectos pessoais e sociais dos participantes. Além disso, destaca-se a sua relevância para a formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida. As oficinas de tecnologia e saúde foram aliadas importantes para o direcionamento da formação profissional dos estudantes, como ferramentas essenciais na condução e inclusão dos participantes. Por fim, as oficinas voltadas para os esportes, além de promoverem benefícios à saúde e bem-estar por meio da atividade física, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais e valores fundamentais ao longo da vida.

Ao final do ano letivo de 2023, o CEGMB promoveu um evento de encerramento do programa para marcar o fim daquele ciclo. O evento contou com apresentações e depoimentos dos alunos, que receberam certificações de conclusão das oficinas. Foi um momento de muita interação, constatando-se, assim, os inúmeros benefícios à escola e aos estudantes trazidos pelo Programa Educa Mais Bahia.

Os profissionais envolvidos nesse processo desempenham um papel crucial, guiando e facilitando as experiências de aprendizado para criar um ambiente educacional significativo e transformador

Acredita-se que,
por meio de
uma educação
efetivamente
integral,
é possível
caminhar
em direção
à reflexão
proposta
por Freire

Figura 8
Certificação dos participantes da oficina *Educação e Saúde*



Foto: Bianca Souza.

Após análises, relatos de experiências e exposição dos resultados alcançados, conclui-se, portanto, que as oficinas implementadas no CEGMB, por meio do Programa Educa Mais Bahia, tiveram impacto significativo para a educação na perspectiva integral e em tempo integral. Nesse contexto, considera-se o programa como um aliado ao desenvolvimento escolar-acadêmico, fundamental ao crescimento emocional, pessoal, profissional, social, cultural e físico dos estudantes. Por fim, acredita-se que, por meio de uma educação efetivamente integral, é possível caminhar em direção à reflexão proposta por Freire (1987, p. 71) que enfatiza que “a educação verdadeira torna as pessoas não apenas objetos de, mas também, sujeitos da história”.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Decreto nº 21.469, de 22 de junho de 2022. Regulamenta a Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021, que institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e cria o Prêmio Anísio Teixeira. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 23 jun. 2022a. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/decretono21469de22dejunhode2022.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BAHIA. Lei nº 14.359, de 26 de agosto de 2021. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 27 ago. 2021. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/leino143592021-programabaianodeeducacaointegralanisio Teixeira.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BAHIA. Lei nº 4852, de 05 de abril de 1989. Cria o município de Matina, desmembrado do município de Riacho de Santana. Diário Oficial do Estado, Salvador, 6 abr. 1989. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-4852-1989-bahia-cria-o-municipio-de-matina-desmembrado-do-municipio-de-riacho-de-santana>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo na escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto J.; CUNHA, Célio da (org.). O Manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Inep, v. 96, 2015. Número especial. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/484/121>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e Estados*: Matina. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/matina.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

RAMOS, Elaine da Fonseca Ramos; GONÇALVES, Clézio Roberto. A prática da redação escolar e o texto dissertativo-argumentativo. *Enlaces*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 95-129, dez. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/enlaces/article/view/776/526>. Acesso em: 10 dez. 2023.

RAMOS, Mozart Neves. *Educação brasileira: uma agenda inadiável*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoAgendainadiavel.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545/9917>. Acesso em: 31 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar las percepciones docentes sobre las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en cuatro escuelas de educación primaria pública del departamento de Flores, en Uruguay. La estrategia metodológica utilizada ha sido el estudio de casos múltiples, de corte cualitativo, descriptivo e interpretativo en base al desarrollo de entrevistas en profundidad a docentes (8) y directores (4), y análisis documental de las planificaciones de los docentes entrevistados. Los resultados indican que los docentes reconocen la inclusión como un derecho y como elemento para lograr la calidad educativa, pero también identifican factores que constituyen dificultades, desafíos y necesidades para atender la diversidad de los estudiantes como, por ejemplo, la formación profesional. El estudio ha permitido establecer componentes de las prácticas pedagógicas inclusivas y estrategias utilizadas para organizar el aula y planificar actividades, como el trabajo en ciclo, el diseño universal de aprendizaje, las adecuaciones curriculares, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Como parte de las conclusiones se observa que, a pesar de los desafíos existentes, los docentes buscan formas de enseñar, donde todos puedan sentirse parte de un grupo, y de aprender fomentando la aceptación a la diversidad. Esta investigación aporta al conocimiento sobre las prácticas inclusivas, y puede ser una guía para proponer cambios en las políticas y programas de formación docente, así como para promover el desarrollo de competencias profesionales asociadas a la atención a la diversidad en las aulas.

Palabras clave: educación inclusiva; prácticas pedagógicas; calidad educativa; educación básica.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas implementadas em quatro escolas públicas de ensino fundamental no departamento de Flores, Uruguai. A estratégia metodológica utilizada foi um estudo de caso múltiplo qualitativo, descritivo e interpretativo, baseado em entrevistas em profundidade com professores (8) e diretores (4) e na análise documental dos planos dos professores entrevistados. Os resultados indicam que os professores reconhecem a inclusão como um direito e como um elemento para alcançar a qualidade educacional, mas também identificam fatores que constituem dificuldades, desafios e necessidades para lidar com a diversidade dos alunos, como, por exemplo, a formação profissional. O estudo possibilitou estabelecer componentes de práticas e estratégias de ensino inclusivo utilizadas para organizar a sala de aula e planejar atividades, como o trabalho em ciclos, o desenho universal de aprendizagem, as adaptações curriculares e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Como parte das conclusões, observa-se que, apesar dos desafios existentes, os professores buscam formas de ensinar, em que todos possam se sentir parte de um grupo, e de aprender, promovendo a aceitação da diversidade. Esta pesquisa contribui para o conhecimento sobre práticas inclusivas e pode ser um guia para propor mudanças nas políticas e nos programas de formação de professores, bem como para promover o desenvolvimento de competências profissionais associadas à atenção à diversidade na sala de aula.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas pedagógicas; qualidade educacional; educação básica.

Análisis de prácticas inclusivas en educación básica: sus implicancias para la formación docente

BLANCA JANELLA FARÍAS UMPIÉRREZ

Mestra em Educação pela Universidad
ORT Uruguay.
<https://orcid.org/0009-0007-7996-6260>.
bjfu1969@gmail.com

MARIELA ESTHER QUESTA-TORTEROLO

Doutora em Educação pela Universidad
Autónoma de Barcelona (UAB), mestra
em Gestão da Educação pela Universidad
ORT Uruguay, graduada em Relações
Internacionais pela Universidad de la
República Uruguay (Udelar).
<https://orcid.org/0000-0002-4321-2340>.
questa@ort.edu.uy

CLAUDIA ANAHÍ CABRERA BORGES

Doutora e mestra em Educação pela
Universidad ORT Uruguay, graduada em
Ciências Biológicas pela Universidad de la
República Uruguay (Udelar).
<https://orcid.org/0000-0002-1419-6791>.
ccabrera@ie365.ort.edu.uy

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a5

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA es un proceso que involucra transformar los sistemas educativos para brindar educación de calidad a todos los individuos de manera equitativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). En este sentido, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015) se plantea como cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible la promoción universal de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida mediante la educación inclusiva (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019). Para alcanzar este objetivo, es preciso garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico, género, capacidad o cualquier otra característica individual. Asimismo, es necesario implementar prácticas pedagógicas inclusivas que aseguren la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en las aulas.

Otro desafío tiene que ver con la inclusión de prácticas inclusivas innovadoras que, en ocasiones, está ligada a la competencia docente derivada de la formación, en su acepción más amplia

Según datos de las Naciones Unidas (2023), aún persiste en gran parte del mundo el reto de atraer y retener profesionales comprometidos con la práctica docente para asegurar una educación de calidad centrada en la individualidad personal de cada estudiante. Otro desafío tiene que ver con la inclusión de prácticas inclusivas innovadoras que, en ocasiones, está ligada a la competencia docente derivada de la formación, en su acepción más amplia.

En el caso de América Latina, de manera casi generalizada, la falta de datos sistematizados sobre la inclusión educativa inhabilita la posibilidad de realizar recomendaciones o desarrollar políticas que aseguren la calidad educativa en los países de la región. No obstante, Uruguay se caracteriza por avances en la materia, destacándose un 100% de locales escolares con infraestructura adaptada a estudiantes en situación de vulnerabilidad por condiciones físicas y cobertura universal de conectividad, dispositivos y recursos digitales para el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

En cuanto a la legislación, la Ley General de Educación (Uruguay, 2008) establece como fundamental el derecho a la educación teniendo el Estado el deber de garantizar y promover una educación de calidad e igualdades de oportunidades. En el artículo 72 hace referencia a que “los educandos de cualquier centro educativo tienen el derecho de recibir apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso educativo” (Uruguay, 2008, art. 72).

Asimismo, está en vigencia la Ley de Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya que tiene como objetivo la remoción de las barreras comunicacionales para asegurar la inclusión de las personas sordas (Uruguay, 2001). Por su parte, el Código de la Niñez y Adolescencia hace hincapié de los derechos de todos los niños y adolescentes incluyendo el derecho a la educación y a la participación social plena (Uruguay, 2004). Finalmente, a nivel internacional Uruguay ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptadas por la UNESCO, mediante la Ley n° 18651 (Uruguay, 2010). La normativa establece que “la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad desde la educación inicial en adelante determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo” (Uruguay, 2010, art. 40).

El énfasis de la legislación y las políticas parece estar en los estudiantes con algún tipo de discapacidad que dificulta el acceso a la enseñanza. En línea con lo que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), los esfuerzos se dirigen a garantizar derechos fundamentales de acceso, permanencia y logro

de resultados de aprendizaje de los estudiantes de manera general. Sin embargo, no parece haber un foco diferencial en la atención a aquellos que, ya sea por el contexto socioeconómico en el que se encuentran, el lugar en el que viven, las circunstancias socioemocionales o las necesidades específicas para el aprendizaje están en riesgo de ser marginados del sistema educativo por su condición o por no lograr los resultados de aprendizaje esperados (Tejera Techera; Questa-Torterolo; Cabrera Borges, 2023).

Por otra parte, si se analizan los planes de formación docente, el abordaje de la inclusión es escaso. Actualmente, en la formación de magisterio coexisten dos planes. El plan de Maestro de Educación Primaria 2008-2010 solamente propone un el seminario-taller “Aprendizaje e Inclusión” con una carga horaria de treinta horas. Por otra parte, el Plan 2023 (Administración Nacional de Educación Pública, 2023) tiene un enfoque competencial donde se especifica la formación inclusiva como una de sus características fundamentales. Sin embargo, en la malla curricular no se especifica en qué parte estaría implícita esta formación.

En el país se han implementado varios programas que buscan favorecer la inclusión. Por ejemplo: Programa de extensión de tiempos pedagógicos (escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo extendido), Programa maestros comunitarios, Programa Escuelas disfrutables y la Red Mandela. En todos los casos, el objetivo es aumentar los niveles de asistencia, mejorar los aprendizajes y promover el acompañamiento de los estudiantes. Se promueve flexibilizar el currículo, generar un currículo diferenciado, propiciar el trabajo colaborativo e interdisciplinar, y lograr la participación de las familias para responder a la diversidad del alumnado y para avanzar hacia una educación más inclusiva.

En particular, la Red Mandela (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2021) es un proyecto creado en 2014, apoyado por UNICEF Uruguay y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. El programa propone el trabajo colaborativo en red para reflexionar e intercambiar experiencias sobre prácticas pedagógicas inclusivas e integrar a niños con discapacidad y de diferentes contextos en escuelas públicas de todo el país. Las escuelas que integran esta red cuentan con apoyos de maestras de educación especial, capacitación docente, y con apoyos generales o puntuales para los docentes y las familias.

A pesar de estos facilitadores, los docentes sienten que no tienen suficientes herramientas para trabajar con la inclusión en las aulas. Así lo muestra el último informe nacional sobre la educación en el país, en el que casi un 60% de los docentes participantes manifiesta necesitar formación para trabajar con estudiantes con discapacidad y con dificultades de aprendizaje, y alrededor del 40% entiende indispensable recibir

**En el país se han
implementado
varios
programas que
buscan favorecer
la inclusión.
Por ejemplo:
Programa
de extensión
de tiempos
pedagógicos
(escuelas de
tiempo completo
y escuelas
de tiempo
extendido),
Programa
maestros
comunitarios,
Programa
Escuelas
disfrutables y la
Red Mandela**

**Las inves-
tigaciones
existentes en
Uruguay se
focalizan en
gran medida,
en los niños
que presentan
necesidades
específicas o
determinada
discapacidad,
y no tanto
en el sentido
amplio de la
diversidad o de
la pedagogía
inclusiva, en
concordancia
con estudios
internacionales**

formación en estrategias pedagógico-didácticas y contenidos curriculares (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2022).

Si bien existen datos generales a nivel del país, se verifica poca investigación que ahonde en la temática de la inclusión educativa. Especialmente, si se pone foco en la concepción de la diversidad de los estudiantes y en las personas en situación de vulnerabilidad (Tejera Techera; Questa-Tortero; Cabrera Borges, 2023). La atención a la diversidad implica considerar a niños en situaciones económicas de riesgo, con diversos entornos culturales, religiones, aceptación e identidad sexual e, incluso, con rendimientos descendidos o extraordinarios (Saenz; Chocarro, 2020). El desafío de los centros educativos es lograr niveles más cercanos a la inclusión, en el continuum que plantea Parrilla (2002), que va desde la exclusión, hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración.

En este sentido, las investigaciones existentes en Uruguay se focalizan en gran medida, en los niños que presentan necesidades específicas o determinada discapacidad, y no tanto en el sentido amplio de la diversidad o de la pedagogía inclusiva, en concordancia con estudios internacionales (Moriña, 2020). Sin embargo, pueden tomarse como antecedentes algunas investigaciones que tienen un enfoque amplio de la inclusión y la diversidad en las aulas de enseñanza primaria, tratando temas como los factores que intervienen en la inclusión y los esfuerzos de los docentes para lograrla, las actitudes de los docentes, las estrategias de aula, como la flexibilización de programas y planificaciones, la colaboración y la disponibilidad de espacios de intercambio entre docentes y la formación permanente (Angenscheidt Bidegain; Navarrete Antola, 2017; Arap, 2015; Gómez Oroná, 2020; Padrón Maurino, 2018). Queda en evidencia que las temáticas asociadas a la inclusión y la diversidad en el sentido amplio son recurrentes en las investigaciones previas, al igual que una cierta disconformidad de los docentes por no sentirse capacitados para lograr la inclusión genuina, acorde a los datos existentes representativos de la realidad del país (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2022).

La disconformidad existente podría verse atenuada si se analizan algunas cuestiones clave relacionadas con la inclusión, por un lado, aquellos componentes de las prácticas pedagógicas que contribuyen a la atención de aulas diversas, y por otro, los factores que constituyen facilitadores u obstáculos para lograr una educación más inclusiva. Como componentes de las prácticas inclusivas, la literatura señala aquellos que involucran metodologías activas, diseño universal de aprendizajes, adecuaciones curriculares, trabajo en valores y convivencia, tutorías entre pares, y trabajo colaborativo entre docentes (Ainscow, 2020; Holmqvist; Lelling, 2021; Martínez; Duran, 2021; Muntaner-Guasp; Mut-Amengual; Pinya-Medina, 2022; Ortiz Jiménez et al., 2018; Sanahuja Ribés; Moliner García; Moliner Miravet, 2022; Soto Jurado, 2020).

Como facilitadores y obstáculos a la implementación de la pedagogía inclusiva, estudios antecedentes mencionan los siguientes aspectos que surgen como oportunidades o carencias para el desarrollo de prácticas que atiendan la diversidad de las aulas: apertura a la inclusión y aceptación de la diversidad, trabajo colaborativo en red, liderazgo pedagógico, y formación docente (Bonilla Serrato; Fernandez Escárzaga; Vazquez Soto, 2020; Escobar et al., 2020; González-Gil; Martín-Pastor; Poy Castro, 2019; Moríña; Orozco, 2021; Rivera Medina; Aparicio Molina, 2020; Romero, 2021; San Martín et al., 2020; Sandoval; Muñoz; Márquez, 2021).

En cualquier caso, la formación inicial docente y la formación permanente son espacios relevantes por tener en cuenta aún, para fortalecer las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad y el logro de aprendizajes significativos para todos los estudiantes. Estudiar estos elementos podría dar pistas para revisar y proponer cambios en los esquemas de formación inicial y permanente de los docentes de educación primaria, en tanto “un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica” (Calvo, 2013, p. 10). En este sentido, la literatura destaca la importancia de la formación inicial y permanente en el diseño universal de aprendizaje y las metodologías activas, no sólo para lograr una pedagogía inclusiva per se, sino también como forma de que los docentes tengan más confianza para atender a la diversidad en sus aulas (Ortiz Jiménez et al., 2018; Sánchez-Serrano, 2022).

Por otro lado, también se destaca la necesidad de seguir trabajando a nivel de programas y enfoques que habiliten un modelo de formación docente para la inclusión. Entre los componentes de este nuevo modelo, la formación debería incluir competencias clave, tales como: mantenerse actualizado de forma permanente, crear situaciones de aprendizaje contextualizadas, que atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes, promover los valores inclusivos en el aula, el centro y la comunidad, concretar proyectos de trabajo personalizados, flexibilizar la planificación, utilizar las TIC con fines pedagógicos, trabajar de manera colaborativa con docentes, especialistas y familias (Ortiz Jiménez et al., 2018), todo lo que impacta en el diseño de prácticas inclusivas genuinas.

En esta línea, se evidencia que los esfuerzos por conocer y sistematizar el estado de la cuestión sobre las prácticas inclusivas para determinar las implicancias en los esquemas de formación docente en el país requieren de mayores aportes empíricos. Teniendo en cuenta que, además, el Uruguay se encuentra en un momento de transición para la reformulación de programas de formación docente más ajustados a las necesidades de los educandos, resulta clave comprender cuáles pueden ser los elementos relevantes, para plantear cambios en las propuestas de formación.

La literatura destaca la importancia de la formación inicial y permanente en el diseño universal de aprendizaje y las metodologías activas, no sólo para lograr una pedagogía inclusiva per se, sino también como forma de que los docentes tengan más confianza para atender a la diversidad en sus aulas

Esta estrategia permite comprender y analizar la situación educativa vinculada a la inclusión, a través de las percepciones de los docentes y los factores que facilitan o dificultan su implementación en las aulas

En este contexto, el propósito de este estudio ha sido analizar las percepciones docentes sobre las prácticas pedagógicas inclusivas que implementan en contextos de diversidad. Se busca comprender cómo los docentes están abordando los desafíos y dificultades para conseguir una educación inclusiva y equitativa en el nivel de educación primaria, en cuatro escuelas públicas del departamento de Flores, en Uruguay. Para orientar el abordaje de este artículo, se han establecido las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los componentes de las prácticas pedagógicas inclusivas de acuerdo con los relatos de los docentes de nivel primaria en el ámbito público? ¿Qué facilitadores y obstáculos perciben los maestros de primaria del departamento de Flores para implementar prácticas inclusivas en el nivel de educación primaria? ¿Qué aportes deja el estudio realizado para repensar la formación inicial y permanente de los docentes?

MÉTODO

Para desarrollar este estudio se eligió el enfoque cualitativo, mediante la estrategia de estudio de casos múltiples (Yin, 2018). Esta estrategia permite comprender y analizar la situación educativa vinculada a la inclusión, a través de las percepciones de los docentes y los factores que facilitan o dificultan su implementación en las aulas (Bell, 2005). Para realizar el estudio se seleccionaron cuatro escuelas primarias públicas de Uruguay (departamento de Flores) como casos para indagar la realidad de la pedagogía inclusiva en sus contextos particulares.

Los casos que se seleccionaron son escuelas urbanas con diferentes características (véase Cuadro 1). Para obtener una mayor representatividad se eligieron escuelas de educación común, de tiempo completo y de tiempo extendido que, a su vez, representan diferentes niveles socioculturales (quintiles 1-5, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto) y pertenecientes a distintos programas educativos, para apreciar de qué manera estos centros brindan oportunidades para lograr la equidad y calidad en la educación.

Cuadro 1
Casos seleccionados según quintil, categoría y apoyo de Red Mandela

| Caso | Nivel de contexto sociocultural | Categoría de escuela | Recursos Red Mandela |
|------|---------------------------------|----------------------|----------------------|
| 1 | Quintil 3 | Tiempo completo | Si |
| 2 | Quintil 2 | Tiempo extendido | No |
| 3 | Quintil 3 | Escuela común | No |
| 4 | Quintil 4 | Escuela común | Si |

Fuente: elaboración propia.

Los datos fueron recabados a partir de la realización de doce entrevistas: cuatro, a directores de cada uno de los centros y ocho, a dos docentes de cada centro seleccionado. Asimismo, se realizó análisis documental

de las planificaciones diarias de los maestros participantes en el estudio. Durante el proceso se han respetado las consideraciones éticas de la investigación. En este sentido, se utilizan códigos para mantener la confidencialidad y el anonimato de los participantes y de los centros involucrados (véase Cuadro 2).

Cuadro 2

Referencias para interpretar la codificación de la evidencia de cada caso

| Caso | Técnica | Fuente | Ejemplo |
|------|---|----------------|---------|
| C1 | Entrevista = E Análisis de planificación = P | Directora = D | C1_ED |
| C2 | | Maestra 1 = M1 | C2_EM1 |
| C3 | | Maestra 2 = M2 | C3_PM2 |
| C4 | | | |

Fuente: elaboración propia.

La pauta de entrevista recabó la percepción de los docentes sobre aspectos de la pedagogía inclusiva. El análisis documental se enfocó en las metodologías y estrategias consignadas en las planificaciones. Los datos recabados fueron analizados en dos fases. Por un lado, se analiza cada caso individualmente y, por otro, se realiza un análisis cruzado de casos para identificar similitudes y divergencias respecto de las categorías relacionadas a la pedagogía inclusiva. Esta segunda fase es la que se desarrolla en la sección de resultados de este artículo. En general, los datos fueron analizados teniendo en cuenta categorías derivadas de dos dimensiones principales: Componentes de las prácticas educativas inclusivas y Factores que inciden en la implementación de estas prácticas, incluyendo la formación de los docentes (véase Cuadro 3).

Cuadro 3

Dimensiones, categorías de análisis y su descripción

| Dimensión | Categoría | Descripción |
|---|---|---|
| Componentes de las prácticas educativas inclusivas | Estrategias de organización del aula | Son técnicas y métodos que se utilizan para estructurar, planificar y organizar el aula de manera que se promueva la inclusión y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades. |
| | Estrategias de organización de la planificación | Son enfoques y tácticas utilizadas para diseñar y estructurar el plan de estudios y las actividades de aprendizaje de manera que se adapten a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando así un ambiente de aprendizaje inclusivo. |
| Factores que inciden en la implementación de las prácticas inclusivas | Factores que favorecen la implementación de prácticas inclusivas | Son aquellos elementos o condiciones que contribuyen positivamente y facilitan la adopción y aplicación de prácticas inclusivas en un entorno educativo. |
| | Factores que obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas | Son aquellos elementos o condiciones que dificultan o impiden la adopción y aplicación de prácticas inclusivas en un entorno educativo. Estos factores pueden ser internos o externos al sistema educativo. |
| | Apoyos psicopedagógicos disponibles | Se refiere a los recursos y servicios de apoyo psicopedagógico que están disponibles para ayudar a los estudiantes con necesidades especiales o dificultades de aprendizaje, y que pueden facilitar la implementación de prácticas educativas inclusivas. |

Fuente: elaboración propia.

La educación no es un privilegio, es un derecho de todos los niños. Y si la educación es un derecho todos los niños cualquiera sea su condición social, física, mental, tienen que acceder y el maestro es el instrumento para eso

RESULTADOS

En este apartado se plantean los resultados del análisis cruzado de los casos estudiados. Esto ha sido posible luego de la sistematización de la evidencia recogida y la escritura de un protocolo de cada caso (Farías, 2021), según las recomendaciones metodológicas para este tipo de estudios (Miles; Huberman; Saldaña, 2014; Yin, 2018). El análisis de esta sección pone foco en tres aspectos, desde el punto de vista de los participantes: i) qué grado de inclusión perciben que logran en sus centros, ii) los componentes que identifican a las prácticas inclusivas y, iii) los facilitadores y obstáculos que identifican para el desarrollo de dichas prácticas. Este análisis se complementa con los aportes que brindan los resultados obtenidos para pensar la formación de docentes.

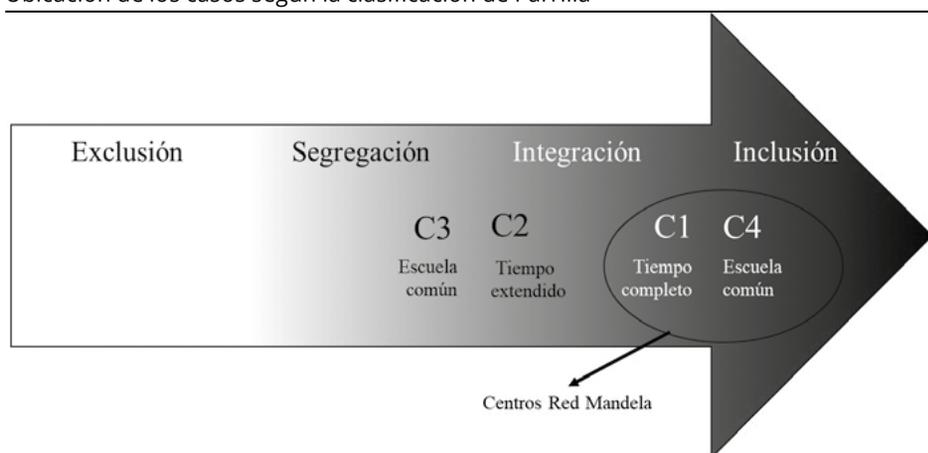
APROXIMACIÓN A LA INCLUSIÓN DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS

En la percepción de los participantes de este estudio, la inclusión es entendida en el sentido amplio como un elemento para lograr calidad educativa, y como aquellas acciones que permiten aceptar la diversidad de los estudiantes que concurren a sus aulas. Todos los entrevistados coinciden en que la educación es un derecho humano fundamental, reconocido por organismos internacionales y recogido en las políticas educativas de Uruguay. Así, una docente expresa que “la educación no es un privilegio, es un derecho de todos los niños. Y si la educación es un derecho todos los niños cualquiera sea su condición social, física, mental, tienen que acceder y el maestro es el instrumento para eso” (C2_EM2:9). Por otra parte, consideran que “se busca un niño participe de su accionar educativo, en su propio proceso de aprendizaje y que además se sienta su presencia dentro de la escuela” (C3_ED:3), o sea, “que debe ser participe de un grupo” (C3_EM1:1). De igual manera, reconocen que la inclusión es atender a la diversidad para trabajar con las necesidades de los estudiantes y lograr un aprendizaje significativo (C2_ED:2; C2_EM1:1; C2_EM2:2).

En esta acepción amplia, sin embargo, se distingue que los centros estudiados desarrollan prácticas de integración, pero que no logran la inclusión efectiva. Para una de las maestras la inclusión “está muy en pañales, sí están integrados, sí podemos decir que están sostenidos y que realmente se está brindando una oportunidad, pero no como realmente debería ser” (C3_EM2:7). Una directora considera que “el maestro no está preparado [...] la mayoría no son cursos, son charlas de dos o tres días [...] que nos digan están formando para cuando lleguen estos niños, para poder incluirlos, eso es una gran mentira” (C2_ED:2). Los entrevistados tienen una idea aproximada a la propuesta de Parrilla Latas (2002) en

referencia a las diferentes fases que conforman el proceso: exclusión, segregación e integración, que pueden superponerse entre ellas para llegar a la última fase inclusiva. Cada caso, se encuentra en tramos diferentes de ese proceso, unos han avanzado más que otros, tal como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1
Ubicación de los casos según la clasificación de Parrilla



Fuente: Parrilla Latas (2002). Elaboración propia.

Los casos 1 y 4 son los que se aproximan más a la fase inclusiva, debido a que cuentan con cursos vinculados a esta temática y pertenecen al proyecto Red Mandela, cuya finalidad es promover específicamente la inclusión en la educación. En el caso 2, la directora entrevistada identifica a su centro en la fase tres que delimita Parrilla Latas (2002): la integración, en tanto los estudiantes pueden participar sin dificultades en algunas actividades, como en los talleres, pero, en otras actividades como las curriculares, se plantean muchas dificultades (C2_ED:3). De forma similar, la maestra del caso 3, en su relato (C3_EM2:7), considera su práctica como integradoras de los niños en el aula. En este caso, la directora percibe la necesidad de cambios e innovaciones en el formato escolar para alcanzar la inclusión (C3_ED:3).

COMPONENTES DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

A pesar de que en todos los casos existen apoyaturas diversas y estrategias de soporte para mejorar aspectos de inclusión en las aulas, estos recursos no son utilizados o aprovechados de la misma manera en cada centro. En lo que refiere a las prácticas de aula, a partir del análisis de cada caso se puede realizar un inventario de las estrategias mencionadas por los participantes del estudio, que son utilizadas para promover la inclusión (véase Cuadro 4).

Cuadro 4
Estrategias que componen las prácticas inclusivas por caso

| Caso | Estrategias de organización en el aula | Estrategias de organización de la planificación |
|------|---|--|
| 1 | Trabajo en talleres Flexibilidad en la planificación Flexibilidad en la disposición de la clase Adecuaciones curriculares: por niveles | Proyecto de trabajo personal de niños con dificultades Adecuaciones curriculares: diversidad de recursos Diseño universal del aprendizaje |
| 2 | Trabajo en talleres Adecuaciones curriculares: por niveles | Proyecto de trabajo personal Adecuaciones curriculares: diversidad de recursos Diseño universal del aprendizaje Talleres alternativos a nivel institucional Actividades flexibles Uso de tecnologías Jerarquización del cierre de la actividad: socialización e institucionalización del aprendizaje |
| 3 | Trabajo en talleres Adecuaciones curriculares: por niveles Extensión de las aulas a otros espacios escolares | Proyecto de trabajo personal Adecuaciones curriculares Trabajo en ciclos Trabajo en dupla con maestra secretaria Trabajo coordinado con Centro de Recursos |
| 4 | Trabajo en talleres. Trabajo en ciclos. Adecuaciones curriculares: por niveles Trabajo en duplas con el maestro practicante | Proyecto de trabajo personal Adecuaciones curriculares. diversidad de recursos Uso de tecnologías |

Fuente: elaboración propia.

Un elemento común a todos los casos que se destaca como estrategia de organización en el aula es el trabajo en talleres, en clave de metodología activa. Asimismo, las adecuaciones curriculares son referidas como estrategias de organización en el aula y para la planificación, y se verifican en todos los casos las referencias a propuestas diferenciadas por niveles de dificultad. Este tipo de estrategias se visualizan en las planificaciones compartidas en los casos 2 y 3 (C2_PM1, C2_PM2 y C3_PM1).

En el caso 2, una de las maestras expresa que “la actividad está acorde a los logros que el niño pueda alcanzar” (C2_EM2:4), por lo que se establecen tres niveles de dificultad para una misma actividad. De esta manera, el grupo se organiza en talleres para lograr la atención individualizada. Dos veces a la semana se organizan para trabajar nivel inicial, primero y segundo año (primer ciclo) juntos de acuerdo con niveles de conceptualización de los alumnos. En forma diaria una docente valoriza el trabajo colaborativo expresando que recibe “mucho apoyo por parte de las maestras del ciclo, fomentando el trabajo en dupla” (C2_EM2:2). Es así como en sus planificaciones se encuentra el registro de actividades por ciclo con tres actividades graduadas: inicial 5, primer año y segundo año. Cada nivel tiene a cargo a un maestro que recibe niños para ese nivel de aprendizaje. Con respecto a las actividades se “busca que sean motivadoras, en base a juegos. Trabajar mucho los valores, trabajar la solidaridad, el respeto y la empatía” (C2_EM1:4).

En el caso 3, una docente manifiesta la necesidad de organizar y de analizar cada actividad que realiza ya sea en talleres o tutorías: “Hago

distintos talleres pensando en cada una de esas potencialidades para ir graduando las propuestas” (C3_EM2:3). Para las tutorías divide a la clase en tres grupos: “trabajo autónomo, semiautónomo y dirigido. En ese dirigido me quedo yo para trabajar mano a mano con esos niños que necesitan mayor apoyo y mayor atención” (C3_EM2:3). Su planificación diaria (C3_PM2:10) coincide con su relato en la forma que plantea el trabajo que realiza con sus alumnos.

En lo que respecta a las estrategias de organización de la planificación, resultan llamativos algunos aspectos de los casos estudiados, por ejemplo, solo en los casos 1 y 2 se menciona el diseño universal de aprendizaje como una estrategia para la inclusión (C1_EM2:2; C2_EM1:5). En la misma línea, es de destacar que solo en el caso 3 se considere al uso de las tecnologías digitales como componente estratégico de las prácticas para la inclusión (C3_EM2:3) lo que, en el contexto del Plan Ceibal en el país, podría ser un indicador de dificultades en el aprovechamiento de los recursos digitales en los centros o bien, podría estar indicando debilidades en las competencias docentes referidas al uso de las tecnologías digitales para la inclusión.

Por otra parte, aparece como un aspecto común, la mención a proyectos de trabajo personal con niños que presentan dificultades relacionadas al aprendizaje, en todos los casos analizados. Esto se plasma en cada centro (C2_EM2:6; C4_EM1:3) y se ejemplifica con la siguiente evidencia: [el proyecto de trabajo personal] “permite ver las potencialidades y las debilidades de los niños para saber hasta dónde llega uno, de dónde podemos partir, que hay que fortalecer” (C1_EM2:5).

Si bien hay coincidencia en la relevancia de la realización de estos informes personalizados, los maestros también mencionan que esa tarea: “implica al maestro un tiempo extra” (C4_EM2:6) para completar registros en la plataforma digital de gestión administrativa nacional Gurí que abarcan desde las observaciones de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, el relacionamiento con pares y las entrevistas con familias, entre otros.

No obstante, estas estrategias se traducen en implementaciones concretas en el aula. Así, en el caso 1, los docentes participantes del estudio dan cuenta de la realización de talleres alternativos semanales que organizan por fuera de los planes de estudios establecidos, con el objetivo de favorecer la inclusión de los estudiantes e “implementar algo que fuera para disfrutar y que nos involucráramos todos” (C1_EM1:9). En esta estrategia, cada maestro “tiene su taller, lo propone y se da a elegir a todos los niños de la escuela” (C1_EM1:9). Asimismo, recurren a la planificación basada en el diseño universal de aprendizajes y las adecuaciones curriculares, siempre con el propósito de lograr consignas

[El proyecto de trabajo personal] “permite ver las potencialidades y las debilidades de los niños para saber hasta dónde llega uno, de dónde podemos partir, que hay que fortalecer”

Estas estrategias son favorecidas por el intercambio que se realiza con el centro de recursos de educación especial, que funciona como un laboratorio para las prácticas inclusivas y mediante el cual los docentes reciben ciertos apoyos para la planificación

flexibles y adaptables a la diversidad de las aulas. Esta estrategia permite a cada estudiante “recorrer otros caminos, pero junto a su grupo de pares” (C1_EM2:2).

Muchas veces, estas estrategias son favorecidas por el intercambio que se realiza con el centro de recursos de educación especial, que funciona como un laboratorio para las prácticas inclusivas y mediante el cual los docentes reciben ciertos apoyos para la planificación. La directora alude que “la maestra itinerante pertenece al Centro Integrado, que viene dos días a la semana [y que] venga, nos apoye, que tengamos la escuela especial como apoyo, es un recurso sumamente valioso” (C1_ED:7).

En el caso 2, a diferencia de otros casos, el trabajo está más integrado a nivel de centro, en tanto se utilizan los espacios de coordinación docente para discutir los contenidos curriculares a jerarquizar en cada nivel, lo que se traduce en planificaciones más inclusivas (C2_ED:6). Se implementan las ya mencionadas adecuaciones curriculares, y se suma el trabajo en duplas de maestros para el abordaje de temas específicos o entre niveles de cursos. Además, se resignifican y reutilizan espacios del centro como extensión del aula (C2_ED: 8; C2_EM1: 6-7).

En el caso 3, se trabaja en un modelo de apoyo por tutorías, como parte de la estrategia de colaboración entre ciclos o niveles, pero a diferencia de los otros centros, son los estudiantes los que realizan el acompañamiento a sus pares (C3_EM2:3). Para las tutorías se divide a la clase en tres grupos: “trabajo autónomo, semiautónomo y dirigido. En ese dirigido me quedo yo para trabajar mano a mano con esos niños que necesitan mayor apoyo y mayor atención” (C3_EM2:3). Lamentablemente, algunas de las prácticas desarrolladas en este centro no son registradas en la planificación docente, por lo que no existen evidencias, más allá del relato recogido, que permitan analizar en profundidad estas implementaciones (C3_EM1:3).

Finalmente, en el caso 4, lo que caracteriza la implementación de las prácticas es que se realizan planificaciones en base a un proyecto institucional inclusivo, organizado a partir de aprendizajes por competencias a lo que se suma la flexibilidad curricular y de organización de las clases para asegurar la mayor inclusión posible (C4_EM2:3). Este proyecto se focaliza “en el área de ciencias naturales enmarcado en biología” y genera “una oportunidad para que todos puedan trabajar” (C4_EM1:2).

APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LOS COMPONENTES DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

La diversidad de estrategias desplegadas por los centros estudiados para mejorar aspectos de inclusión en las aulas puede resultar inspiradora

para repensar la formación docente. Resulta relevante abordar la planificación de las acciones de enseñanza que apunten a la inclusión para que redunde en una mejora de las prácticas. Ayudar a los futuros docentes a pensar cómo incluir en sus planificaciones evidencias concretas para implementar adecuaciones curriculares es indispensable para que lo naturalicen como parte de su accionar. Las generalizaciones como “el estudiante” y “el aprendizaje” ya no resultan válidas, se debe pensar en la diversidad, transversal a cada uno de esos tópicos, y esto debe impactar en las planificaciones diseñadas. En el análisis de los componentes de las prácticas inclusivas se vuelve relevante la colaboración, tanto en el diseño de las planificaciones como en su puesta en práctica en situaciones de docencia compartida o trabajo en duplas (C2_EM2:2).

Además, es necesario considerar la flexibilidad inherente a las planificaciones. Este componente, marca la necesidad de una formación didáctica que se distancie de la agenda clásica donde la planificación era un documento prescriptivo, y adopte un enfoque profesional, donde el docente sea capaz de tomar decisiones interactivas basadas en su conocimiento, tanto práctico como teórico (C4_M2:4-5). Directamente relacionado con el conocimiento teórico es que aparece otro componente relevante que refiere al manejo que deben tener los docentes de aquellos marcos de referencia como el diseño universal de aprendizajes (C4_EM2:5; 4_ED:2).

Por otra parte, la metodología de enseñanza que parece resultar apropiada de acuerdo con lo relevado es la modalidad de taller y el trabajo en tutorías, en el entendido que permiten una atención más personalizada de las necesidades de los estudiantes (C3_EM2; C3_PM2:10). Finalmente, es preciso que los docentes desarrollen diversas competencias para afrontar prácticas cada vez más complejas. La competencia digital también se hace necesaria dado que los docentes deben ser capaces de hacer un uso genuino de las tecnologías para favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes. Desarrollar estas competencias requiere de formadores de formadores que tomen conciencia de su relevancia y que se actualicen de forma permanente para hacer frente a los cambios constantes.

FACILITADORES Y OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Las percepciones de los docentes respecto a los facilitadores y los obstáculos parecen estar influenciadas por el grado de aproximación a la inclusión en la que se encuentra cada centro. Quizás por esta realidad, los docentes tienden a identificar la existencia de elementos que funcionan como facilitadores para la implementación de prácticas de aula verdaderamente inclusivas, pero que en ciertos casos juegan un doble rol, también como obstaculizadores. Por ejemplo, la evidencia muestra que, de

Además, es necesario considerar la flexibilidad inherente a las planificaciones. [...] donde el docente sea capaz de tomar decisiones interactivas basadas en su conocimiento, tanto práctico como teórico

La apertura y la disposición del colectivo docente a la inclusión y la aceptación de la diversidad de los estudiantes, la existencia de trabajo colaborativo, la participación de las familias, y los espacios institucionales de intercambio y reflexión entre docentes, son considerados factores facilitadores para la práctica de la inclusión en las aulas

manera general en los casos estudiados, la apertura y la disposición del colectivo docente a la inclusión y la aceptación de la diversidad de los estudiantes (C3_EM2:5), la existencia de trabajo colaborativo (C1_EM1:9), la participación de las familias (C4_EM2:3), y los espacios institucionales de intercambio (C2_ED:6) y reflexión entre docentes (C1_ED:5), son considerados factores facilitadores para la práctica de la inclusión en las aulas.

A partir de los datos recabados se identifican elementos diferenciadores que ofician como facilitadores en el contexto de cada caso. Por ejemplo, en los casos 1 y 4, se realizan y promueven acciones de capacitación docente vinculadas a la inclusión: “hay docentes que han realizado el curso de Inclusión Educativa y aportaron al colectivo docente lo aprendido” (C4_ED:2). Estos cursos “ayudan a entender un montón de cosas, [...] te dan un montón de herramientas” (C1_EM1:2). Por otra parte, en el caso 2, se opta por favorecer la inclusión a través de la organización de los espacios físicos disponibles en el centro (C2_ED:8; C2_EM2:9). Finalmente, en el caso 3 se trabaja en la identificación de barreras para la inclusión en el centro, a partir de la organización de instancias de reflexión crítica (C3_ED:8).

En la misma línea en que se plantean factores particulares de cada caso que influyen como facilitadores de la inclusión, pueden encontrarse factores que obran como obstaculizadores. En este sentido, en el caso 1, se percibe por parte de los docentes un clima de falta de aceptación de técnicos y docentes de otras instituciones, que trabajan en redes de colaboración y podrían ser de apoyo para favorecer la inclusión en el centro estudiado (C1_ED:9). En el caso 2, el clima de trabajo en el centro parece funcionar como obstaculizador, en tanto se listan tensiones por el estilo de liderazgo pedagógico de la directora que generan malestar en los docentes, y falta de capacitación docente para atender la diversidad de las aulas, a lo que se suman debilidades en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos e infraestructura de accesibilidad en el local escolar (C2_ED:5; C2_ED:14).

Por su parte, en el caso 3, emergen como obstaculizadores, problemas relacionados con la comunicación entre docentes, lo que se visualiza más específicamente en la imposibilidad de lograr y/o cumplir acuerdos establecidos relacionados con estrategias de inclusión de estudiantes (C3_EM1:6). En el caso 4, se percibe un problema de índole comunitario, en tanto la comunidad del centro y los docentes tienen dificultades para reconocer las necesidades de inclusión que presentan los estudiantes (C4_ED:2).

Por otra parte, el elemento que en todos los casos estudiados se identifica como obstaculizador para el logro de prácticas inclusivas es la aceptación de la necesidad de inclusión que tiene un estudiante (C4_ED:1;

C2_EM2:9; C3_EM2:2). Es decir, que la falta de reconocimiento de la situación de un estudiante por parte de su propia familia dificulta los procesos de inclusión en la escuela. Asimismo, esto se asocia a un retardo en iniciar acciones complementarias para la inclusión por parte de la familia (por ejemplo, tratamiento médico, psicológico u otro tipo de acción), lo que perjudica aún más el trabajo de los docentes.

En el caso 1 se argumenta que “si no hay apoyo de la familia, no hay comunicación de la familia con la escuela, es imposible [la inclusión]” (C1_EM1:7). “El trabajo debe ser compartido [...] el discurso debe ser compartido, estar todos de acuerdo” (C1_ED: 10). En forma similar, en el caso 2 se menciona que “cuesta asimilar la realidad del hijo o hija” (C2_EM2:6). Esa misma percepción es sentida en el caso 3 porque “ese niño no solo necesita ser atendido en la escuela, también estaría bueno que fuera a otros lugares, a otro centro, tuviera otros apoyos, y la familia no lo lleva” (C3_EM1: 5).

Más allá de esta evidencia, cabe destacar que los casos estudiados cuentan con soportes o apoyos institucionales que buscan apuntalar a los docentes, y a los estudiantes y sus familias, para lograr escuelas más inclusivas. Contar con estos apoyos podría interpretarse como facilitadores, al mismo tiempo no contar con ellos puede constituirse en obstáculos para el desarrollo de la pedagogía inclusiva por parte de los centros. Como puede apreciarse en el Cuadro 5, todos los casos cuentan con el apoyo de un equipo del programa Escuelas Disfrutables, compuesto por un psicólogo y un asistente social. Si bien estos equipos no están dedicados exclusivamente a una escuela, sino que atienden a un clúster de centros, los profesionales se dedican a brindar apoyos y monitorear a los estudiantes que necesitan ser incluidos en aspectos sociales más allá del aula.

La falta de reconocimiento de la situación de un estudiante por parte de su propia familia dificulta los procesos de inclusión en la escuela. Asimismo, esto se asocia a un retardo en iniciar acciones complementarias para la inclusión por parte de la familia [...], lo que perjudica aún más el trabajo de los docentes

Cuadro 5

Apoyos disponibles en los centros para atender la diversidad en las aulas

| Caso | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------|---|---|---|---|---|
| Apoyos | Curso de inclusión y Talleres para maestros | X | | | X |
| | Salas de coordinación | X | X | X | X |
| | Maestra Itinerante | X | | X | X |
| | Maestra de apoyo | | X | X | X |
| | Centro de Recursos de Educación Especial | X | X | | |
| | Equipo de escuelas disfrutables | X | X | X | X |
| | Maestra comunitaria | | | X | X |

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto en común entre los casos es que disponen de espacios de coordinación docente periódico, que pueden ser utilizados para la reflexión, la colaboración y el diseño de estrategias de inclusión a nivel de centro o de aula, algo que resulta valioso para los docentes (C3_ED:4).

Estos niños
necesitan estar
en un lugar
donde el docente
esté preparado
para recibirlo
primero

APORTES A LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FACILITADORES Y OBSTÁCULOS

La formación de los docentes es identificada como imprescindible para brindar las herramientas que posibiliten una inclusión genuina de los estudiantes, tal como se evidencia en las palabras de la gestora del caso 3 donde hace hincapié que “estos niños necesitan estar en un lugar donde el docente esté preparado para recibirlo primero” (C3_EM1:5). De igual manera, para continuar avanzando se necesita de “determinado marco teórico que nos respalde a la hora de trabajar” (C3_ED:6).

El análisis de los facilitadores identificados en las escuelas permite observar que algunos pueden ser considerados desde la formación de los docentes con el propósito de preparar a los educadores para afrontar la diversidad en las aulas, contribuyendo a la apertura y la disposición del colectivo a la inclusión. Un aspecto de especial relevancia a trabajar desde la formación inicial y permanente es el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes a través del análisis de situaciones concretas, para favorecer la reflexión y lograr la aceptación de la diversidad. Los casos estudiados dan cuenta de acciones que pueden resultar inspiradoras para la formación en servicio. Por ejemplo, en los casos 1 y 4, se realizan y promueven acciones de capacitación docente vinculadas a la inclusión (C1_EM1:2; C4_ED:2). En el caso 2, se opta por favorecer la inclusión a través de la organización de los espacios físicos disponibles en el centro (C2_EM2: 9). Finalmente, en el caso 3 se trabaja en la identificación de barreras para la inclusión en el centro, a partir de la organización de instancias de reflexión crítica (C3_ED:2).

Otro aspecto que resulta relevante tanto para la formación inicial como en la formación permanente es promover el desarrollo del trabajo colaborativo, que, si bien es importante para múltiples aspectos de la tarea docente, constituye una competencia clave para pensar otras situaciones complejas y cambiantes, y que requieren de equipos capaces de diseñar estrategias a medida. Favorecer la colaboración incide, además, en el desarrollo de habilidades comunicativas, las que también se evidencian como necesarias para propiciar el intercambio entre colegas para socializar saberes (teóricos y prácticos) respecto a cómo abordar la inclusión. Potenciar la colaboración y la comunicación entre los docentes adquiere especial valor para que esos educadores aprovechen al máximo los espacios de coordinación en los centros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En este artículo se han analizado las percepciones de los docentes sobre las prácticas pedagógicas inclusivas que implementan en cuatro escuelas públicas de educación primaria de un departamento de Uruguay. A

partir de las preguntas de investigación planteadas, se presentan los siguientes puntos de discusión y conclusiones:

- **Grado de inclusión:** Los docentes reconocen la inclusión como un derecho y como un elemento para lograr la calidad educativa, pero también identifican factores que dificultan o desafían la atención a la diversidad de los estudiantes. Según la clasificación de Parrilla Latas (2002), los casos estudiados se ubican en diferentes fases del proceso de inclusión, siendo los casos 1 y 4 los que se aproximan más a la fase inclusiva, mientras que los casos 2 y 3 se sitúan en la fase de integración. Esto sugiere que la inclusión no es un estado fijo, sino un proceso dinámico y contextualizado que requiere de una reflexión constante y de una adaptación a las necesidades de cada centro y de cada aula.
- **Componentes de las prácticas inclusivas:** Los docentes utilizan diversas estrategias para organizar el aula y la planificación de las actividades, buscando atender las necesidades e intereses de los estudiantes. Entre estas estrategias se destacan el trabajo en talleres, el trabajo en ciclos, el diseño universal de aprendizaje, las adecuaciones curriculares, el uso de las TIC y el proyecto de trabajo personal de los niños con dificultades. Estas estrategias coinciden con las que se mencionan en la literatura como componentes de las prácticas pedagógicas inclusivas (Ainscow, 2020; Holmqvist; Lelling, 2021; Martínez; Duran, 2021; Muntaner-Guasp; Mut-Amengual; Pinya-Medina, 2022; Ortiz Jiménez et al., 2018; Soto Jurado, 2020). Sin embargo, se observa que no todas las estrategias se aplican de la misma manera ni con la misma frecuencia en los casos estudiados, lo que puede deberse a factores como la formación, la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional y la actitud de los docentes, aspectos reconocidos por la literatura como obstáculos al desarrollo de la pedagogía inclusiva.
- **Facilitadores y obstáculos para la implementación de las prácticas inclusivas:** Los docentes perciben como facilitadores aspectos como el apoyo de los directores, el trabajo colaborativo con otros docentes y especialistas, la participación de las familias, la disponibilidad de recursos y la formación permanente. Estos aspectos se relacionan con los que se señalan en otros estudios como factores que favorecen la inclusión (Bonilla Serrato; Fernández Escárzaga; Vázquez Soto, 2020; Escobar et al., 2020; González-Gil; Martín-Pastor; Poy Castro, 2019; Moriña; Orozco, 2021; Rivera Medina; Aparicio Molina, 2020; Romero, 2021; San Martín et al., 2020; Sandoval; Muñoz; Márquez, 2021). Por otro lado, los docentes perciben como obstáculos aspectos como la falta de formación inicial, las actitudes negativas hacia la inclusión, la infraestructura edilicia, la

La inclusión no es un estado fijo, sino un proceso dinámico y contextualizado que requiere de una reflexión constante y de una adaptación a las necesidades de cada centro y de cada aula

El estudio evidencia la necesidad de revisar y proponer cambios en los planes y programas de formación inicial y permanente de los docentes de educación primaria, para que desarrollen competencias profesionales asociadas a la atención a la diversidad y al diseño de prácticas inclusivas

ratio de grupos, el rol de las familias y el espacio de intercambio del colectivo docente. Estos aspectos se corresponden con los que se identifican en la literatura como barreras para la inclusión (Angenscheidt Bidegain; Navarrete Antola, 2017; Gómez Oroná, 2020; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2022; Moríña, 2020; Padrón Maurino, 2018).

- **Implicancias para la formación docente:** El estudio evidencia la necesidad de revisar y proponer cambios en los planes y programas de formación inicial y permanente de los docentes de educación primaria, para que desarrollen competencias profesionales asociadas a la atención a la diversidad y al diseño de prácticas inclusivas. Entre estas competencias se pueden mencionar: mantenerse actualizado mediante la formación permanente, crear situaciones de aprendizaje contextualizadas, que atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes, promover los valores inclusivos en el aula, el centro y la comunidad, concretar proyectos de trabajo personalizados, flexibilizar la planificación, utilizar las TIC con intencionalidad pedagógica, trabajar de manera colaborativa con docentes, especialistas y familias (Ortiz Jiménez et al., 2018). Asimismo, se sugiere que la formación docente incluya el diseño universal de aprendizaje y las metodologías activas como estrategias para la inclusión (Ortiz Jiménez et al., 2018; Sánchez-Serrano, 2022).

Las competencias necesarias para desarrollar la pedagogía inclusiva se evidencian en los casos estudiados en tanto se percibe que en aquellas escuelas donde las maestras logran prácticas inclusivas genuinas, existen apoyaturas que fortalecen estas competencias. Por otra parte, aproximar a los docentes a abordajes reflexivos a la luz de aportes teóricos referidos a la inclusión y mediados por la colaboración parecen ser algunos tópicos que podrían abonar a una mejor preparación y, por tanto, apertura por parte de quienes tienen a su cargo la educación en la enseñanza básica, así como en otros niveles.

Como conclusión, este estudio aporta al conocimiento sobre las prácticas inclusivas en el nivel de educación primaria en Uruguay, y puede servir de guía para impulsar cambios en las políticas y programas de formación docente, así como para promover el desarrollo de una cultura inclusiva en los centros educativos. No obstante, se reconoce como limitante que se trata de un estudio exploratorio y limitado a cuatro casos por lo que, en prospectiva, sería deseable ampliar la investigación a otros contextos y niveles educativos, así como incorporar otras fuentes de datos, como la observación directa de las prácticas de aula y la voz de los estudiantes y las familias.

REFERENCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Uruguay). *Plan 2023 de la formación de grado de los educadores: maestro de educación primaria*. Montevideo: ANEP, 2023. 93 p. Disponible en: https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/maestro_educador_primaria/Plan_2023_MEP.pdf. Acceso en: 12 nov. 2023.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acceso en: 24 sep. 2023.

ANGENSCHIEDT BIDEGAIN, Leticia; NAVARRETE ANTOLA, Ignacio. Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, Montevideo, v. 11, n. 2, p. 233-243, 2017. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1500>. Acceso en: 15 nov. 2023.

ARAP, Milena. *Actitud docente e inclusión educativa: un estudio de caso sobre la influencia de la actitud en la práctica docente en clases "inclusivas"*. 2015. 39 f. Trabajo final de grado (Licenciatura en Psicología) - Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, 2015. Disponible en: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/tfg_de_milena_arap.pdf. Acceso en: 5 nov. 2023.

BELL, Judith. *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2005. 256 p.

BONILLA SERRATO, María; FERNANDEZ ESCÁRZAGA, Jaime; VAZQUEZ SOTO, Marco. Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *RIDE: Revista Iberoamericana de Investigación, Desarrollo y Educación*, Guadalajara, v. 10, n. 19, p. 1-24, jul./dic. 2019. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v10n19/2007-7467-ride-10-19-e017.pdf>. Acceso en: 30 oct. 2023.

CALVO, Gloria. La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 1-22, jun. 2013. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/525>. Acceso en: 14 nov. 2023.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. ODS 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos en América Latina y el Caribe. *In: FORO DE LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE*, 3., 2019, Santiago. *Anaís* [...]. Santiago: Cepal, 2019. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf. Acceso en: 12 oct. 2023.

ESCOBAR, María P. *et al.* Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información Tecnológica*, La Serena, v. 31, n. 5, p. 139-152, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v31n5/0718-0764-infotec-31-05-139.pdf>. Acceso en: 25 nov. 2023.

FARÍAS, Blanca. *Educación inclusiva e implementación de buenas prácticas pedagógicas desde la mirada docente*. 2021. 171 f. Tesis (Master en Educación) – Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, 2021.

GÓMEZ ORONÁ, Sofía. *En búsqueda de la calidad educativa: inclusión en una escuela privada de Montevideo*. 2020. 198 f. Tesis (Master en Gestión Educativa) – Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, 2020. Disponible en: <https://rad.ort.edu.uy/server/api/core/bitstreams/Oef4418c-f02e-4531-8b90-db0f8a7225c1/content>. Acceso en: 13 nov. 2023.

GONZÁLEZ-GIL, Francisca; MARTÍN-PASTOR, Elena; POY CASTRO, Raquel. Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 243- 263, enero/marzo 2019. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921>. Acceso en: 4 nov. 2023.

HOLMQVIST, Mikael; LELINGE, Birgitta. Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, [s. l.], v. 36, n. 5, p. 819-833, 2021. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1842974>. Acceso en: 13 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (Uruguay). *Evaluación del Programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Montevideo: INEEEd, 2021. 118 p. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>. Acceso en: 7 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (Uruguay). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020: resumen ejecutivo* (edición revisada). Montevideo: INEEEd, 2022. 21 p. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>. Acceso en: 4 nov. 2023.

MARTINEZ, Elena; DURAN, David. Efectos de la tutoría entre iguales como estrategia de educación inclusiva en el alumnado con trastorno del espectro autista de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 15, n. 2, p. 227-246, 2021. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n2/0718-7378-rlei-15-02-227.pdf> . Acceso en: 5 nov. 2023.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael; SALDAÑA, Johnny. *Qualitative data análisis: a methods sourcebook*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014. 381 p.

MORIÑA, Anabel. Approaches to inclusive pedagogy: a systematic literature review. *Pedagogika/Pedagogy*, [s. l.], v. 140, n. 4, p. 134-154, 2020. Disponible en: <https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/2225/1518>. Acceso en: 7 nov. 2023.

MORIÑA, Anabel.; OROZCO, Inmaculada. Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 137-154, 2021. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2019.1670139>. Acceso en: 25 nov. 2023.

MUNTANER-GUASP, Joan; MUT-AMENGUAL, Bartomeu; PINYA-MEDINA, Carme. Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 26, n. 2, p. 85-105, mayo/ago. 2022. Disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200085&lng=en&nrm=iso. Acceso en: 20 nov. 2023.

NACIONES UNIDAS. *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. In: NACIONES UNIDAS. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [Nueva York]: Naciones Unidas, 2015. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>. Acceso en: 12 sep. 2023.

NACIONES UNIDAS. *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: edición especial: por un plan de rescate para las personas y el planeta*. Nueva York: Naciones Unidas, 2023. 80 p. Disponible en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf. Acceso en: 15 sep. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO, 2017. 46 p. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>. Acceso en: 17 nov. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. París: UNESCO, 2021. 21 p. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>. Acceso en: 4 nov. 2023.

ORTIZ JIMÉNEZ, Luis *et al.* *Diversidad e inclusión educativa: respuestas innovadoras con apoyo de las TIC*. Barcelona: Octaedro, 2018. 240 p. Disponible en: <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Diversidad-e-inclusi%C3%B3n-educativa.-Respuestas-innovadoras-con-apoyo-en-las-TIC.pdf>. Acceso en: 23 nov. 2023.

PADRÓN MAURINO, Yesika. *Dificultades para atender la inclusión educativa en el tercer ciclo escolar de una escuela pública de Montevideo*. 2018. 131 f. Tesis (Master en Gestión Educativa) - Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, 2018. Disponible en: <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/5032>. Acceso en: 13 nov. 2023.

PARRILLA LATAS, Ángeles. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, Madrid, n. 327, p. 11-29, 2002. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2023.

RIVERA MEDINA, Yovely; APARICIO MOLINA, Carolina. Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, Valparaíso, v. 59, n. 2, p. 27-44, jul. 2020. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v59n2/0718-9729-perseduc-59-02-27.pdf>. Acceso en: 14 oct. 2023.

ROMERO, Claudia. Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE: revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 83-103, 2021. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_1_005. Acceso en: 25 nov. 2023.

SAENZ, María; CHOCARRO, Edurne. La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 24, n. 82, p. 789-809, jul./sep. 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 26 sep. 2023.

SAN MARTÍN, Constanza *et al.* Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 14, n. 2, p. 191-211, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-191.pdf>. Acceso en: 25 nov. 2023.

SANAHUJA RIBÉS, Aida; MOLINER GARCÍA, Odet; MOLINER MIRAVET, Lidón. La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 48, n. 1, p. 109-124, 2022. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000100109&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 24 nov. 2023.

SÁNCHEZ-SERRANO, José. Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *Journal of Neuroeducation*, Barcelona, v. 3, n. 1, p. 17-33, jul. 2022. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39657>. Acceso en: 10 nov. 2023.

SANDOVAL, Marta; MUÑOZ, Yolanda; MÁRQUEZ, Carmen. Supporting schools in their journey to inclusive education: review of guides and tools. *Support for Learning*, Tamworth, v. 36, n. 1, p. 20-42, fev. 2021. Disponible en: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9604.12337>. Acceso en: 12 nov. 2023.

SOTO JURADO, Karla. Importancia de atender las necesidades educativas específicas en educación primaria. In: TRUJILLO, J.; RÍOS, A.; GARCÍA, J. (coord.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., 2020. p. 223-234. Disponible en: <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TPO5-4-03-Soto.pdf>. Acceso en: 17 nov. 2023.

TEJERA TECHERA, Andrea; QUESTA-TORTEROLO, Mariela; CABRERA BORGES, Claudia. Development and quality management to achieve equity in higher education: policies and tools. *Journal of Latinos and Education*, [s. l.], v. 22, n. 5, p. 2038-2050, 2023. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348431.2022.2084097>. Acceso en: 14 nov. 2023.

URUGUAY. Ley n° 17378, del 25 de julio de 2001. Personas discapacitadas. Lengua de señas uruguaya. *Diario Oficial*, Montevideo, 31 jul. 2001. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>. Acceso en: 12 set. 2023.

URUGUAY. Ley n° 17823, del 7 de septiembre de 2004. Apruébase el Código de la Niñez y la Adolescencia. *Diario Oficial*, Montevideo, 14 sep. 2004. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17823-2004>. Acceso en: 12 set. 2023.

URUGUAY. Ley n° 18437, de 12 de diciembre de 2008. Ley general de educación. *Diario Oficial*, Montevideo, 16 ene. 2009. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso en: 12 set. 2023.

URUGUAY. Ley n° 18651, del 19 de febrero de 2010. Ley de protección integral de personas con discapacidad. *Diario Oficial*, Montevideo, 9 mar. 2010. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>. Acceso en: 12 set. 2023.

YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018. 352 p.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as experiências de quatro professores de Ciências que exercem o ofício em uma unidade prisional numa cidade do interior do Nordeste do Brasil. Os dados dessa amostra foram obtidos por meio de questionários e entrevistas individuais com roteiro semiestruturado e foram tratados qualitativamente com base na metodologia de Análise Textual Discursiva. Verificou-se que os professores que trabalham em uma unidade prisional exercem um papel fundamental na emancipação humana e que, diante das experiências vividas, das dificuldades encontradas e das descobertas acerca da função social do professor, podem ocorrer mudanças no pensamento docente em relação a sua percepção sobre a escola no ambiente de privação de liberdade. O estudo possibilita uma reflexão a respeito das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos professores no sistema prisional, estimulando novas formas de pensar a construção de atividades educacionais em prisões, e que estejam adaptadas à realidade prisional.

Palavras-chave: experiências do trabalho docente; educação prisional; ensino de ciências.

Abstract

The aim of this research was to investigate the experiences of four science teachers who work in a prison unit in a city in the northeast of Brazil. The data from this sample was obtained through questionnaires and individual interviews with a semi-structured script and was treated qualitatively using the Textual Discourse Analysis methodology. It was found that teachers working in prisons play a fundamental role in human emancipation and that, in the light of the experiences they have had, the difficulties they have encountered and the discoveries they have made about the social role of teachers, there can be changes in teachers' thinking in relation to their perception of school in a deprivation of liberty environment. The study makes it possible to reflect on the difficulties and challenges faced by teachers in the prison system, stimulating new ways of thinking about the construction of educational activities in prisons that are adapted to the prison reality.

Keywords: *experiences of teaching work; prison education; science teaching.*

O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências no contexto prisional^{1 2}

JOILMA CORDEIRO COSTA

Graduada em Química e mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).
<https://orcid.org/0000-0003-1293-4524>.
joilmacordeirocosta@gmail.com

ELISA PRESTES MASSENA

Doutora em Educação, mestra em Ciência dos Alimentos e graduada em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
<https://orcid.org/0000-0002-7670-0201>.
elisapmassena@gmail.com

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a6

A EDUCAÇÃO É PRIMORDIAL para o

desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua vida. Onofre salienta que “nós partimos da educação com esse entendimento maior, ou usamos educação escolar ou processo de escolarização como uma prática social”³. Assim, o acesso à educação é direito de todos e deve ser assegurado pelo Estado, pela família e pela sociedade (Brasil, 1988).

Entretanto, quando se trata de pessoas que cometeram algum crime e foram condenadas a cumprir penas privativas de liberdade, o acesso à educação deve ser garantido pelo Estado (Brasil, 1996). As ações educativas no contexto prisional precisam estar fundamentadas na legislação educacional que vigora no país e na Lei de Execução Penal,

- 1 Este estudo, intitulado “O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências no contexto prisional”, apresenta relevância significativa, especialmente por seus resultados que contribuem para o entendimento da realidade do ensino prisional em unidades do estado da Bahia. Embora já tenha sido previamente publicado na Revista Educação e Cultura Contemporânea em 18/02/2023, a equipe editorial da revista Bahia Análise & Dados, que publica artigos inéditos, optou por republicá-lo nesta edição.
- 2 Os autores agradecem aos professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa.
- 3 Informação fornecida por Elenice Maria Cammarosano Onofre durante a live Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação em Prisões, realizada pelo grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação(Gefep), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), com o apoio da TV Uneb, 2020.

**A investigação
foca nos
aspectos
relacionados
ao acesso
à educação
das pessoas
privadas de
liberdade**

necessitando atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino (Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2009).

No Brasil, a educação escolar nos presídios enfrenta uma situação de invisibilidade (Bernardo, 2010; Tavares *et al.*, 2019). Do ponto de vista formal e administrativo, não se constitui em modalidade de ensino específica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de outubro de 1996 (Brasil, 1996). Isso poderia levar à perspectiva de que a educação prisional está inserida na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme afirmado na Seção V do Capítulo II, intitulado Educação Básica, da mesma lei.

No entanto, não é esse o parâmetro norteador que prevalece, visto que, por um lado, há restrições históricas à educação de jovens e adultos, e, por outro, há um total descaso por parte das autoridades nacionais responsáveis por garantir ao preso o acesso a seus direitos e a oportunidade de reinclusão na sociedade (Graciano; Schilling, 2008).

Nesse processo de invisibilidade da educação prisional e da falta de políticas públicas (Bernardo, 2018; Campos; Ireland, 2020), o trabalho do professor nesses ambientes constitui-se como uma atividade isolada e sem incentivos, mas de vital importância para a garantia de direitos aos que mais precisam. Nessa área, o que se evidencia é a necessidade de mais pesquisas sobre o acesso à educação das pessoas que estão em situação de privação de liberdade, inclusive devido à carência de debates, principalmente na área de ensino de Ciências (Silva, 2020; Tavares *et al.*, 2019).

É importante destacar o quanto o estudo das ciências pode fundamentar a consciência crítica das pessoas, uma vez que o conhecimento gera poder quando se entende o seu significado em relação ao mundo material da produção, do trabalho e da sociedade (Pimenta, 1999). No contexto prisional, por sua vez, a escola pode se apresentar como um ambiente paradoxal, pois é vista como um caminho para a humanização e libertação e, ao mesmo tempo, atua como uma ferramenta de controle e disciplina (Carvalho *et al.*, 2021; Onofre, 2007).

Esta pesquisa é parte de uma dissertação de Mestrado⁴ em andamento, cujo recorte apresentado aqui tem como foco a percepção de professores de Ciências acerca da experiência na educação prisional. A investigação foca nos aspectos relacionados ao acesso à educação das pessoas privadas de liberdade. Muitas vezes, esse acesso é desconsiderado, em favor da prioridade do trabalho, objetivando aspectos relacionados à ressocialização.

Diante desses indicativos, surgem dúvidas de como os professores desenvolvem a atividade educacional, especialmente em relação ao ensino de Ciências, na unidade prisional de uma cidade do interior do Nordeste. Assim, o presente estudo tem o objetivo de investigar a realidade desse conjunto penal no que se refere ao ensino oferecido aos sujeitos privados de liberdade, bem como à atuação e às experiências dos professores de Ciências que ali trabalham. Nesse sentido, busca-se investigar o papel da formação e qualificação dos professores que se dedicam a essa prática, assim como as suas contribuições para o ensino destinado aos presos dessa unidade penitenciária, verificando como os docentes desenvolvem as atividades educacionais nesse ambiente.

A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Pimenta (1999), poucos se perguntam qual o significado que o conhecimento tem para si próprio. Para a autora,

[...] poucos já se perguntaram [...] qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade... (Pimenta, 1999, p. 21).

A educação visa ao desenvolvimento do indivíduo, e o conteúdo e a forma de ensinar estão diretamente ligados aos processos de aprendizagem e ao despertar de uma consciência crítica no indivíduo, que depende de como esses conhecimentos são transmitidos e com qual finalidade.

Autores como Porlán Ariza e Martín del Pozo (2004) e Solís Ramirez *et al.* (2013) apontam que pesquisas sobre o ensino de Ciências tentaram discorrer sobre as crenças dos professores e sobre um extenso conjunto de temas educacionais, tais como: processos de aprendizagem, diversas formas de metodologia de ensino e natureza do conhecimento científico. Além disso, essas pesquisas buscaram avaliar o professor e suas metodologias de ensino, capazes de superar tendências tradicionais referentes à formação de professores de Ciências. Pode-se dizer que essas variáveis estão diretamente relacionadas ao trabalho do professor (Serrano Rodríguez; Pontes Pedrajas; Pérez Gracia, 2019).

Em relação à área de ensino de Ciências, não são identificados muitos estudos que discutem e analisam pessoas em privação de liberdade (Silva, 2020; Tavares *et al.*, 2019), de forma que a oportunidade de abordar os aspectos/discussões relacionadas ao ensino de Ciências dentro do sistema prisional possibilita reflexões sobre educação como uma prática de libertação.

**A educação
visa ao desen-
volvimento
do indivíduo,
e o conteúdo
e a forma de
ensinar estão
diretamente
ligados aos
processos de
aprendizagem
e ao despertar
de uma
consciência
crítica no
indivíduo**

A educação científica poderia ser uma ferramenta amplamente acessível de promoção do conhecimento, visto que o ensino de Ciências é considerado como um dos meios de resolver problemas relevantes da sociedade

A Ciência é, muitas vezes, vista como um produto absoluto, acabado, neutro e produzido por um método objetivo infalível (Lederman; Lederman; Antink, 2013). É preciso deixar de ter os preconceitos sobre o que é a Ciência e aplicá-la em prol da comunidade e do bem-estar social.

A educação científica poderia ser uma ferramenta amplamente acessível de promoção do conhecimento, visto que o ensino de Ciências é considerado como um dos meios de resolver problemas relevantes da sociedade. O que ocorre é que, muitas vezes, esses conhecimentos são transmitidos no âmbito de uma estrutura de poder dominante que se utiliza de mecanismos próprios para o domínio desses conhecimentos.

Essa maneira de promover a educação desencadeia um processo de alienação e submissão em que se supõe que a maioria dos aprendizes é ignorante. Isso transforma o sentido do conhecimento científico em um conhecimento externo, que apenas agrega valor por sua utilidade prática para sobreviver no sistema, e não por sua capacidade de explicar o mundo. Assim, esse tipo de educação induz uma visão simplificadora, estereotipada e mítica de mundo, típica da cultura da superficialidade dominante (Porlán Ariza, 2018).

A partir da década de 1990, cresceu o discurso por uma educação científica para a cidadania, o que implica conhecer a ciência e avaliar tudo o que está envolvido em seu desenvolvimento (Adúriz-Bravo, 2018). É necessário conhecer alguns conteúdos da Filosofia da Ciência para propor uma abordagem de educação científica que prepare para a vida. As pessoas com formação científica precisam entender a validade e o sentido do conhecimento científico, sendo que a ciência deve ser compartilhada como uma atividade humana, por meio de uma reflexão crítica e meta-cientificamente fundamentada (Adúriz-Bravo, 2018).

Entende-se com isso que a Ciência tem potencial para libertar o sujeito das amarras de uma educação tradicionalmente moldada com o intuito de dominação, e pode transformar o mundo no sentido de trazer melhor qualidade de vida para a população (Chassot, 2018). Isso permite que essa mesma população deixe de ser submissa aos ditames de uma classe dominante, tornando-se parte ativa na construção de uma sociedade melhor para todos (Giroux; McLaren, 1986).

Ainda há muito o que aprender para se construir uma educação científica para a cidadania. O conhecimento científico ainda não é acessível às camadas mais vulneráveis da sociedade. É necessário ainda que o sistema educacional se volte para o desenvolvimento de uma educação científica que chegue às populações mais pobres, tornando-as capazes de desenvolver uma visão crítica sobre suas condições na sociedade e o direito a uma melhor qualidade de vida.

Para que a educação contemple as populações mais pobres é necessário o envolvimento de toda a sociedade, e os professores têm um papel fundamental na promoção de mudanças e no desenvolvimento de uma educação científica crítica e emancipadora. De acordo com Scarfò (2002 *apud* Campos; Ireland, 2020), essa perspectiva é especialmente relevante no contexto prisional, uma vez que a população carcerária é, em sua maioria, composta por pessoas historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a educação na prisão deve ser ofertada e garantida por se constituir como um direito de todos (Campos; Ireland, 2020).

A abordagem dos aspectos relacionados à educação no ambiente prisional e as experiências da docência nesse contexto, levando-se em consideração a carência de estudos e de metodologias utilizadas na área da educação em ambientes de privação de liberdade, são aspectos que devem ser discutidos no intuito de promover uma educação libertadora (Bernardo, 2018).

Diante dos baixos índices de oferta de educação em prisões e da resistência de parte da sociedade que vê ações educativas para pessoas presas como benefício ou premiação ao comportamento criminoso, torna-se evidente a necessidade de aprofundar o debate sobre a educação enquanto direito humano (Almeida; Santos, 2016; Andriola, 2012; Tavares *et al.*, 2019).

Comas-D'Argemir (2019) afirma que as necessidades e os cuidados com as pessoas são universais e alguém deve assumi-los, não existe escolha. No entanto, paira a dúvida em relação à eficácia da prisão em proporcionar transformações na vida dos indivíduos. Considerando-se, principalmente, as condições do cumprimento de pena, a cadeia demonstra uma capacidade limitada de ressocialização, com uma política de execução centrada na punição. Ainda que, em condições ideais, o papel da prisão seja o de punir e reeducar, na prática, o viés educativo não é priorizado (Andrade, 2015).

Contudo, a resistência ao controle é perceptível nesses ambientes. A educação não permanece neutra no processo de sujeição e resistência. Seus pressupostos metodológicos e suas práticas cotidianas podem contribuir para uma sociedade mais democrática, como recurso de preservação e formação dos sujeitos, em meio aos complexos processos de dominação (Português, 2001).

Isso tudo parece ser muito complicado, principalmente para aqueles preocupados e comprometidos com uma educação digna para todos. A crise é visível e concreta, suscitando questionamentos sobre se a palavra educação está à altura do seu nome e se tem desempenhado um papel substancial no enfrentamento dessa situação e na construção de

A cadeia demonstra uma capacidade limitada de ressocialização, com uma política de execução centrada na punição

Os professores convivem em grupos, imersos em um compartilhamento de culturas e não se atêm apenas ao intelecto, mas aos valores e atitudes que derivam dessas relações interpessoais

uma sociedade que promova valores menos individualistas, mais sociais e emancipatórios (Apple, 2017).

De acordo com Alves (2018), nos últimos anos, estudos com foco na formação de professores têm procurado refletir sobre o papel docente na educação científica, no contexto social e político. Novas perspectivas para a formação de professores de Ciências apontam para uma abordagem mais humana, que considera os elementos que constituem os sujeitos, um processo que possibilite a formação de profissionais capazes de refletir sobre sua prática, buscando construir novos caminhos para atender às demandas da educação na sociedade contemporânea (Alves, 2018).

Schuelter (2002) ressalta que a relação entre as dimensões da formação profissional e a realização de trabalhos sociais oferece aos professores, principalmente àqueles iniciantes, a aquisição de novos e diversos conhecimentos, enriquecendo seu currículo e a sua formação acadêmica por meio de projetos de extensão, proporcionando ainda experiência na área de pesquisa e extensão acadêmica.

Sobre o fazer pedagógico, Almeida (1988) e Talavera (1994) afirmam que é mediante o trabalho de um bom professor, na articulação entre os aspectos pedagógicos e políticos, que as teorias de transformação da realidade ultrapassam os discursos e se concretizam. Ou seja, é nessas relações pedagógicas entre professores e alunos que surge a articulação entre as dimensões política, técnica e humana, e não somente na aplicação incondicional de uma teoria (Almeida, 1988; Talavera, 1994).

Nessa perspectiva, a atuação do professor é consequência de uma extensa articulação entre os diversos processos presentes em sua trajetória enquanto docente, abrangendo etapas que vão desde a formação inicial, passando pela formação continuada, incluindo os aspectos político-sociais e culturais não escolares (Passos, 2018).

A importância das experiências nas escolas é destacada por Farias *et al.* (2008) e Pimenta (1999), pois são decisivas na formação do professor de maneira geral, especialmente no trajeto que o conduziu ao magistério. Isso evidencia que o professor, como qualquer outra pessoa, tem sua história e carrega as marcas concretas de sua existência. Os professores convivem em grupos, imersos em um compartilhamento de culturas e não se atêm apenas ao intelecto, mas aos valores e atitudes que derivam dessas relações interpessoais.

Apesar de ser uma área ainda carente de incentivos à formação inicial e continuada de professores, a educação prisional é considerada uma experiência única, pela oportunidade de trabalhar em uma realidade distinta e enriquecedora, tanto no aspecto pessoal quanto profissional

(Carvalho *et al.*, 2021; Veiga; Viana, 2012). Em virtude das poucas informações oficiais documentadas em relação aos sistemas educacionais vigentes nas unidades prisionais no Brasil, torna-se difícil apresentar dados reais e consolidados nos estados (Bernardo, 2018; Brasil, 2013; Tavares *et al.*, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) apontam estudos realizados acerca das ações de educação implementadas nos sistemas penitenciários. Esses estudos indicam diversas realidades encontradas, desde a estrutura física até características do corpo docente, passando por propostas pedagógicas e a existência ou não de uma formação continuada ou mesmo uma preparação dos profissionais que atuam nas escolas intramuros. Esse dado reforça a importância de pesquisas nessa área e a apresentação dos contextos sobre a experiência de educação no cárcere brasileiro.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Bernardo (2018, p. 34) aponta que os professores, quando perguntados sobre ganhos pessoais e profissionais adquiridos durante a atuação numa instituição carcerária,

[...] ressaltaram o fato de conviverem com realidade tão distinta de outras, e o de se encontrarem, uma vez por semana, atuando em uma cadeia. Isso tudo lhes trouxe à luz reflexões sobre uma condição social considerada, muitas vezes, a mais marginalizada.

As experiências vivenciadas pelos professores na educação prisional evidenciam a realidade e as condições a que as pessoas estão sujeitas, inclusive os próprios professores que ali lecionam e que, muitas vezes, não possuem formação adequada para atuar nesse contexto.

Portanto, torna-se necessário analisar as experiências docentes nos espaços de privação de liberdade e, a partir disso, descrever e problematizar as situações vivenciadas pelos professores em suas atividades profissionais no cárcere. Dessa forma, contribui-se para a construção de propostas para a melhoria do sistema educacional em prisões nas diversas localidades do Brasil (Diorio, 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que pode ser definida como um ânimo duradouro na busca por observações de fatos, pessoas e locais. Esse método abrange reflexões, análises e sínteses para encontrar demonstrações e probabilidades de acontecimentos da natureza e da vida, transformando-as em proveito da humanidade (Chizzotti, 2006).

Torna-se necessário analisar as experiências docentes nos espaços de privação de liberdade e, a partir disso, descrever e problematizar as situações vivenciadas pelos professores em suas atividades profissionais no cárcere

**A minuciosa
estruturação
do roteiro do
questionário e
da entrevista
com os
professores
foi feita com
o objetivo de
encontrar
esclarecimentos
sobre o sistema
de ensino
desenvolvido
na unidade
prisional em
questão**

A presente investigação adotou como objeto de estudo professores que lecionam em um conjunto penal, situado no interior da Bahia, instituição estadual que atua em cogestão com a iniciativa privada. Neste artigo, a intenção é apresentar as vivências dos professores que atuam no ensino de Ciências no ambiente carcerário.

Destaca-se que não houve acesso aos professores presencialmente durante o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente devido à pandemia de covid-19 (2020-2021), período em que o estudo foi desenvolvido. O contato com os profissionais ocorreu via telefone, e-mail e Whatsapp.

Os dados sobre os sujeitos da pesquisa foram obtidos entre abril e maio de 2021, inicialmente em forma de questionário, usado numa primeira abordagem, diante da impossibilidade de realização da pesquisa presencial. Assim, em razão das medidas de distanciamento social impostas pelas autoridades sanitárias, o questionário precedeu as entrevistas virtuais, minimizando o desconforto para os professores em um contato inicial.

Após estabelecido o vínculo por meio do questionário, realizaram-se as entrevistas individuais com roteiro semiestruturado com quatro professores da instituição pesquisada, por intermédio de plataformas como Google Meet e Whatsapp, esclarecendo pontos que não foram contemplados nas respostas aos questionários.

Todas as conversas foram gravadas e o seu conteúdo, transcrito e organizado atendendo à norma culta da língua portuguesa. As entrevistas duraram, em média, 30 minutos. Esta pesquisa atende aos preceitos éticos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Considerando esse aspecto, os professores serão identificados pelos códigos P1, P2, P3 e P4.

A minuciosa estruturação do roteiro do questionário e da entrevista com os professores foi feita com o objetivo de encontrar esclarecimentos sobre o sistema de ensino desenvolvido na unidade prisional em questão. Inicialmente, tentou-se identificar a natureza de cada depoimento, conferindo uma caracterização a cada fala. Após a leitura de todos os dados coletados, os relatos foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Galiazzi; Moraes, 2011).

Na ATD, a análise dos dados ocorre concomitantemente à coleta dos dados, surgindo assim as primeiras ideias de interpretação das informações colhidas decorrentes do questionário aplicado e dos relatos ouvidos durante as entrevistas com os professores.

A ATD configura-se em três etapas. Na primeira etapa, a unitarização consiste no processo de leitura e desconstrução dos textos,

transformando-os em unidades de significado que compõem o *corpus* de pesquisa. Como resultado dessa desconstrução, as unidades de análise fragmentadas, derivadas da interpretação dos textos e da elaboração de sentidos, ficam em total desordem.

Na segunda etapa, chamada de categorização, são estabelecidas novas relações entre essas unidades, aproximando os fragmentos que possuem significados semelhantes entre si, estabelecendo uma relação entre eles e promovendo uma nova ordem. Nessa etapa, as categorias são construídas por meio do método indutivo, ou seja, as categorias emergem a partir das unidades de análise do *corpus*.

Na terceira e última etapa, são criadas categorias emergentes. No caso desta pesquisa foram criadas três, sendo a primeira denominada *O perfil e o papel do profissional de educação para privados de liberdade*; a segunda intitulada *Experiências de professores que atuam em uma instituição carcerária*, e a terceira, *Segurança, condições de trabalho e possibilidades de utilização do material didático*.

EDUCAÇÃO PRISIONAL: O QUE MOSTRA A PESQUISA

A pesquisa buscou respostas à pergunta: quem são os professores e como desenvolvem a atividade educacional, especialmente em relação ao ensino de Ciências no sistema prisional?

Com a análise das categorias, foi realizada, nessa última etapa, a interpretação dos dados, permitindo, assim, apreender as condições de trabalho vivenciadas pelos professores de Ciências e suas experiências sob a ótica da relação conflitante entre o sistema penal e o sistema educacional. A partir dessa análise são apresentados alguns dados para que se viabilizem novas pesquisas que possam auxiliar na formação continuada de professores.⁵

O perfil e o papel do profissional de educação para os indivíduos privados de liberdade

Nesta categoria, discutem-se o papel do profissional da educação e a perspectiva que ele pode trazer de esperança para as pessoas privadas de liberdade. Apresentam-se o perfil do professor que trabalha nesse contexto, o processo de seleção para desempenhar tal função e as vantagens e desvantagens de se trabalhar em um ambiente tão desafiador.

Com a análise das Categorias, foi realizada, nessa última etapa, a interpretação dos dados, permitindo, assim, apreender as condições de trabalho vivenciadas pelos professores de Ciências e suas experiências sob a ótica da relação conflitante entre o sistema penal e o sistema educacional

5 Todos os depoimentos apresentados nesta seção foram obtidos por meio de questionários e posteriores entrevistas, por intermédio de telefone, e-mail, WhatsApp e Google Meet, em abril e maio de 2021, na cidade de Itabuna, Bahia.

Percebe-se nas falas dos professores que não há critérios objetivos estabelecidos para a escolha do profissional que leciona no ambiente prisional pesquisado, e sim uma questão de adaptação

Quando se trata de aspectos referentes à escolha dos professores para trabalhar em unidades prisionais e aos possíveis incentivos a profissionais que atuam nesses ambientes, relacionando-os às condições de trabalho e à segurança, os professores P2 e P3 afirmam que

Em relação ao perfil do professor são selecionados os que mais se adaptam, ou que tenham carga horária excedente. Existe uma vantagem em relação à remuneração, é pago um valor diferenciado. Deve-se ao fato de o ambiente de sala de aula, às vezes, não se encontrar em estado adequado, com deficiências, principalmente na estrutura. É um ambiente perigoso. O critério é subjetivo (P2, grifo nosso).

“Não são todos que têm a coragem de encarar dar aula no sistema prisional” (P3, grifo nosso).

Percebe-se nas falas dos professores que não há critérios objetivos estabelecidos para a escolha do profissional que leciona no ambiente prisional pesquisado, e sim uma questão de adaptação. A vantagem pecuniária para exercer o ofício na unidade prisional não foi claramente definida em termos de equivalência ou compensação, mas se associa aos desafios relacionados às questões de insalubridade e periculosidade.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2010 ressalta que muitos professores exercem a atividade no ambiente prisional por interesses pessoais e vantagens, que vão desde a flexibilização de horário até a proximidade da escola em relação a sua residência (Conselho Nacional de Educação, 2010a).

Apesar dos desafios enfrentados ao desempenhar seu papel como educadores no ambiente prisional, os entrevistados compartilham percepções valiosas sobre o papel da docência nesse contexto como agente de transformação de realidades.

“O profissional da educação exerce papel fundamental nesse contexto, pois passa a ser um ponto de esperança para muitos que buscam uma vida melhor” (P2, grifo nosso).

A partir desse depoimento, observa-se que o professor é visto como alguém que pode promover transformações na vida dos estudantes, principalmente, os que se encontram em regime prisional. A docência, portanto, deve ser reconhecida como atividade de grande impacto e relevância social.

Segundo Farias *et al.* (2008), essas percepções sobre a docência reafirmam o papel insubstituível do professor na relação com o aluno e o conhecimento, concebendo a educação como um ato político, a escola como espaço de sujeitos detentores de direitos e a didática como

construção importante responsável pela emancipação humana. E é no exercício do seu ofício, por meio de suas experiências, que o professor se afirma como profissional.

A próxima categoria aborda as experiências de professores vividas em uma instituição de privação de liberdade, e as mudanças que essas práticas de ensino podem provocar tanto nas relações pessoais e profissionais como na atuação docente em um contexto tão singular.

Experiências de professores que atuam em uma instituição carcerária

Quando os entrevistados expõem suas experiências como professores em uma instituição carcerária, ressaltam-se os fragmentos a seguir:

Fazer parte da educação prisional é **altamente qualificador** para o docente. [...] A **experiência é única e, claro, cheia de desafios** no seu cotidiano, pois **esse contexto traz aspectos específicos**, levando o professor a **repensar sua prática e exercer um papel importante como agente transformador**. [...] Com certeza, a **experiência de trabalhar diante dessa realidade distinta é enriquecedor tanto no aspecto pessoal quanto profissional** (P2, grifo nosso),

A entrevistada considera que a atividade no ambiente prisional é qualificadora e uma experiência única, em que o enfrentamento de desafios acaba enriquecendo a sua prática e consolidando o papel do professor como agente de transformação social.

Percebe-se a compreensão da entrevistada acerca das dificuldades e dos ensinamentos adquiridos durante o exercício da profissão docente em uma prisão. Suas convicções no tocante ao papel social do professor e da escola são ratificadas, considerando-se que, no ambiente prisional, os saberes da docência “foram construídos, primordialmente, em suas experiências docentes na prática e com os seus pares” (Lopes, 2021, p. 45).

Pimenta (1999) afirma que o ser professor também se faz pela experiência acumulada, pelas mudanças ocorridas na profissão e pelo exercício profissional em diferentes contextos. Ou seja, os saberes da experiência também se produzem no cotidiano docente, em um processo contínuo de reflexão sobre sua prática.

Diante dessas perspectivas acerca das experiências vividas, dificuldades encontradas e descobertas do papel social do professor, observou-se uma mudança no pensamento do docente em relação às suas percepções acerca do ensino no ambiente de privação de liberdade e as

**Os saberes da
experiência
também se
produzem
no cotidiano
docente, em
um processo
contínuo de
reflexão sobre
sua prática**

**O professor,
no entanto,
a partir do
contato direto
com a realidade
prisional e da
proximidade
com os
estudantes
detentos,
avaliam que
muitos ainda
possuem
perspectivas de
vida e querem
retornar à
sociedade**

transformações que essa vivência pode proporcionar ao próprio docente, conforme afirmado pelo professor P3,

A consequência em minha vida foi a **transformação do olhar** sobre os problemas e a vida dos encarcerados, privados de liberdade. [...] **Porque o meu olhar era o mesmo que a maioria tem.** Quando você liga os telejornais **você só vê violência, quando fala de presídio, fala de forma muito pejorativa,** [...], então, a sociedade, de forma geral, vê todos eles, todos, sem esperança nenhuma de recuperação (P3, grifo nosso).

“Lá temos a oportunidade de conhecer um mundo diferente, mas que também é formado por pessoas que um dia irão retornar para a sociedade” (P2, grifo nosso).

Nessas declarações, percebe-se a mudança do olhar do professor em relação àquele contexto, que é sempre retratado como um ambiente no qual impera a violência e a descrença no ser humano. A sociedade geralmente enxerga o espaço prisional com desconfiança e considera que os que estão lá não têm qualquer possibilidade de recuperação, uma visão também reforçada pelos meios de comunicação. O professor, no entanto, a partir do contato direto com a realidade prisional e da proximidade com os estudantes detentos, avaliam que muitos ainda possuem perspectivas de vida e querem retornar à sociedade.

É no trabalho, a partir das experiências vividas, que o professor se define como profissional, tornando-se também um agente de transformação (Farias *et al.*, 2008). As diversas dimensões do mundo educacional e dos espaços escolares requerem do docente decisões diferenciadas de natureza pedagógica e política. Muitas vezes, esses aspectos mudam a percepção e a ação pedagógica do professor perante a comunidade em que atua. Conforme afirmado por Farias *et al.* (2008, p. 70, grifo nosso),

É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo. Esse patrimônio simbólico compartilhado pelos professores dá sentido à sua ação educativa e traduz um conjunto de crenças e princípios norteadores da ação pedagógica do professor. Exerce, por conseguinte, forte influência na maneira como as interações e a comunicação são constituídas nos **diversos contextos** em que atua como profissional.

Essas realidades diferentes também oferecem aos professores desafios a serem enfrentados. As práticas pedagógicas não se modificam bruscamente, nem em curto espaço de tempo, pois essa mudança exige uma ruptura com antigos postulados, rotinas e crenças (Farias *et al.*, 2008). Essa exigência torna-se mais evidente em situações adversas, como no sistema prisional, onde os professores convivem com questões ligadas à

segurança, condições de trabalho e possibilidades de utilização do material didático, assunto a ser abordado na próxima categoria.

Segurança, condições de trabalho e possibilidades de utilização do material didático

As práticas pedagógicas no ambiente de privação de liberdade deparam-se com peculiaridades relativas às questões de segurança e aos sistemas de controle característicos de uma unidade prisional. Principalmente quando se trata do dia a dia em sala de aula, alguns consideram uma loucura entrar em uma cadeia cheia de bandidos, outros acham superinteressante, um desafio (Bernardo, 2018). No que diz respeito à segurança, a percepção dos professores em relação à escola no ambiente prisional parte de suas próprias experiências, conforme o depoimento a seguir:

[...] tem todo um procedimento de segurança, tem um clima também, há um desgaste físico e psicológico, nosso anexo fica lá em (nome da cidade), há um deslocamento, há um desgaste, há vários detalhes, e nós não somos preparados para isso não, vou ser sincero, mas nós vamos (P3, grifo nosso).

Percebe-se no depoimento do professor P3 que situações que envolvem questões de segurança estão intrinsecamente ligadas às condições de trabalho na instituição carcerária. Os problemas e os contextos relatados por esses profissionais demonstram que há precariedade em relação à segurança.

Assim, considera-se que as condições de trabalho vivenciadas pelos professores em instituições de privação de liberdade são críticas, insalubres e inseguras. O problema é muito complexo, e a realidade prisional não é compatível com a lógica de funcionamento da escola e com a falta de preparo dos professores para atuar nesse contexto (Diorio, 2021).

Entende-se que esses professores convivem, durante sua atividade laboral, com situações e condições extremas de insalubridade e insegurança. Apesar disso, os docentes continuam e perseveram, mesmo perante a lógica desafiadora do ambiente carcerário. Diante disso, torna-se necessário mudar os sistemas prisional e educacional, garantindo o que está previsto na Lei de Execução Penal e nas legislações específicas que tratam da educação nos ambientes de privação de liberdade, para que ocorra efetivamente a promoção do papel social da escola (Diorio, 2021).

Salienta-se que essa convivência entre duas instituições distintas, a prisão e a escola, gera contradições quanto à inserção da educação escolar nas prisões. Assim, para entender o que acontece no interior das prisões, é preciso estar adaptado às contradições (Onofre, 2007). As realidades

**Considera-se
que as condições
de trabalho
vivenciadas
pelos professores
em Instituições
de privação
de liberdade
são críticas,
insalubres e
inseguras**

Percebe-se um ambiente, muitas vezes, conflitante, mas tratado de forma humanizada por profissionais que buscam oferecer uma educação responsável, mesmo em condições adversas

da detenção são multifacetadas, e os complexos pontos de vista são evidenciados no relato do professor P3:

Obedecemos naturalmente aos procedimentos de segurança, o convívio em sala de aula é tranquilo, pois a maioria deles se transporta para a época nostálgica em que eram estudantes, e muitos se comportam da mesma forma que os estudantes regulares das escolas (P3, grifo nosso).

Enfatizando ainda essa questão e analisando as declarações dos professores, percebe-se um ambiente, muitas vezes, conflitante, mas tratado de forma humanizada por profissionais que buscam oferecer uma educação responsável, mesmo em condições adversas. Para eles, a unidade prisional é um “[...] ambiente diferenciado” (P2, grifo nosso); “[...] relativamente tranquilo” (P3, grifo nosso); “mas com suas peculiaridades” (P2, grifo nosso). A segurança “[...] está sempre à prova” (P2, grifo nosso). Conforme relatou um professor: “No meu primeiro dia de aula, eu estava tremendo [...], mas aqui a segurança da instituição é contínua e bem tranquila” (P3, grifo nosso).

A divergência é necessária e se apresenta por meio de aspectos significativos da estrutura social da prisão, em que a segurança é prioridade diante de diversos outros aspectos, mesmo considerando a unidade pesquisada como um ambiente tranquilo. Nos relatos dos professores, percebe-se, portanto, essa contradição em que se convive, ao mesmo tempo, com o medo e com um cenário relativamente tranquilo.

Dessa forma, conforme mencionado por Onofre (2007), é preciso desmascarar alguns mitos sobre os riscos de se lidar com a população carcerária, pois por trás dessas ideias estão o ceticismo e a postura elitista de administradores dessas organizações, que, por se considerarem detentores do saber especializado, desqualificam quaisquer propostas de mudanças.

Embora haja divergências entre os aspectos relacionados à segurança e à prática educativa na instituição pesquisada, verifica-se uma evolução na tentativa de convivência entre a instituição escola e instituição prisão. No entanto, nas unidades prisionais, há uma reconhecida hierarquia em que os procedimentos de segurança predominam sobre a educação.

As normas da unidade prisional determinam a forma de agir ou a maneira de educar. De acordo com Tavares *et al.* (2019, p. 100), “o conhecimento das normas do local é a porta de entrada para o acompanhamento e o exercício coerente das atividades a serem exercidas na instituição escolhida”. Em muitos casos, as atividades realizadas dependem quase que cotidianamente de consentimentos. O excesso de zelo em relação

à segurança impede consideravelmente a criatividade docente, levando muitos profissionais sem qualificação adequada a utilizarem materiais considerados ultrapassados (Brasil, 2013).

Sobre o material didático para o ensino de Ciências na unidade prisional e como o material distribuído é avaliado, os professores entrevistados afirmaram que “[...] é igual aos das escolas fora da unidade prisional” (P2, grifo nosso); “[...] bom nível” (P4, grifo nosso); “[...] o material é sim distribuído da melhor forma possível e com a qualidade que também é possível” (P3, grifo nosso).

No entanto, como já abordado, as questões relacionadas à segurança ainda trazem prejuízos à atividade educacional, inclusive no que se refere ao acesso ao material didático para o interno. As regras na prisão são rígidas e têm prioridade diante das atividades educacionais. Assim, torna-se essencial pensar em novas formas de elaborar atividades no contexto da educação em Ciências, que se adaptem à realidade prisional.

Quanto à distribuição dos materiais didáticos, verifica-se o quanto a segurança influencia nesse processo, conforme relato dos professores P2 e P4: “O material didático é utilizado de acordo com o estabelecido, **respeitando as regras do sistema penitenciário** a partir das normas de segurança” (P2, grifo nosso); “Os livros são utilizados durante as aulas, **mas os alunos não levam para as celas**” (P4, grifo nosso).

Essa situação leva os professores a concluírem que tais procedimentos impactam diretamente o ensino causando prejuízos ao processo educativo. Essa percepção torna-se evidente, conforme observado nos excertos a seguir: “Quanto ao ensino, claro que seria muito **melhor que os discentes tivessem acesso ao material por mais tempo**, pois normalmente utilizam quando estão na sala de aula” (P2, grifo nosso). “Nesse sentido **há um prejuízo e certo retrocesso no processo** devido a essa restrição. Porém, de acordo com a capacidade de cada profissional que se dispõe a estar lá, esses empecilhos são contornados e o trabalho é realizado” (P3, grifo nosso).

Atualmente, a tendência do ensino de Ciências é levar o estudante a observar e entender a Ciência como uma construção histórica, pesquisar em diferentes fontes, despertar a curiosidade, questionar e registrar o conteúdo para facilitar a compreensão do mundo (Chassot, 2018). Nesse sentido, torna-se difícil, no contexto prisional e no atual modelo existente, proporcionar formas adequadas de aprendizado aos internos, mesmo com todo o empenho do professor na elaboração de material didático compatível com as normas do sistema penitenciário e com as necessidades dos estudantes.

As questões relacionadas à segurança ainda trazem prejuízos à atividade educacional, inclusive no que se refere ao acesso ao material didático para o interno

Verifica-se que o ensino de Ciências enfrenta dificuldades, especialmente no tocante a disciplinas como Química, sendo necessários mais estudos e incentivos para se trabalhar no contexto prisional

Destaca-se que muitos materiais de sala de aula são elaborados sem a participação dos professores, ignorando-se o contexto do espaço de aprendizagem, assim como os aspectos econômicos, sociais e políticos envolvidos, levando-se em consideração apenas a função de simplificar a tarefa de ensino e torná-la mais econômica (Giroux; McLaren, 1986).

Portanto, trabalhar nessas condições torna-se um desafio para o professor de Ciências, conforme afirmado por Tavares *et al.* (2019, p. 102, grifo nosso):

Um desafio para quem está lecionando Química em espaços restritos como o de uma escola inserida no sistema prisional é a elaboração de materiais didáticos que atendam a esse público e que não conflitem com as normas de segurança que envolvem uma prisão.

Verifica-se que o ensino de Ciências enfrenta dificuldades, especialmente no tocante a disciplinas como Química, sendo necessários mais estudos e incentivos para se trabalhar no contexto prisional. É importante que se abordem aspectos econômicos, sociais e políticos no ensino de Ciências. Além disso, é necessário fornecer materiais didáticos compatíveis com o sistema prisional.

Ainda se constitui um desafio lecionar em um espaço carente de materiais específicos e que enfrenta barreiras que parecem intransponíveis. Conforme Tavares *et al.* (2019), é importante que pesquisadores da educação e do ensino de Ciências dediquem atenção especial à educação da população em situação de risco, como os presidiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou respostas às seguintes perguntas: a) quem são os professores que atuam no sistema prisional e como eles desenvolvem as atividades educacionais, especialmente em relação ao ensino de Ciências nesse contexto? b) como essas práticas de ensino são desenvolvidas a partir das experiências vividas pelos professores de Ciências no contexto prisional?

Com a análise das categorias, verificou-se que não há critérios objetivos de escolha dos professores para lecionar em uma instituição penal, sendo que a vantagem pecuniária justifica-se pelas questões de insalubridade e periculosidade. Constatou-se ainda que, conforme o Parecer CNE/CEB N° 4/2010, os professores exercem atividades no ambiente prisional por interesses próprios (Conselho Nacional de Educação, 2010a).

Apesar do descaso em relação às condições de atuação dos profissionais de educação e sua pouca valorização no contexto prisional, a atividade docente deve ser reconhecida como ferramenta de grande impacto e relevância social no ambiente prisional.

A partir das experiências vividas pelos professores em uma instituição de privação de liberdade, percebe-se que o enfrentamento de muitos desafios acaba enriquecendo a prática docente e consolidando o seu papel como agente de transformação social. Tal percepção alinha-se às ideias de Farias *et al.* (2008) e Pimenta (1999) de que as experiências são também os saberes que se produzem no cotidiano, mudando, assim, suas concepções sobre a profissão e a realidade onde atuam, transformando-se e sendo agentes de transformação.

Contudo, ainda se constitui um desafio lecionar em situações adversas, e, no sistema prisional brasileiro, esbarra-se em questões de segurança, condições de trabalho e possibilidades de utilização do material didático. As contradições são significativas e se apresentam por meio das medidas de segurança que devem ser obedecidas de maneira prioritária em detrimento das atividades de educação. Esse processo prejudica a criatividade docente, inclusive no que se refere ao tipo de material didático disponibilizado para o interno, principalmente para o ensino de Ciências, tornando-se necessário pensar em novas formas para a construção de atividades educativas no contexto da realidade prisional (Tavares *et al.*, 2019).

O problema é muito complexo, inclusive pela ausência de conscientização de que a educação prisional não significa um benefício ou privilégio, mas sim um direito previsto na Lei de Execução Penal (Almeida; Santos, 2016; Carvalho *et al.*, 2021; Diorio, 2021; Tavares *et al.*, 2019). A partir dessa premissa, entende-se que o atual modelo prisional existente não proporciona aos detentos formas efetivas de aprendizado, ofertando-lhes apenas uma abordagem simplista do ensino, sem promover o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a aspectos econômicos, sociais e políticos.

Com este trabalho, percebe-se que são necessárias mais pesquisas que abordem o ensino de Ciências nos espaços de privação de liberdade, e que as universidades poderiam atuar em parceria com as unidades prisionais, o que certamente possibilitaria o desenvolvimento de atividades do ensino de Ciências adaptadas ao ambiente prisional, proporcionando aos professores melhores condições de trabalho, formação e qualificação.

O problema é muito complexo, inclusive pela ausência de conscientização de que a educação prisional não significa um benefício ou privilégio, mas sim um direito previsto na Lei de Execução Penal

REFERÊNCIAS

ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. Didáctica de la filosofía de la ciencia para profesores de ciencias en formación. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, [s. l.], p. 1-6, 2018. N. especial. Trabalho apresentado no 8º Congreso Internacional de Formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables, 2018, Bogotá. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9196/6908>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. *A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

ALMEIDA, Júlio Gomes; SANTOS, Rogério Queiroz dos. Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 909-929, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/62926/39692>. Acesso em: 3 dez. 2021.

ALVES, Wanderson Farias da Silva. *Saberes docentes na formação inicial de professores de ciências: (re)pensando práticas educativas por meio da situação de estudo*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201610068D.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ANDRADE, Israel Oliveira de; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. *O sigilo em bases de dados sob a tutela da administração pública: o caso Ipea*. Rio de Janeiro: Ipea, jun. 2015. (Texto para discussão, 2100). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4418/1/td_%202100.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 141-158, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JJrPL7FKxDqGxrLRvXH65Vv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade*. Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERNARDO, Renata. A experiência de alunos universitários voluntários em um projeto de educação de jovens e adultos presos. *Horizontes*, Curitiba, v. 28, n. 1, p. 97-107, jan./jun. 2010. Disponível em: [http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/A%20experi%C3%Aancia%20de%20alunos%20universit%C3%A1rios%20volunt%C3%A1rios%20em%20um%20projeto%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20presos\[16708\].pdf](http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/A%20experi%C3%Aancia%20de%20alunos%20universit%C3%A1rios%20volunt%C3%A1rios%20em%20um%20projeto%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20presos[16708].pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAMPOS, Aline; IRELAND, Timothy Dennis. Ensino superior em prisões da América Latina: um diálogo com uma experiência piloto no Tocantins/Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 124-145, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7115/47966778>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos de et al. Ser professor: a docência em uma “cela” de aula. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 26-44, 2021. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7125/47967665>. Acesso em: 2 jul. 2021.

CHASSOT, Attico Inácio. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COMAS-D´ ARGEMIR, Dolors. Cuidados y derechos: el avance hacia la democratización de los cuidados. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 49, p. 13-29, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n49/n49a02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (Brasil). Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpscp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

DIORIO, Tatiane Almeida. Condições de trabalho no contexto da educação em prisões: percepções de professores de ciências no município do Rio de Janeiro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 62-83, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber livros, 2008. cap. 2.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, [s. l.], v. 56, n. 3, p. 213-239, 1986. Disponível em: https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1152&context=education_articles. Acesso em: 14 abr. 2021.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEDERMAN, Norman G.; LEDERMAN, Judith S.; ANTINK, Allison. Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, v. 1, n. 3, p. 138-147, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543992.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (ed.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vk5yj/pdf/onofre-9788576003687.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

PASSOS, Joana Celia. Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada. *EccoS: revista científica*, São Paulo, n. 47, p. 273-288, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5887/5235>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-38.

PORLÁN ARIZA, Rafael. Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las ciencias*, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 5-22, 2018. Disponível em: <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v36-n3-porlan/2795-pdf-es>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PORLÁN ARIZA, Raphael; MARTÍN DEL POZO, Rosa. The conceptions of in-service and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 39-62, 2004.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos e presos: possibilidades de contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no estado de São Paulo*. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12022015-141319/publico/MANUEL_RODRIGUES.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

SCHUELTER, Cibele Cristiane. Trabalho voluntário e extensão universitária. *Episteme*, Tubarão, v. 9, n. 26/27, p. 217-236, mar./out. 2002.

SERRANO RODRÍGUEZ, Rocío; PONTES PEDRAJAS, Alfonso; PÉREZ GRACIA, Elisa. Beliefs on the teacher professionalism and teaching models in initial teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KRHScst3LZPdtgH7t39dF6B/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SILVA, Marcel Ricardo da. *Práticas educativas no ensino de Ciências da Natureza para alunos em privação em liberdade nas penitenciárias da diretoria de ensino de Araçatuba-SP*. 2020. 65 f. Monografia (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidades) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2020.

SOLÍS RAMÍREZ, Emilio *et al.* Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 496-513, 2013. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2805/2453>. Acesso em: 26 jun. 2020.

TALAVERA, João Roberto. *Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados “agentes de transformação”*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1994.

TAVARES, Mari Inez *et al.* Índícios de saberes docentes de uma futura professora de química que estagia no sistema prisional. *Scientia Naturalis*, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 95-105, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2496>. Acesso em: 26 jun. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (org.). *A escola mudou: que mude a formação de professores*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-33.



Resumo

O presente artigo tem por finalidade apresentar os principais desafios enfrentados pelos gestores municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) do estado da Bahia para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Os dados apresentados foram coletados na 28ª Reunião do Fórum de Gestores Municipais de PPIR durante as discussões do grupo de trabalho temático sobre educação. Além disso, a análise foi fundamentada em uma revisão de literatura e em pesquisa documental. Os resultados apontam para a ausência de mecanismos de acompanhamento e avaliação da implementação das legislações citadas, especificamente no que diz respeito à inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* nos currículos oficiais das redes de ensino municipal e estadual. Essa ausência pode impactar negativamente na diretriz III do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na erradicação de todas as formas de discriminação. Esse contexto representa a manutenção de uma única narrativa histórica, imposta por grupos dominantes na escala hierárquica social.

Palavras-chave: educação; política pública; racismo.

Abstract

The purpose of this article is to present the main challenges faced by municipal managers of the Policy for the Promotion of Racial Equality (PPIR) in the state of Bahia in implementing Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008. The data presented was collected at the 28th Meeting of the Forum of Municipal Managers of PPIR during the discussions of the thematic working group on education. The analysis was also based on a literature review and documentary research. The results point to the absence of mechanisms for monitoring and evaluating the implementation of the aforementioned legislation, specifically with regard to the inclusion of the theme of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in the official curricula of municipal and state education networks. This absence could have a negative impact on guideline III of the National Education Plan (PNE) on overcoming educational inequalities, with an emphasis on eradicating all forms of discrimination. This context represents the maintenance of a single historical narrative, imposed by dominant groups on the social hierarchical scale.

Keywords: education; public policy; racism.

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para quem?

JACQUELINE MARY SOARES DE OLIVEIRA

Doutora e mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Técnica na Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. <https://orcid.org/0000-0002-8815-4498>. jacqueline.mary.soars@gmail.com.br

JULIANA SANTOS CONCEIÇÃO

Graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Segurança da Informação na Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. <https://orcid.org/0009-0004-9724-1579>. julianaconceicao9@gmail.com

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a7

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO fundamental, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), continua sendo alvo de contínuas atualizações e divergências ideológicas no que refere a conteúdos, metodologias de ensino, modelos de avaliação, currículo básico, militarização ou não de escolas, autonomia de professores, entre outras discussões. Não poderia ser diferente por se tratar de um processo capaz de estruturar a capacidade crítica, criativa e interventiva do indivíduo. Na esfera da educação é onde ocorrem as transformações ideológicas, tornando-a um palco de disputas.

No Brasil, um dos princípios constitutivos para o ensino (Brasil, 1988, art. 206) é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que movimentam debates acirrados sobre temas como relações de gênero, sexualidade e inclusão da história da África e da população negra e indígena nos currículos escolares, especialmente entre os agentes da política pública que estão diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Esse cenário deve-se à constituição moral, conservadora e colonialista que, por anos, alicerçou a formação social brasileira.

A educação no Brasil historicamente desconsidera a importância e a contribuição da população negra e dos povos indígenas nas diversas áreas do conhecimento e da produção

A educação no Brasil historicamente desconsidera a importância e a contribuição da população negra e dos povos indígenas nas diversas áreas do conhecimento e da produção, tais como filosofia, ciências agrárias, inovação tecnológica, literatura, linguagem, arquitetura, política, artes, cultura, culinária e outras. O processo escravagista que foi instituído como política de Estado no Brasil Colonial foi capaz de perpetuar um modelo de sociedade excludente e impregnado de preconceitos e formas de violência contra os povos negro e indígena. A pseudosuperioridade dos colonialistas foi determinante para a exclusão de homens e mulheres negros(as) e indígenas do acesso a bens e serviços. Essa cultura proporcionou o estupro de mulheres e o desaparecimento de seus filhos, promovendo o apagamento da produção acadêmica, intelectual, tecnológica e agrícola desses grupos populacionais subjugados. Nesse sentido, contribuiu ainda para diversas outras mazelas sociais que atingem o povo negro, parcela majoritária da população brasileira, e os indígenas, que enfrentam constantes violações de direitos, incluindo a violência contra o seu patrimônio, a omissão e a morosidade na regularização de suas terras, conflitos sobre direitos territoriais, invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio. Além disso, os povos originários sofrem ameaças de morte, assassinatos e violências sexuais, agravados pela omissão do Poder Público, cuja desassistência se manifesta em diversas áreas como educação e saúde, e na mortalidade infanto-juvenil.

Para transformar o campo simbólico que insiste em perpetuar diversos tipos de racismo e preconceito, tratativas nacionais e internacionais foram pactuadas, principalmente na área da educação, ponto fundante do processo civilizatório.

Nesse sentido, esta análise propõe-se a apresentar relatos de representantes municipais da Política de Igualdade Racial na Bahia, extraídos dos debates do grupo temático sobre educação ocorridos durante a 28ª Reunião do Fórum Estadual de Gestores Municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia¹, em setembro de 2023. A proposta consistiu na apresentação das principais dificuldades que os gestores municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) apontaram para a implementação das Leis nºs. 10.639² e 11.645³ (Brasil, 2003, 2008).

1 “[...] espaço permanente de diálogo entre o Governo do Estado da Bahia e os municípios para definição de estratégias conjuntas na implementação das políticas de promoção da igualdade racial e de combate à intolerância religiosa. Além disso, é uma instância consultiva, propositiva, articuladora, formuladora e formativa, funcionando como um instrumento de integração de gestores(as) municipais de promoção da igualdade racial ao Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Art. 7º, § 1º, Lei 13182/2014)” (Plataforma GESPIR, 2023).

2 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, e dá outras providências.

3 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

O encontro teve como finalidade debater os próximos passos em direção ao aprofundamento de políticas públicas que permitam que a parcela majoritariamente negra da população e os grupos indígenas se beneficiem, de maneira igualitária, dos bens e serviços produzidos pela sociedade. A reunião também proporcionou aos gestores a oportunidade de refletir sobre a implementação das políticas já formalmente constituídas, além de discutir estratégias para o monitoramento e a avaliação dos municípios que integram o referido fórum.

O encontro presencial do Fórum de Gestores Municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial acontece anualmente, para aprimorar estratégias de enfrentamento ao racismo e às ações discriminatórias, tanto no âmbito da sociedade civil quanto na esfera governamental. Além disso, o fórum promove articulações entre os vários municípios em prol do fortalecimento da pauta étnico/racial, dando visibilidade às melhores práticas no desenvolvimento da PPIR. Trata-se de uma oportunidade para troca, discussão e construção de alternativas que atendam às demandas dos diversos territórios em relação à pauta da igualdade racial. Destaca-se a importância dos encontros para o fortalecimento dos órgãos municipais, conferindo-lhes poder de fala, argumentação e contra-argumentação, estratégias necessárias à implementação do Estado democrático.

A 28ª Reunião do Fórum Estadual de Gestores municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) contou com a participação da sociedade civil organizada, pesquisadores da área, representantes das superintendências que compõem o conjunto articulado da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Bahia, da Frente Falciforme do Interior (Luiz Eduardo Guimarães), das secretarias de Estado que compuseram os grupos de discussão: Secretaria da Saúde, Secretaria da Educação, Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (Setre), Secretaria da Cultura (Secult), Secretaria de Segurança Pública (SSP), integrantes do Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra (CDCN), representações do Tribunal de Justiça, Ministério Público, Defensoria Pública do Estado, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), Ministério da Igualdade Racial e Ministério da Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia (APLB) e ainda 47 gestores municipais da PPIR de diferentes municípios e territórios de identidade do estado.

REFERÊNCIAS LEGAIS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

A história do Brasil está alicerçada na existência e vivências dos povos negros e indígenas. A constituição do Estado brasileiro teve importante

O encontro presencial do Fórum de Gestores Municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial acontece anualmente, para aprimorar estratégias de enfrentamento ao racismo e às ações discriminatórias

Uma outra versão da história do Brasil e de seu povo começou a ser revelada a partir do avanço dos movimentos sociais durante processo de redemocratização do país, pós-período ditatorial

e majoritária participação desses grupos populacionais. Essa contribuição está presente no forte legado cultural e na força de trabalho desses grupos que foram explorados, escravizados, oprimidos e subalternizados pela lógica colonialista branca que expropriou a dignidade de homens e mulheres, violentando corpos que não se curvaram à lógica escravagista. Os heróis brasileiros foram negros/as e indígenas que lutaram e perderam suas vidas pela libertação de seu povo do jugo escravagista e desumano instituído pelo modelo colonial.

Sob qualquer ponto de vista acerca do povo brasileiro, é possível verificar o grande abismo entre os povos negros e não negros, assim como entre indígenas e brancos, desigualdades que colocam o país na condição de subdesenvolvimento. Para que o Brasil alcance bons níveis de prosperidade e progresso é necessário atacar a discriminação e o racismo. Como um País jovem, o Brasil viu grande parte de sua história ser definida pela escravização da população não branca, processo que deixou marcas indeléveis que colaboram com a perpetuação do racismo, da discriminação racial e da intolerância religiosa.

O não direito ao trabalho remunerado e a condição subalterna impetrada pelo processo escravocrata deixaram consequências nas condições de moradia, nos indicadores de saúde, na segurança alimentar, no acesso à educação e ao emprego digno e na ascensão profissional dessas populações, vitimadas ainda por outros indicadores de desigualdades sociais e econômicas.

Uma outra versão da história do Brasil e de seu povo começou a ser revelada a partir do avanço dos movimentos sociais durante processo de redemocratização do país, pós-período ditatorial, tendo a Constituição Federal de 1988 como marco da garantia dos direitos humanos, sociais e políticos do povo brasileiro e, em especial, das chamadas “minorias sociais” (mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência e indígenas, entre outras minorias).

Considerando o direito à educação como foco desta discussão, é necessário observar as principais referências legais para levantar as disparidades existentes entre o que está formalmente previsto e a materialidade das ações no campo educacional. Cabe dizer que, de acordo com o Censo Demográfico 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024), 55,5% da população brasileira se autodeclara preta e parda, sendo que, na Bahia, são 79,7% autodeclarados pretos e pardos, portanto, a política pública deve atender (inclusive) esta parcela majoritária da população brasileira. Por se tratar de um direito básico, essa política deve contemplar também os 1.693.535 indígenas que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024), representam 0,83% do total de habitantes do Brasil.

No sentido de sanar as feridas abertas deixadas pelo colonialismo, os movimentos sociais, notadamente o movimento negro brasileiro, empreenderam esforços na luta antirracista e no reconhecimento jurídico do povo negro nas tratativas da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

As propostas e a participação do movimento negro foram marcadas pela denúncia do mito da democracia racial e de seu efeito desmobilizador na sociedade brasileira [...] Esse efeito deveria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais, tanto com medidas que deveriam atuar nas consequências provocadas pela ausência de qualquer política voltada à integração da população ex-escravizada ao sistema produtivo, quanto com medidas que possibilitassem aos negros a reconstrução da identidade racial que lhes fora historicamente negada por meio das conhecidas políticas de branqueamento (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 934).

A proposta levada à ANC era a de “[...] uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil” (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 935), contudo, as questões contempladas na CF/88 foram:

1) Art. 210 – estabelece que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental devem respeitar valores culturais e artísticos nacionais e regionais; 2) § 2º – assegura às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; 3) Seção II – Da Cultura, Art. 215 – estabelece que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais; 4) § 1º – prevê que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; 5) § 2º – garante que a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais; 6) Art. 216 – estabelece que constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira; 7) Título IX – Das Disposições Constitucionais Gerais, Art. 242 [...] § 1º – assegura que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

A 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Conferência de Durban), ocorrida em 2001, foi um marco importante para acentuar as discussões contra o racismo, a xenofobia e toda forma de discriminação. Na ocasião foram ratificados

No sentido de sanar as feridas abertas deixadas pelo colonialismo, os movimentos sociais, notadamente o movimento negro brasileiro, empreenderam esforços na luta antirracista e no reconhecimento jurídico do povo negro nas tratativas da Assembleia Nacional Constituinte

A partir das influências e interferências políticas surgidas em decorrência da Conferência de Durban, o Estado brasileiro instituiu em 2010 a Lei Federal n. 12.288, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, importante instrumento para a promoção da igualdade racial e eliminação de todas as formas de discriminação

instrumentos jurídicos internacionais relativos à não discriminação. “O grande debate nesta conferência consistiu em apresentar como a sociedade mundial minimizou a contribuição da África para a história do mundo e da civilização” (Organização das Nações Unidas, 2001, p. 71). O evento impulsionou no Brasil, concomitantemente, debates acerca da importância dos povos indígenas na constituição política, cultural, social e econômica da sociedade brasileira.

A partir das influências e interferências políticas surgidas em decorrência da Conferência de Durban, o Estado brasileiro instituiu em 2010 a Lei Federal n. 12.288, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, importante instrumento para a promoção da igualdade racial e eliminação de todas as formas de discriminação. Esse estatuto (Brasil, 2010) prevê que os estabelecimentos de ensino (fundamental e médio) devem implementar nos seus currículos a história da África e da população negra no Brasil. Nesse contexto, foi instituído na Bahia, em 2014, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa, com a promulgação da Lei nº 13.182 (Bahia, 2014), cujo objetivo é reestabelecer os direitos daqueles que historicamente foram privados deles – a exemplos dos direitos relacionados à igualdade, à equidade, a uma vida sem violência e sem preconceito e a bens e serviços de forma igualitária. O estatuto também visa combater incessantemente o racismo em todas as suas formas.

A partir desses instrumentos legais, a população negra obteve algumas conquistas, como a criação dos conselhos, da pasta de igualdade racial nos municípios e a integração de gestores municipais de igualdade racial na estrutura municipal, assim como a formação do Fórum Estadual de Gestores Municipais da Política de Igualdade Racial.

A Bahia tornou-se pioneira na constituição de um arranjo institucional de Política Pública de Promoção da Igualdade Racial, mas permanece com entraves para a efetivação dos direitos da população negra e, especialmente, dos povos indígenas, sendo a questão orçamentária fulcral para que prefeituras e secretaria de Estado possam transversalizar ações e programas para a promoção da igualdade racial. O Quadro 1 apresenta o resumo da Lei Orçamentária Anual (Bahia, 2024), evidenciando que o orçamento para a Política de Promoção da Igualdade Racial é o terceiro menor do estado da Bahia.

O espaço político é ocupado por grupos que negociam o que será implementado, garantindo assim os interesses das classes que estão no poder, o que compromete, muitas vezes, a efetivação dos direitos da população. É notória a intersecção classe/raça/gênero que atravessa o orçamento público, realidade que se repete nos municípios e impacta na implementação de ações que visem ao enfrentamento das desigualdades, discriminações e diversas formas de racismo e sexismo.

Em contrapartida, o orçamento da Secretaria de Educação é o segundo maior no escopo da Lei Orçamentária Anual (Bahia, 2024), o que sugere capacidade para implementar, acompanhar, monitorar e avaliar a materialização das legislações nºs 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008), considerando que elas já existem há mais de 20 e 16 anos, respectivamente.

Quadro 1

Distribuição orçamentária por secretaria – Estado da Bahia

| | |
|---|----------------|
| Casa Militar do Governador | 125.845.000 |
| Secretaria de Infraestrutura Hídrica e Saneamento | 670.556.000 |
| Secretaria da Administração - SAEB | 13.955.297.264 |
| Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura - Seagri | 209.347.530 |
| Secretaria da Educação - SEC | 12.199.687.683 |
| Secretaria da Fazenda - Sefaz | 1.345.818.000 |
| Casa Civil | 150.036.490 |
| Secretaria de Desenvolvimento Econômico - SDE | 290.375.820 |
| Secretaria do Planejamento - Seplan | 116.739.000 |
| Secretaria de Desenvolvimento Rural - SDR | 516.714.240 |
| Secretaria da Saúde - Sesab | 8.188.544.365 |
| Secretaria da Segurança Pública - SSP | 6.468.874.522 |
| Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte - Setre | 373.504.368 |
| Secretaria de Cultura - Secult | 317.033.390 |
| Secretaria de Infraestrutura - Seinfra | 1.922.374.800 |
| Secretaria de Desenvolvimento Urbano - Sedur | 1.747.997.149 |
| Secretaria do Meio Ambiente - SEMA | 213.496.409 |
| Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI | 218.173.166 |
| Secretaria de Relações Institucionais - Serin | 14.819.000 |
| Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e dos Povos e Comunidades Tradicionais - Sepromi | 26.010.000 |
| Secretaria de Turismo - Setur | 137.588.736 |
| Gabinete do Governador | 46.707.000 |
| Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM | 22.947.000 |
| Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização - SEAP | 669.774.000 |
| Secretaria de Comunicação Social - Secom | 170.841.000 |
| Secretaria de Justiça e Direitos Humanos - SJDH | 252.489.000 |
| Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social - Seades | 260.179.640 |

Fonte: Lei Orçamentária Anual (Bahia, 2024).

O Estatuto da Igualdade Racial estabelece as iniciativas necessárias para o enfrentamento ao racismo e à intolerância religiosa, e as prerrogativas para garantir uma educação antirracista.

Art. 25 - O Estado adotará ações para assegurar a qualidade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas unidades do Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino, em conformidade com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando a estrutura e os meios necessários à sua efetivação, inclusive no que se refere à formação permanente de educadores, realização de campanhas e disponibilização de material di-

Existem ainda parâmetros educacionais conservadores que subalternizam os conhecimentos afrocentrados e indígenas, privilegiando a produção de conhecimento a partir de uma cosmovisão colonializada

dático específico, no contexto de um conjunto de ações integradas com o combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas.

§ 1º - O Estado exercerá a fiscalização e adotará as providências cabíveis em caso de descumprimento das medidas previstas no caput deste artigo.

§ 2º - O Estado, mediante incentivos e prêmios, promoverá o reconhecimento de práticas didáticas e metodológicas no Ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas do Sistema Estadual de Ensino e da rede privada (Brasil, 2010).

Na área da educação a pauta principal é a implementação correta das Leis nºs. 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008), tendo em vista que os relatos apontam para atividades focais, em períodos e datas específicas, como *Julho das Mulheres Pretas*, *Novembro Negro* e *Dia do Indígena*. Essas atividades pontuais colocam a pauta étnico/racial em um patamar de fetichização, exclusivamente no campo cultural, e de pseudoempoderamento (sem resultados factíveis), superficializando as discussões políticas e sociais e negligenciando a incorporação dos contextos negro e indígena na formação de alunos e educadores e no material didático.

Em conformidade com o parágrafo 2º, do Art. 25 do Estatuto, o Estado lançou o Edital Makota Valdina que premiou, no ano de 2023, 107 projetos escolares e seis recursos educacionais que foram produzidos por estudantes, professores e/ou gestores escolares. Tais iniciativas visam contribuir com a implementação das Leis nºs. 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008), no entanto, não contemplam todas as unidades escolares. A proposta de incentivos e prêmios termina por ofuscar a inclusão do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na grade curricular.

Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades. Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (Organização das Nações Unidas, 2001, p. 29-30)

Existem ainda parâmetros educacionais conservadores que subalternizam os conhecimentos afrocentrados e indígenas, privilegiando a produção de conhecimento a partir de uma cosmovisão colonializada. Esse tem sido o ponto nevrálgico para a inclusão da história da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Uma sociedade que não reconhece as contribuições de seu povo para a formação da nação,

uma educação forjada na ausência das contribuições dos povos negros e tradicionais indígenas, da cultura e da religiosidade própria de seus territórios, é uma educação capaz de desfigurar a identidade de seu povo. A não implementação das Leis nºs. 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008) é um atestado de conformismo com a falência da educação para a liberdade. Trata-se de uma geração que se comporta como agentes ativos e passivos do racismo, das diversas formas de discriminação e da intolerância religiosa.

METODOLOGIA DOS GRUPOS

Para alcançar os objetivos do encontro do Fórum Estadual de Gestores Municipais, foram realizadas mesas temáticas que identificaram a importância da transversalidade da política de promoção da igualdade racial com todos os eixos das políticas públicas sociais (saúde, segurança pública e justiça, educação, assistência social e outras). Esse entendimento ratifica a pauta racial não como política finalística, mas sim como questão que deve estar presente de forma interseccional nas demais políticas de Estado.

A transversalidade é uma condição indispensável para que o Brasil se torne um país desenvolvido, condição para o progresso e a ascensão civilizatória. Transversalidade não é “juntar gente e fazer uma ação em comum”. É necessário que os gestores se instrumentalizem para tratar a pauta racial e indígena como transversais às demais políticas (merenda escolar, transporte escolar, acesso a educação, saúde, assistência social, habitação, territórios etc).

Com o objetivo de pensar estratégias conjuntas de implementação, monitoramento e avaliação de ações identificadas como prioritárias para os diversos municípios, os participantes do fórum dividiram-se em cinco grupos temáticos: saúde, educação, inclusão social e desenvolvimento sustentável, segurança pública e fomento à cultura e patrimônio material e imaterial/intolerância religiosa. Na ocasião, esses gestores tiveram a oportunidade de apresentar as boas práticas realizadas nos municípios, além das situações-problema e suas possíveis causas. Também foram elencadas ações realizadas pelos órgãos municipais de Promoção da Igualdade Racial para sanar alguns problemas apresentados.

Os grupos de discussão seguiram a seguinte metodologia: apresentação dos participantes (nome, cargo e órgão), explicação da metodologia, exposição das ações da secretaria convidada, identificação das ações conjuntas da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e dos Povos e Comunidades Tradicionais (Sepromi) e abertura para os relatos dos representantes dos municípios.

Para alcançar os objetivos do encontro do Fórum Estadual de Gestores Municipais, foram realizadas mesas temáticas que identificaram a importância da transversalidade da política de promoção da igualdade racial com todos os eixos das políticas públicas sociais

Cabe dizer que a legislação estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, e não apenas a implementação e a premiação de projetos de extensão

GRUPO DE DISCUSSÃO EM EDUCAÇÃO - RESULTADOS

O grupo de discussão sobre educação contou com a presença de representantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, da Defensoria Pública e de gestores municipais da Política de Promoção da Igualdade Racial de oito municípios.

Foram apresentadas as ações da Secretaria de Educação (SEC), a exemplo da Educação Escolar Indígena, que se baseia na promoção da diversidade, autonomia, liberdade e valores culturais específicos de cada grupo étnico.

Sobre o Ensino Médio, as representantes da secretaria destacaram que essa etapa conclusiva da Educação Básica tem por finalidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), promover a formação integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos, assim como para a inserção no mercado de trabalho, formando cidadãos autônomos e atuantes na sociedade.

Cabe dizer que a legislação estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, e não apenas a implementação e a premiação de projetos de extensão, como observado⁴. O contexto sócio-histórico e político no qual estão inseridas essas populações deve fazer parte da matriz curricular de todos os educandos e não apenas dos grupos populacionais historicamente excluídos.

Ainda na abordagem da SEC, discutiu-se sobre a educação quilombola como sendo uma modalidade de ensino destinada às populações que residem em quilombos rurais e urbanos, recebendo esse nome em referência às escolas localizadas em territórios quilombolas. Na educação quilombola, repete-se a mesma lógica da educação indígena - o conteúdo étnico-racial é destinado apenas para determinados grupos.

Pontos comuns entre as exposições dos participantes do fórum evidenciam os desafios para executar uma educação com êxito, por conta da falta de formação dos educadores e das coordenações das escolas. No decorrer da exposição dos representantes da SEC, o grupo levantou uma problemática em relação ao equipamento de fiscalização para a aplicação das Leis nºs. 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008) nas escolas.

Percebeu-se a ineficiência institucional no que se refere a uma fiscalização efetiva sobre a aplicação dessas legislações. Contudo, é importante apontar para a importância de o município/escola considerar no Projeto Político Pedagógico as ações previstas nas Leis nºs. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Durante o encontro, algumas sugestões foram apontadas, entre elas, a de criar uma parceria com os Núcleos Territoriais de Educação, a Secretaria de Educação e a Sepromi para promover a formação contínua dos educadores, voltada para o letramento racial em cada território de identidade. Outra sugestão foi o incentivo para que os municípios atuem como articuladores das ações de promoção da igualdade racial. A criação de uma parceria com a Sepromi também foi sugerida, contudo, a escassez do orçamento para atender às demandas foi apontada como obstáculo à realização de todos os propósitos.

Algumas ações desenvolvidas nos municípios foram apresentadas, entre elas, as formações continuadas, o apoio pedagógico, a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a construção das diretrizes municipais, as visitas periódicas para acompanhamento, a reforma das escolas e a efetivação de práticas educacionais com saberes e fazeres das comunidades. Os desafios das ações são o acompanhamento dos professores (considerando a existência de perfis conservadores e de cunho religioso), o planejamento específico em conjunto com outros professores de escolas quilombolas e o material pedagógico com aspectos regionais e locais.

Durante as discussões, alguns gestores informaram que não eram responsáveis pela pasta da Educação, portanto, não tinham contribuições específicas para apresentar. Mantiveram a expectativa de receber uma ação pronta para ser implementada nos seus respectivos municípios.

O Quadro 2 apresenta o resumo das discussões do grupo de trabalho, com problemas e possíveis causas críticas no âmbito municipal, que dificultam a implementação da política pública.

Quadro 2

Grupo de trabalho: transversalidade da política de promoção da igualdade racial na educação

| Problemas existentes | Causa crítica |
|--|---|
| 1. Capacitação e formação do corpo docente e dos gestores da promoção da igualdade racial. | Ausência da efetivação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003): obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, entre outras. |
| 2. Monitoramento e aplicação das leis nºs. 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008) na rede municipal de ensino. | O currículo é estabelecido exclusivamente como prática pontual e folclórica em torno da igualdade étnico-racial. |
| 3. Implementação e acompanhamento das escolas indígenas e quilombolas. | Capacitação dos professores e gestores da pasta da igualdade racial, revendo o currículo escolar e sua estrutura física. |
| 4. O projeto vetor disciplinar / reunião com ACT / SEC. | As diretrizes das ACTs (contratações de professores em caráter temporário) vão na contramão do Projeto Político Pedagógico das escolas. |
| 5. Ausência de literatura afrocentrada e indígena nas escolas e bibliotecas. | Consulta a obras especializadas. Ausência de conhecimento acerca da temática. |
| 6. Agenda de articulações nas escolas. | Formação das coordenações das escolas. |

Fonte: elaboração própria.

Durante o encontro, algumas sugestões foram apontadas, entre elas, a de criar uma parceria com os Núcleos Territoriais de Educação, a Secretaria de Educação e a Sepromi para promover a formação contínua dos educadores, voltada para o letramento racial em cada território de identidade

É necessário pensar a corresponsabilidade das diversas secretarias na implementação transversal da Política de Promoção da Igualdade Racial

De maneira geral, os participantes do grupo relataram dificuldades para encaminhar ações voltadas à política de igualdade racial nos municípios. Os relatos apontam para a secundarização da política pela gestão municipal, a fetichização da pauta étnico-racial, a ausência de orçamento e a subordinação da Política de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) a outras secretarias que não cumprem as demandas do Estatuto. Além disso, a gestão pública municipal não desconhece os termos do Estatuto de Igualdade Racial, prejudicando a efetiva descentralização e ampliação dessa política. A inabilidade de parte do corpo técnico que trabalha com a PPIR, por vezes reproduz o racismo e a intolerância religiosa. Por fim, a percepção geral dos integrantes do grupo é que a Política de Igualdade Racial encontra-se negligenciada, com as estruturas de diretoria, coordenação e Secretaria de Igualdade Racial demonstrando baixa resolutividade na implementação de políticas públicas e na capacidade de fiscalização da pauta racial nas demais pastas, como educação, assistência social, saúde, habitação, entre outras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, é necessário pensar a corresponsabilidade das diversas secretarias na implementação transversal da Política de Promoção da Igualdade Racial (PPIR) como mecanismo para restringir o avanço do racismo, das diversas discriminações e da intolerância religiosa. É inegável a importância da educação no projeto civilizatório, contudo, sem a efetiva superação da cultura colonialista, o avanço dos processos discriminatórios permanecerá. Os impactos recairão sobre a saúde, a assistência social, a previdência, a segurança pública e o acesso a emprego e renda.

É necessário fomentar a criação de conselhos de direitos em municípios que ainda não possuem esse instrumento, promovendo a inserção de representantes de movimentos sociais negros e indígenas, assim como de organismos da PPIR nesses conselhos. Além disso, é fundamental capacitar agentes multiplicadores e incentivar o esforço de educadores para a implementação das legislações em todos os núcleos escolares. Destaca-se ainda que já existem profissionais realizando trabalhos de excelência na educação, como é o caso da Escola Maria Felipa⁵.

A alteração de paradigmas sociais perpassa, inclusive, a aplicabilidade das legislações que permitirá a mudança de crenças, de visão de mundo e de percepções sobre as contribuições e a importância da população negra e indígena para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma, o combate ao racismo, à discriminação e à intolerância religiosa, assim

como a todas as formas de violência contra as pessoas negras e os povos indígenas será intensificado.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Lei nº 13.182, de 06 de junho de 2014. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de combate à intolerância religiosa do Estado da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 6 jun. 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da->. Acesso em: 27 out. 2023.

BAHIA. Lei Orçamentária: lei 14.652, de 10 de janeiro de 2024. Salvador: SEPLAN, 2024. 2 v. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/LOA_2024-Versao_Editorada-Volume_1.pdf. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 2 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação. *In: CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA*. 3., 2001, Durban. *Anais [...]*. Durban: ONU, 2001. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

PLATAFORMA GESPIR. *Fórum de gestores*. Disponível em <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/forum-de-gestores/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

REUNIÃO DO FÓRUM ESTADUAL DE GESTORES DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 28., 2023, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: SEPROMI, 2023. Disponível em: <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/wp-content/uploads/2024/05/RELATORIO-FINAL-28a-REUNIAO-DO-FORUM-DE-GESTORES-27.111.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.



Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar aspectos educacionais do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, com recorte temporal que perpassa a década entre os anos de 2011 e 2022. Além disso, busca apresentar elementos característicos do surgimento do território, dados geográficos e demográficos, condições socioeconômicas, bem como a concentração de renda e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região. Dessa forma, como metodologia, os dados obtidos foram analisados e sintetizados por meio da estatística descritiva, buscando-se informações em plataformas de dados educacionais, censitárias e estatísticas, como a plataforma QEdu, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI/Bahia). Também foram realizadas análises documentais a fim de corroborar os achados nas plataformas pesquisadas. Assim, verificou-se que uma das problemáticas mais presentes no contexto educacional do estado da Bahia é o fechamento das escolas localizadas nas áreas rurais, o que tem contribuído negativamente com o cenário educacional dessas localidades, resultando no aumento de matrículas nas zonas urbanas e no consequente êxodo rural.

Palavras-chave: aspectos educacionais; Bacia do Paramirim; fechamento de escolas.

Abstract

The aim of this paper is to present educational aspects of the Paramirim Basin Identity Territory, with a time frame that covers the decade between 2011 and 2022. In addition, it seeks to present elements characteristic of the territory's emergence, geographical and demographic data, socio-economic conditions, as well as income concentration and the region's Human Development Index (HDI). The data obtained was analyzed and summarized using descriptive statistics, and information was sought from educational, census and statistical data platforms, such as the QEdu platform, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Bahia Superintendence of Economic and Social Studies (SEI/Bahia). Documentary analysis was also carried out in order to corroborate the findings on the platforms researched. As a result, it was found that one of the problems most present in the educational context of the state of Bahia is the closure of schools located in rural areas, which has contributed negatively to the educational scenario of these locations, resulting in increased enrollment in urban areas and the consequent rural exodus.

Keywords: educational aspects; Paramirim Basin; school closures.

O Território de Identidade Bacia do Paramirim: aspectos educacionais de um território em desenvolvimento¹

MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Direito Previdenciário e graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Universidade e Educação do Campo e Cidade (GEPENDECC/UESB), coordenadora Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo).
<https://orcid.org/0000-0003-1928-5045>
maisabrandao@hotmail.com

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPENDECC/CNPq), coordenadora da Rede Latino-americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) e coordenadora do Programa Formacampo, membra da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (Redap), bolsista Produtividade do CNPq.
<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>
arlerp@hotmail.com

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a8

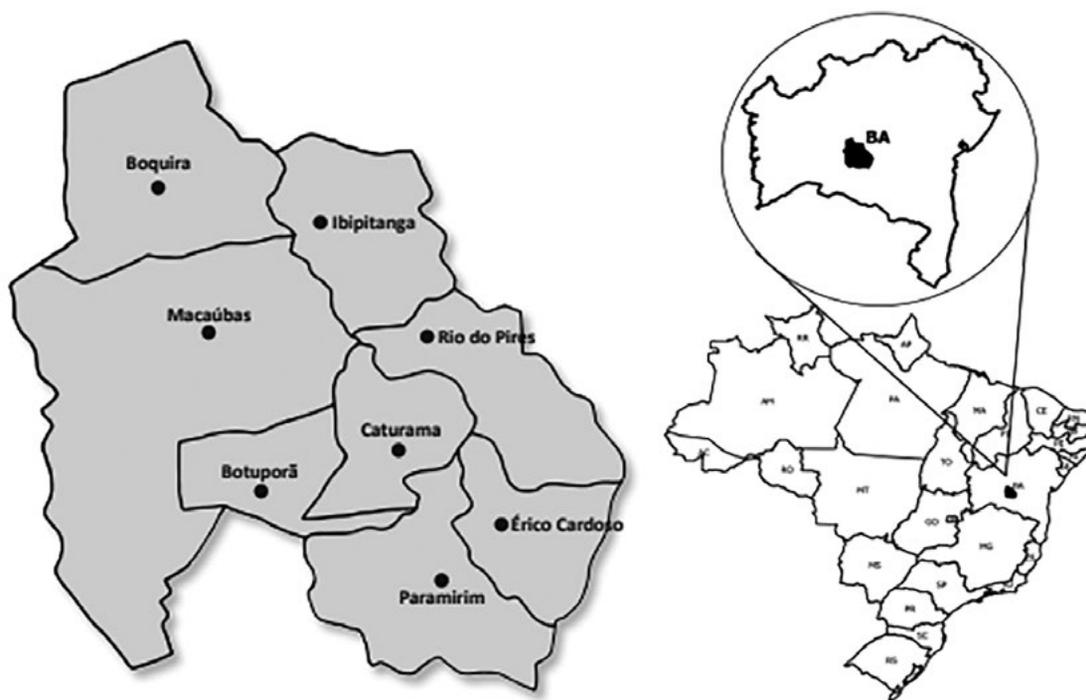
O PRESENTE ESTUDO visa apresentar aspectos educacionais do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, incluindo número de matrículas, quantitativo de escolas no campo e na cidade, além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com recorte temporal que perpassa a década entre os anos de 2011 e 2022. Além disso, este trabalho busca apresentar elementos característicos do surgimento dos primeiros habitantes da região, dados geográficos e demográficos, condições socioeconômicas, bem como a concentração de renda (Índice de Gini) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do território. Como metodologia, foram realizadas análises documentais e buscas em sites e plataformas oficiais, como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a plataforma QEdu e o site da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI).

1 Este trabalho foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado intitulada *A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: análise a partir da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano*, de autoria de Maísa Dias Brandão Souza, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Com a investigação realizada por meio da metodologia estatística descritiva para análise demográfica de dados documentais, bem como levantamentos de dados em plataformas oficiais educacionais, foram observadas várias nuances que perpassam o setor educacional do Território da Bacia do Paramirim. Verificou-se, por exemplo, que as condições da educação ofertada, sobretudo em espaços campestinos, necessitam de ações para que haja melhorias e avanços em direção a uma qualidade desejável que, efetivamente, atenda às necessidades da população do campo. Tais medidas são importantes para diminuir a busca por espaços educacionais em áreas urbanas e também para possibilitar que esses indivíduos permaneçam em suas comunidades. Assim, é necessário investir em políticas públicas, principalmente as educacionais, que impactem de forma positiva nesse contexto.

O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO PARAMIRIM

Figura 1
Mapa do Território de Identidade da Bacia do Paramirim, Bahia – 2023



Fonte: Souza et al. (2023). Adaptações realizadas pela autora.

Composta por oito municípios (Botuporã, Boquira, Caturama, Érico Cardoso, Ibipitanga, Macaúbas, Paramirim e Rio do Pires), de acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2015), a região hoje denominada de Bacia do Paramirim foi inicialmente habitada pelos indígenas tupinaés, um subgrupo dos indígenas tupinambás.

Macaúbas foi o primeiro município do território, fundado em 1832, e surgiu a partir de expedições de bandeirantes que, em busca de ouro, estabeleceram moradia na localidade, erguendo uma capela em devoção à Nossa Senhora Imaculada, no local antes conhecido como Coité.

Com a perda de um de seus municípios em 2015 (Tanque Novo), o Território de Identidade Bacia do Paramirim (TIBP), segundo menor Território de Identidade da Bahia em número de municípios, está situado no centro-sul baiano e ocupa uma área de extensão com aproximadamente 8.662,1 km². A região é caracterizada pelo clima semiárido e integra o chamado Polígono das Secas². Conforme a Secretaria de Desenvolvimento Rural (Bahia, 2015), o nome Bacia do Paramirim origina-se do Rio Paramirim, que é a fonte hídrica precípua da região. O rio nasce em serras dos municípios de Érico Cardoso, Caturama e Paramirim e corta regiões de Botuporã, Macaúbas e Boquira, chegando a localidades nas imediações do Rio São Francisco.

Além do Rio Paramirim, o TIBP é banhado também pelo Rio Santo Onofre, com espelhos d'água importantes em Açude de Macaúbas, e a Barragem do Zabumbão, que liga às cidades de Paramirim e Érico Cardoso. Os municípios de Rio do Pires e Érico Cardoso compõem a Área de Proteção Ambiental (APA) da Serra do Barbado, que é uma unidade de conservação com 63.652 hectares, localizada no sudeste da Chapada Diamantina, composta ainda por parte dos municípios de Abaíra, Jussiape, Piatã e Rio de Contas (Conselho Estadual de Meio Ambiente, 2002).

De acordo com o Quadro 1, o TIBP representa menos de 1% da população baiana, com um contingente de aproximadamente 136 mil habitantes. Conforme dados do IBGE, o território possuía, em 2010, 63,83% de sua população residindo em áreas rurais e 36,17% em áreas urbanas. Com uma densidade populacional de 15,74 habitantes por quilômetro quadrado, o TIBP é atualmente o menor território da Bahia em termos populacionais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023a, 2023c). Esses dados apontam para compreensão da visibilidade ínfima do território em relação ao contexto estadual, haja vista sua pequena extensão geográfica e seu baixo quantitativo populacional.

Conforme o censo realizado pelo IBGE e divulgado no final de junho de 2023, o TIBP perdeu população em todos os municípios que o compõem, com uma queda de 1,21%, o que representa um total de 1.677 habitantes a menos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023a). Conforme

O TIBP é atualmente o menor território da Bahia em termos populacionais [...]. Esses dados apontam para compreensão da visibilidade ínfima do território em relação ao contexto estadual

2 Segundo Mota (2022), do site Brasil Escola, "O Polígono das Secas é uma área de 1.108.434,82 km², correspondentes a 1.348 municípios, que está inserida nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. Esse termo designa uma região concentrada no Nordeste e em parte do Sudeste que sofre com a falta de água ou sua baixa oferta por longos períodos".

Quadro 1

Área, população estimada e densidade populacional – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2010/2022

| Município | Área total (km²) | População em 2010 | População em 2022 | Densidade populacional (hab/ km²) |
|---------------|------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Boquira | 1.426,23 | 22.037 | 19.322 | 13,55 |
| Botuporã | 627,61 | 11.154 | 11.024 | 17,56 |
| Caturama | 716,26 | 8.843 | 8.841 | 12,34 |
| Érico Cardoso | 735,25 | 10.859 | 10.604 | 14,42 |
| Ibipitanga | 954,37 | 14.171 | 13.863 | 14,53 |
| Macaúbas | 2.459,1 | 47.051 | 41.859 | 17,02 |
| Paramirim | 1.087,06 | 21.001 | 20.347 | 18,72 |
| Rio do Pires | 656,22 | 11.918 | 10.497 | 16,0 |
| Total | 8.662,1 | 147.034 | 136.357 | 15,74 |

Fonte: IBGE (2023a, 2023c) e SEI (2023b). Elaboração própria.

Souza e Coelho (2021, p. 12), essa perda pode trazer implicações negativas para o território, por ser compreendido como área de repulsão, que pode sofrer com “a redução de repasses financeiros ao município que tenham como base de cálculo o total de habitantes, a exemplo dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios, entre outros”. As autoras esclarecem que essa perda está associada à busca por trabalho em outros municípios, já que, muitas vezes, esses habitantes são submetidos a ocupações precárias em suas regiões de origem.

Em relação a fatores econômicos, o TIBP possui o Produto Interno Bruto (PIB) no valor de R\$ 1,2 bilhão, sendo o menor entre os demais territórios da Bahia no que se refere ao PIB. Em 2019, o território apresentou PIB *per capita* de R\$ 8.121,30, sendo dividido de acordo com a participação municipal: 32% em Macaúbas, 19,6% em Paramirim, 13,7% em Boquira, 8,7% em Ibipitanga, 7,8% em Botuporã, 7,2% em Rio do Pires, 5,7% em Érico Cardoso e 5,3% em Caturama. Quanto à atividade econômica, o TIBP destaca-se pelos setores predominantes de comércio e serviços, que correspondem a 72,1% das atividades desenvolvidas pelo território, seguidos pela atividade industrial com 16,1% e a agropecuária com 11,8% (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2023a).

Das atividades de comércio e serviços desenvolvidas no território, 2,5 mil postos de trabalho formais são direcionados ao comércio varejista, 1,3 mil postos estão voltados para a administração pública e 207 postos encontram-se no setor educacional (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2023a). Como o segundo maior segmento em empregabilidade, a administração pública, principalmente em municípios pequenos como os pertencentes ao Território Bacia do Paramirim, acaba servindo, muitas vezes, de barganha política entre candidatos e eleitores. Os chamados cabos eleitorais de determinados povoados com maior visibilidade no município, em troca de apoio ou apadrinhamento político,

recebem cargos nos órgãos públicos municipais, o que gera uma dependência conflituosa entre a população e os gestores municipais.

No que se refere ao setor industrial, o TIBP possui apenas três indústrias que se distribuem entre Érico Cardoso e Paramirim, atuando na fabricação de cerâmica vermelha, na produção de óleo vegetal e na atividade frigorífica (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2015). Os segmentos em destaque são a construção civil, com 203 postos de trabalho, os minerais não metálicos, com 146 postos, e o setor de alimentos, com 27 postos, o que evidencia o baixo investimento no setor industrial da região. Já o setor da produção agropecuária gerou, em 2020, o equivalente a R\$ 29,4 milhões, o equivalente a 0,1% do valor produzido em toda a Bahia no mesmo ano, com produtos principais como o feijão, a manga e a cana-de-açúcar. Além disso, em 2020, os maiores segmentos da pecuária encontrados no território foram: o galináceo, com 294,3 mil aves, o bovino, com 92,7 mil cabeças, o suíno, com 40,8 mil cabeças, e os ovinos, com 32,2 mil cabeças. Dessa forma, o PIB no TIBP divide-se conforme o descrito na Tabela 1.

Tabela 1

PIB por setor de atividade – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2019

| Municípios | Agropecuária (R\$×1000) | Indústria (R\$×1000) | Serviços (R\$×1000) | PIB (R\$×1000) | PIB per capita (R\$) |
|---------------|-------------------------|----------------------|---------------------|----------------|----------------------|
| Boquira | 10.464,18 | 9.159,25 | 52.635,11 | 162.101,88 | 7.536,82 |
| Botuporã | 11.497,16 | 4.084,74 | 37.196,49 | 106.810,91 | 10.545,06 |
| Caturama | 7.696,39 | 3.223,83 | 15.300,58 | 63.808,22 | 6.839,77 |
| Ibipitanga | 5.705,32 | 5.137,96 | 34.102,62 | 105.523,68 | 7.081,18 |
| Érico Cardoso | 3.503,05 | 3.065,61 | 17.156,39 | 65.746,63 | 6.196,67 |
| Macaúbas | 18.591,09 | 25.794,70 | 143.820,24 | 386.816,48 | 7.763,35 |
| Paramirim | 11.347,26 | 17.454,22 | 93.454,19 | 219.748,03 | 10.170,22 |
| Rio de Pires | 6.934,94 | 4.388,73 | 32.379,01 | 92.898,16 | 7.965,20 |

Fonte: IBGE (2023a).

Nota: informações obtidas no Banco de Dados do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia (2023).

De acordo com os dados do Tribunal de Contas dos municípios da Bahia (TCM), conforme informações repassadas pelos gestores municipais no ano de 2021, no que diz respeito às receitas e transferências do TIBP, observa-se, de forma geral, uma certa fragilidade fiscal em todo o território. Os municípios de Caturama, Ibipitanga e Érico Cardoso, embora detenham um saldo positivo, encontram-se em baixa capacidade fiscal, sendo que Érico Cardoso, com um percentual de apenas 2,40% de receitas próprias, encontra-se em maior vulnerabilidade fiscal, seguido por Caturama, com um percentual de 2,65%, e Ibipitanga, com 2,95% de receitas próprias.

Dessa forma, “a vulnerabilidade fiscal desses municípios, com baixa capacidade de receitas próprias, torna-os mais vinculados a programas sociais do governo federal, sobretudo para custeio em educação, saúde,

saneamento básico e investimentos em infraestrutura” (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2015). Assim, a insuficiência de receitas próprias impede os municípios de realizarem ações em prol da população. Já Paramirim (6,64%), Macaúbas (6,03%) e Boquira (5,55%) são os municípios com maior capacidade fiscal do território, conforme representado no Quadro 2.

Quadro 2

Receitas e transferências – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2023

| Municípios | Receita própria do município | Transferência de recursos | Receita total (própria + transferências) | Receitas próprias (%) |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------|--|-----------------------|
| Boquira | R\$ 2.980.816,54 | R\$ 50.631.965,86 | R\$ 53.612.782,40 | 5,55% |
| Botuporã | R\$ 1.859.581,83 | R\$ 34.719.646,72 | R\$ 36.579.228,55 | 5,08% |
| Caturama | R\$ 764.998,17 | R\$ 28.063.821,21 | R\$ 28.828.819,38 | 2,65% |
| Ibipitanga | R\$ 1.261.696,13 | R\$ 41.446.866,37 | R\$ 42.708.562,50 | 2,95% |
| Érico Cardoso | R\$ 788.997,39 | R\$ 31.993.780,30 | R\$ 32.782.777,69 | 2,40% |
| Macaúbas | R\$ 7.162.367,04 | R\$ 111.454.975,36 | R\$ 118.617.342,40 | 6,03% |
| Paramirim | R\$ 4.011.789,76 | R\$ 56.357.079,89 | R\$ 60.368.869,65 | 6,64% |
| Rio do Pires | R\$ 1.532.743,62 | R\$ 29.919.947,42 | R\$ 31.452.691,04 | 4,87% |
| Total do território | R\$ 20.362.990,48 | R\$ 384.588.083,13 | R\$ 404.951.073,61 | 4,52% |

Fonte: Bahia (2023). Elaboração própria.

Segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território da Bacia do Paramirim (Bahia, 2017), muitos são os desafios encontrados para que haja uma evolução socioeconômica no território. Entre eles destacam-se a ausência de capacitação técnica dos agricultores familiares do território, a deficiência na oferta de formação técnica na área da agricultura orgânica e agroecologia no território, a baixa produtividade agropecuária, a baixa oferta de mecanização agrícola e de equipamentos compatíveis, a inexistência de agroindústrias para beneficiamento dos produtos agrícolas, comercializando produtos *in natura*, a dificuldade na certificação de produtos da agricultura familiar, a falta de acesso à água, a baixa qualificação, comercialização e processamento dos produtos e a ausência de capacitação dos povos de comunidades tradicionais para o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Além disso, verifica-se ainda a precariedade da infraestrutura necessária à cadeia produtiva da bovinocultura de leite e corte. Há dificuldades para que os criadores do território possam desenvolver e comercializar seus produtos, evitando o abate clandestino e a comercialização sem inspeção sanitária. A mesma precariedade na infraestrutura é observada na cadeia produtiva da ovinocaprinoicultura. Por sua vez, problemas de infraestrutura rodoviária dificultam o escoamento da produção, além de impactar negativamente nas atividades turísticas, devido à ineficiência do transporte rodoviário de passageiros entre as localidades turísticas existentes no território, dentre outros problemas (Bahia, 2017, p. 8-9).

Contudo, a Bacia do Paramirim abarca inúmeras potencialidades, as quais, ao congregar esforços coletivos, podem alavancar possibilidades de crescimento socioeconômico no território. Entre os potenciais destacam-se: as terras férteis, a agricultura familiar forte na região, a ampla variedade de alimentos e produtos derivados da agricultura familiar e da economia solidária, além da presença marcante de apicultores e meliponicultores nos municípios de Boquira, Botuporã e Macaúbas cuja produção é reconhecida e comercializada no mercado estadual. Outras potencialidades do TIBP podem ser elencadas, como: a diversidade de produtos agrícolas e não agrícolas, a presença de comunidades tradicionais produtivas e o grande apelo turístico da região, dotada de belezas naturais. Ressaltam-se ainda as ricas manifestações e bens culturais, a forte presença da religião e das tradições, a gastronomia, os patrimônios históricos e a proximidade com um dos maiores destinos turísticos do Brasil: o Parque Nacional da Chapada Diamantina. (Bahia, 2017, p. 08-09).

Ainda no que diz respeito aos indicadores socioeconômicos, cabe ressaltar que, segundo o IBGE (2023c), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ de todos os municípios que compõem o TIBP está muito abaixo do índice estadual, de 0,660, e este, por sua vez, abaixo do índice nacional, de 0,761. No TIBP, entre os anos 2000 e 2010 houve um aumento do índice em todos os seus municípios, sendo o maior deles registrado em Paramirim (0,615), e o menor índice em Caturama (0,571). Dessa forma, mesmo com números considerados muito abaixo do ideal, entre os anos 2000 e 2010 houve uma elevação do IDHM no território, passando de 0,416 para 0,591, o que representa um aumento de 42% e demonstra que houve iniciativas positivas que melhoraram a qualidade da educação, da saúde e da renda da população nesse período.

Outro dado que precisa ser considerado é a concentração de renda no território, mensurada pelo Índice de Gini⁴, que chega ao patamar de 0,548, indicando um grau elevado de desigualdade. Contudo, esse índice ainda é menor do que o estadual, que é de 0,631, mas ultrapassa o coeficiente nacional de 0,539. O Brasil ocupa a posição 146^º no quesito mundial de concentração de renda e encontra-se muito aquém de países como Islândia, Noruega, Finlândia e Bélgica, que ocupam o topo da lista, com coeficientes abaixo de 0,280, sendo considerados países onde há pouca desigualdade social (Pereira, 2023).

3 Segundo o site Brasil Escola, “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda” (Mota, 2023).

4 Segundo o site Brasil Escola, “o Índice de Gini – também conhecido como Coeficiente de Gini – é um instrumento matemático utilizado para medir a desigualdade social de um determinado país, unidade federativa ou município. O valor mensurado é entre 0 e 1, sendo que, quanto mais perto de zero, menor é a desigualdade social daquele ente. Sua importância efetiva-se diante das limitações que outros índices – como o PIB e a renda *per capita* – possuem para medir a distribuição de riquezas” (Guitarrara, 2023).

**Mesmo com
números
considerados
muito abaixo
do ideal, entre
os anos 2000
e 2010, houve
uma elevação
do IDHM no
território,
[demonstrando]
que houve
iniciativas
positivas que
melhoraram
a qualidade
da educação,
da saúde e
da renda da
população**

De volta aos índices de Gini mensurados no TIBP, entre os anos de 2000 e 2010 houve uma diminuição do índice, que passou de 0,644 para 0,548, o que pode ser reflexo da elevação do IDHM e, consequentemente, de melhores condições de vida da população, sendo que o município de Rio do Pires apresentou o menor índice de desigualdade social, com coeficiente de 0,489, ao passo que, no município de Érico Cardoso foi registrado o maior índice de desigualdade do território, de 0,625. Por sua vez, o município de Paramirim foi o que registrou a maior queda na concentração de renda, passando de 0,732 para 0,517, ao passo que Caturama, Érico Cardoso e Ibipitanga registraram aumento em seus índices, conforme os dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
IDHM/Gini – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2000/2010

| Região Geográfica | IDHM 2000 | IDHM 2010 | Índice de Gini 2000 | Índice de Gini 2010 |
|-------------------|-----------|-----------|---------------------|---------------------|
| Bahia | 0,512 | 0,660 | 0,664 | 0,631 |
| TIBP | 0,416 | 0,591 | 0,644 | 0,548 |
| Boquira | 0,414 | 0,603 | 0,618 | 0,506 |
| Botuporã | 0,393 | 0,575 | 0,678 | 0,546 |
| Caturama | 0,394 | 0,571 | 0,542 | 0,579 |
| Érico Cardoso | 0,379 | 0,584 | 0,597 | 0,625 |
| Ibipitanga | 0,389 | 0,584 | 0,555 | 0,576 |
| Macaúbas | 0,432 | 0,609 | 0,653 | 0,561 |
| Paramirim | 0,499 | 0,615 | 0,732 | 0,517 |
| Rio de Pires | 0,434 | 0,594 | 0,581 | 0,489 |

Fonte: SEI (2015). Elaboração própria.

A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO PARAMIRIM

No que diz respeito ao setor educacional, o Território de Identidade Bacia do Paramirim (TIBP) apresenta uma taxa aproximada de 25,6% de analfabetismo (IBGE, 2023c), sendo que, em 2019, o percentual do estado baiano era de quase 13%, o que colocou a Bahia em primeiro lugar, naquele ano, em termos de analfabetismo no Brasil (G1 Bahia, 2020). O TIBP possui 208 instituições com atendimento pré-escolar, 248 unidades com ensino fundamental e 17 escolas com ensino médio, perfazendo um total de 248 instituições, as quais ofertam mais de um nível educacional. No entanto, não há registro de instituições de ensino superior no território (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2023a). O fato de não haver polo presencial de universidade pública no TIBP tem causado inúmeras problemáticas na região, haja vista o esvaziamento populacional, principalmente de jovens, que saem em busca de qualificação educacional e profissional em outros lugares. Para Souza e Coelho (2021, p. 13),

Nessas condições, o que se vê, na atualidade, é uma saída de jovens, principalmente, para Vitória da Conquista, Barreiras, Salvador e São Pau-

lo. Observa-se que, dos 27 territórios, somente três (Bacia do Paramirim, Bacia do Rio Corrente e Bacia do Jacuípe) não possuem nenhuma unidade pública de ensino superior na modalidade presencial; nem os IF (baianos) estão presentes na Bacia do Paramirim. Esses, muitas vezes, se concentram em cidades que já registram *campus* universitário, o que demonstra a concentração dos equipamentos e serviços da educação e pouca atenção do governo para com esses territórios. Reafirmando a divisão territorial do trabalho como consequência o desenvolvimento desigual e combinado.

Reafirmando a divisão territorial do trabalho como consequência o desenvolvi- mento desigual e combinado

Em entrevista realizada com a direção do Núcleo Territorial de Educação (NTE 12), em janeiro de 2023, a diretora entrevistada sinalizou a importância de uma universidade pública presencial no Território da Bacia do Paramirim.

Olha... eu sempre falo no meu discurso, na minha fala, que a Bacia do Paramirim é o menor território da Bahia, e a gente ainda não tem curso superior presencial aqui, o que seria de suma importância pra essa juventude, que precisa sair daqui do território, que é uma luta do território pequeno e que precisa sair de sua casa, de sua família, de seu... e buscar aquele que quer...Que quer... crescer em sua vida profissional. Então acho que a grande luta é uma formação acadêmica superior para o nosso território, para os oito municípios pequenos, mas que todo o resultado que a gente percebe é o pessoal comprometido, que quer alguma coisa para a vida. Eu acho que é isso que a gente necessita, para dar o poder de escolha para esse pessoal.

Ao enfatizar os estabelecimentos de educação básica, ratifica-se que, em 2011, o TIBP contava com 408 unidades escolares e, em 11 anos, sofreu uma perda de 43,62% dos estabelecimentos públicos de ensino. Ao analisar o fechamento de escolas, separando-as pelos contextos urbano e rural, verifica-se que, em 2011, havia 57 escolas no perímetro urbano e 351 escolas situadas em áreas rurais. Em 2022, constatou-se um total de 230 unidades, sendo 52 escolas urbanas e 178 rurais, ou seja, quase 50% das escolas no campo foram fechadas nesse período, contra aproximadamente 8% de fechamentos de escolas públicas nas sedes, uma diferença que traduz o descompasso do interesse político em relação ao campo e à cidade, conforme demonstrado na Tabela 3.

Dessa forma, o município que mais registrou fechamento de escolas foi Macaúbas, com 53,62% de suas unidades fechadas em 11 anos, sendo que houve o fechamento de 76 escolas no campo, ou seja, 59% das unidades da zona rural foram fechadas. Já na zona urbana, houve a abertura de duas escolas, que passaram de nove unidades em 2011 para 11 estabelecimentos em 2022.

Tabela 3
Número de escolas públicas – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2011-2022

| | Municípios | Boquira | Botuporã | Caturama | Ibipitanga | Érico Cardoso | Macaúbas | Paramirim | Rio do Pires |
|------|------------|---------|----------|----------|------------|---------------|----------|-----------|--------------|
| 2011 | Total | 49 | 49 | 21 | 34 | 52 | 138 | 41 | 24 |
| | Cidade | 8 | 9 | 4 | 6 | 5 | 9 | 9 | 7 |
| | Campo | 41 | 40 | 17 | 28 | 47 | 129 | 32 | 17 |
| 2012 | Total | 46 | 50 | 21 | 34 | 51 | 137 | 40 | 24 |
| | Cidade | 8 | 9 | 4 | 6 | 5 | 10 | 9 | 7 |
| | Campo | 38 | 41 | 17 | 28 | 46 | 127 | 31 | 17 |
| 2013 | Total | 42 | 46 | 20 | 26 | 49 | 131 | 37 | 24 |
| | Cidade | 7 | 8 | 4 | 6 | 5 | 10 | 9 | 7 |
| | Campo | 35 | 38 | 16 | 20 | 44 | 121 | 28 | 17 |
| 2014 | Total | 37 | 47 | 19 | 22 | 46 | 129 | 33 | 22 |
| | Cidade | 7 | 9 | 4 | 6 | 5 | 11 | 8 | 7 |
| | Campo | 30 | 38 | 15 | 16 | 41 | 118 | 25 | 15 |
| 2015 | Total | 30 | 47 | 19 | 19 | 45 | 108 | 28 | 22 |
| | Cidade | 7 | 9 | 4 | 6 | 5 | 11 | 8 | 7 |
| | Campo | 23 | 38 | 15 | 13 | 40 | 97 | 20 | 15 |
| 2016 | Total | 30 | 47 | 18 | 19 | 41 | 111 | 28 | 21 |
| | Cidade | 7 | 9 | 4 | 6 | 5 | 12 | 7 | 6 |
| | Campo | 23 | 38 | 14 | 13 | 36 | 99 | 21 | 15 |
| 2017 | Total | 30 | 45 | 19 | 17 | 29 | 101 | 24 | 20 |
| | Cidade | 7 | 9 | 4 | 6 | 6 | 13 | 8 | 6 |
| | Campo | 23 | 36 | 15 | 11 | 23 | 88 | 16 | 14 |
| 2018 | Total | 29 | 46 | 19 | 17 | 33 | 97 | 22 | 20 |
| | Cidade | 6 | 10 | 4 | 6 | 6 | 12 | 7 | 6 |
| | Campo | 23 | 36 | 15 | 11 | 27 | 85 | 15 | 14 |
| 2019 | Total | 27 | 45 | 20 | 17 | 35 | 92 | 22 | 13 |
| | Cidade | 6 | 10 | 4 | 6 | 6 | 11 | 7 | 6 |
| | Campo | 21 | 35 | 16 | 11 | 28 | 81 | 15 | 13 |
| 2020 | Total | 27 | 40 | 21 | 17 | 30 | 87 | 21 | 19 |
| | Cidade | 6 | 7 | 4 | 6 | 6 | 11 | 7 | 6 |
| | Campo | 21 | 33 | 17 | 11 | 24 | 76 | 14 | 13 |
| 2021 | Total | 27 | 30 | 21 | 17 | 33 | 82 | 21 | 17 |
| | Cidade | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 11 | 7 | 6 |
| | Campo | 21 | 24 | 17 | 11 | 27 | 71 | 14 | 11 |
| 2022 | Total | 27 | 30 | 21 | 17 | 33 | 64 | 21 | 17 |
| | Cidade | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 11 | 7 | 6 |
| | Campo | 21 | 24 | 17 | 11 | 27 | 53 | 14 | 11 |

Fonte: elaboração própria.

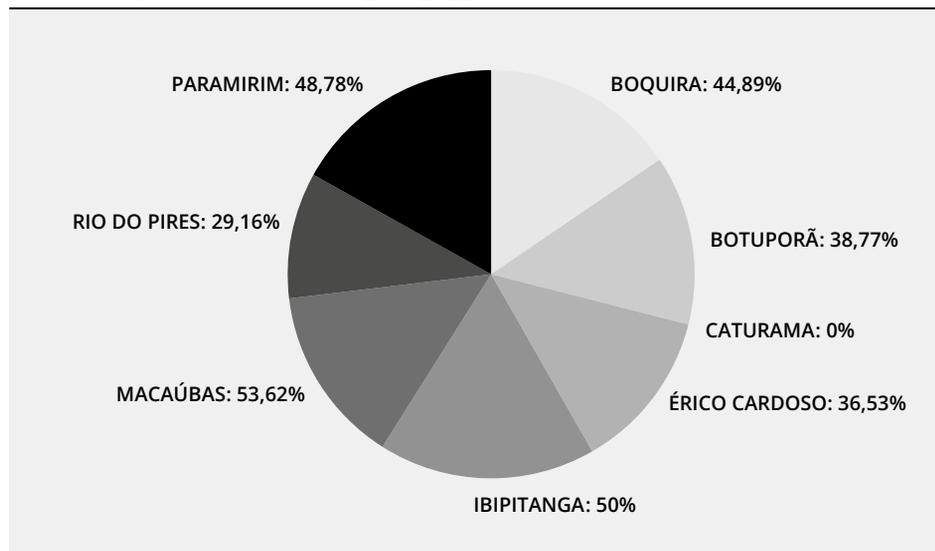
Nota: informações obtidas no Banco de Dados do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia (2023).

Em seguida, o município de Ibipitanga registrou fechamento de 50% de suas unidades apenas em áreas campesinas, saindo de 28 escolas para 11, mantendo-se seis escolas na cidade nesse período. Já Paramirim contabilizou 48,78% de fechamentos, sendo duas escolas a menos na cidade e 18 fechadas no campo, saindo de um total de 41 escolas para 21. Boquira, com 44,89% de fechamentos, encerrou as atividades em duas unidades citadinas e em 20 campesinas. No município de Botuporã, com menos 38,77% de unidades de ensino, encerrou três escolas na cidade e 16 no campo. Na sequência, em Érico Cardoso foram 36,53% escolas

a menos, com a abertura de uma unidade na cidade e o fechamento de 20 no campo. Por sua vez, Rio do Pires contabilizou 29,16% a menos de unidades escolares, com o fechamento de uma escola citadina e sete na zona rural. Por fim, o município de Caturama foi o único que manteve o total de 21 escolas, mesmo oscilando para menos nesse intervalo temporal, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1

Porcentagem de fechamentos de escolas públicas por município – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2011-2022



Fonte: QEdu (2023). Elaboração própria.

Em que pese o significativo número de escolas fechadas no TIBP, o número de matrículas, mesmo tendo uma diminuição entre os anos de 2011 e 2022, não corresponde ao número expressivo de estabelecimentos fechados. De maneira geral, observa-se que, no município de Ibibitanga, que teve 50% das suas escolas fechadas, houve uma diminuição de 20% do número de matrículas, enquanto em Rio do Pires, com 29,16% de fechamentos escolares, houve uma redução de 31,62% no número de matrículas. Nesse sentido, o fechamento de escolas pode estar mais associado a interesses políticos relacionados a cortes de gastos do que à redução de matrículas nesses municípios, ainda que essa queda no número de inscritos seja um dos argumentos mais utilizados por gestores para justificar os fechamentos (Silva, 2021).

O número de matrículas em Macaúbas registrou grande oscilação ao longo do período analisado. Em 2011 foram 11.782 matrículas, chegando a 2016 com 9.771, avançando em 2017 para 10.013 registros. Já em 2020, os números declinaram novamente, caindo para 8.920. Em 2021, houve um leve aumento, contabilizando 9.013 matrículas. Finalmente em 2022 foi registrada nova queda, somando 8.590 matrículas no município. Boquira,

Botuporã e Érico Cardoso tiveram uma redução de 31,94%, 32,13% e 14,16%, respectivamente, sendo Botuporã o município do território com maior número de redução de matrículas em 11 anos. Caturama, por sua vez, indo de encontro com o cenário territorial, teve um leve aumento no número de matrículas, passando de 2.046 para 2.137, o que representa uma elevação de 4,45%, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4
Número de matrículas públicas – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2011-2022

| Municípios / Ano | Boquira | Botuporã | Caturama | Ibipitanga | Érico Cardoso | Macaúbas | Paramirim | Rio do Pires | Nº Total |
|--------------------|---------|----------|----------|------------|---------------|----------|-----------|--------------|----------|
| 2011 | 5.801 | 4.255 | 2.046 | 3.594 | 2.768 | 11.782 | 4.127 | 2.865 | 37.238 |
| 2012 | 5.511 | 4.756 | 1.923 | 3.506 | 2.695 | 11.428 | 4.019 | 2.733 | 36.571 |
| 2013 | 5.182 | 4.662 | 1.898 | 3.746 | 2.523 | 10.658 | 3.820 | 2.657 | 35.146 |
| 2014 | 4.923 | 4.571 | 1.838 | 3.614 | 2.402 | 10.417 | 3.830 | 2.440 | 34.035 |
| 2015 | 4.663 | 5.815 | 1.834 | 3.551 | 2.282 | 9.816 | 3.670 | 2.373 | 34.004 |
| 2016 | 4.426 | 4.528 | 1.822 | 3.407 | 2.201 | 9.771 | 3.631 | 2.348 | 32.134 |
| 2017 | 4.617 | 4.080 | 2.334 | 3.419 | 2.335 | 10.013 | 3.561 | 2.289 | 32.648 |
| 2018 | 4.290 | 3.184 | 2.236 | 3.247 | 2.443 | 9.408 | 3.447 | 2.188 | 30.443 |
| 2019 | 4.113 | 2.808 | 2.288 | 3.079 | 2.404 | 9.096 | 3.419 | 2.057 | 29.264 |
| 2020 | 4.021 | 2.348 | 2.009 | 2.941 | 2.230 | 8.920 | 3.382 | 1.953 | 27.804 |
| 2021 | 4.107 | 2.724 | 2.360 | 3.049 | 2.529 | 9.013 | 3.459 | 1.957 | 29.198 |
| 2022 | 3.948 | 2.888 | 2.137 | 2.866 | 2.376 | 8.590 | 3.334 | 1.959 | 28.098 |
| Varição Percentual | -31,94% | -32,13% | 4,45% | -20,26% | -14,16% | -27,09% | -19,21% | -31,62% | -24,54% |

Fonte: QEdu (2023). Elaboração própria.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵, o TIBP apresentou uma elevação em todos os municípios entre 2007 e 2021, tanto para os anos iniciais como para os finais do ensino fundamental, embora haja uma ausência de dados em alguns dos municípios pesquisados. No entanto, como meio para mensurar a qualidade educacional no País mediante critérios quantificáveis, o IDEB oculta realidades que abrangem um contexto muito mais amplo de análise. Compreender essa totalidade implica considerar vários outros fatores, além daqueles mensurados a partir da aplicação de provas padronizadas.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5, observa-se que Ibipitanga foi o município que mais se destacou em relação ao crescimento do IDEB, saindo de 3.1, nos anos iniciais em 2007, passando a 5.8 em 2021. Já para os anos finais, não apresentou significativos avanços, saindo de 3.8 para 4.3 entre 2013 e 2019, sendo que, em outros anos, não foi encontrado o IDEB do município referente aos anos finais do ensino

5 "Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente" (Brasil, 2023).

fundamental. Ibipitanga mostrou-se o município com maior amplitude nos avanços do IDEB entre anos iniciais e finais, com elevação percentual de 87% nos anos iniciais e aumento de 13,15% em relação aos anos finais.

Seguindo características parecidas com as do município de Ibipitanga, Érico Cardoso apresentou um aumento do IDEB nos anos iniciais de 80%, sendo que, para os anos finais, registrou uma elevação no percentual de 12,12%. Caturama foi o município com maior aumento do índice em relação aos anos finais, chegando a 84% de elevação, sendo que, para os anos iniciais, elevou-se em 40,62%. Macaúbas contou com uma ascensão significativa de 71,8% nos anos iniciais, enquanto, nos anos finais, subiu 30,55%. Por sua vez, Boquira foi o município com menor destaque do território no que se refere ao crescimento do IDEB, saindo de 4.1 nos anos iniciais, em 2007, para 5.2 em 2021. Nos anos finais, Boquira saiu de 3.5 para 4.4, o que representa 21,95% e 25,71%, respectivamente. Os demais municípios do TIBP tiveram expressivas elevações, conforme indicado na Tabela 5.

Tabela 5

Evolução do IDEB – Território de Identidade Bacia do Paramirim – 2007-2021

| IDEB – Redes municipais – Anos iniciais e finais – Bacia do Paramirim | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|--|
| Município | 2007 | | 2009 | | 2011 | | 2013 | | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | | % Crescimento | | |
| | Anos Iniciais | Anos Finais | |
| Boquira | 4.1 | 3.5 | 4.1 | 4.0 | 4.4 | 4.2 | 4.3 | 3.8 | 5.4 | 4.7 | 5.2 | 4.2 | 5.0 | 4.6 | 5.2 | 4.4 | 21,95% | 25,71% | |
| Botuporã | 3.6 | 2.9 | 3.9 | 2.7 | 4.6 | 3.8 | 5.0 | 3.0 | 5.2 | 3.5 | 6.1 | 4.2 | 6.0 | 4.8 | 5.3 | - | 47,22% | 65,51% | |
| Caturama | 3.2 | 2.5 | 4.2 | 3.8 | 3.4 | 3.1 | 4.0 | 3.7 | 4.4 | 4.3 | 4.6 | 3.9 | 4.5 | 4.6 | - | 4,6 | 40,62% | 84% | |
| Érico Cardoso | 2.5 | 3.3 | 3.6 | 3.6 | 3.7 | 3.6 | - | 3.7 | 4.1 | 3.3 | 4.2 | 3.6 | 4.4 | 3.7 | 4.5 | - | 80% | 12,12% | |
| Ibipitanga | 3.1 | - | 4.0 | - | 4.2 | - | 4.5 | 3.8 | 5.6 | 4.0 | 5.0 | 3.8 | 6.2 | 4.3 | 5.8 | - | 87% | 13,15% | |
| Macaúbas | 3.2 | 3.6 | 3.7 | 3.7 | 4.5 | 3.6 | 4.5 | 4.0 | 5.5 | 4.4 | 5.4 | 4.3 | 5.7 | 4.8 | 5.5 | 4.7 | 71,87% | 30,55% | |
| Paramirim | 3.4 | 3.6 | 3.6 | 3.5 | 4.1 | 3.4 | 5.1 | 3.7 | 5.1 | 4.3 | 5.1 | 4.1 | 5.1 | 4.6 | 4.8 | 4.9 | 41,17% | 36,11% | |
| Rio do Pires | 3.0 | - | 3.6 | - | 3.8 | 3.1 | 4.1 | 3.4 | 3.9 | 3.5 | 4.3 | 3.2 | 4.6 | 3.6 | 4.4 | 3.4 | 46,66% | 9,67% | |

Fonte: QEDu (2023). Elaboração própria.

Nota: A porcentagem foi calculada com base nos anos de 2007 e 2021. Para os municípios que não apresentaram os dados em algum desses anos, foi realizado o cálculo a partir do ano seguinte a 2007 ou do ano anterior a 2021, desde que esses anos apresentassem os dados do IDEB.

Dessa forma, o Território de Identidade Bacia do Paramirim apresentou avanços e retrocessos em todos os setores educacionais apresentados neste estudo, os quais precisam ser levados em consideração partindo-se de uma análise global e do seu contexto histórico, político, econômico e social. Além disso, as relações de força encontradas no próprio território, bem como sua articulação com o governo estadual, têm demonstrado, ao longo dos anos, que há uma inércia na implementação de ações no território, que não alcança benfeitorias significativas, sobretudo na área educacional.

O TIBP necessita de políticas públicas para alavancar a qualidade educacional dos seus espaços, por meio de recursos financeiros e humanos dos governos estadual e federal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar algumas características educacionais do Território de Identidade Bacia do Paramirim (TIBP), percebe-se que há uma certa similaridade entre os dados educacionais dos municípios pesquisados, sobretudo no que se refere ao fechamento exacerbado de escolas localizadas na zona rural de quase todos os municípios do território. Apenas Caturama permaneceu com o mesmo número de escolas entre 2011 e 2022, período correspondente ao recorte temporal da pesquisa. Além disso, verificou-se também que os municípios que compõem o território apresentam pouca arrecadação financeira, baixos índices de PIB e uma alta concentração de renda.

Dessa forma, o TIBP necessita de políticas públicas para alavancar a qualidade educacional dos seus espaços, por meio de recursos financeiros e humanos dos governos estadual e federal, com a finalidade de suprir determinadas demandas que impedem o desenvolvimento educacional da região, sobretudo nas escolas localizadas no campo, que historicamente, vêm sendo fechadas e/ou desvalorizadas devido à ausência de recursos suficientes. Esse cenário, portanto, constitui-se como um dos fatores que têm contribuído para o êxodo rural na atualidade.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Decreto nº 10.359, de 23 de maio de 2007. Aprova o Regimento da Secretaria do Planejamento. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 24 maio 2007. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75653/decreto-10359-07>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 26 ago. 2010. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007. Institui o Plano Plurianual da Administração Pública Estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 15 nov. 2007. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10705-2007-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODETERs. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 30 dez. 2014. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Secretaria de Cultura. *Divisão Territorial da Bahia*. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Rural. *Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território da Bacia do Paramirim*. Salvador: SDR, 2017. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDS-Territorio_Bacia_Paramirim.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Rural. *Território de Identidade: Bacia do Paramirim: perfil sintético*. Salvador: SDR, 2015. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Bacia%20do%20Paramirim.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BAHIA. Tribunal de Contas dos Municípios. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ideb*: apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE (BA). *Resolução CEPRAM nº 2.945, de 22 de fevereiro de 2002*. Salvador: CEPRAM, 2002. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/resolucao_2945_22_fevereiro_2002.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

G1 BAHIA. *Bahia tem maior taxa de analfabetismo do país em 2019, aponta IBGE*. [S. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/07/15/bahia-tem-maior-taxa-de-analfabetismo-do-pais-em-2019-aposta-ibge.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GUITARRARA, Paloma. Índice de *Gini*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022: panorama*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 11 dez. 2023a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e Estados do Brasil*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sinopse do censo demográfico 2010: Bahia*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=29>. Acesso em: 12 fev. 2023c.

MOTA, Hugo. *O que é o Polígono das Secas?*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-poligono-das-secas.htm>. Acesso em: 24 dez. 2022.

MOTA, Hugo. *O que é IDH?*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-idh.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PEREIRA, Leonardo. Índice de *Gini*: o que é e como é calculado? Gini do Brasil e do mundo. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/indice-de-gini/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

QEDU. *Censo escolar*. Disponível em: https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 11 dez. 2023.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. *Fechamento das escolas do campo em municípios da Bahia estudos de casos dos territórios de identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas*. 2021. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SOUZA, Maísa Dias Brandão. *A educação do campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: análise a partir da dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos territórios de identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano*. 2023. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/10/DISSERTA%C3%87%C3%83O-TEXTO-FINAL-MA%C3%8DSA-DIAS-BRANDAO-SOUZA.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SOUZA, Maísa Dias Brandão *et al.* Relatório técnico do projeto de pesquisa: Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas - Território de Identidade da Bacia do Paramirim. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1NlIdZsNwI7IFbNocczSpcJbheT2Q29S/view>. Acesso em: 3 de out. 2023

SOUZA, Vanessa Vieira; COELHO, Miriam Cléa Almeida. O processo de constituição do Território de Identidade da Bacia do Paramirim-BA. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14. 2021, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPEGE Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA151_ID130431102021113616.pdf. Acesso em: 24 dez. 2022.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Info Territórios*: Bacia do Paramirim. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/baciadoparamirim.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023a.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Infovis*: estimativas da população 2021. Disponível em: <https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/>. Acesso em: 12 fev. 2023b.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia*. Salvador: SEI, 2015. V. 1. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/perfil_dos_territorios/territorio_identidade_vol01.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA. *Grupo de estudos e pesquisas movimentos sociais, diversidade e educação do campo e cidade*. Vitória da Conquista: GEPEMDECC: UESB, 2023.

Resumo

O presente artigo discorre sobre um tema que envolve a mediação da aprendizagem e a inclusão compreensiva dos estudantes com deficiência intelectual. Tem-se como objetivo entender como a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein contribui para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual da Bahia – Central. Como metodologia empregada, realizou-se uma pesquisa aplicada descritiva com abordagem qualitativa, pautada na pesquisa-ação. Além disso, foi feita uma revisão bibliográfica em livros, artigos e legislações que se debruçam sobre o tema em análise. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas a observação participante, as anotações no diário de campo e as gravações em áudio durante a execução da pesquisa. E, para a análise das informações, aplicou-se o método de análise microgenética, de orientação sociocultural. Os resultados mostram que a análise das observações realizadas durante o atendimento e a transcrição das gravações evidenciaram falas dos participantes que, ao serem analisadas, revelaram detalhes de um todo, do processo em movimento. A atenção foi voltada para o diálogo e as relações existentes entre os estudantes com deficiência intelectual da EJA e a aprendizagem mediada. Verificou-se que é o professor quem atua como mediador entre a informação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual para a ampliação dos seus conhecimentos. Nesse sentido, observou-se que o uso de estratégias mediadoras no processo de leitura e interpretação de textos modificou a forma de pensar dos estudantes com deficiência intelectual da EJA.

Palavras-chave: EJA; deficiência intelectual; inclusão compreensiva; EAM.

Abstract

This article discusses a topic that involves the mediation of learning and the comprehensive inclusion of students with intellectual disabilities. The aim is to understand how Reuven Feuerstein's Mediated Learning Experience (MLE) contributes to the inclusion and learning of young people and adults with intellectual disabilities in Youth and Adult Education (EJA) at the State College of Bahia - Central. The methodology used was descriptive applied research with a qualitative approach, based on action research. A bibliographical review was also carried out of books, articles and legislation on the subject. Participant observation, field diary notes and audio recordings were used as research tools during the course of the study. To analyze the information, the sociocultural method of microgenetic analysis was applied. The results show that the analysis of the observations made during the service and the transcription of the recordings highlighted the participants' speeches which, when analyzed, revealed details of a whole, of the process in motion. The focus was on the dialog and relationships between students with intellectual disabilities in the EJA and mediated learning. It was found that it is the teacher who acts as a mediator between information and the learning of students with intellectual disabilities in order to expand their knowledge. In this sense, it was observed that the use of mediating strategies in the process of reading and interpreting texts changed the way of thinking of students with intellectual disabilities in the EJA.

Keywords: EJA; intellectual disability; comprehensive inclusion; EAM.

A experiência de aprendizagem mediada e a inclusão compreensiva dos alunos com deficiência intelectual na EJA

MARIA HELENA CONCEIÇÃO
VASCONCELOS

Especialista em AEE e Educação Inclusiva pela Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba) e em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá (Estácio), mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia (Uneb).
<https://orcid.org/0009-0003-7515-7635>.
helenpaz2011@hotmail.com

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino-americano de Educação Especial (Celaee) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA).
<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>.
patricia@inclusaodahora.com.br

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a9

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

(EJA) não se dirige a qualquer jovem ou adulto da sociedade, mas direciona-se a um grupo específico dentro dessa faixa etária que, devido a características sociais, se diferencia dos demais. Trata-se, portanto, de uma especificidade sociocultural. Para os jovens e adultos com deficiência intelectual que já apresentam uma disparidade séria/idade em virtude da deficiência, a aquisição da leitura e a formação de conceitos mostram-se ainda mais prejudicadas devido ao ensino ofertado nas escolas.

O aluno da EJA, especificamente o aluno com deficiência intelectual, é estigmatizado diante de um modelo de "aluno ideal" que a escola preconiza quando relega aquele que tem dificuldade de aprender, sujeitando-o à evasão e ao fracasso escolar. Esse modelo não leva em consideração as necessidades educacionais desse alunado. Para os indivíduos com deficiência intelectual, a leitura é um desafio, devido às dificuldades de

A mediação da leitura deve ser uma ação intencional do professor, pois ler e compreender não são atos mecânicos, mas sim complexos, especialmente quando se trata de um jovem ou adulto com deficiência intelectual

abstração e comunicação, entre outras. Assim, quando não são expostos a atividades desafiadoras em ambientes estruturados, esses indivíduos não conseguem aprender.

Portanto, a mediação da leitura deve ser uma ação intencional do professor, pois ler e compreender não são atos mecânicos, mas sim complexos, especialmente quando se trata de um jovem ou adulto com deficiência intelectual. As limitações impostas pela deficiência, que o colocam na condição de sujeito com necessidades educacionais especiais, podem se tornar um obstáculo para a sua escolarização. A leitura é um momento fulcral na escolaridade desse estudante, para que ele possa ampliar os seus conhecimentos e interpretar a realidade que o cerca.

Nesse contexto, é imprescindível a mediação do educador no processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual na EJA, juntamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Essa assistência deve ser articulada com a proposta da escola regular (Brasil, 2008).

A proposta desta pesquisa consiste em analisar e operacionalizar a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) dos estudantes com deficiência intelectual incluídos no ensino regular do Colégio Estadual da Bahia – Central, tendo como base os critérios de mediação decorrentes dos trabalhos de Reuven Feuerstein que, ao criar seus programas de intervenção, recorreu a estudiosos como Piaget, Vigótski e Paulo Freire (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004).

É importante discorrer sobre a inclusão e a mediação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, considerando que, em algum momento, professores enfrentam dificuldades por não saber como agir em relação à educação escolar desses estudantes. Essas questões levam à reflexão acerca do papel do professor e dos alunos com deficiência intelectual enquanto sujeitos do processo de construção do conhecimento.

A decisão de realizar uma pesquisa aplicada sobre o uso da EAM durante o atendimento educacional especializado na EJA com os estudantes com deficiência intelectual, visando à inclusão e aprendizagem desses indivíduos, surgiu a partir da escuta das falas de algumas professoras sobre a dificuldade de ensinar esses estudantes. Esse debate surgiu durante as oficinas de pesquisa/formação promovidas pelo Programa de Educação Inclusiva (Progei), do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) em convênio com o Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt) de 2015.

Na ocasião foram feitas observações com relação à falta de mediação de algumas professoras ante as limitações dos estudantes com deficiência intelectual durante o ensino na sala de aula regular. Foram apontadas as dificuldades desses estudantes em utilizar os recursos apropriados existentes na sala de recursos multifuncionais durante o atendimento educacional especializado, prejudicando, assim, a inclusão e a aprendizagem desses indivíduos.

Nesse sentido, na relação presencial, é o professor quem atua como mediador entre a informação e a aprendizagem dos estudantes. A crença de que, na educação de estudantes com deficiência intelectual, deve existir a mediação pedagógica para que ocorra aprendizagem significativa pressupõe que operacionalizar a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein durante o atendimento educacional especializado contribuirá para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual da EJA (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004).

Assim, esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: como a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) pode contribuir para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA? Para tanto, este estudo contou com a participação de três alunos da EJA com deficiência intelectual, que estudam no Colégio Estadual da Bahia - Central e realizam atendimentos educacionais especializados na sala de recursos multifuncionais dessa instituição de ensino.

Esta análise tem como aportes teóricos as pesquisas de Adriano (2019), Goés (2000), Souza, Depresbiteris e Machado (2004), Thiollent (2011), Vygotsky (1997) entre outros. Os estudos de Dantas (2015) sobre a formação de professores em (EJA) também são considerados, assim como as obras de Correia (2013, 2002), que discutem os modos de conviver como suporte da inclusão compreensiva.

Ressalta-se ainda que a Lei n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996), também serve de respaldo legal às análises desta pesquisa. Ela determina que os sistemas de ensino assegurem gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, levando em consideração as características, os interesses e as condições de vida e de trabalho desses indivíduos.

Com foco no indivíduo com deficiência intelectual, foi realizado estudo de textos que tratam sobre o tema, para o entendimento das necessidades educacionais e inclusivas relacionadas a esse contingente. É importante refletir sobre as limitações e capacidades desse indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos aspectos de comunicação, habilidades sociais e desempenho escolar.

Operacionalizar a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein durante o atendimento educacional especializado contribuirá para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que foi esquecida e negligenciada por muito tempo. Ainda está apoiada legalmente e tem por foco “as pessoas que, na idade ou oportunidade apropriada, não puderam estudar”

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) contribui para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual da EJA, durante o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais do Colégio Estadual da Bahia – Central.

Como proposta metodológica foi realizada uma pesquisa aplicada descritiva, com abordagem qualitativa. Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta, análise e produção das informações foram: 1) a pesquisa-ação, um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Ela se distingue das pesquisas convencionais porque o seu foco está na produção de conhecimentos. Thiollent (2011, p. 85) descreve que, ao realizar a pesquisa com base nas orientações metodológicas da pesquisa-ação, “[...] os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico”; 2) a observação participante, anotações no diário de campo e gravações em áudios durante a execução da pesquisa; 3) pesquisa bibliográfica e 4) estudo de campo com três alunos com deficiência intelectual da EJA, que estudam e são atendidos na sala de recursos multifuncionais do Colégio Central. Conforme Cajueiro (2013, p. 30), “o estudo de campo busca uma investigação mais aprofundada dos costumes de uma comunidade sem evidenciar e caracterizar estatisticamente, mas subjetivamente”.

Foi realizado o método de análise microgenética, de orientação sociocultural, que tem como referência Vygotsky, pensador que buscou identificar a gênese das funções psicológicas superiores a partir da microgênese, para a compreensão da condução do trabalho de campo e posterior análise dos dados. A análise microgenética é uma forma de construção de dados que “requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (Goés, 2000, p. 9).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que foi esquecida e negligenciada por muito tempo. Ainda está apoiada legalmente e tem por foco “as pessoas que, na idade ou oportunidade apropriada, não puderam estudar” (FACIBA, 2020, p. 2). Já as especificidades que permeiam a pessoa com deficiência intelectual na EJA permanecem como grande desafio, especialmente no ambiente escolar.

A denominação Educação de Jovens e Adultos substitui o termo Ensino Supletivo da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Atualmente a EJA compreende o

processo de alfabetização, além de cursos e exames supletivos nas etapas: fundamental e média. “A Educação de Jovens e Adultos é considerada mais do que um direito para os cidadãos brasileiros, ela é uma chave que abrirá as portas para o seu pelo exercício da cidadania” (FACIBA, 2020, p. 2).

A partir de 1996, as pessoas jovens e adultas no Brasil tiveram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), no âmbito da Educação Básica. Voltada às especificidades desse grupo, a lei prevê, em seu artigo 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

- I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; [...];
- VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Dessa forma, a LDBEN nº 9394/96 trata da garantia universal aos que não tiveram acesso em idade regular ao sistema de ensino público e gratuito, e cita as considerações acerca das características desses indivíduos e seus interesses, tornando evidentes as especificidades que norteiam a modalidade de educação que servirá a esse fim (Araújo; Parisse; Aquino, 2017, p. 210). Assim, é preciso ter a sensibilidade de perceber que “o jovem e o adulto que retorna à sala de aula somente irá se empoderar quando entender que aquilo que apreendeu ao longo da vida serve de base para esse aprendizado que, mesmo tardio, é imprescindível nesse processo educativo” (Araújo; Parisse; Aquino, 2017, p. 210).

Conforme Araújo, Parisse e Aquino (2017, p. 205), a proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de “[...] garantir a educação básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta”. Assim, a EJA deve ser entendida como um processo de formação humana plena, mesmo instalada no contexto escolar, levando-se em consideração as formas de vida e sobrevivência dos jovens e adultos que são os mais importantes destinatários dessa modalidade de educação.

Especificidade da Educação de Jovens e Adultos

Conforme Dantas (2015), ao longo da história brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteve relegada à marginalização, sendo vista ora como ensino supletivo para prover carências de escolarização, ora

“A Educação de Jovens e Adultos é considerada mais do que um direito para os cidadãos brasileiros, ela é uma chave que abrirá as portas para o seu pelo exercício da cidadania”

**Considerar
que a EJA é um
direito humano
é reconhecer
que a educação
transforma a
sociedade e que
ocorre dentro e
fora da escola,
em todos os
encontros onde
haja pessoas
e diálogos**

como educação compensatória. Agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, passa a ser “regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo regular de escolaridade, devendo-se respeitar a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social” (Dantas, 2015, p. 85).

A EJA é um direito público subjetivo. As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (Soares, 2002), enfatiza a questão do direito como eixo central de suas normativas, prevendo:

a função reparadora que resgata o direito à educação básica e que não foi assegurado na idade adequada, *a função equalizadora* que, para reparar esse direito, deve-se ofertar mais a quem recebeu menos, permitindo fazer-se justiça para quem evadiu ou foi expulso da escola por razões sociais, econômicas, históricas etc., e *a função qualificadora* dando oportunidade de aprender durante toda a vida (Dantas, 2015, p. 87, grifo da autora).

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem a “educação como um direito, tendo como referência o acesso à educação escolar pela universalização dos ensinos Fundamental e Médio, considerando o acesso à leitura e à escrita um bem social” (Oliveira, 2015, p. 26). Já que a EJA, como direito, reafirma o estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948).

Portanto, a educação é “um direito fundamental das pessoas, do cidadão, sendo necessária a oferta de condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (Oliveira, 2015, p. 27). Além disso, pressupõe em sua práxis que “o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano” (Oliveira, 2015).

A EJA sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de processos e práticas formais e informais no que se refere à “ampliação de conhecimentos básicos relacionados com a aquisição ou a ampliação de competências técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais, desenvolvendo-se muitos desses processos em ambientes fora da escola” (Dantas, 2015, p. 86). Portanto, considerar que a EJA é um direito humano é reconhecer que a educação transforma a sociedade e que ocorre dentro e fora da escola, em todos os encontros onde haja pessoas e diálogos (Araújo; Parisse; Aquino, 2017).

Dessa maneira, faz-se necessário pensar caminhos e possibilidades de acesso diante do entendimento da importância da oferta educacional

aos alunos com deficiência intelectual da EJA. Da mesma forma, deve-se “assegurar a atenção à sua manutenção, de forma que a oferta seja pensada em conformidade com respeito devido a esse público, entendendo as suas especificidades e seu conhecimento de mundo em construção” (Araújo; Parisse; Aquino, 2017, p. 266).

Segundo Arroyo (2005, p. 3), a EJA deve ser formatada a partir das especificidades que constituem a vida jovem e adulta, assim como da particularidade dos sujeitos históricos que vivenciam esses tempos, a partir, portanto, “das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno”.

Arroyo (2005, p. 4) também relata que a EJA só será reconfigurada se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, “ou na medida em que milhões de jovens adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deve ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos de percursos de jovens e adultos”. Ou seja, percursos sociais nos quais se revelam os limites e as possibilidades de esses jovens e adultos serem reconhecidos como sujeitos de direitos humanos, com oportunidades e limitações no que se refere à garantia do seu direito à educação.

O direito à educação somente é reconhecido “na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação” (Arroyo, 2005, p. 7). Assim, para reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, é necessário redefinir o que está sendo considerado como direito à educação em nossa tradição política e pedagógica (Arroyo, 2005).

INCLUSÃO COMPREENSIVA

A Inclusão Compreensiva, conforme sugerido por Correia (2013, p. 18), refere-se a “práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação”, compreendendo a inclusão como fenômeno da relação cultural entre diferentes mundos internos ou externos. A autora relata que esse conceito “traz uma mediação entre o ideal e o real, mostrando que, a partir de práticas inclusivas, estar-se-á fazendo também inclusão e, se essa prática começa a fazer parte do processo da vida cotidiana, pode-se dizer que a inclusão plena e satisfatória acontece” (Correia, 2013, p. 18-19).

A EJA deve ser formatada a partir das especificidades que constituem a vida jovem e adulta, assim como da particularidade dos sujeitos históricos que vivenciam esses tempos

Essa nova forma de enxergar o mundo dota o homem de uma inovadora configuração de existência, que determina o seu modo de agir e interagir com o ambiente

Segundo Correia (2013), deve-se trabalhar com a inclusão baseada no que as pessoas partilham e no que elas podem fazer em comum por meio do vínculo firmado com a rede de convivência criada. Essa inclusão deve ser a “base para o que as pessoas têm de diferente, é o que chamamos de ontologia social” (Correia, 2013, p. 27). Ou seja, pressupõe debater a relação educativa das práticas inclusivas que acontecem no espaço escolar com a realidade material e social.

De acordo com Correia (2013, p. 27-28), essa nova forma de enxergar o mundo dota o homem de uma inovadora configuração de existência, que determina o seu modo de agir e interagir com o ambiente. É necessário, assim, resgatar essa perspectiva para que o homem possa descobrir-se enquanto humano e sujeito no mundo, pois é “se percebendo como homem que se humaniza quando estabelece um contato genuíno com o outro sujeito. Constrói-se, transforma-se e descobre-se homem, à medida que está exercendo papéis nesta trama da vida, quando estabelece redes de relações geradas a partir da convivência”.

Correia (2013, p. 28) considera que, na concepção vigotskiana, no processo de “humanização, o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. O homem só se constitui como tal pelas interações com o meio; portanto, o desenvolvimento das suas estruturas se dá pela experiência histórica e cultural”. Dessa maneira, ao mesmo tempo que o indivíduo assimila referências culturais, ele também interfere em sua cultura e seu meio. Por isso, importa:

[...] refletir na condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe é em função do viver com os outros. A aceitação do outro é, então, o fundamental para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar plenamente a si mesmo (Correia, 2013, p. 28).

Então, o desenvolvimento ocorre pela concentração de experiências com o meio social. Dessa forma, o ser humano não é somente

[...] um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto. Deve-se ressaltar que não se trata de um processo de aglutinação, mas de interação dialética entre a cultura e o fator biológico, entre as estruturas mentais do sujeito e as relações que elas têm com o meio (Correia, 2013, p. 28).

Conforme Correia (2013), para a formação do humano institui-se um emaranhado de relações com o meio, sendo necessária uma constante interação. Essas interações podem ocorrer para ajudar as pessoas

crescer, partilhando, participando, convivendo, assim como, reprimi-las. Essa autora conta que Vygotsky (1997) nos leva a “examinar os aspectos que conduzem o homem a conviver, permitindo assim que lute por seus direitos, tentando fugir do domínio do condicionamento estímulo-resposta” (Correia, 2013, p. 29), reorganizando e descobrindo provável saída para as várias situações de vida por meio de mediadores, para que o homem consiga viver em sociedade, por meio de determinados vínculos e redes de convivência.

Assim, admite-se que a teoria sócio-histórico-cultural pode dar o suporte essencial com o seu “corpo teórico mediador, acreditando que a formação do indivíduo deve ser concebida como um processo essencialmente histórico” (Correia, 2013, p. 29-30). Pois a apropriação da cultura é mediada socialmente por “pessoas que estimulam e organizam a relação sujeito-objeto e isso propicia uma atividade social de formação de atitudes, hábitos, conhecimentos, valores e capacidades, e este processo faz com que o sujeito seja ativo no processo de apropriação cultural”. (Correia, 2013, p. 29-30).

Neste caso, os estudantes com deficiência intelectual deverão participar do desenvolvimento de indivíduos que partilham a mesma origem, cultura e história, mas esta relação só acontece no convívio com outras pessoas a partir dos vínculos determinados. (Correia, 2013). Portanto:

A pessoa com deficiência não poderá ficar separada da convivência de sua cultura, e esta convivência deverá garantir o desenvolvimento da subjetividade do sujeito, posto que os objetos da sua cultura atuam como mediadores sociais no processo do conhecimento. Assim, a realidade interpretada, assimilada e compreendida será baseada na subjetividade do sujeito e das relações que ele consegue fazer com o meio que o cerca, que se mantém a partir dos vínculos que estabelecem determinando as redes de convivência (Correia, 2013, p. 30).

Por conseguinte, o processo de inclusão tem que “vislumbrar, em primeiro estágio, a pessoa e, depois, quais as suas contribuições para o mundo vivido. Essa é a verdadeira descoberta do humano, se este se encontra interagindo na sociedade e se descobrindo cada vez que interage neste meio” (Correia, 2013, p. 30). Dessa forma, o estudante com deficiência intelectual estará participando do processo de desenvolvimento do espaço onde se encontra e colaborando, de maneira efetiva, para a melhoria de todos os envolvidos.

A dinâmica em que o indivíduo age sobre a sociedade e a sociedade age sobre o indivíduo “permite que nenhum ser humano passe por esse espaço sem ser notado, pois a sociedade se constrói e reconstrói a partir desse envolvimento, que é determinado pela ação humana” (Correia,

Os estudantes com deficiência intelectual deverão participar do desenvolvimento de indivíduos que partilham a mesma origem, cultura e história, mas esta relação só acontece no convívio com outras pessoas a partir dos vínculos determinados

"É necessário assumir o princípio de inclusão compreensiva e agir conforme as possibilidades, não como tentativas de reparação, mas como alternativas para incluir mais pessoas, considerando o seu ambiente social, econômico e educacional"

2013, p. 31). Assim, assumir outra concepção é "estar assinando a exclusão. É assumir um processo de regressão, impedindo o outro de exercer plenamente os seus direitos e deveres. A exclusão, portanto, tem um caráter mais sociocultural que econômico" (Correia, 2013, p. 31).

Igualmente, é preciso pensar a inclusão como mudança interior de cada indivíduo; uma mudança que, envolve um problema subjetivo e que remete ao compromisso e à participação social e coletiva (Correia, 2013). Esse enfoque pode:

Se constituir num dos mais arriscados e críticos quando se fala de inclusão, pois envolve, acima de tudo, o querer, mais do que a apropriação de técnicas. Item também relevante, que fica em segundo plano quando se fala em vontade e subjetividade. A inclusão realmente precisa ser pensada e incorporada para que, a partir dela, possam ser organizados planos de ação que venham mudar a prática. Contudo, existe uma série de elementos comuns que configuram pressupostos da inclusão. É necessário assumir o princípio de inclusão compreensiva e agir conforme as possibilidades, não como tentativas de reparação, mas como alternativas para incluir mais pessoas, considerando o seu ambiente social, econômico e educacional (Correia, 2013, p. 31-32).

Para isso, é necessária a organização de programas e estudos diversificados, "criando jurisprudência à medida que as situações vão sendo colocadas; nunca como um pacote pronto e acabado, mas com a perspectiva de uma atuação que se respalda em uma teoria que realmente guia a prática e considera as diferenças presentes em cada ser humano" (Correia, 2013, p. 32).

Assim, a inclusão compreensiva conduz a uma inclusão mais democrática, já que confirma as dificuldades das pessoas com deficiência, buscando sempre recompensar e corrigir essas limitações por meio de modificações nas estruturas sociais, familiares e econômicas, que "permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação. Para tanto, deverá entendê-la como um processo de construção contínua e com raízes paradigmáticas a partir das condições sociais estabelecidas" (Correia, 2013, p. 33).

Portanto, a inclusão compreensiva apresenta-se como uma opção no momento presente, visto que, em meio a constantes lutas, as ações de combate terminam por excluir a própria inclusão. Skliar (1997, p. 9 *apud* Correia, 2013, p. 33) ressalta que:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de intervenção terapêutica;

se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

É preciso entender, portanto, que a inclusão é um processo complexo que está sempre cercado por valores e dogmas construídos durante gerações, várias vezes encoberto por disfarces sociais ou antissociais que buscam ornamentar uma política demasiadamente anti-humana (Correia, 2013). Então, a inclusão compreensiva

[...] dá clareza a esses fatos e dota o sujeito de juízos sobre o processo inclusivo, conduzindo a um entendimento de que a inclusão acontece a partir de atitudes que se tornam práticas à medida que vão acontecendo, e se incorporam ao contexto, objetivando a resolução de situações do cotidiano (Correia, 2013, p. 33).

Logo, o processo de humanização do indivíduo surge a partir do momento histórico vivido por cada pessoa. O ser humano só evolui na convivência com os demais, inserido em meio ecológico, no qual se desenvolve e interage (Correia, 2013). Nesse processo de humanização é “necessário um enfoque sistêmico, envolvendo todos os aspectos referentes à construção do homem, organizando um espaço social para todas as pessoas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (Correia, 2013, p. 33). Nesse contexto, a “inclusão deve constituir-se como elemento mediador entre as diferenças existentes entre os sujeitos e, dessa forma, reforçar a alteridade como elemento fundante, para que se estabeleça uma convivência harmoniosa entre os seres” (Correia, 2013, p. 33-34). Assim:

A organização de políticas para a inclusão acontecerá de forma mais coerente não com a prerrogativa de dar certo, mas com tentativas de acerto, considerando a pessoa humana como sujeito ativo e que precisa ser respeitada, pois [são] mais importantes a interação e a convivência, não [sendo] possível transformar a sociedade sem um verdadeiro convívio com a diferença (Correia, 2002, p. 93 *apud* Correia, 2013, p. 33).

Contudo, a inclusão se realiza em função das relações que ocorrem, sendo resultado da interação cultural entre os indivíduos. Já se comprovou que as pessoas sem deficiência se desenvolvem no convívio com pessoas com deficiência, pois “conseguem, juntas, desenvolver habilidades, atitudes, reforçando na comunidade o aprender a viver junto” (Correia, 2013, p. 34). No caso dos alunos com deficiência intelectual, é imprescindível a concepção de viver juntos.

Logo, Correia (2013, p. 35) revela que a inclusão compreensiva “proporciona um olhar mais consciente e ponderado às situações encontradas,

Nesse processo de humanização é “necessário um enfoque sistêmico, envolvendo todos os aspectos referentes à construção do homem, organizando um espaço social para todas as pessoas, independentemente de suas dificuldades e diferenças”

Na aprendizagem por mediação, o sujeito (o aluno) não aprende somente pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ele e o meio ambiente

uma vez que os aspectos do não cotidiano devem ser desvelados e analisados à luz dos aspectos do cotidiano; buscando entendimentos”. Essa compreensão é desenvolvida por meio de um conhecimento embasado e validado. Por isso, a sociedade precisa se “comprometer com as pessoas com deficiência, fazendo com que surja a necessidade de novas formas de adaptação do espaço físico, das ações educacionais e das consciências, e isso gera formas diferenciadas de lidar com as diferenças” (Correia, 2013, p. 35).

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)

Conforme Souza, Depresbiteris e Machado (2004), a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é parte de um referencial teórico mais amplo: a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), de Reuven Feuerstein. Este acredita que a modificabilidade está diretamente relacionada com a qualidade de interação mediada e com os processos cognitivos e afetivos de uma pessoa. Souza, Depresbiteris e Machado (2004) consideram que, para explicar a modificabilidade, Feuerstein recorreu a um conceito essencial: a autoplaticidade, que é um mecanismo de defesa definido como a propensão do organismo para se modificar e sobreviver às pressões internas e externas.

Outra forma de autoplaticidade é o desenvolvimento de pré-requisitos efetivos e motivacionais para uma adaptação mais produtiva e criativa. Isso consiste no “enriquecimento do repertório de comportamentos e técnicas utilizados para neutralizar as fontes de perigo pela mudança no ambiente, e na flexibilidade ao usar a experiência passada para antecipar, facilitar e projetar eventos futuros” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 37-38).

Assim, o fundamento da mediação é transmitir a outros um mundo de significados, isto é, a cultura, compreendida aqui não como classificação de raças e etnias, mas como conjunto de particularidades que um povo tem em comum, pois, para Feuerstein, a mediação é um acontecimento que surgiu desde o início da humanidade, quando o homem tomou conhecimento da morte e da vontade de prolongar a sua vida.

Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 39-40) observam que o desenvolvimento cognitivo do mediado “não resulta somente do processo de maturação do organismo, nem de um processo de interação independente e autônomo com o mundo dos objetos: é um resultado combinado da exposição direta do mundo e da experiência de aprendizagem mediada”. Para Feuerstein e Feuerstein (1994), na aprendizagem por mediação, o sujeito (o aluno) não aprende somente pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ele e o meio ambiente.

Além disso, Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 40) relatam que, na situação mediada, existe uma interação interpessoal com características específicas, não tendo espaço para relações ocasionais e fragmentadas do meio ambiente porque, na experiência de aprendizagem mediada, existe a presença do mediador, o qual exerce o papel do educador que atua sobre o estímulo. O mediador é quem escolhe, aponta e organiza o surgimento do estímulo, de acordo com a condição determinada por ele e com o objetivo de interação desejada.

Assim, pela mediação, o mediado adquire “os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficia-se da experiência e consegue modificar-se. Dessa maneira, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 40). Portanto, nesse tipo de aprendizagem, é indispensável a presença do outro como representante da cultura e mediador de sua apropriação durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Feuerstein e Feuerstein (1994) compreendem que tanto a aprendizagem direta como a mediada são necessárias ao pleno desenvolvimento do ser humano. O autor acredita que “a aprendizagem por exposição direta aos estímulos pode ser enriquecida pela mediação, que parte da interação da pessoa com o mundo, tornando-a mais receptiva para o que ocorre ao seu redor” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 41). Isso se deve ao fato de as estruturas cognitivas das pessoas se modificarem de maneira diferente em relação ao seu conhecimento, operações e funções, quando são expostas diretamente aos estímulos.

Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 41) descrevem que a aprendizagem mediada é “o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intensões, intuições, emoções e cultura. O mediador seleciona os estímulos mais apropriados, filtra-os, elabora esquemas, amplia alguns, ignora outros”. Assim, por meio desse processo de mediação, a estrutura cognitiva do indivíduo obtém um modelo de comportamento que estabelece sua capacidade de ser modificada. Portanto, quanto menor for a mediação oferecida, menor será a capacidade de esse indivíduo ser afetado e modificado.

Nesse sentido, a EAM representa “um modo de olhar a qualidade da interação, não estando especificamente relacionada a um conteúdo. Pode ser desenvolvida em diferentes ambientes com diferentes pessoas” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 42) porque, nas funções cognitivas, as diferenças individuais são provocadas pelas influências do ambiente e são decorrentes da qualidade e quantidade de mediação recebida pela pessoa.

Dessa forma, o mediador deve ficar atento ao mediado, intervindo de modo estimulador na ação e observando o que irá acontecer para ajudar

Pela mediação, o mediado adquire “os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficia-se da experiência e consegue modificar-se. Dessa maneira, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado”

Reuven Feuerstein determinou 12 critérios de mediação. Três critérios são universais e não podem faltar para que uma interação seja reconhecida como mediação: intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado

no processo de aprendizagem. Portanto, a mediação deve ser um processo determinado e intencional, que incentive a busca do significado, já que os objetos são apenas estímulos que “desencadeiam reações, que, por sua vez, veiculam significados e sentidos de uma determinada cultura” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 43). Ou seja, a mediação promove a interação do sujeito com o seu meio.

Noção de distância para Feuerstein

Conforme Souza, Depresbiteris e Machado (2004), com a intenção de explicar a relevância da mediação, Feuerstein (1994) destaca a possibilidade da distância que separa o sujeito do seu objeto de interesse ou necessidade, e pode ser entendida pelas relações que foram alterando-se ao longo do tempo. Para o autor, a distância entre o ser humano e objeto com o qual ele interage no mundo estabelece o tipo de procedimento de interação, pois:

Quanto maior for a distância entre o ser humano e o objeto, maior será a complexidade das relações, uma vez que as distâncias exigem processos mentais que se manifestam como substitutos do objeto, tais como indícios, signos e símbolos, de modo que esse objeto possa ser decodificado. O conceito de distância envolve, entre outras, as dimensões de tempo e espaço, próprias dos processos mentais (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 44).

Assim, a distância também adquire um relevante papel na aprendizagem dos estudantes. Por isso, o professor que oferece objetos imediatos ao estudante não o ajuda na estimulação de processos mentais que favorecem a criação de metas de alcance, a formulação de hipóteses e a tomada de decisões, já que não há distanciamento entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Dessa forma, para desenvolver os pensamentos mais complexos, é preciso que os processos de pensar sejam ensinados. O conhecimento não pode ser ampliado pela simples exposição dos alunos às informações, aos estímulos básicos e ao conteúdo, já que a ausência desses processos resulta em uma aprendizagem passiva por parte do aluno, que age como um simples reprodutor da informação. Diante dessa perspectiva, Feuerstein definiu os critérios para uma mediação efetiva.

Crítérios de mediação de Feuerstein

Conforme Souza; Depresbiteris; Machado (2004), Reuven Feuerstein determinou 12 critérios de mediação. Três critérios são universais e não podem faltar para que uma interação seja reconhecida como mediação: intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado. E os outros nove critérios vão-se associando aos universais para ajudar a melhorar o

processo de mediação e podem ser realizados em momentos diferentes, conforme a necessidade e a importância. São eles: competência; autorregulação e controle do comportamento; compartilhamento; individualização e diferenciação psicológica; planejamento para alcance dos objetivos; desafio; automodificação; otimismo; sentimento de pertencer. Porém, vale ressaltar que esses critérios de mediação “não devem ser vistos de modo estanque. Eles se complementam ao longo de processo de mediação” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 45).

Na perspectiva de Feuerstein, o mediador é “aquele que é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 56). Porém, as transcendências só serão possíveis “quando as reações entre os fatos estiverem claras para o mediado e quando o processo de mediação for contínuo” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 57).

Em síntese, o mediador é aquele que desempenha o papel de parceiro na aprendizagem, é uma testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente. Além disso, ele é um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar. Assim, o mediador instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção, e tem a tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas. Ele, portanto, consegue se colocar no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 58).

Assim, o papel do mediador não é

[...] puramente mediar uma situação, e sim promover a construção de uma ponte entre o ambiente externo como um todo e o educando mediado, é possibilitar a compreensão de atividades e funções, [já que o mediador não é] um profissional que acompanha e sim um especialista que direcionará a pessoa mediada às questões propostas e suas necessidades (Freitas, 2015, p. 35).

RESULTADOS

Wertsh (1998 *apud* Adriano, 2019, p. 81) afirma que, para aplicar o método investigativo da pesquisa sociocultural, de natureza qualitativa, utilizando como abordagem a análise microgenética para a construção dos dados, é necessário prestar “atenção aos mínimos detalhes e no recorte de episódios interativos, com a análise voltada para a atuação dos indivíduos, as reações intersubjetivas e suas condições sociais”, a fim de se obter um relato minucioso dos acontecimentos.

O mediador é aquele que desempenha o papel de parceiro na aprendizagem, é uma testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente [...] ele é um observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar

A “forma como os participantes interagem no decorrer da mediação revelam o movimento ou o processo de mudança nos processos psicológicos superiores”

De acordo com Adriano (2019), o método de pesquisa microgenética tem sua própria abordagem metodológica, com aspectos etnográficos, genéticos e histórico-culturais. Ou seja, o pesquisador, após escolher o grupo de indivíduos para a sua investigação, precisa conviver e observar os aspectos sociais e culturais desse grupo. Em seguida, o pesquisador deve introduzir atividades que estimulem e promovam a mediação; a “forma como os participantes interagem no decorrer da mediação revelam o movimento ou o processo de mudança nos processos psicológicos superiores” (Adriano, 2019, p. 76).

Siegler e Crowley (1991 *apud* Adriano, 2019, p. 65) apontam três etapas básicas que definem a abordagem microgenética:

1. As observações – que abrangem todo o período do processo, desde o início da mudança até o momento em que atinge um estado relativamente estável;
2. A densidade das observações – que se acentua em relação à alteração do fenômeno;
3. O comportamento observado – que é submetido à análise e à experimentação intensiva, buscando inferir os processos que deram origem aos aspectos quantitativos e qualitativos da mudança.

Destaca-se que a separação em etapas permite ao leitor a oportunidade de compreender cada passo que compõe a forma de análise, pois, no efetivo exercício, uma etapa se integra à outra, formando não uma análise de unidades, mas sim o processo em movimento (Adriano, 2019).

Assim, com base nessas considerações, segue abaixo um exercício de análise microgenética como método de pesquisa, na perspectiva da teoria histórico-cultural, a partir de um dos episódios investigados durante a pesquisa de campo. Além disso, é descrita uma atividade prática de leitura e interpretação de texto na intenção de analisar as falas e respostas dos estudantes com deficiência intelectual da EJA. Essa atividade foi proposta durante um atendimento educacional especializado, com a finalidade de apreender: como ocorreu o desenvolvimento desses estudantes, o processo de mediação da aprendizagem e a atividade mediadora da pesquisadora.

Primeira etapa: observar todo o período do processo e transcrevê-lo

Essa etapa da análise microgenética se estabeleceu na escuta repetida da gravação, com a finalidade de “acompanhar e observar o processo como movimento, em que as partes ou unidades trazem em si as partes do todo, do processo em constante evolução” (Adriano, 2019, p. 68). O desafio foi observar, de maneira criteriosa, as mediações que se

estabeleceram durante a aplicabilidade da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), revelada nas ações e falas dos estudantes.

Contudo, a atenção não estava somente em observar o conteúdo das falas que interagem no processo de diálogo, mas também o “movimento dos participantes, na expressão que transparecem, na forma como evidenciam o pensamento” (Adriano, 2019, p. 68), considerando os aspectos cognitivos referentes às pessoas com deficiência intelectual, pois é preciso realizar as transcrições dos eventos observados, para que “não se percam os detalhes das falas e das relações, analisando o microevento como um processo em movimento” (Góes, 2000 *apud* Adriano, 2019, p. 68).

Assim, buscou-se transcrever um dos atendimentos de um conjunto de dados produzidos na pesquisa de campo. O objetivo foi observar como a EAM contribui para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, durante a atividade de leitura e interpretação de texto, utilizando critérios e estratégias de mediação.

A seguir, o diálogo transcrito, com as falas captadas na gravação durante atendimento educacional especializado em grupo, no decorrer da leitura e releitura do texto *Eu te amo bicho*. Na sequência, expõe-se a análise dos dados coletados na interação dos indivíduos (estudantes e pesquisadora) com o objeto de conhecimento.

Pesquisadora (mediadora) – Olá! Boa tarde a todos! Vocês sabem o que iremos trabalhar durante os atendimentos?

Estudantes (mediados) – Não. (quase em coro)

Pesquisadora (mediadora) – Pois bem, vamos trabalhar com leitura e interpretação de textos. Hoje vamos estudar o texto “Eu te amo bicho”, que tem como tema o melhor amigo do homem. Vocês sabem qual o animal que é considerado o melhor amigo do homem?

Estudante MCB (mediado) – Acho que é o gato, porque eu tenho um gato que é meu amigo.

Estudante JPV (mediada) – O cão

Pesquisadora (mediadora) – Isso JPV, é o cachorro que as pessoas consideram ser o melhor amigo do homem, mas também podemos considerar outros animais como o nosso melhor amigo, como disse MCB (o gato).

Pesquisadora (mediadora) – Agora vou ler o texto para vocês e depois vocês leem novamente para compreender melhor. Em seguida, irão responder algumas perguntas a partir do que conseguirem entender no texto. Combinado?

Estudantes – Combinado (quase em coro).

A pesquisadora (mediadora) realizou a leitura do texto em voz alta, e os estudantes, de maneira silenciosa. Porém, antes que iniciassem a leitura,

O objetivo foi observar como a EAM contribui para a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, durante a atividade de leitura e interpretação de texto, utilizando critérios e estratégias de mediação

foi utilizado o critério de mediação de intencionalidade e reciprocidade, com a seguinte estratégia mediadora: “Leia lenta e cuidadosamente para não deixar para trás nenhum detalhe”.

Quando terminaram a leitura do texto, os estudantes responderam às perguntas elaboradas pela pesquisadora (mediadora), com as suas opiniões sobre alguns trechos. Contudo, antes de responderem, a pesquisadora fez uso do critério de mediação da autorregulação e controle do comportamento: “Antes de responder, verifiquem se vocês conferiram todas as informações”.

Pesquisadora (mediadora) - O primeiro animal a ser domesticado foi mesmo o cão?

Estudante JPV (mediada) - Cachorro, ou, para ser mais precisa, um ancestral comum dos lobos.

Estudante MCB (mediado) - Cão, tem fofa que tinha uma cachorra.

Estudante SAS (mediada) - Foi sim, porque minha irmã me falou uma vez.

Pesquisadora (mediadora) - Com o tempo, o vínculo se aprofundou e se estendeu às várias outras espécies de animais, vocês sabem quais?

Estudante JPV (mediada) - Outros animais, galinha, pato, gato, galo, papagaio, cobra, tartaruga.

Estudante MCB (mediado) - Gata, pato, tartaruga.

Estudante SAS (mediada) - Passarinhos, preá.

Pesquisadora (mediadora) - Hoje, no Brasil, é mais comum ter bichos do que filhos?

Estudante JPV (mediada) - Bichos, porque no texto está escrito que, de cada 100 famílias, 62 abrigam algum animalzinho, enquanto só 36 têm crianças.

Estudante MCB (mediado) - Tem mais bicho mesmo.

Pesquisadora (mediadora) - Interagir com essas criaturas amorosas enche nossa rotina de alegria?

Estudante JPV (mediada) - Sim, o cachorro enche a nossa casa de alegria.

Estudante MCB (mediado) - Acho que não, dá trabalho.

Estudante SAS (mediada) - Mas eu gosto de cachorro assim mesmo.

Depois de responderem às perguntas, os estudantes foram estimulados pela pesquisadora (mediadora), que utilizou o critério de mediação de competência: “Excelente! Digam: como vocês sabem disso tudo?”

Estudante JPV (mediada) - É porque o cachorro é muito inteligente e muito esperto.

Estudante SAS (mediada) - É, também o cachorro brinca comigo.

Estudante MCB (mediado) - Porque o cão urina, bebe água e come.

Estudante JPV (mediada) - Não é isso, MCB, que a pró quer saber...

Pesquisadora (mediadora) - Tá, vou fazer de novo a pergunta e explicar...

Estudante JPV (mediada) - Pró, deixa que eu explico para ele, eu sei fazer.

Conforme Vygotsky (1997 *apud* Adriano, 2019, p. 67), as observações precisam “abranjer todo o período do processo, desde o início da mudança até o momento em que atingem um estado relativamente estável, relacionado ao pensamento e à personalidade do sujeito, que varia conforme a idade”.

Assim, após contextualizar o episódio escolhido para ser analisado, partiu-se para a segunda etapa da metodologia de análise microgenética. Nessa fase, foi iniciado o trabalho de transcrição das falas dos sujeitos, pausando a gravação a cada fala para transcrevê-la exatamente como foi emitida.

Segunda etapa: analisar a gênese dos processos observados

De acordo com Vygotsky (1997 *apud* Adriano, 2019, p. 69), a “densidade das observações se acentua em relação à gênese dos processos e à mudança do fenômeno”. Assim, confere-se especial atenção à observação criteriosa das ações dos estudantes que, fazendo uso da linguagem verbal (oral e escrita), revelaram aspectos dos processos psicológicos superiores. Ressalta-se que se trata de estudantes com deficiência intelectual, cursando o Tempo de Aprender II (Ensino Médio) da Educação de Jovens e Adultos. Por isso, a mediação da pesquisadora foi necessária para a leitura e interpretação do texto. Um dos exemplos foi extraído do trecho transcrito no momento em que os estudantes foram questionados:

“O primeiro animal a ser domesticado foi mesmo o cão?”, ao que os estudantes responderam na sequência: “Cachorro, ou, para ser mais precisa, um ancestral comum dos lobos”; “Cão, tem fofa que tinha uma cachorra” (lendo o que tinha respondido na atividade escrita)” e “Foi sim, porque minha irmã me falou uma vez” (completando a fala do colega)”.

Em seguida, foi registrado no quadro o conceito da palavra *ocitocina*, mencionada pelos estudantes, sendo que a pesquisadora (mediadora) fez a releitura do texto explicando o seu significado (hormônio produzido pela hipófise, responsável pelas contrações uterinas no momento do parto e pela produção e secreção de leite, comumente conhecido como “hormônio do amor”) quando a estudante JPV falou que “não havia entendido”.

Dado o exposto, foi dado outro significado ao termo: “é a substância que ajuda a formar os laços entre mães e filhos, bastando uma simples troca de olhares entre o cão e o dono para aumentar o nível dessa substância”. Vygotsky (2009, p. 14 *apud* Adriano, 2019, p. 70) releva que o cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz a experiência anterior, mas também “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da

**Ressalta-se
que se trata
de estudantes
com deficiência
intelectual,
cursando o
Tempo de
Aprender II
(Ensino Médio)
da Educação
de Jovens e
Adultos**

As falas apresentadas revelam aspectos dos processos psicológicos superiores nas discussões, argumentações e explicações elaboradas pelos estudantes, influenciadas pela leitura e interpretação do texto

experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. Ou seja, foi utilizado um exemplo conhecido para que a estudante JPV compreendesse a representação, de forma mais concreta, do conceito que ela não estava entendendo.

Outras falas presentes no trecho descrito revelam a interação ocorrida entre os indivíduos da pesquisa, com falas que demonstram a elaboração do pensamento e a mudança de conceitos conforme a argumentação e a explicação do outro. A estudante JPV menciona que “a ocitocina provoca o amor” (lendo o que a pesquisadora havia escrito no quadro), e a estudante SAS completa dizendo: “com mães e filhos”. Em outro trecho, elas dialogam sobre o tema *Eu te amo bicho*, ocasião em que o estudante SAS pergunta: “Você tem cachorro?”, ao que a estudante JPV responde: “Tenho, eu amo ele, toma conta de mim”. Na sequência, o estudante MCB completa: “Eu não, porque ele morde...”, ao que o estudante SAS responde com a frase: “Mas, o cachorro é amigo do homem!”. A estudante JPV finaliza o debate tentando explicar que “o cachorro só morde quando está com raiva de alguma coisa, só não sei o quê”. Mesmo conscientes da presença da pesquisadora, os estudantes se detiveram sobre um determinado aspecto referente ao tema do texto lido, procurando entender por que, às vezes, o cachorro morde o dono ou as pessoas da casa, já que ele é o melhor amigo do homem.

Dessa forma, as falas apresentadas revelam aspectos dos processos psicológicos superiores nas discussões, argumentações e explicações elaboradas pelos estudantes, influenciadas pela leitura e interpretação do texto. De acordo com Adriano (2019, p. 71), são “ações que revelam mudanças no desenvolvimento dos processos psíquicos, novas falas, pensamentos e suposições agregadas a conceitos espontâneos” conhecidos pelos estudantes de maneira prática. Durante o atendimento, foi encontrado outro exemplo expresso por MCB: “Oo pró! Eu não tenho cachorro. Já tive, mas...”. A fala não terminou exatamente nesse momento, continuou comentando com os demais estudantes sobre os acontecimentos, demonstrando sua intenção em ter um cão novamente.

Assim, conforme o critério de mediação aplicado, o estudante MCB sentiu-se estimulado a comentar sobre o que aconteceu com ele, sua reação/resposta foi buscar algo relacionado ao tema abordado no texto. Nesse sentido, Vygotsky (1999, p. 96 *apud* Adriano, 2019, p. 71) observa a “atuação social do indivíduo que, ao fazer uso dos signos e instrumentos psicológicos, transforma a natureza e conseqüentemente a si mesmo”. Dessa forma, foi identificada a mediação da aprendizagem na mudança do pensamento desse estudante, depois de fazer uso de estratégias mediadoras. Assim, evidenciaram-se algumas mudanças referentes a determinadas disfunções cognitivas dos estudantes, expressas no diálogo com a pesquisadora, mais precisamente na fala do estudante MCB.

As considerações trazidas pelos participantes foram mediadas pela pesquisadora a partir dos critérios de mediação de Reuven Feuerstein e de estratégias mediadoras (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004). A última etapa da análise, não menos importante ou separada do processo de análise microgenética, considera um episódio vivenciado por uma participante e pela mediadora (pesquisadora) durante o atendimento educacional especializado.

Terceira etapa: o comportamento observado é submetido à análise e à experimentação intensiva

Conforme Vygotsky (1997 *apud* Adriano, 2019, p. 73), a etapa final consiste em “submeter comportamentos observados a uma análise e experimentação intensiva, buscando os processos que deram origem aos aspectos quantitativos e qualitativos das mudanças, considerando o caráter da investigação”. Dessa forma, após a análise cuidadosa das relações que se estabeleceram entre os estudantes e a pesquisadora, os estudantes entre si e o uso de textos para leitura e interpretação, entende-se que é necessário apresentar como os processos foram desenvolvidos.

A análise foi realizada com intenção de compreender como ocorreram as mediações. Para tanto evidenciaram-se algumas falas dos estudantes sobre a formação dos conceitos: (JPV) “Sim, o cachorro enche a nossa casa de alegria”; (MCB) “Acho que não, dá trabalho”; (SAS) “Mas eu gosto de cachorro assim mesmo”. Essas frases que indicam aspectos do primeiro estágio de formação de conceitos. Assim, foi possível perceber nas falas dos estudantes qualidades subjetivas entusiasmadas, como “alegria” e “gosto”, atribuídas ao cachorro, como forma de entender e explicar a estima pelo cão.

Na busca por compreender o comportamento observado por meio da linguagem expressa nas ações de uma estudante, deu-se continuidade à análise, que revelou na fala da estudante JPV a compreensão de que interagir com o cachorro traz alegria à rotina, expressando a vontade de explicar ao colega MCB por que isso acontece. Após solicitar a palavra, a estudante pediu: “Pró, deixa que eu explico para ele, eu sei...”, demonstrando a sua intenção de ajudar a mediar a situação. A pesquisadora demonstrou seu apoio de forma expressa, no aceno positivo com a cabeça e no sorriso de surpresa, confirmando que a aluna poderia explicar.

Ou seja, ocorreu uma ação desenvolvida com o auxílio da mediação da estudante JPV, utilizando-se o critério de mediação de intencionalidade e reciprocidade, que interferiu na mudança conceitual do estudante MCB, observada pela pesquisadora durante o atendimento educacional especializado. Adriano (2019, p. 75) alerta sobre a “importância do desenvolvimento de propostas que incentivem os estudantes na construção do

“Pró, deixa que eu explico para ele, eu sei...”, demonstrando a sua intenção de ajudar a mediar a situação. A pesquisadora demonstrou seu apoio de forma expressa, no aceno positivo com a cabeça e no sorriso de surpresa, confirmando que a aluna poderia explicar

A análise microgenética aqui exposta foi realizada com o intuito de verificar o desenvolvimento das funções cognitivas no mediado por meio da observação direta em situações concretas, com base na Experiência de Aprendizagem Mediada

conhecimento”. O atendimento educacional especializado é uma iniciativa fundamental para a interação, colaboração e aprendizagem entre os estudantes com deficiência intelectual da EJA.

A análise teórica realizada, com base na transcrição das interações entre a pesquisadora e os estudantes, traz como suposição a compreensão dos elementos que demonstram a mudança nos processos cognitivos, a exemplo da construção conceitual e da forma de mediar proposta pela estudante JPV. Entende-se que as falas não abrangem todos os sentidos dos pensamentos, portanto, é preciso observar cuidadosamente a “evolução das falas, do significado conceitual atribuído às palavras no decorrer do processo” (Adriano, 2019, p. 75), na tentativa de explicar como se estabelece a mediação da aprendizagem com e entre os estudantes com deficiência intelectual.

Nessa interpretação, utilizou-se o exemplo de como realizar uma análise empregando a metodologia de análise microgenética. Foram percebidas mudanças nas disfunções cognitivas, evidenciadas no pensamento conceitual dos participantes da pesquisa, na maneira como falaram, por exemplo, sobre o cachorro (cão). Na análise das transcrições, constataram-se “particularidades que trazem em si o todo do processo” (Adriano, 2019, p. 76) nas unidades, ou seja, em cada interação falada.

Portanto, observou-se que, durante a discussão motivada pela pesquisadora, momentos dialéticos entre os estudantes foram evidenciados no debate acerca de alguns conceitos contidos nos textos lidos. Os estudantes estabeleceram uma relação com suas vivências, levando-se em consideração que a análise microgenética como metodologia de análise se “ocupa em observar cuidadosamente as relações estabelecidas pelo grupo social, preservando aspectos culturais e históricos, revelados na gênese das interações” (Adriano, 2019, p. 77).

Assim, a análise microgenética aqui exposta foi realizada com o intuito de verificar o desenvolvimento das funções cognitivas no mediado por meio da observação direta em situações concretas, com base na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). O foco da análise esteve no acompanhamento e na compreensão das interações possíveis que se constituíram entre a pesquisadora (mediadora), o conhecimento e os estudantes (mediados), a partir da leitura e interpretação de textos.

O propósito desta pesquisa foi apresentar uma análise baseada no método investigativo desenvolvido por Vygotsky, levando-se em consideração as contribuições dos seus seguidores, fundamentadas na teoria histórico-cultural, já que o método microgenético, como uma metodologia de análise microgenética, “considera características inerentes à forma de investigação. Mais precisamente, como uma possibilidade

metodológica investigativa no campo educacional, quando se utiliza a teoria histórico-cultural como sustentação do trabalho de pesquisa” (Adriano, 2019, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a aplicação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) pode ser uma boa possibilidade para a educação escolar dos alunos com deficiência intelectual na EJA durante o atendimento educacional especializado. Verificou-se que a EAM melhora o entendimento cognitivo e a aprendizagem, desde que bem utilizada a partir de uma análise minuciosa, sem esquecer que o mais importante é o estabelecimento de uma relação afetiva, que crie vínculo com esses estudantes, sem o qual, será difícil alcançar uma aprendizagem efetiva.

Portanto, é necessário ter na escola uma sala de recursos, com um professor especializado que possa acompanhar e mediar os alunos com deficiência intelectual em algumas atividades específicas, dando suporte ao professor da classe comum no desenvolvimento das atividades em sala que incluam esses estudantes.

Porém, essa inclusão só ocorrerá quando a escola estiver preparada para receber esses estudantes com deficiência, dispondo de profissionais capacitados, espaços adaptados, recursos e metodologias apropriadas. Para que isso aconteça, é preciso antes conhecer as possibilidades de aprendizagens desses estudantes, adequando o currículo a suas necessidades, sem excluí-los desse processo.

É preciso, assim, tornar evidentes os princípios da inclusão compreensiva nas instituições escolares, difundindo não apenas o direito de convivência dos estudantes com deficiência intelectual na EJA, mas também suas contribuições como cidadãos dotados de sentimentos, vontades, desejos e necessidades. É preciso respeitá-los, independentemente de suas características, para que os efeitos positivos da inclusão escolar sejam alcançados.

Apesar dos pensamentos contrários que sugerem que as pessoas com deficiência intelectual só precisam de uma educação voltada para o desenvolvimento de hábitos de autonomia, diversas iniciativas comprovam que elas são capazes de aprender e evoluir no seu entendimento cognitivo. Dessa forma, é necessário que seja disponibilizada uma educação integral a essas pessoas, para que tenham a oportunidade de desenvolvimento, com a mediação de professores especializados que os auxiliem no processo de aprendizagem efetiva. Portanto, a educação para aquisição de habilidades do aluno com deficiência intelectual é também uma

**É preciso
[...] tornar
evidentes os
princípios
da inclusão
compreensiva
nas instituições
escolares,
difundindo não
apenas o direito
de convivência
dos estudantes
com deficiência
intelectual [...],
mas também
suas contri-
buições como
cidadãos
dotados de
sentimentos,
vontades,
desejos e
necessidades**

ação social que deve partir dos interesses e carências desse grupo. Não deve ser centrada no *déficit*, mas sim, e especialmente, na sua singularidade de cada um enquanto ser humano.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. *Contribuições da concepção histórico-cultural para a educação: teoria e metodologia da pesquisa*. Curitiba: Editora Appris, 2019.

ARAÚJO, Ana Amália de Souza; PARISSÉ, Tandja Andréa; AQUINO, Maria Sacramento. EJA e formação docente: práticas pedagógicas possíveis. *In*: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; SACRAMENTO, Maria Aquino (org.). *Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 205-221.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilda Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. *Modos de conviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé*. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18041/1/PATRICIA%20CARLA%20DA%20HORA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. *Tribo indígena Pankararé: o olhar da comunidade indígena sobre os índios com deficiência*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade do Estado da Bahia, Feira de Santana, 2002.

DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). *Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015.

FACIBA. Alfabetização em EJA. In: FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE. *Guia de Estudos do Grupo Educacional FAVENI*. São Paulo: FAVENI, 2020.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. *A Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund Publishing House, 1994.

FREITAS, E. *Mediador escolar: recriando a arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZH85MvqSNWtn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. *Deficiência intelectual x Doença mental*. João Pessoa, 27 set. 2018. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/deficiencia-intelectual-x-doenca-mental>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MENTIS, Mandia (coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. Tradução de José Francisco Azevedo. 4. ed. São Paulo: Senac, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). *Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Paris. *Atas* [...]. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist Association*, [s. l.], v. 46, n. 6, p. 606-620, June 1991.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, L. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Ana Maria Martin de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras completas: fundamentos da defectologia*. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1999. t. 5.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 56-71.



Resumo

O programa Bolsa Presença, criado pelo Governo do Estado da Bahia e gerido pela Secretaria de Educação estadual, foi criado como iniciativa emergencial para a solução dos problemas de evasão e abandono escolar no período pandêmico. Esse programa é objeto de análise no que se refere a sua legislação e integração com o arcabouço constitucional federal, juntamente com uma análise estatística de seus resultados. Essa análise apresenta dados relativos aos alunos atendidos, descrição de investimentos realizados, municípios baianos atendidos, concentração de atendidos na zona urbana ou zona rural e quantitativo de alunos e famílias atendidas nos anos 2021 e 2022. Além disso, permite a verificação do perfil familiar dos alunos atendidos, nível de renda dos alunos e suas famílias, turno de estudo, nível educacional e recorte de gênero. A iniciativa visa subsidiar tecnicamente a decisão acerca da alteração do status do programa, que passou de emergencial para política permanente em prol da educação baiana.

Palavras-chave: Bolsa Presença; análise descritiva; evasão escolar; abandono escolar.

Abstract

The Bolsa Presença program, created by the Bahia State Government and managed by the state Department of Education, was created as an emergency initiative to solve the problems of school dropout during the pandemic period. This program is analyzed in terms of its legislation and integration with the federal constitutional framework, along with a statistical analysis of its results. This analysis presents data on the students served, a description of the investments made, the municipalities in Bahia served, the concentration of those served in urban or rural areas and the number of students and families served in 2021 and 2022. It also makes it possible to check the family profile of the students served, the income level of the students and their families, study shift, educational level and gender cut-off. The initiative aims to technically support the decision to change the status of the program from emergency to permanent policy for education in Bahia.

Keywords: Bolsa Presença; descriptive analysis; school dropout; school abandonment.

Programa Bolsa Presença: uma iniciativa de permanência escolar no estado da Bahia

ALESSANDRA SCHERMA SCHURIG

Mestra e doutoranda em Direito e especialista em Processo Civil pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduada em Direito e especialista em Direito do Estado pela Universidade Católica do Salvador (UCSal).
<https://orcid.org/0000-0002-8268-6215>.
alessandra.schurig@ufba.br
alessandra.schurig@hotmail.com

ANA CLÁUDIA BATISTA

Mestra em Matemática com concentração em Estatística e graduada em Estatística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trabalha no Ministério Público da Bahia e na Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
<https://orcid.org/0000-0002-8634-5477>.
anacsbatista87@gmail.com

ÍTALO ESTRELA DE SOUZA SÁ

Graduado em Estatística e mestrando em Matemática com concentração em Estatística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
<https://orcid.org/0009-0000-6269-0279>.
italosa@sei.ba.gov.br

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a10

É INEGÁVEL a importância da educação para a formação de cidadãos responsáveis e com uma vida plena. Contudo, existe uma infinidade de obstáculos que precisam ser transpostos pelos estudantes, por suas famílias, pela sociedade e pelos que provêm a educação, em especial, o Estado. Esses desafios aumentaram durante o período pandêmico, quando a educação sofreu impactos severos por conta das medidas de isolamento necessárias ao combate da disseminação do vírus.

Foi em meio a esse cenário de muitas dificuldades que o estado da Bahia envidou esforços para manter os alunos na escola e criou o Programa Bolsa Presença. A iniciativa visa incentivar a permanência escolar por meio de um sistema de transferência de renda associado a iniciativas educacionais baseadas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Devido a suas características, que aliam transferência de renda a uma estratégia educacional de qualidade [...] elegeu-se o programa [Bolsa Presença] como objeto de estudo e análise deste presente artigo

Devido a suas características, que aliam transferência de renda a uma estratégia educacional de qualidade, e ainda por ter surgido como política temporária e ter sido transformado em política permanente para a educação baiana, elegeu-se o programa como objeto de estudo e análise deste presente artigo. Pretende-se, assim, investigar se a decisão de alterar o status do programa justifica-se diante dos resultados alcançados.

Para realizar este trabalho optou-se pela congregação de arcabouço teórico e análise estatística como método demonstrativo. Acredita-se que a análise de dados tem um importante papel na educação e uma amplitude de possibilidades nesse campo de estudo, na medida em que existem muitos dados prontos para análise e extração de pesquisas, conforme explica Becskeházy (2021, p. 99):

Uma das coisas que precisamos saber sobre o setor educacional brasileiro, particularmente o público, é que há pelo menos um aspecto que não nos faz passar tanta vergonha em comparações internacionais: a nossa capacidade de aplicar provas padronizadas em larga escala, de processar as informações obtidas e de transformá-las em enormes bases de dados que ficam à disposição on-line para quem por elas se interessar, como, por exemplo, autoridades, pesquisadores e imprensa.

Entretanto, apenas a existência de dados não é suficiente, pois pesquisas precisam ser pautadas por conhecimento e experiência para que esses dados recebam o tratamento correto, permitindo a composição de descrições, previsões e predições possíveis e valiosas para o campo em questão. Enfim, dados não representam nada sozinhos, dependem sempre da análise de quem os interpreta.

Dados não são dados. Ou seja, não caem do céu, prontos e perfeitos para quem os consome. São o resultado, por vezes, de longos processos de construção que envolvem várias decisões metodológicas. Além disso, o consumo dos dados não é imediato. Quem lê ou analisa os dados precisa também estar capacitado para compreendê-los (Shikida; Monaterio; Nery, 2021, p. 11).

Em virtude dessa orientação epistemológica, adotou-se como método de pesquisa a união entre pesquisa empírica realizada por meio da análise descritiva de dados e fundamentação teórica. Acredita-se que observar, analisar e expor relações entre variáveis, definir essas relações, estabelecer correlações, descrever perfis e tecer conclusões baseadas em análises de dados em um campo tão importante como o educacional são tarefas que necessitam de um referencial teórico de qualidade, além de experiência em pesquisa para interpretar os resultados alcançados.

A partir desse arcabouço será analisado o Programa Bolsa Presença e seu contexto, tendo o presente trabalho o objetivo de mapear essa iniciativa estadual em sua completude. Primeiramente serão descritas e analisadas as razões de sua criação, verificando as previsões da legislação sobre seus requisitos e características. Isso irá compor uma moldura teórica para guiar a análise estatística, que apresentará a descrição de investimentos, os municípios atendidos, o contingente de atendidos na zona urbana ou zona rural e o quantitativo de alunos e famílias atendidas nos anos 2021 e 2022.

O ano de 2022 subsidiará uma análise descritiva acerca do perfil dos alunos atendidos pelo programa, incluindo a verificação do perfil familiar, o nível de renda, o turno de estudo, o nível educacional e o recorte de gênero desses alunos.

Pretende-se demonstrar que a análise estatística estruturada pode ser utilizada favoravelmente à continuidade do Programa Bolsa Presença na Bahia, iniciativa estatal implementada em um cenário emergencial, durante o período pandêmico, para enfrentar situações de evasão e abandono escolar e que, pelos resultados positivos, se justifica como iniciativa permanente no campo educacional baiano.

CONTEXTO DE GESTÃO E ORIGEM DO PROGRAMA BOLSA PRESENÇA

Iniciada no final de 2019, com os primeiros casos de síndromes respiratórias recorrentes em Wuhan, a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2 logo atingiu um patamar global, espalhando-se de forma rápida e em grande escala. No Brasil, a pandemia causada pelo vírus resultou em tragédias, como a perda de 700 mil vidas, colocando o país em segundo lugar no *ranking* mundial de mortes em números absolutos, além de problemas econômicos, políticos e sociais, todos agravados pela doença.

Uma das áreas mais afetadas foi a educação. Durante a pandemia, atendendo às orientações do Ministério da Educação (MEC), para a suspensão das aulas presenciais, diante das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Governo da Bahia editou o Decreto Estadual nº 19.529, determinando um conjunto de medidas temporárias a serem adotadas na Bahia para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (Bahia, 2020).

Dentre as medidas decretadas, estava a suspensão, inicialmente por 30 dias, das atividades letivas nas unidades de ensino públicas e particulares, medida que foi sucessivamente renovada nos períodos posteriores

No Brasil, a pandemia causada pelo vírus resultou em tragédias, como a perda de 700 mil vidas [...], além de problemas econômicos, políticos e sociais, todos agravados pela doença. Uma das áreas mais afetadas foi a educação

**Os efeitos da
pandemia
evidenciaram
as desigual-
dades sociais
vivenciadas
no país, e
atingiram com
severidade
a população
menos
favorecida, que
enfrentou as
maiores taxas
de mortalidade,
de fome e de
falta de acesso
à educação**

até 2022, quando se reafirmou a necessidade da presencialidade como ação prioritária, essencial e urgente na educação escolar.

Entretanto, até findar o isolamento, foi imperativa a suspensão das aulas, e essa medida atingiu severamente os estudantes, especialmente aqueles que enfrentavam dificuldades econômicas. Os efeitos da pandemia evidenciaram as desigualdades sociais vivenciadas no país, e atingiram com severidade a população menos favorecida, que enfrentou as maiores taxas de mortalidade, de fome e de falta de acesso à educação.

Problemas com a suspensão das aulas e a implementação do ensino remoto foram diversos e graves, exigindo soluções técnicas urgentes. Percebeu-se, no entanto, que não eram apenas questões técnicas que deveriam ser discutidas em relação ao ensino remoto, pois, conforme as pesquisadoras Barreto e Rocha (2020, p. 2), “[...] a educação em época de covid-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades”.

Ou seja, a tecnologia, louvada antes como possibilidade de incremento educacional, passou a ser percebida também como um espaço que tornava evidente a vulnerabilidade econômica dos alunos em situação de pobreza afetados pelo contexto pandêmico. O ensino remoto, então adotado, apresentou dificuldades de implementação, que iam desde a falta de dispositivos para os alunos assistirem às aulas até os desafios referentes à formação tecnológica dos educadores. Além disso, somaram-se problemas relacionados à falta de acesso à internet – por razões econômicas ou pela indisponibilidade do serviço na área habitada pelos estudantes, às dificuldades do contexto familiar dos alunos que os impediam de acompanhar o conteúdo administrado, entre outros obstáculos à perseverança do aluno em seu intento educacional.

A estratégia do ensino remoto, adotada para amenizar os efeitos do fechamento das escolas, não foi uma realidade para todos. Apesar de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2019 apontarem que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, representando um crescimento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018, muitos alunos têm acesso somente pelo celular dos pais ou responsáveis, que retornam do trabalho à noite, e há grandes variações em relação à qualidade do sinal, por exemplo. A entrega de atividades impressas nas casas foi uma alternativa encontrada por algumas redes de ensino para garantir aos estudantes sem os recursos tecnológicos adequados, meios que os permitissem acesso aos conteúdos on-line, para que continuassem tendo seu direito à educação assegurado (Miranda *et al.*, 2021, p. 10).

Diante dessas dificuldades, alunos em situação de pobreza não conseguiram manter-se na escola, sendo que mais de dois milhões de crianças abandonaram as salas de aula, seja porque tiveram que trabalhar para complementar a renda familiar, seja porque não conseguiram acompanhar as aulas e as atividades educacionais em formato remoto. Os impedimentos incluíram ainda a tarefa de cuidar de familiares e a inacessibilidade a meios de transporte, dentre outros (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2022).

Essa situação foi percebida por educadores e servidores públicos que entenderam a necessidade de um auxílio especial para esses alunos em situação de pobreza. Nessa linha, para os fins deste artigo, define-se metodologicamente que a pobreza mencionada representa a “[...] insuficiência de renda monetária em relação a uma linha absoluta de pobreza, expressa em termos de renda domiciliar per capita mensal bruta (isto é, antes do pagamento de tributos)” (Souza, 2021, p. 48). Opta-se por falar em insuficiência de renda porque operacionalizar o conceito de pobreza envolve dimensões, como acesso a saneamento básico, educação, saúde, dentre outras que se correlacionam com a renda. Assim, diante das dificuldades técnicas para mensurar fatores multidimensionais, o que exigiria procedimentos arbitrários de normalização e ponderação escassos à agregação dos resultados, acredita-se na viabilidade de se adotar a definição de pobreza através da insuficiência de renda, de acordo com o exposto por Souza (2021).

É importante citar que o Brasil formulou durante muitos anos estudos para adotar uma linha oficial de pobreza, alcançando um núcleo de práticas no lançamento do Compêndio Oficial para Medição da Pobreza em 2006. Esse estudo foi desenvolvido com participação de diversos países, quando foram indicadas diretrizes para a mensuração da pobreza. Nesse sentido, o Brasil passou a medir a pobreza através da utilização de valores nacionais e internacionais. Entre os mais utilizados estão o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), com possibilidade de adotar ainda o registro do Cadastro Único (CadÚnico) como base de dados de estudo e criação de programas sociais. O CadÚnico foi criado em 2001 para unificar e consolidar as informações sobre famílias de baixa renda no país, servindo como parâmetro à seleção e à inclusão de famílias no Programa Bolsa Família. Essa política de transferência de renda contempla como elegíveis famílias com renda per capita de até 1/2 salário-mínimo ou renda familiar total de até três salários mínimos (Souza, 2021, p. 71).

Essas informações consolidadas sobre renda, organizadas em bases de dados federais, foram extremamente relevantes para a compreensão do tema e o desenho do Programa Bolsa Presença, objeto desta análise. Esses indicadores permitiram o cruzamento de informações

Informações consolidadas sobre renda, organizadas em bases de dados federais, foram extremamente relevantes para a compreensão do tema e o desenho do Programa Bolsa Presença

Em abril de 2020 existiam mais de 1,5 bilhão de estudantes fora das salas de aula, o equivalente a mais de 90% da população estudantil mundial

que evidenciavam a conjuntura difícil enfrentada por esses alunos, em que a insuficiência de renda e a pandemia resultariam em abandono ou evasão escolar.

Deixar de frequentar as aulas durante o ano letivo é chamado de *abandono escolar*. Já não efetuar a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte é definido como *evasão escolar*, ou seja, significa que o aluno frequenta um ano e não se matricula para o período subsequente. É importante destacar que a família tem seu papel em ambas as situações, tanto no abandono e quanto na evasão escolar:

Quando o contexto familiar do aluno é de uma família chefiada por um homem branco, com pelo menos a escolaridade média completa, renda alta e residente de área urbana, a chance desse aluno de frequentar normalmente a escola é de, no mínimo, 79%. Quando se trata de famílias chefiadas por mulheres negras, analfabetas e de área rural, o índice máximo é de 65% no estado do Maranhão e de 21,7% em Santa Catarina (Instituto Unibanco, 2023a).

Em abril de 2020 existiam mais de 1,5 bilhão de estudantes fora das salas de aula, o equivalente a mais de 90% da população estudantil mundial, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Miranda *et al.*, 2021).

No Brasil, somente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 47,9 milhões de alunos foram impactados [por evasão ou abandono], segundo o Censo Escolar 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Miranda *et al.*, 2021, p. 9).

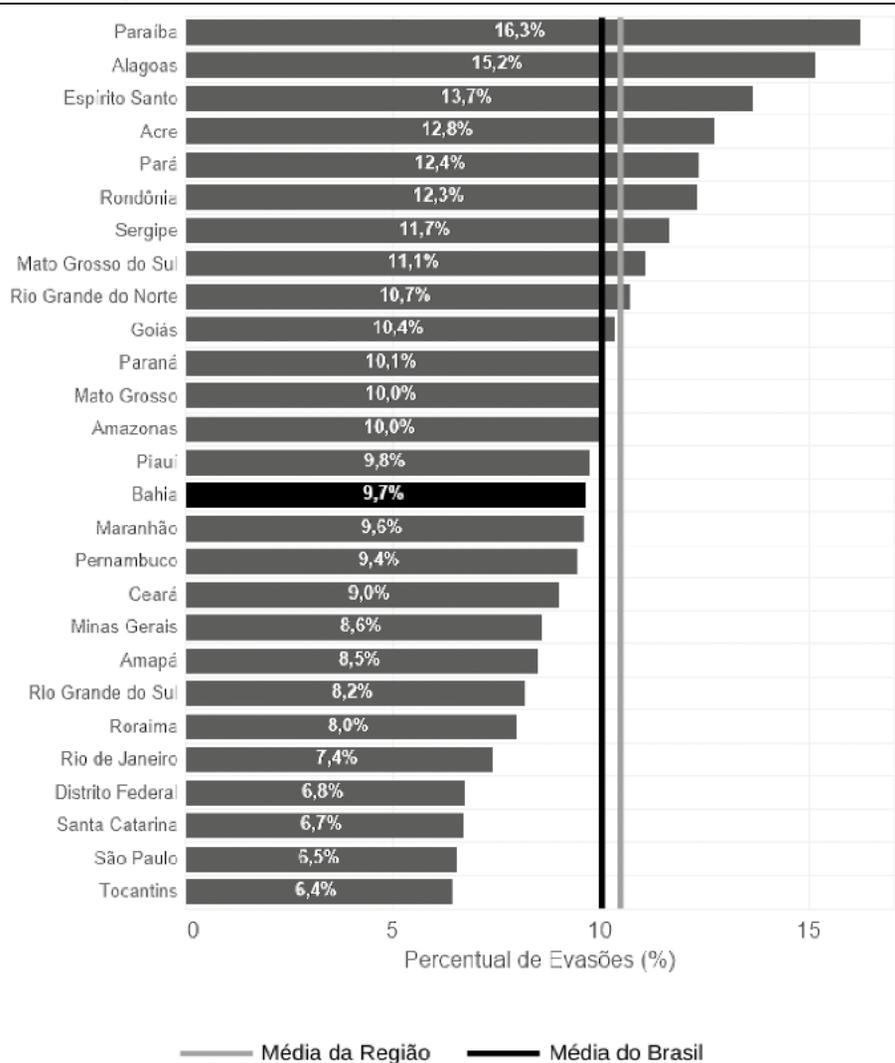
Em 2021, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) alertou para os riscos da exclusão escolar no contexto pandêmico. Embora, de 2016 a 2019, o Brasil tenha garantido o acesso à educação apesar das desigualdades, o Unicef indicou que, em 2019, a evasão e o abandono escolar afetavam principalmente a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Em seguida, o problema impactava alunos dos 4 aos 5 anos, depois dos 11 aos 14 anos e, por último, dos 6 aos 10 anos. Concluiu-se, portanto, que estudantes tiveram seu direito à educação vulnerado ante o fechamento das escolas devido à pandemia de covid-19. Assim, já em novembro de 2020, mais de cinco milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021).

Nesse contexto, houve um aumento do percentual de evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos, faixa etária ideal para o ensino médio, nos estados brasileiros, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em novembro de 2020 (Gráfico 1). Nela é possível observar que a Bahia ocupa a 15ª posição em percentual de jovens que se encontram fora do ambiente escolar (9,7%) quando comparada aos demais estados brasileiros. Esse percentual é menor que a média da Região Nordeste e também se encontra abaixo da média nacional.

Gráfico 1

Percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola – Brasil – 2020



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2020).

Enfim, as taxas de evasão e abandono escolar cresceram durante a pandemia na Bahia, causando grande preocupação entre os responsáveis pela educação pública. A pandemia exacerbou a vulnerabilidade de alunos em situação de pobreza, uma conjuntura que conduziu à necessidade de esforços imediatos antes que tal situação se tornasse incontornável.

Longe de se tratar somente de um programa de transferência de renda, o Bolsa Presença é uma iniciativa educacional ampla. Ele congrega exigências que não deixam dúvida sobre o objetivo de desenvolver ações de fortalecimento e motivação da aprendizagem dos alunos atendidos

PROGRAMA BOLSA PRESENÇA

Diante desse cenário, a Bahia promulgou a Lei Ordinária n. 14.310, de 2021, e instituiu o Programa Bolsa Presença na rede pública estadual, para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica (Bahia, 2021a). O valor do auxílio era de R\$ 150 por família, independentemente do número de estudantes beneficiados. A primeira etapa do programa teve duração de seis meses, sendo finalizada em setembro do mesmo ano. Logo em seguida, outra etapa foi iniciada, com duração de três meses, até o final de 2021.

O Programa Bolsa Presença foi transformado em uma política pública permanente na Bahia em 16 de dezembro de 2021. Esta mudança foi oficializada pela Lei nº 14.396, que alterou a Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, que instituiu o programa. Portanto, em 2022, a execução do programa passou a ser permanente e concomitantemente com o calendário letivo (Bahia, 2021b). Assim, aos R\$ 150 iniciais destinados a cada família, passaram a ser acrescidos R\$ 50, a partir do segundo aluno do mesmo núcleo familiar matriculado na rede estadual (Bahia, 2021a, 2021b).

As despesas são custeadas pelo Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (Funcap) e por recursos das fontes livres do Tesouro. O programa destina-se às famílias dos alunos beneficiados para fornecer suporte financeiro que contribua para a permanência dos estudantes no espaço escolar. Iniciativas como essa são consideradas essenciais para a melhora no cenário educacional brasileiro: “[...] políticas de transferência de renda nos cenários da exclusão escolar são essenciais e, neste momento de pandemia, isso parece ficar ainda mais evidente” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 54).

Em 2023, o Programa Bolsa Presença passou por um novo processo de aprimoramento, aumentando a alocação de recursos para beneficiar mais de 370 mil famílias, que correspondem a cerca de 414 mil estudantes na Bahia (Bahia, 2023). De acordo o superintendente de Gestão da Informação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e gestor do programa, Rainer Wendell Guimarães, a expansão é necessária para garantir a frequência dos alunos nas escolas. Ele destaca a importância do apoio estatal na promoção dessa política pública, que beneficia um número expressivo de famílias em situação de vulnerabilidade

Porém, é indispensável explicar que, longe de se tratar somente de um programa de transferência de renda, o Bolsa Presença é uma iniciativa educacional ampla. Ele congrega exigências que não deixam dúvida sobre o objetivo de desenvolver ações de fortalecimento e motivação da aprendizagem dos alunos atendidos, beneficiando não somente esses alunos, mas suas respectivas famílias, em defesa da educação.

É importante ressaltar que todo e qualquer estudante matriculado em turmas de escolarização da rede pública estadual de ensino, nos 417 municípios baianos, independentemente da idade, nível e/ou modalidade, pode ser beneficiado pelo Programa Bolsa Presença, desde que atenda aos critérios de vulnerabilidade social compreendidos entre as faixas de extrema pobreza e pobreza do CadÚnico.

Existem condições para que o beneficiário se mantenha no programa, e essas são indispensáveis para a gestão da estratégia proposta, exigindo-se frequência escolar mínima de 75%, participação obrigatória nas avaliações de aprendizagem, participação das famílias nas atividades voltadas aos responsáveis, atualização dos dados escolares no sistema interno da Secretaria Estadual de Educação e a atualização cadastral periódica no CadÚnico.

É importante observar que o engajamento familiar foi uma medida reiteradamente buscada pelo Estado durante o período pandêmico, quando se mostrou evidente a necessidade da aproximação entre família e escola para permitir a continuidade da educação, visto que as famílias desempenham papel essencial nesse processo, conforme observam as pesquisas do campo e a própria experiência da Administração Pública (Bahia, 2021c). Em razão dessa observação sobre a importância da família no processo educacional, o programa procurou apoiar as famílias dos alunos, aproximando-as da escola, de modo a combater a evasão escolar. Além disso, foram ofertados cursos de formação continuada, não apenas aos alunos atendidos, mas também às suas famílias, uma iniciativa inovadora e benéfica.

Ademais, o programa incentiva o protagonismo juvenil ao envolver os estudantes participantes do Programa Mais Estudo na orientação dos beneficiários do Bolsa Presença, incentivando, assim, o voluntariado dos estudantes do Mais Estudo por meio de atividades de monitoria para apoiar os alunos atendidos pelo programa Bolsa Presença.

No Programa Bolsa Presença adotou-se a estratégia de preparação do aluno para o mundo do trabalho e para o contexto da vida em sociedade. Por isso, a iniciativa prevê a necessidade de o beneficiário do programa realizar atividades pedagógicas frequentes, para capacitá-lo a desenvolver seu projeto de vida. Uma das condições para acessar o benefício é a realização das atividades pedagógicas vinculadas a eixos temáticos elaborados de acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- I - Agroecologia;
- II - Cidadania e Participação;
- III - Comunicação e Tecnologia;

O engajamento familiar foi uma medida reiteradamente buscada pelo Estado durante o período pandêmico, quando se mostrou evidente a necessidade da aproximação entre família e escola para permitir a continuidade da educação

Em abril de 2021, no primeiro mês de implementação do programa Bolsa Presença, cerca de 260 mil estudantes foram beneficiados

- IV - Empreendedorismo, Economia Criativa e Projetos Artísticos e Culturais;
- V - Educação para as relações étnico-raciais;
- VI - Educação para os Direitos Humanos e Respeito às Diversidades;
- VII - Enfrentamento à Violência Contra a Mulher;
- VIII - Fluência em Leitura, Escrita e Oralidade;
- IX - Iniciação Científica;
- X - Letramento Matemático;
- XI - Meio Ambiente e Sustentabilidade;
- XII - Práticas Corporais e Esportivas
- XIII - Promoção da Saúde;
- XIV - Educação Alimentar e Nutricional.

Desse modo, percebe-se que o programa une transferência de renda com propostas pedagógicas formativas, com o objetivo de orientar o aluno a permanecer no ambiente escolar e engajado nas atividades necessárias para a sua formação educacional, inclusive valorizando a presença de sua família.

ANÁLISES ESTATÍSTICAS DO PROGRAMA BOLSA PRESENÇA

Em abril de 2021, no primeiro mês de implementação do programa Bolsa Presença, cerca de 260 mil estudantes foram beneficiados. Em 2022, o programa se consolidou como política permanente do governo, alcançando um crescimento progressivo: em agosto, mais de 380 mil alunos foram atendidos, com o número de beneficiários oscilando entre aproximadamente 333 mil e 377 mil ao longo do ano. (Gráfico 2).

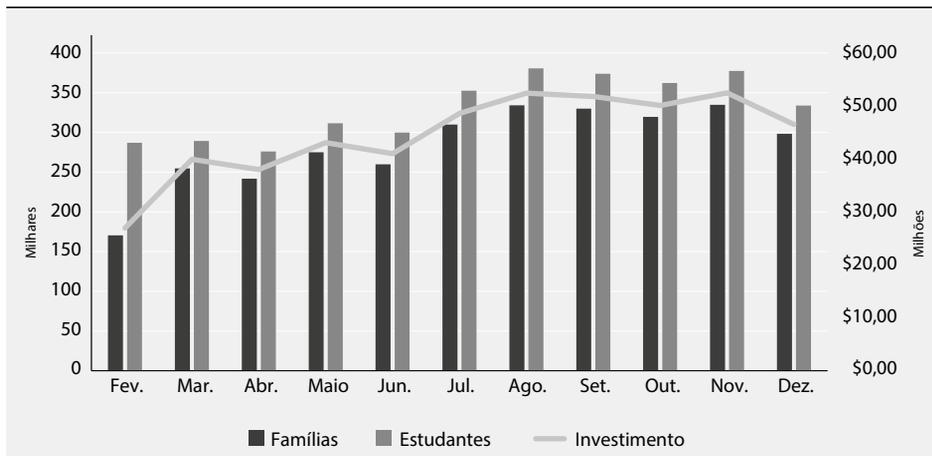
A partir do nono mês do ano, observa-se uma redução no total de estudantes aptos. A principal justificativa para esta mudança está na atualização dos dados do Cadastro Único que são disponibilizados pelo governo federal.

O Gráfico 2 traz também o histórico de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Presença, mensalmente, durante o ano de 2022. Nela é possível perceber que o programa beneficia cada vez mais famílias, pois seu início contava com cerca de 170 mil famílias em fevereiro de 2022, chegando a um máximo de aproximadamente 334 mil em novembro de 2022.

De acordo com o Censo 2022 realizado pelo IBGE, a família brasileira é formada, em média, por 2,79 moradores por domicílio (Cabral, 2023). Assim, pode-se concluir que o Programa Bolsa Presença, desde que foi instituído, já alcançou e beneficiou quase um milhão de cidadãos baianos.

Gráfico 2

Total de estudantes e famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Presença e o total investido mensalmente – Bahia – 2022



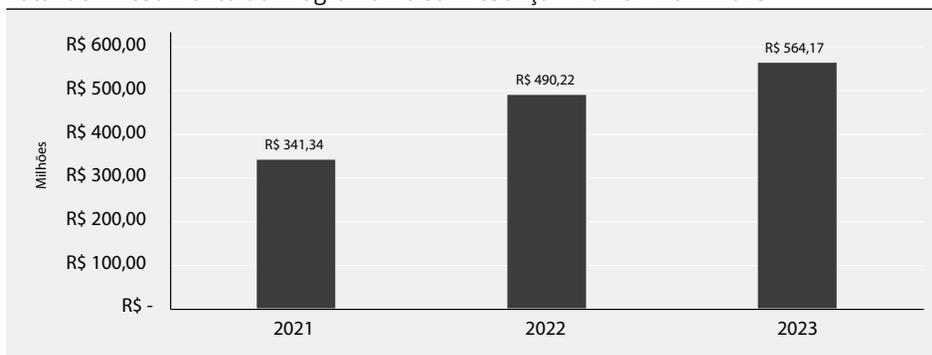
Fonte: elaboração própria.

Nota: dados cedidos pela SEC.

Por sua vez, o Gráfico 3 apresenta dados relevantes sobre o investimento do Estado no Programa Bolsa Presença. Em relação ao investimento, houve um aumento gradual, passando de um valor médio mensal de R\$ 38 milhões em 2021, para R\$ 45 milhões em 2022 e R\$ 51 milhões em 2023. Vale ressaltar que, em 2021, o programa pagava R\$ 150 por família, independentemente do número de estudantes aptos. A partir de 2022, houve um acréscimo de R\$ 50 por cada estudante adicional apto. Pode-se observar ainda no Gráfico 2 a evolução mensal do investimento pago pelo Programa Bolsa Presença durante o ano de 2022. Já o Gráfico 3 apresenta o total acumulado por ano. Em dois anos de programa, houve um aumento acumulado de 65% em investimento, saltando de R\$ 341,34 milhões em 2021 para R\$ 564,17 milhões em 2023.

Gráfico 3

Total de investimento do Programa Bolsa Presença – Bahia – 2021-2023



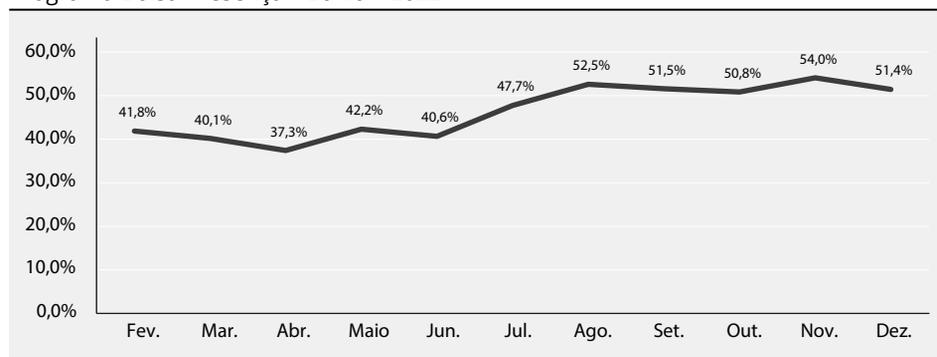
Fonte: elaboração própria.

Nota: dados cedidos pela SEC.

A fim de subsidiar a avaliação de impacto da política pública instituída pelo Programa Bolsa Presença, optou-se pela análise descritiva do perfil dos estudantes beneficiados durante o primeiro ano letivo concluído (2022).

Nesse sentido, o Gráfico 4 ilustra o percentual de estudantes matriculados na rede pública estadual de ensino do estado da Bahia beneficiados pelo Programa Bolsa Presença. De um total médio mensal de 695 mil estudantes matriculados em novembro de 2022, 54% deles foram beneficiados pelo programa, totalizando 375.097 estudantes, o maior número absoluto de beneficiários no ano.

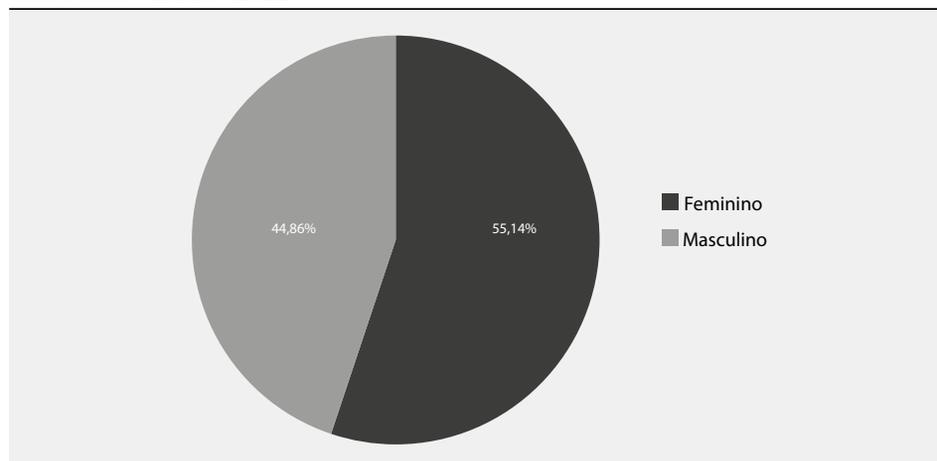
Gráfico 4
 Percentual de estudantes na rede pública estadual de ensino beneficiados pelo Programa Bolsa Presença – Bahia – 2022



Fonte: elaboração própria.
 Nota: dados cedidos pela SEC.

Quando se avalia por gênero, estudantes do sexo feminino representaram 55,14% do total dos beneficiários do Bolsa Presença em 2022, conforme representado no Gráfico 5.

Gráfico 5
 Distribuição dos estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Presença de acordo com o sexo – Bahia – 2022

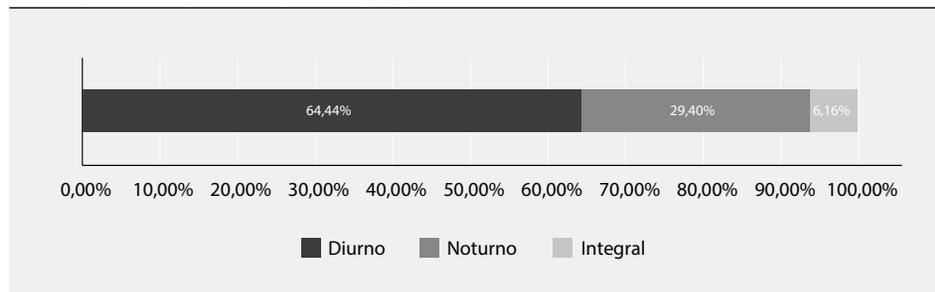


Fonte: elaboração própria.
 Nota: dados cedidos pela SEC.

Um ponto relevante é o entendimento acerca dos horários de estudo dos alunos, o que permite o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes. De acordo, com a SEC, a maioria estuda no período diurno (64,44%), seguida pelas turmas do período noturno (29,40%) e do integral (6,16%), conforme a representação do Gráfico 6.

Gráfico 6

Distribuição dos estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Presença de acordo com o turno de estudo – Bahia – 2022



Fonte: elaboração própria.

Nota: dados cedidos pela SEC.

Outro aspecto de grande interesse é a divisão entre a zona rural e a zona urbana. Os dados que demonstram o alcance do programa na zona rural são de extrema importância, na medida em que essa área é a mais afetada por problemas de evasão e abandono escolar, situação que se agravou durante a pandemia:

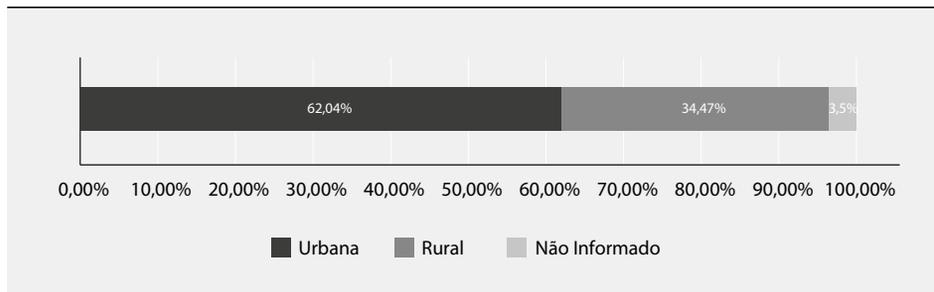
As crianças entre 6 e 10 anos vivendo em áreas rurais das regiões Norte e Nordeste são as mais atingidas pela exclusão escolar durante a pandemia em 2020. A precariedade das condições de vida nessas regiões, em especial nas áreas mais isoladas, informa sobre a urgência de se organizarem iniciativas que permitam romper com a falta de acessos. Destaca-se, também, a inversão da exclusão escolar nas regiões mais ricas do país, onde as populações em áreas urbanas são proporcionalmente mais atingidas (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 46).

Os dados apresentados no Gráfico 7 indicam a distribuição dos estudantes beneficiados pelo Bolsa Presença conforme o local de residência. Pouco mais de 62% moram na zona urbana, enquanto 34% vivem na zona rural. Além desses, 3,5% dos beneficiários não possuem informação cadastrada sobre o local de moradia.

Apesar de a maioria dos estudantes beneficiados residir na zona urbana, sabe-se que as escolas do interior, localizadas frequentemente em distritos ou povoados da zona rural, lideram o *ranking* das instituições com o maior percentual de alunos beneficiados pelo programa em relação ao número de estudantes matriculados, conforme indicado na Tabela 1.

Gráfico 7

Distribuição dos estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Presença de acordo com o local de moradia – Bahia – 2022



Fonte: elaboração própria.
Nota: dados cedidos pela SEC.

Tabela 1

Ranking das 10 unidades escolares com maior percentual de beneficiados pelo Programa Bolsa Presença, em relação ao número de estudantes matriculados durante o ano de 2022 – Bahia

| Município | Unidade Escolar | % |
|------------------------|--|--------|
| Santa Rita de Cassia | Anexo - Cemit Bacia do Rio Grande - Povoado de Pedras | 90,80% |
| Novo Horizonte | Anexo - Cemit - Chapada Diamantina - Povoado das Mercedes | 88,20% |
| Quijingue | Anexo - Cemit - Sisal - Povoado Lagoa da Barra | 88,10% |
| Santa Rita de Cassia | Anexo - Cemit Bacia do Rio Grande - Distrito de Peixe de Fora | 86,40% |
| Pilao Arcado | Colégio Estadual Jose Ferreira de Oliveira - Distrito de Salgadalia | 85,70% |
| Mansidao | Anexo - Cemit - Chapada Diamantina - Povoado de Tapera | 84,90% |
| Santa Rita de Cassia | Anexo - Cemit - Sertão do São Francisco - Povoado de Bazua | 84,90% |
| Pilao Arcado | Anexo - Colegio Estadual Sofia Mascarenhas- Distrito de Casa Verde | 84,30% |
| Tabocas do Brejo Velho | Anexo - Colegio Estadual Leonidas de Araujo Silva - Distrito de Vereda | 83,80% |
| Macaubas | Anexo-Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Paramirim -Distrito de Santa Terezinha | 83,30% |

Fonte: elaboração própria.
Nota: dados cedidos pela SEC.

Por sua vez, na Tabela 2, são elencados os municípios com maior e menor percentual de estudantes da rede pública estadual beneficiados pelo programa em 2022. O município de Pedrão liderou o *ranking* entre as localidades do interior em percentual de beneficiários contemplados, com 82,20% recebendo, ao menos, uma parcela do Bolsa Presença no ano de 2022. Em contrapartida, Teixeira de Freitas teve apenas 32,00% de alunos da rede estadual contemplados com o auxílio. Entre os dez municípios com menor percentual de beneficiados estão ainda Salvador (38,20%) e cidades da Região Metropolitana, especificamente Lauro de Freitas (39,00%) e Camaçari (41,30%).

Tabela 2

Ranking das 10 municípios com maior e 10 municípios com menor percentual de beneficiados pelo Programa Bolsa Presença, em relação ao número de estudantes matriculados – Bahia – 2022

| Maior | | Menor | |
|----------------|--------|-----------------------|--------|
| Município | % | Município | % |
| Pedrão | 82,20% | Teixeira de Freitas | 32,00% |
| Ipecaetá | 79,90% | Mucuri | 37,80% |
| Mansidão | 79,50% | Salvador | 38,20% |
| Santanópolis | 79,20% | Lauro de Freitas | 39,00% |
| Novo Horizonte | 78,00% | Capela do Alto Alegre | 40,20% |
| Quijingue | 77,20% | Porto Seguro | 40,20% |
| Jussari | 77,10% | Vereda | 40,90% |
| Pilão Arcado | 76,40% | Camaçari | 41,30% |
| Ponto Novo | 76,40% | Jequié | 41,60% |
| Monte Santo | 75,80% | Barreiras | 43,90% |

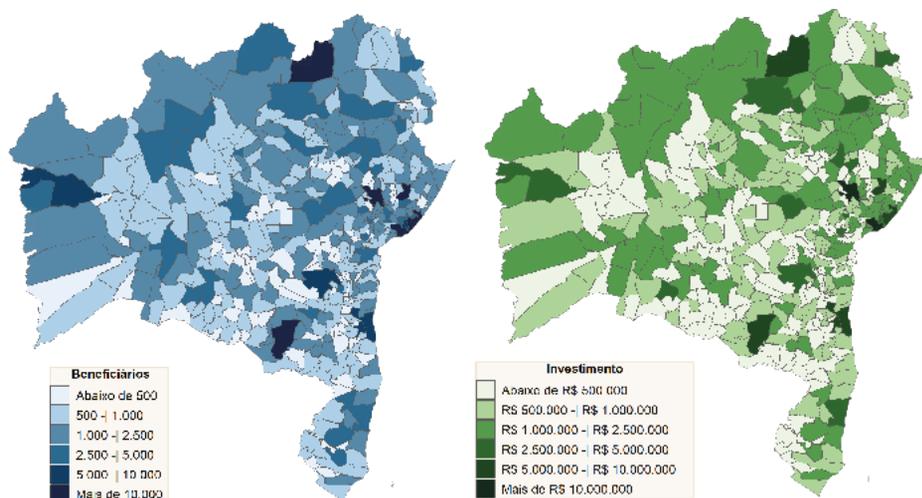
Fonte: elaboração própria.

Nota: dados cedidos pela SEC.

Ainda no que se refere aos municípios baianos, observa-se no Gráfico 8 a distribuição espacial do número de estudantes contemplados pelo Bolsa Presença em 2022 e o valor total investido no programa. Em valores absolutos, a capital baiana possuía o maior número de beneficiários, sendo mais de 93 mil alunos, seguida de Feira de Santana, com cerca de 29 mil, e Juazeiro, com aproximadamente 11mil. No município de Catolândia, por sua vez, apenas 115 estudantes foram beneficiados durante o ano de 2022, o menor quantitativo se comparado aos demais municípios do estado. Em relação ao investimento realizado pelo programa Bolsa Presença, Lajedão recebeu o menor valor, totalizando R\$ 100.200,00, enquanto Salvador foi a cidade contemplada com a maior quantia, R\$ 76.600.000,00 em investimentos apenas em 2022.

Figura 8

Total de estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Presença e o total investido por município – Bahia – 2022



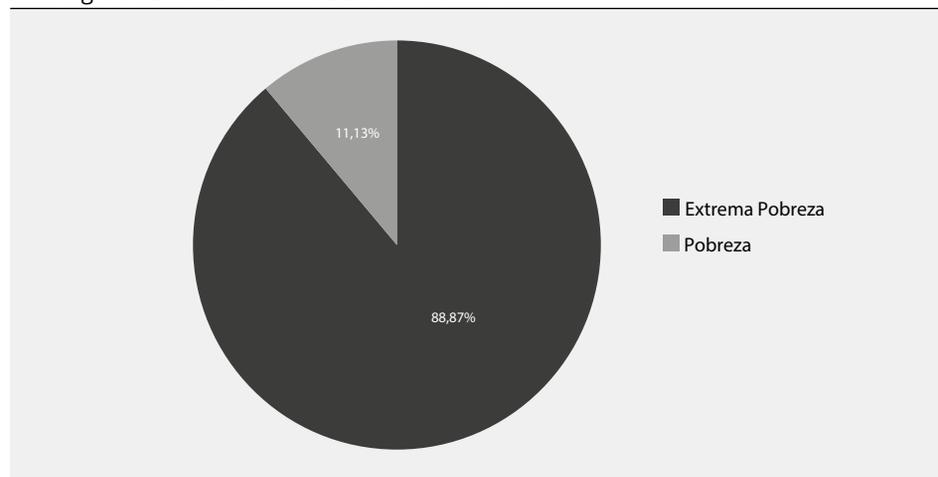
Fonte: elaboração própria.

Nota: dados cedidos pela SEC.

Um dos aspectos mais significativos quando se trata de planejamento educacional considerando-se fatores econômicos, é compreender a que parcela de renda pertencem as famílias contempladas pelo programa. Esse dado é fundamental ao ajuste eficaz das políticas públicas gestadas para determinado campo. Assim, a análise realizada demonstrou que a maioria dos estudantes contemplados pelo programa pertence a famílias em situação de extrema pobreza, representando 88,9%, enquanto 11,1% enquadram-se na situação de pobreza, conforme representado no Gráfico 9.

Gráfico 9

Distribuição dos estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Presença de acordo com o grau de vulnerabilidade social – Bahia – 2022



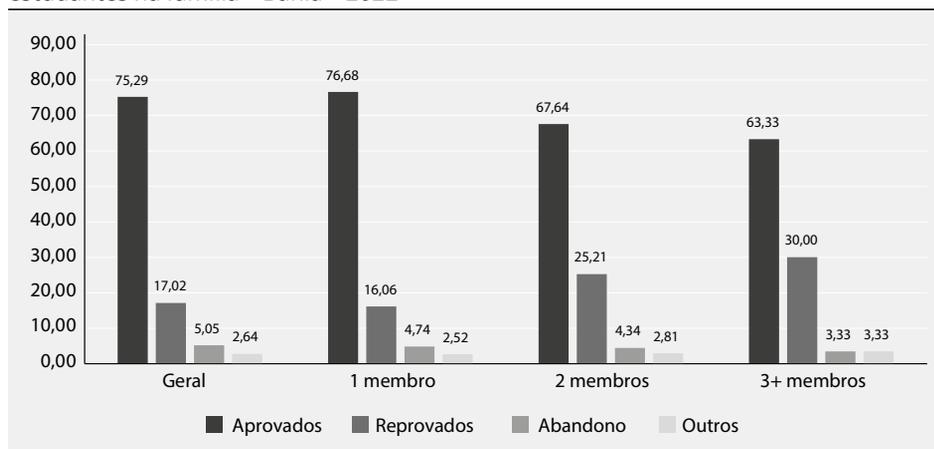
Fonte: elaboração própria.
Nota: dados cedidos pela SEC.

Por fim, no Gráfico 10, apresenta-se o rendimento escolar dos estudantes que receberam todas as 11 parcelas em 2022, considerando-se primeiramente todos os estudantes e, na sequência, os grupos separados de acordo com a quantidade de membros beneficiados em cada família. De maneira geral, 75,29% dos estudantes contemplados pelo programa foram aprovados em 2022, independentemente da etapa de ensino.

Observa-se que outros 17,02% foram reprovados, enquanto apenas 5,05% abandonaram os estudos. O percentual de aprovados em famílias com apenas um membro (76,68%) mostrou-se superior ao percentual geral (75,29%). Verifica-se, assim, que à medida que o número de membros aptos por família aumenta, o percentual de aprovação diminui, passando de 76,68% em famílias com apenas um membro apto, para 67,64% em famílias com dois membros aptos e 63,33% em famílias com três ou mais membros aptos. Em contrapartida, o percentual de estudantes que receberam o benefício durante todo o ano de 2022 e que abandonaram a escola é inferior a 5%.

Gráfico 10

Rendimento dos estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Presença por total de estudantes na família – Bahia – 2022



Fonte: elaboração própria.

Nota: dados cedidos pela SEC.

CONCLUSÃO

A análise da legislação demonstrou que o Programa Bolsa Presença é mais do que uma política de transferência de renda, tendo em vista que une as melhores iniciativas educacionais com uma medida possível para melhorar a situação de pobreza dos alunos atendidos e de suas respectivas famílias.

Ao congregar esta análise com os dados estatísticos compilados foi possível traçar um panorama acerca dos resultados do Programa Bolsa Presença, incluindo municípios atendidos, distribuição entre áreas urbana e rural, nível e valor do investimento e quantitativo de beneficiários. Além disso, destacou-se o perfil dos alunos atendidos, levando-se em consideração quesitos como renda, gênero, turno de estudo e permanência. Assim, conclui-se que o Programa Bolsa Presença foi bem-sucedido em seu intento de participar de soluções para os problemas de evasão e abandono escolar na Bahia.

Iniciado em 2021 como medida emergencial, o programa foi transformado em política permanente em 2022 em virtude dos resultados positivos alcançados. É nesse contexto que a presente análise fornece os subsídios necessários para justificar que alunos fora da escola não representam um problema apenas para eles próprios e suas famílias. Crianças e jovens que abandonam os estudos constituem uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade e pelo Estado. De acordo com a Constituição, cabe a este último resolver essa situação, utilizando todos os recursos e meios disponíveis.

O Programa Bolsa Presença não se esgota na transferência de renda [...]. Ele é resultado de uma política de Estado estratégica para enfrentar a situação de evasão e abandono escolar

Admite-se que a situação educacional exige esforços mais amplos do que somente a política do Bolsa Presença. Não se desconhece a imprescindibilidade de congregar esforços direcionados à busca ativa de alunos que abandonam a escola, à garantia de acesso ao transporte escolar, à necessidade de bons e estruturados estabelecimentos educacionais, além do comprometimento e da formação continuada dos profissionais da educação.

Contudo, os múltiplos desafios do cenário não retiram o mérito do programa; pelo contrário, ele é reconhecido pelo seu potencial para corrigir situações de vulnerabilidade de renda e incentivar a formação educacional da população mais desfavorecida. Essa população necessita de medidas direcionadas a mitigar a desigualdade de renda, possibilitando a sua permanência na escola e, conseqüentemente, oferecendo-lhes oportunidades de um futuro melhor.

Ademais, acredita-se que políticas públicas para proteger a educação necessitam de revisão constante para ampliação ou modificação. Nesse sentido, um dos aspectos mais interessantes do Bolsa Presença é que a sua permanência não está baseada em razões abstratas, mas sim na evidência de seus resultados, que constantemente dialogam com seu planejamento e estratégias. O programa não decorre de um planejamento estanque e rígido, é dinâmico e dialógico para poder se adaptar a uma realidade sujeita a mudanças rápidas e constantes.

Em suma, o Programa Bolsa Presença não se esgota na transferência de renda, embora esse objetivo seja fundamental. Ele é resultado de uma política de Estado estratégica para enfrentar a situação de evasão e abandono escolar, percebendo a importância de uma abordagem abrangente que inclui não somente transferência de renda, mas envolvimento da família e incentivos pedagógicos para manter os alunos na escola.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Decreto nº 19.529 de, 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 17 mar. 2020.

BAHIA. Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021. Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 25 mar. 2021a.

BAHIA. Lei nº 14.396, de 16 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, que institui o Programa Bolsa Presença. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 17 dez. 2021b.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Bolsa Presença disponibiliza R\$ 57,8 milhões no dia 15 no novo cartão*. Salvador, 13 set. 2023. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/bolsa-presenca-disponibiliza-r-578-milhoes-no-dia-15-no-novo-cartao>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BAHIA. Secretaria da Saúde. *Plano Estratégico de Retomada Gradativa e Segura das Atividades Escolares*. Salvador: Sesab, fev. 2021c. Disponível em: https://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Plano_estrategico___Retomada_das_Atividades_Ecolares___Revisado_ASTEC___PDF.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BARRETO, Andreia Cristina F.; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar: educação, cultura e sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BECSKEHÁZY, Ilona. Educação. In: SHIKIDA, Claudio D.; MONASTERIO, Leonardo; NERY, Pedro Fernando. *Guia brasileiro de análise de dados: armadilhas & soluções*. Brasília: ENAP, 2021. cap. 4, p. 99-123. CABRAL, Umberlândia. Censo 2022: país tem 90 milhões de domicílios, 34% a mais que em 2010. *Agência IBGE Notícias*, Rio de Janeiro, 27 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37238-pais-tem-90-milhoes-de-domicilios-34-a-mais-que-em-2010#:~:text=No%20pa%C3%ADs%2C%20a%20m%C3%A9dia%20de,4%2C5%20hab%2Fkm%C2%B2>. Acesso em: 13 nov. 2023.

DUARTE, Guilherme Jardim. Causalidade. In: SHIKIDA, Claudio D.; MONASTERIO, Leonardo; NERY, Pedro Fernando. *Guia brasileiro de análise de dados: armadilhas & soluções*. Brasília: ENAP, 2021. cap. 1, p. 15-36.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. [S. l.]: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF*. São Paulo, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 17 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: tabelas: 2023: educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=39295&t=resultados>. Acesso em: 17 nov. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. *Evasão escolar e o abandono*: um guia para entender esses conceitos. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 30 nov. 2023a.

INSTITUTO UNIBANCO. *Roteiro de análise de indicadores educacionais: abandono e evasão escolar*. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/b9c2c1e7-44ca-4492-a940-4e8dfa58989d/>. Acesso em: 30 nov. 2023b.

MIRANDA, Cecília C. *et al.* (coord.). *Permanência escolar na pandemia*. [S. l.]: Instituto Rui Barbosa, 2021. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2021/11/permanencia-escolar-na-pandemia.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

PROGRAMA Bolsa Presença: uma política de permanência escolar. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (107 min). Publicado pelo canal Instituto Anísio Teixeira IAT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DgxrKpENVtY&ab_channel=InstitutoAn%C3%ADsioTeixeiraIAT. Acesso em: 17 nov. 2023.

SHIKIDA, Claudio D.; MONASTERIO, Leonardo; NERY, Pedro Fernando. *Guia brasileiro de análise de dados: armadilhas & soluções*. Brasília: ENAP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6039/1/Guia%20BR%20de%20Ana%CC%81lise%20de%20Dados.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de. Pobreza e desigualdade. *In*: SHIKIDA, Claudio D.; MONASTERIO, Leonardo; NERY, Pedro Fernando. *Guia brasileiro de análise de dados: armadilhas & soluções*. Brasília: ENAP, 2021. cap. 2, p. 39-79.



Resumo

Este trabalho tem como objetivo avaliar o impacto das variáveis socioeconômicas sobre o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios na dimensão da Educação (IDHM-E) dos estados nordestinos nos anos de 2000 e 2010. As variáveis analisadas foram a renda *per capita*, o Índice de Gini, o número de matrículas no ensino público e privado, os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 2000 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2010, além dos recursos repassados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Foi estimada uma equação de regressão pelo método Tobit em dados em painel por meio do software Stata 13.1 para avaliar o impacto dessas variáveis sobre o IDHM-E. Foram observadas elevações no IDHM-E em todos os estados nordestinos no período considerado, além de relações estatisticamente significativas entre as variáveis, exceto para o número de matrículas. Verificaram-se relações positivas entre o IDHM-E e variáveis como a renda, o PNAE e o Fundeb, e relação negativa com o índice de Gini. Ressalta-se que os coeficientes do PNAE e do Fundeb, embora estatisticamente significativos, geram efeitos de pouca importância prática. Concluiu-se que os municípios com maior equidade na distribuição de renda e níveis mais elevados de renda apresentaram índices educacionais mais altos.

Palavras-chave: IDH; educação; Nordeste brasileiro.

Abstract

The aim of this paper is to evaluate the impact of socio-economic variables on the Human Development Index of Municipalities in the Education dimension (HDI-E) of the northeastern states in 2000 and 2010. The variables analyzed were per capita income, the Gini Index, the number of public and private school enrolments, transfers from the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Teaching Staff (Fundef) in 2000 and the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals (Fundeb) in 2010, as well as the resources transferred by the National School Feeding Program (PNAE). A regression equation using the Tobit method on panel data was estimated using Stata 13.1 software to assess the impact of these variables on the MHDH-E. Increases in the MHDH-E were observed in all the northeastern states over the period considered, as well as statistically significant relationships between the variables, except for the number of enrolments. There were positive relationships between the MHDH-E and variables such as income, PNAE and Fundeb, and a negative relationship with the Gini index. It should be noted that the PNAE and Fundeb coefficients, although statistically significant, generate effects of little practical importance. It was concluded that municipalities with greater equity in income distribution and higher income levels had higher educational indices.

Keywords: HDI; education; Northeast Brazil.

Fatores determinantes do IDHM - Educação nos municípios nordestinos nos anos de 2000 e 2010

CELSONO MACHADO DOS SANTOS JUNIOR

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
<https://orcid.org/0009-0008-8485-3161>.
celsomachadojr@outlook.com

PAULO NAZARENO ALVES ALMEIDA

Doutor em Economia Aplicada pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Prof. do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
<https://orcid.org/0000-0003-3627-3863>.
pauloalmeida@uefs.br

VERÔNICA FERREIRA SILVA DOS SANTOS

Doutora em Economia pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
<https://orcid.org/my-orkid?orkid=0009-0006-3299-9156>.
vfssantos@uefs.br

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a11

A EDUCAÇÃO GANHA DESTAQUE na ciência

econômica a partir do surgimento da Teoria do Capital Humano, com o desenvolvimento dos trabalhos de Becker (1962), Mincer (1958) e Schultz (1963). Inicialmente, as pesquisas nessa área eram direcionadas à produtividade laboral, sendo posteriormente ampliadas para outras áreas, à medida que os estudos identificaram que indivíduos mais educados são capazes de contribuir para o bem-estar para sociedade como um todo. Assim, a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, social e econômico.

Segundo Jaeger (1989), a educação fomenta a capacidade crítica e o debate social, possibilitando a formação da cidadania, além de ter papel fundamental na promoção da consciência humana e na construção dos pilares que orientam uma mudança social. Para Dias e Pinto (2019), a educação, além de reforçar a capacidade crítica do indivíduo, é uma forma de parâmetro para medir o grau de desenvolvimento de uma sociedade.

A educação exerce papel vital na construção de uma economia desenvolvida, visto que aprimora a capacidade dos indivíduos de processar e selecionar informações, gerando recursos humanos mais qualificados e cidadãos que respeitam as normas e instituições

Compreender a educação como uma dimensão potencializadora do desenvolvimento humano é reconhecê-la como uma necessidade social, tendo em vista que ela contribui para o bom convívio em comunidade, amplia a expectativa de inserção no mercado de trabalho e aumenta a produtividade, promovendo a diminuição da desigualdade social. De acordo com Mello (1991), a educação exerce papel vital na construção de uma economia desenvolvida, visto que aprimora a capacidade dos indivíduos de processar e selecionar informações, gerando recursos humanos mais qualificados e cidadãos que respeitam as normas e instituições. Além disso, estimula o surgimento de ideias inovadoras, melhora a execução de atividades, facilita a solução de problemas e promove a criação e a adoção de novas tecnologias. Dessa forma, resulta em externalidades positivas, como a redução da criminalidade.

Assim, a educação proporciona retornos sociais e privados. Em relação aos retornos sociais, diversos estudos apresentam evidências referentes ao aumento da renda local, à redução de criminalidade, às inovações tecnológicas, à melhora da produtividade e ao crescimento econômico (Lochner; Moretti, 2004; Lucas Jr., 1988; Moretti, 2003; Romer, 1986).

O capital humano é uma variável fundamental para o crescimento econômico de um país. Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, os modelos de crescimento passaram a enfatizar a ligação entre o capital humano e o desenvolvimento econômico, os exemplos trazidos por Romer (1986) e Lucas Jr. (1988). Moretti (2004), em trabalho mais recente, apresenta três tipos de externalidades da educação: o aumento da produtividade, que ocorre quando a presença de trabalhadores educados influencia os demais trabalhadores a serem mais produtivos; a redução da probabilidade de o indivíduo praticar ações causadoras de externalidades negativas, como o cometimento de crimes; e, por fim, o papel de pessoas educadas na tomada de melhores decisões.

Ainda em relação aos retornos sociais e às externalidades positivas geradas pelo investimento em capital humano, estudos mais recentes apontam para a necessidade de investimentos específicos em cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) para a permanência e um melhor desempenho dos estudantes na escola, uma vez que a educação contribui para a redução das desigualdades de oportunidades (Porcari; Teixeira; Silva, 2023; Santos, 2023; Skopek; Passaretta, 2021).

Quanto aos retornos privados proporcionados pela educação, a maior parte dos estudos apresenta resultados relacionados aos ganhos salariais. Trabalhos seminais como os de Becker (1975) e Mincer (1974) proporcionam o conhecimento e a metodologia utilizados em pesquisas até hoje. Mincer (1974) entende que o retorno econômico é dado por uma

taxa de crescimento dos salários devido ao acréscimo dos anos adicionais de estudo, diferentemente de Becker (1975) que analisa os retornos totais. Estudos posteriores acerca dessa temática buscaram aperfeiçoar as metodologias desenvolvidas por esses autores, por meio de técnicas econométricas e a incorporação de novas variáveis que influenciam diretamente e indiretamente na decisão do indivíduo de se dedicar mais tempo à educação, a exemplo dos trabalhos de Barbosa Filho e Pêsoa (2008), Resende e Wyllie (2006), Sachsida; Loureiro; Mendonça, (2004), Santos (2014) e Silva e Mesquista (2013).

Este artigo está direcionado à análise dos retornos sociais da educação, utilizando como objeto de estudo o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios na dimensão da Educação (IDHM-E). Segundo o Atlas Brasil (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015), esse indicador é composto por cinco dimensões. Quatro delas estão relacionadas ao fluxo escolar de crianças e jovens, para medir a frequência escolar desse público na série adequada à idade. O quinto refere-se à escolaridade da população adulta.

Ao longo do tempo, predominou a ideia de que o desenvolvimento econômico seria consequência do crescimento econômico, que era medido principalmente pelo PIB *per capita*, como uma aproximação da renda *per capita* de um país ou de alguma localidade. Contudo, esse critério abordava apenas a dimensão renda, sem levar em consideração os aspectos relacionados à distribuição dessa renda.

Em lugar de se medir o desenvolvimento econômico por meio de uma abordagem unidimensional que, além do mais, mensura o crescimento econômico, a adoção de uma abordagem multidimensional permitiu a formatação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pautado nas dimensões renda, saúde (longevidade) e educação. A metodologia de cálculo do IDH possibilitou a mensuração desse índice nos municípios brasileiros, podendo-se obter separadamente indicadores referentes às suas dimensões. Nesse contexto, observa-se a possível existência de efeitos de retroalimentação, visto que a educação tem importante papel na formação do capital humano e no desenvolvimento das nações. Qual seria, então, o efeito do desenvolvimento, da renda e do próprio fomento à educação nos níveis de desenvolvimento da educação, medida pelo IDHM-E?

Diante desse questionamento, este artigo tem como objetivo avaliar o impacto das variáveis socioeconômicas no IDHM-E dos municípios nordestinos entre os anos 2000 e 2010. Mais especificamente, o presente trabalho pretende analisar o efeito das variáveis tempo, renda e desigualdade de renda, matrículas, fomento à educação e alimentação escolar sobre o

Em lugar de se medir o desenvolvimento econômico por meio de uma abordagem unidimensional [...], a adoção de uma abordagem multidimensional permitiu a formatação do Índice de Desenvolvimento Humano

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil [...], a métrica do IDH é subdivida em três dimensões (longevidade, educação e renda), mas, em segundo plano, possibilita uma análise muito mais completa do que a realizada em uma simples leitura

IDHM-E. Para tanto, foram utilizados dados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. A metodologia utilizada na estimativa da relação entre as variáveis socioeconômicas e o IDHM-E foi a análise de regressão pelo modelo Tobit, com os dados organizados em painel, referentes aos municípios da Região Nordeste do Brasil, a que apresenta o menor IDH do país.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

Para Macedo (2016) e Rocha (2003), Drewnowsky e Scott foram os pesquisadores pioneiros na tentativa de criar um indicador que mensurasse a qualidade de vida humana, entendida como objetivo universal. Entretanto, eles enfrentaram dificuldades para obter dados que permitissem formular um indicador, implicando negativamente nos avanços das pesquisas metodológicas.

Posteriormente, Morris e Liser (1977) conceberam o Physical Quality of Life Index (PQLI), que atribuía pesos idênticos para variáveis como nutrição, saúde pública, bem-estar ambiental, educação e nível de renda. O indicador, à primeira vista, mostrou-se o mais amplo até então, no entanto, sofreu fortes críticas, com as feitas por pesquisadores como Sen (1999), que dizia que o PQLI não levava em consideração o sofrimento da fome e outras privações, e Kieling (2014), ao considerar que o indicador não refletia adequadamente as estéticas da mortalidade.

Estudiosos como Barden (2009) e Guimarães e Jannuzzi (2004) salientam que o desenvolvimento humano é muito mais abrangente que as variáveis mensuradas no IDH.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil¹ (AtlasBR) (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015), a métrica do IDH é subdivida em três dimensões (longevidade, educação e renda), mas, em segundo plano, possibilita uma análise muito mais completa do que a realizada em uma simples leitura. O indicador mensura dimensões que atrelam a seus dados outras oportunidades de desenvolvimento que

1 O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil é uma parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP).

não são tão facilmente calculadas. Silva (2012) observa que a liberdade política e as eleições promovem a livre expressão dos cidadãos e ajudam a proporcionar segurança econômica, participação do comércio e da produção (renda), oportunidades sociais de incremento intelectual (educação), a segurança pública, a qualidade do saneamento básico e o acesso aos sistemas de saúde.

Para Kieling (2014), a criação do IDH foi um grande marco em termo de indicadores, pois, após a primeira publicação, gerou uma discussão mais profunda sobre as formas de análise da qualidade de vida humana, dando origem a outros indicadores sintéticos. Além do mais, fomentou-se o debate acerca do desenvolvimento humano no que tange à criação de indicadores ou estudos sobre os seus conceitos. Kieling (2014) aponta ainda que o IDH surgiu como forma de instrumentalizar e capacitar as pessoas e seus governantes na avaliação do progresso das políticas públicas. Esse índice é um ótimo instrumento para analisar as ações governamentais a serem priorizadas. Desde a sua primeira publicação, o indicador mostrou-se útil na análise de políticas em nível nacional, regional e, posteriormente, municipal, com a criação do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), uma versão aprimorada do indicador inicial, com adaptações para a mensuração dos dados referentes aos municípios brasileiros.

Barden (2009) argumenta que o IDH surgiu em um período de carência de indicadores com essa configuração, diante de um alarmante crescimento dos problemas sociais. Havia a necessidade da formulação metodológica que avaliasse os aspectos econômicos, o desenvolvimento, o bem-estar e a qualidade de vida da sociedade, alterando assim a centralidade do crescimento econômico como precursor do desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento humano está baseado na ideia de que as pessoas precisam prosseguir no processo de escolha daquilo que querem ser, e de que deve haver oportunidades para o seu crescimento. O AtlasBR (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015) traz um conceito de desenvolvimento humano que se distancia da ideia de que a renda é o meio primordial para o desenvolvimento de um indivíduo. Essa ferramenta de análise indica que a renda é importante no processo de expansão da qualidade de vida da população, mas deve ser vista como um meio para essa expansão e não como um fim. O entendimento de desenvolvimento apresentado nesse atlas abrange a concepção de que, para aumentar a qualidade de vida da população, é preciso considerar outras áreas como a cultura, a política e demais esferas que influenciam a qualidade de vida humana.

O relatório AtlasBR (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa

O conceito de desenvolvimento humano está baseado na ideia de que as pessoas precisam prosseguir no processo de escolha daquilo que querem ser, e de que deve haver oportunidades para o seu crescimento

Percebe-se, portanto, que o IDH visa mensurar a qualidade de vida dos indivíduos de uma determinada localidade, distanciando-se da mera utilização do crescimento econômico como medida do desenvolvimento humano

Econômica Aplicada, 2015) aborda a importância de se observar o desenvolvimento das pessoas não somente nos aspectos econômicos, mas na expansão das oportunidades, e que as conquistas econômicas sejam transformadas em resultados concretos e direcionadas às próprias pessoas, promovendo melhores condições para que tenham crianças mais saudáveis, acesso a um sistema educacional de qualidade e uma ampla participação política.

Percebe-se, portanto, que o IDH visa mensurar a qualidade de vida dos indivíduos de uma determinada localidade, distanciando-se da mera utilização do crescimento econômico como medida do desenvolvimento humano.

Para os criadores do IDH, ter uma vida longa e saudável é um dos objetivos globais, portanto é necessária a inserção do subíndice no indicador municipal. A dimensão saúde/longevidade é mensurada pela expectativa de vida ao nascer, calculada por método indireto, a partir dos dados dos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o AtlasBR (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015), esse indicador calcula a expectativa de vida de uma pessoa nascida em determinado município, mantidos os padrões de mortalidade.

O Índice de Desenvolvimento Humano na dimensão da Educação (IDHM-E), objeto de estudo deste trabalho, é o indicador que mede o acesso ao conhecimento. Ele é calculado por meio de dois aspectos individuais, a escolaridade adulta, medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo, e o fluxo escolar da população jovem, medido pela média aritmética do percentual de crianças de 5 e 6 anos frequentando a escola, de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental, de jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo, e de jovens de 18 a 20 anos com o Ensino Médio completo. O primeiro aspecto tem peso 1, e o segundo, com uma amostragem maior, peso 2. Para o AtlasBR (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015), a divisão em quatro etapas de escolaridade possibilita aos gestores identificar se as crianças e os jovens estão nas séries adequadas às suas idades. A média geométrica desses dois componentes resulta no IDH-E.

Para a obtenção dos índices do IDH-E deve-se calcular a taxa de frequência e de conclusão de ensino, ambas com variações entre 0% e 100%. O AtlasBR (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015) exemplifica essa metodologia de cálculo da seguinte forma:

determinado município apresenta 65% de sua população adulta (18 anos ou mais) com Ensino Fundamental completo; 85% de crianças de 5 e 6 anos na escola; 80% de crianças de 11 a 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental; 70% de crianças de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo, e 50% de jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo, então o índice de escolaridade da população adulta será 0,65, enquanto o índice de fluxo escolar da população jovem será a média aritmética dos subíndices referentes aos outros quatro indicadores. Esses dados equivalem à equação . O IDHM-E, portanto, será a média geométrica ponderada desses dois índices, com peso 1 para o índice de escolaridade e peso 2 para o índice de fluxo, ou seja, .

Já a dimensão renda do IDH é mensurada pela renda *per capita*, que é a soma da renda de todos os residentes dividida pelo número de pessoas que moram no município – inclusive crianças e pessoas sem registro de renda.

O IDH das unidades federativas brasileiras nos anos de 2000 e 2010

Observa-se, na Tabela 1, que todas as unidades federativas (UF) brasileiras experimentaram elevação do IDH, ou seja, houve melhoria no bem-estar da população brasileira. Contudo, esse crescimento ocorreu de forma heterogênea, o que já era esperado devido às diferentes condições de infraestrutura existentes nas UF.

(Continua)

Tabela 1
IDH das unidades federativas brasileiras para anos de 2000 e 2010

| Unidade federativa | 2000 | 2010 | $\Delta\%$ (00-10) |
|---------------------|--------------|--------------|-----------------------|
| Nordeste | 0,512 | 0,660 | 29,19 |
| Maranhão | 0,476 | 0,639 | 34,24 |
| Piauí | 0,484 | 0,646 | 33,47 |
| Ceará | 0,541 | 0,682 | 26,06 |
| Rio Grande do Norte | 0,552 | 0,684 | 23,91 |
| Pernambuco | 0,544 | 0,673 | 23,71 |
| Paraíba | 0,506 | 0,658 | 30,04 |
| Sergipe | 0,518 | 0,665 | 28,38 |
| Alagoas | 0,471 | 0,631 | 33,97 |
| Bahia | 0,512 | 0,660 | 28,91 |
| Centro-Oeste | 0,639 | 0,753 | 18,18 |
| Distrito Federal | 0,725 | 0,824 | 13,66 |
| Mato Grosso | 0,601 | 0,725 | 20,63 |
| Mato Grosso do Sul | 0,613 | 0,729 | 18,92 |
| Goiás | 0,615 | 0,735 | 19,51 |
| Sul | 0,663 | 0,756 | 14,14 |
| Paraná | 0,65 | 0,749 | 15,23 |
| Rio Grande do Sul | 0,664 | 0,746 | 12,35 |

(Continua)

Tabela 1
IDH das unidades federativas brasileiras para anos de 2000 e 2010

| Unidade federativa | 2000 | 2010 | Δ% (00-10) |
|--------------------|--------------|--------------|---------------|
| Santa Catarina | 0,674 | 0,774 | 14,84 |
| Norte | 0,541 | 0,684 | 26,63 |
| Amazonas | 0,515 | 0,674 | 30,87 |
| Roraima | 0,598 | 0,707 | 18,23 |
| Amapá | 0,577 | 0,708 | 22,70 |
| Pará | 0,518 | 0,646 | 24,71 |
| Tocantins | 0,525 | 0,699 | 33,14 |
| Rondônia | 0,537 | 0,690 | 28,49 |
| Acre | 0,517 | 0,663 | 28,24 |
| Sudeste | 0,658 | 0,755 | 14,94 |
| São Paulo | 0,702 | 0,789 | 12,39 |
| Rio de Janeiro | 0,664 | 0,761 | 14,61 |
| Espírito Santo | 0,64 | 0,74 | 15,63 |
| Minas Gerais | 0,624 | 0,731 | 17,15 |
| Brasil | 0,603 | 0,722 | 19,75 |

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015).

As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste foram, nessa ordem, as que registraram os maiores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país em 2010, com pequena diferença entre elas. Por sua vez, a Região Nordeste foi a que obteve o menor IDH. Apesar de ser a região menos desenvolvida do país, foi a que apresentou o maior crescimento do IDH no período.

Em relação às UF, verificou-se que o IDH do Distrito Federal foi o maior do país em 2010, atingindo um valor de 0,824, situando-o na faixa de desenvolvimento humano muito alto (0,800 a 1). Ao segmentar essa medida do IDH em suas dimensões² renda, longevidade (saúde) e educação, verificou-se que a longevidade foi a que mais contribuiu para esse resultado em 2010, com 0,873, sendo a educação a dimensão que menos contribuiu com índice, registrando o valor de 0,742. Os estados de São Paulo e Santa Catarina foram, respectivamente, o segundo e o terceiro estado com os maiores IDH do país, também classificados na faixa de desenvolvimento humano alto. Em contrapartida, os estados do Pará, Maranhão e Alagoas foram os que tiveram os piores IDH do país. Em relação a Alagoas, a segmentação do seu IDH mostrou que a longevidade (0,755) foi a dimensão que mais contribuiu com índice desse estado, enquanto a educação (0,520) foi a que menos contribuiu.

2 Os índices referentes às dimensões do IDH não foram expostos no presente trabalho em decorrência da limitação de espaço, mas esses dados podem ser encontrados no AtlasBR (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2015).

O papel da educação no desenvolvimento humano

A educação tem papel fundamental no desenvolvimento humano, social e econômico, sendo considerada como o principal instrumento para a construção social do indivíduo, enquanto fomentadora do pensamento crítico e impulsionadora do questionamento social. É ainda o principal elo entre os contextos político, cultural e científico de uma determinada sociedade. Jaeger (1989) pontua que a educação fomenta a capacidade crítica, o debate social e a formação da cidadania, além de desempenhar um papel fundamental na promoção da consciência humana e na construção dos fundamentos que orientam a mudança social. Para Dias e Pinto (2019), a educação, além de reforçar a capacidade crítica do indivíduo, é um tipo de parâmetro para medir o grau de desenvolvimento de uma sociedade.

Compreender a educação no contexto do desenvolvimento é também reconhecer o seu papel na construção profissional dos indivíduos, principalmente da parcela mais pobre da população, que tem na educação uma oportunidade de crescimento e distanciamento da precariedade econômica e social. Para Gomes (2012, p. 688), o objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado ou para o vestibular, o foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos.

Carvalho Neto e Carvalho (2016) consideram que refletir sobre a educação é refletir sobre as desigualdades sociais que impactam sobretudo as classes menos favorecidas, que sofrem com a falta de qualidade educacional. A consequência é a desqualificação do capital humano e da mão de obra, contribuindo para o desemprego e as condições precárias de moradia, o que reduz substancialmente as expectativas do indivíduo em relação ao seu desenvolvimento social.

Carvalho Neto e Carvalho (2016, p. 3) enfatizam que a “educação é entendida como o ato de aprender e reproduzir os conhecimentos e competências que construímos no meio social em que nos relacionamos, [...] é o ponto-chave para o desenvolvimento pleno do sujeito”. A educação deveria então a ser vista como uma necessidade social, a partir do entendimento de que ela conduz ao desenvolvimento individual e a uma melhor adequação à vida em comunidade. Além disso, sensibiliza e implica ao sujeito o papel de agente social, o que estimula o exercício da cidadania, possibilitando a diminuição da desigualdade social. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 2º, o acesso à educação é um direito de todos e dever das entidades governamentais:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fi-

A educação
tem papel
fundamental
no desen-
volvimento
humano, social
e econômico,
sendo
considerada
como o principal
instrumento
para a
construção
social do
indivíduo

nalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

A educação tem forte influência em diversos aspectos que devem ser avaliados no processo de desenvolvimento de uma sociedade, a exemplo da educação sobre a criminalidade e o seu entrelace com o desenvolvimento produtivo, o que conseqüentemente implica no crescimento dos índices trabalhistas e econômico. Pochmann (2011) afirma que o desenvolvimento não é apenas a expansão da base material da economia, temos hoje um processo de transição para uma sociedade para além do trabalho material, por isso a educação precisa ser vista em outra perspectiva.

Barros e Mendonça (1997, p. 1) afirmam que “a educação tende a elevar os salários via aumentos de produtividade, a aumentar a expectativa de vida com a eficiência com que os recursos familiares existentes são utilizados”. A literatura pontua ainda que o aumento da produção ocorre devido ao avanço tecnológico, além do acúmulo de capital e do crescimento populacional, que devem ser alcançados por meio de investimentos na educação. Ou seja, o crescimento econômico advém de um melhor capital humano.

Em relação aos aspectos mencionados por Barros e Mendonça (1997), observa-se, na Tabela 2, a evolução de algumas variáveis referentes aos níveis de ocupação e de escolaridade das pessoas mais jovens, e da renda *per capita*. Verificam-se melhorias em todos os indicadores para a Região Nordeste e para o Brasil no recorte temporal analisado.

Tabela 2 }

Indicadores de educação e renda *per capita* entre os estados do Nordeste e do Brasil em 2000 e 2010

| UF | Taxa de desocupação - 18 anos ou mais de idade (%) | | % dos ocupados com Ensino Médio completo | | Expectativa de anos de estudo aos 18 anos de idade | | Renda per capita (R\$/ pessoa) | |
|----|--|-------|--|-------|--|------|--------------------------------|--------|
| | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 |
| BR | 13,82 | 7,29 | 30,84 | 44,91 | 8,76 | 9,54 | 592,46 | 793,87 |
| AL | 16,63 | 10,53 | 20,6 | 33,63 | 6,54 | 9,07 | 285,29 | 432,56 |
| BA | 17,1 | 10,62 | 23,63 | 37,81 | 7,28 | 8,63 | 322,04 | 496,73 |
| CE | 12,31 | 7,56 | 21,93 | 39,66 | 8,22 | 9,82 | 310,21 | 460,63 |
| MA | 10,86 | 8,56 | 18,63 | 35,2 | 6,87 | 9,26 | 218,27 | 360,34 |
| PB | 13,4 | 8,52 | 22,14 | 36,25 | 7,33 | 9,24 | 299,09 | 474,94 |
| PE | 17,29 | 10,93 | 26,95 | 39,72 | 7,7 | 9,13 | 367,31 | 525,64 |
| PI | 9,86 | 7,81 | 18,04 | 33,38 | 6,68 | 9,23 | 254,78 | 416,93 |
| RN | 15,23 | 9,69 | 28,18 | 42,26 | 8,56 | 9,54 | 351,01 | 545,42 |
| SE | 15,51 | 10,14 | 22,85 | 37,92 | 7,21 | 9,01 | 326,67 | 523,53 |

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015).

Todos os nove estados do Nordeste tiveram aumento na expectativa de anos de estudo aos 18 anos de idade no comparativo entre os anos 2000 e 2010, e diminuição na taxa de desocupação no mesmo intervalo, ocorrendo ainda substancial elevação da renda *per capita*. A literatura evidencia o papel da educação na formação profissional dos indivíduos, assim como um maior retorno financeiro àqueles que possuem maior qualificação profissional. Entretanto, não é possível afirmar, com base em simples análises, que a diminuição da taxa de desemprego nos estados do Nordeste tenha sido resultado do aumento da expectativa de anos de estudo entre os jovens de 18 anos ou mais. Contudo, entende-se que haja relação entre os indicadores, já que o aumento do capital humano tende a desenvolver a economia de determinada região, gerando maior número de empregos e melhor distribuição de renda.

A literatura evidencia o papel da educação na formação profissional dos indivíduos, assim como um maior retorno financeiro àqueles que possuem maior qualificação profissional

METODOLOGIA

A análise dos determinantes do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios na dimensão da Educação (IDHM-E), na Região Nordeste, para os anos de 2000 e 2010, foi feita por meio da estimativa do modelo Tobit com dados em painel. O intuito era construir um painel de dados para os anos de 1991, 2000 e 2010, porém, não foram encontrados dados referentes ao ano de 1991 para as variáveis Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A opção pelos municípios nordestinos deve-se à baixa classificação dos estados do Nordeste no *ranking* do IDHM-E nacional.

As variáveis explicativas do modelo foram selecionadas mediante análise do estado da arte e da disponibilidade dos dados, tendo sido escolhidas as variáveis renda *per capita*, desigualdade de renda (medida pelo índice de Gini), IDHM, volume de recursos do Fundef para o ano 2000 e do Fundeb para o ano de 2010, número de matrículas tanto do ensino público quanto do ensino privado, assim como volume de recursos repassados pelo PNAE. Os dados referentes a Índice de Gini, IDHM, IDHM-E e renda *per capita* foram coletados no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015), já os dados do número de matrículas foram obtidos no Censo da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enquanto os dados do Fundef para o ano de 2000 e do Fundeb para o ano de 2010 foram coletados no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Foram utilizados dados do Fundef para o ano 2000 e do Fundeb para o ano 2010 devido à substituição daquele por este em 2007 por meio da Emenda Constitucional n.º 53/2006. Salienta-se que ambos os fundos possuem a mesma natureza contábil e finalidade social. As variáveis renda *per capita*, Fundef, Fundeb e PNAE foram deflacionadas para o ano de 2020, tendo como deflator o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Modelo Tobit para dados em painel

O modelo utilizado no presente trabalho foi o Tobit para dados em painel, visto que os valores da variável dependente (IDHM-E) oscilam entre 0 (zero) e 1 (um), mas não são dicotômicos, ou seja, não é uma variável binária. Ela assume característica de variação censurada, já que ela não pode variar livremente entre $-\infty$ e $+\infty$.

O modelo Tobit foi escolhido por causa da natureza da variável dependente, uma vez que ela é naturalmente limitada. Não se utilizou o método dos mínimos quadrados ordinários na estimativa porque este gera estimadores viesados e inconsistentes. Os parâmetros foram estimados pelo método da máxima verossimilhança.

Pode-se expressar o modelo Tobit, resumidamente, da seguinte forma:

$$y_i^* = x_i \beta + u_i, \text{ com } u_i \sim NID(0, \sigma^2) \tag{1}$$

$$y_i = y_i^*, \text{ se } y_i^* > 0 \text{ e } y_i^* = 0 \text{ se } y_i^* \leq 0$$

Nesse caso, a variável y_i^* é latente e é observada somente para valores positivos. Se essa variável assumir valores negativos, atribui-se o valor 0 (zero) para a observação. Pode-se atribuir, da mesma forma, um limite superior, e, se a censura for estabelecida tanto para o limite inferior quanto para o superior, tem-se o modelo *two limit Tobit*, descrito por Davidson e Mackinnon (1993):

$$y_i^* = x_i \beta + u_i, \text{ com } u_i \sim NID(0, \sigma^2) \tag{2}$$

$$y_i = y_i^*, \text{ se } y_i^l \leq y_i^* \leq y_i^u$$

$$y_i^* = y_i^l, \text{ se } y_i^* < y_i^l$$

$$y_i^* = y_i^u, \text{ se } y_i^* > y_i^u$$

A montagem da variável latente vai depender da posição dela em relação aos limites da censura. Se o valor da variável dependente ficar entre os limites inferior (l – do inglês *lower*) e superior (u – do inglês *upper*), não sofrerá alteração (censura). Porém, se o valor ficar abaixo do mínimo, assumirá o valor mínimo, e se ficar acima do máximo, o valor da variável dependente será censurado no valor máximo. Os valores do IDHM-E não extrapolaram os valores limítrofes.

Como os dados estão organizados em painel, fez-se uso da estimativa do modelo por efeitos aleatórios, visto que outros métodos podem ser viesados, conforme descrito por Honoré (1992), para o caso de estimador semiparamétrico para modelos Tobit de efeitos fixos. Conforme Cameron e Trivedi (2009), a estimação de máxima verossimilhança com efeitos fixos maximiza o log de verossimilhança, mas o estimador dos parâmetros mostra-se inconsistente para painéis com dimensão tempo menor que oito períodos e indica o modelo de efeitos aleatórios para gerar estimativas consistentes. Além disso, StataCorp (2013) afirma que não há comando para o modelo de efeitos fixos porque não existe arcabouço estatístico suficiente para ser condicionado fora da verossimilhança.

Após essa breve explanação sobre a escolha do procedimento estatístico³ de estimação do Tobit de dados em painel, descreve-se, na Eq. (1), o modelo econométrico do presente trabalho:

$$IDHME_{it} = \hat{\beta}_1 + \hat{\beta}_2 Gini_{it} + \hat{\beta}_3 ano_{it} + \hat{\beta}_4 matrícula_{it} + \hat{\beta}_5 renda_{it} + \hat{\beta}_6 FUNDEB_{it} + \hat{\beta}_7 PNAE_{it} + v_i + \epsilon_{it} \quad (3)$$

Espera-se que a redução da desigualdade, verificada pela redução do Índice de Gini, melhore o IDHM-E, visto que menor desigualdade de renda gera menos distorções sociais e aumenta o bem-estar da sociedade. Espera-se ainda relação positiva das outras variáveis com o IDHM-E, pois um maior número de matrículas está diretamente associado ao acesso à educação, elevando o IDHM-E, assim como a elevação da renda *per capita* eleva a qualidade da educação, pois as pessoas têm mais recursos para investir em formação humana. Quanto maior o volume governamental aportado no fomento à educação, maior será o IDHM-E, tanto no que diz respeito ao financiamento da educação básica, quanto no que se refere aos recursos investidos em alimentação escolar.

Espera-se que a redução da desigualdade, verificada pela redução do Índice de Gini, melhore o IDHM-E, visto que menor desigualdade de renda gera menos distorções sociais e aumenta o bem-estar da sociedade

3 Para mais detalhes, sugere-se consultar o capítulo 16 de Cameron e Trivedi (2009, 2010), bem como StataCorp (2013) no manual de procedimento do comando xttobit.

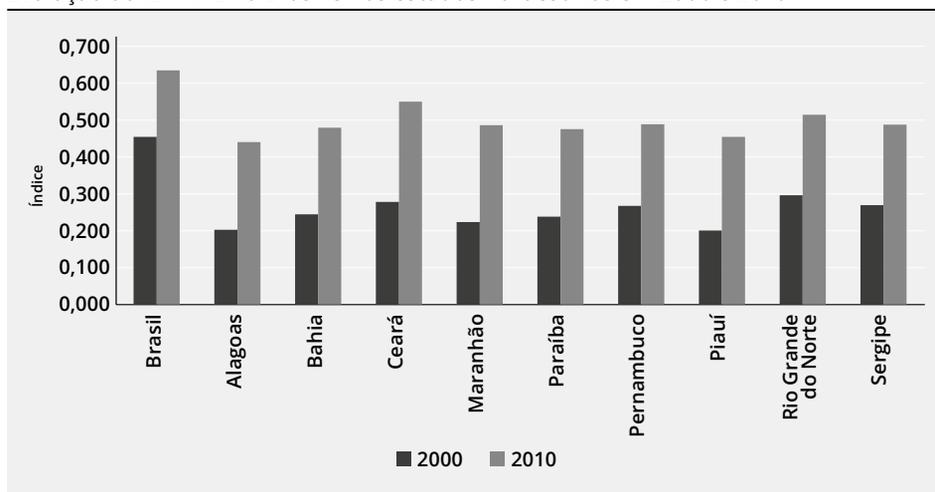
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se inicialmente demonstrações gráficas sobre as variáveis utilizadas no estudo. Nota-se, no Gráfico 1, o IDHM-E do Brasil e dos estados nordestinos em 2000 e 2010. Verificou-se que o IDHM-E cresceu consideravelmente nos nove estados nordestinos entre os anos analisados, sendo que a média desse crescimento foi de 68%, enquanto, no Brasil, o índice cresceu 40% no período considerado. Entretanto, apesar do crescimento acima da média nacional, os estados do Nordeste apresentaram IDHM-E inferior ao do Brasil nos dois anos avaliados.

O crescimento do IDHM-E, representado pelo Gráfico 1, ocorreu devido, principalmente, a dois componentes desse índice: a proporção de crianças entre 5 e 6 anos na escola, e a proporção de crianças de 11 a 13 anos nos anos finais do Ensino Fundamental regular seriado ou com o Ensino Fundamental completo. A média regional para a proporção das crianças entre 5 e 6 anos na escola foi de 75,6% em 2000 e de 93,7% em 2010. Já a proporção de escolaridade entre as crianças de 11 a 13 anos cresceu 53% no mesmo período. O componente expectativa de anos de estudo aos 18 anos de idade também apresentou crescimento considerável, pois a expectativa média entre os estados do Nordeste era de 7,3 anos em 2000, saltando para 9,2 anos de estudo em 2010, um crescimento de 25%.

Gráfico 1

Evolução do IDHM-E no Brasil e nos estados nordestinos em 2000 e 2010



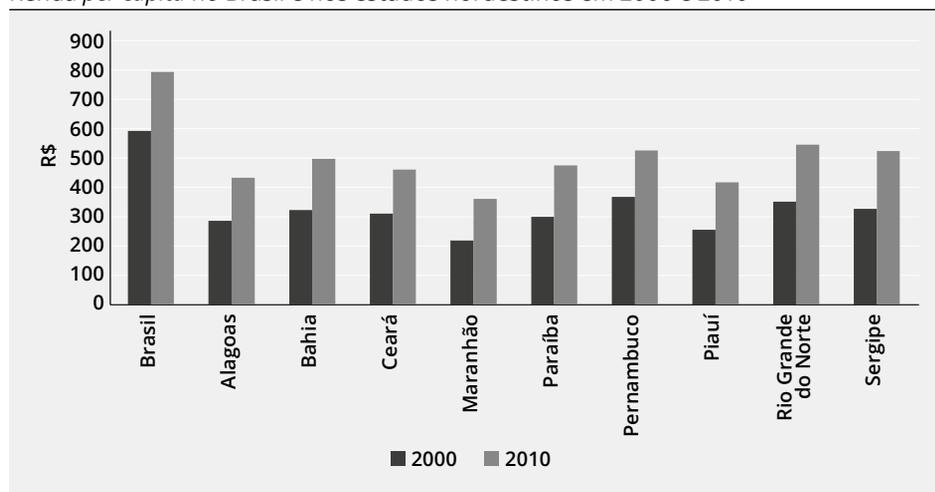
Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015).

Verifica-se, no Gráfico 2, a renda *per capita* do Brasil e dos estados nordestinos para os anos 2000 e 2010. Destaca-se a grande disparidade entre a renda *per capita* média nacional e a dos estados nordestinos, que era de 95% em 2000, diminuindo para 68,6% em 2010. O crescimento da renda *per capita* dos estados nordestinos foi de 55%, saindo de R\$ 303,85 em 2000 para R\$ 470,75 em 2010.

Nota-se que, em 2000, o estado de Pernambuco foi o que apresentou a maior renda nominal *per capita* da região, de R\$ 367,31, enquanto o estado do Maranhão apresentou o menor valor da renda nominal *per capita*, de R\$ 218,27. Em termos comparativos, o salário mínimo médio em 2000 foi de R\$ 147,25, o que significa que a renda *per capita* de Pernambuco foi quase 150% maior que o salário mínimo médio, enquanto a renda *per capita* do Maranhão foi 48,23% maior que o salário mínimo médio. Em 2010, o estado do Rio Grande do Norte contabilizou a maior renda nominal *per capita*, de R\$ 545,42, enquanto o estado do Maranhão, mais uma vez, apresentou a menor renda nominal *per capita* do Nordeste, de R\$ 360,34. Comparando-se a renda nominal *per capita* dos estados nordestinos com o salário mínimo médio de R\$ 510,00 em 2010, observa-se que a renda *per capita* do Rio Grande do Norte foi quase 7% superior ao salário mínimo médio do Brasil, enquanto a renda *per capita* dos maranhenses foi 29,35% inferior ao salário mínimo médio brasileiro.

Gráfico 2

Renda *per capita* no Brasil e nos estados nordestinos em 2000 e 2010

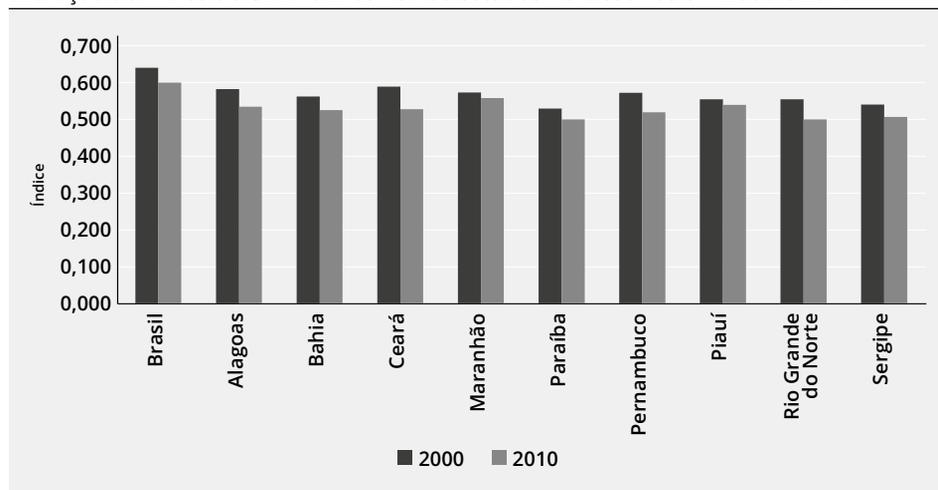


Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015).

Verifica-se, no Gráfico 3, que o índice de Gini da Região Nordeste foi menor que o índice nacional, significando que houve melhor distribuição da renda no Nordeste em relação ao Brasil. Os estados analisados apresentaram índice de 0,543, enquanto o índice nacional foi de 0,600 em 2010. Observa-se também que houve redução do Índice de Gini em todos os estados nordestinos e no Brasil entre 2000 e 2010, indicando que a política de valorização do salário mínimo foi um dos aspectos da melhora na distribuição de renda.

Gráfico 3

Evolução do índice de Gini no Brasil e nos estados nordestinos em 2000 e 2010



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015).

A Tabela 3⁴ apresenta as estatísticas descritivas das variáveis analisadas no modelo Tobit em dados em painel para os municípios nordestinos. Analisando-se a variável Gini, verifica-se uma redução de 6,6% entre 2000 e 2010. Assim como um declínio de 23,63% no número de matrículas, além de redução de 14,39% na renda *per capita*. Nota-se, por sua vez, que houve elevação do desenvolvimento econômico dos municípios, incluindo o desenvolvimento educacional, com aumento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No entanto, houve diminuição dos recursos destinados à alimentação escolar, assim como redução no número de matrículas (- 23,63%) e na renda média *per capita* (- 14,39%). Um dos motivos da redução dos recursos destinados à alimentação escolar está associado ao número de matrículas em decréscimo, o que resultou na diminuição dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A redução do número de matrículas está associada às mudanças demográficas que o país e a Região Nordeste vêm atravessando em decorrência da queda da taxa de natalidade. Outro aspecto para essa queda em relação aos repasses do PNAE foi o maior ritmo de crescimento dos preços dos produtos alimentícios, gerando perda monetária real para esse programa, conforme ocorrido com a renda real média *per capita*, em que os preços gerais aumentaram mais que os salários.

4 Ressalta-se que os valores das variáveis monetárias da Tabela 3 referem-se aos valores deflacionados para o ano de 2020 por meio do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por isso há diferença entre os valores da variável renda entre as tabelas 2 e 3.

Tabela 3

Estatística descritiva das variáveis do estudo dos municípios nordestinos em 2000 e 2010

| Variáveis | Média | | Erro padrão | | Mínimo | | Máximo | |
|------------|---------|---------|-------------|---------|--------|-------|-----------|------------|
| | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 |
| Gini | 0,562 | 0,525 | 0,061 | 0,049 | 0,35 | 0,36 | 0,82 | 0,79 |
| IDHM | 0,422 | 0,59 | 0,063 | 0,043 | 0,208 | 0,443 | 0,694 | 0,788 |
| IDHM-E | 0,246 | 0,488 | 0,076 | 0,066 | 0,041 | 0,286 | 0,582 | 0,752 |
| Fundeb | 878 | 6.383 | 626 | 11.743 | 0 | 0 | 11.314 | 301.895 |
| PNAE | 384.500 | 297.781 | 623.419 | 733.607 | 0 | 0 | 1.385.678 | 19.777.157 |
| Matrículas | 6.979 | 5.330 | 21.096 | 15.457 | 0 | 254 | 538.364 | 362.078 |
| Renda | 558,83 | 478,44 | 240 | 168 | 208 | 166 | 3.634 | 1.977 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 4 são descritos os resultados da estimativa da regressão Tobit em dados em painel. Verifica-se o comportamento da variável explicada IDHM-E diante das variáveis independentes relacionadas.

Tabela 4

Modelo de regressão com variável dependente limitada

| IDHM-E | Coef. | Std. Err. | Z | P> z |
|-----------|-----------|-----------|---------|-------|
| Gini | -0,1103 | 0,0136 | -812 | 0,000 |
| Ano | 0,0253 | 0,0001 | 204,28 | 0,001 |
| Matrícula | -7,97e-08 | 9,58e-08 | -0,83 | 0,405 |
| Renda | 0,000188 | 5,73e-06 | 32,82 | 0,000 |
| Fundeb | 1,94e-07 | 8,26e-08 | 2,35 | 0,019 |
| PNAE | 7,02e-09 | 2,26e-09 | 3,10 | 0,002 |
| Constante | 50,3715 | 0,2515 | -200,32 | 0,000 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

Verifica-se, pelo valor-p, que todos os coeficientes foram estatisticamente significativos ao nível de 2% de significância, exceto a variável matrícula que não foi estatisticamente significativa.

Já o índice de Gini apresentou impacto negativo sobre o IDHM-E, conforme esperado pela teoria econômica, pois a melhor distribuição de renda tende a favorecer famílias mais carentes e melhorar o acesso à educação. A magnitude desse coeficiente significa que a diminuição de 1 (um) décimo do índice de Gini gera aumento de 0,011 ponto no IDHM-E. Em outras palavras, a diminuição da desigualdade social e a melhor distribuição de renda geram impacto positivo nesse indicador educacional.

O coeficiente da variável temporal mostrou que, no intervalo de dez anos considerado nesta pesquisa, o IDHM-E cresceu, em média, 0,03 ponto. Apesar da significância estatística, a significância prática foi nula, pois representou um pequeno avanço para o período considerado. Esse coeficiente reflete uma melhoria natural do IDHM-E ao longo do tempo, acompanhando a evolução da sociedade. Observa-se que a variável renda possui efeito estatisticamente positivo sobre a variável dependente,

Embora o Brasil seja um país de fortes contradições e intensa desigualdade de renda, o índice de Gini verificado nos estados nordestinos mostrou-se inferior ao índice nacional

mas é de baixo valor prático, ou seja, a cada aumento de R\$ 1,00 na renda familiar, o IDHM-E não sofre alteração aparente, contudo, se a renda aumentar R\$ 1 mil, o IDHM-E aumentará 0,2 ponto. Embora o coeficiente tenha baixo efeito prático, o sinal do coeficiente corrobora com a tese de que famílias com maiores níveis de renda despendem mais recursos com a educação.

Os coeficientes das variáveis PNAE e Fundeb também apresentaram sinal esperado e foram estatisticamente significativos, embora não tenham demonstrado relevância econômica prática⁵. A elevação de R\$ 1 milhão no repasse do Fundeb gera elevação de 0,2 ponto no IDHM-E. Já em relação ao repasse da alimentação escolar, o aumento de R\$ 1 milhão do PNAE gera elevação de 0,01 no IDHM-E. Esperava-se, no entanto, que o aumento desse investimento público em educação, por meio de verbas destinadas à alimentação dos estudantes ou por investimentos diretos no ensino público, gerasse resultados mais significativos na elevação do IDHM-E.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar o impacto das variáveis renda, número de matrícula, índice de Gini, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios na dimensão da Educação (IDHM-E) da Região Nordeste do Brasil. Concluiu-se que o IDHM-E dessa região aumentou nos anos de 2000 e 2010. Contudo, o índice referente aos municípios nordestinos ainda é inferior ao IDHM-E nacional.

Embora o Brasil seja um país de fortes contradições e intensa desigualdade de renda, o índice de Gini verificado nos estados nordestinos mostrou-se inferior ao índice nacional. A menor desigualdade de renda influenciou positivamente na melhoria do IDHM-E no país. No entanto, apesar de essa melhora ser um aspecto favorável, a renda domiciliar nordestina continuou inferior à renda média brasileira. No quesito renda verificou-se que a elevação desta também melhorou o IDHM-E.

Os repasses governamentais de fomento à educação, como o Fundeb e o PNAE, também contribuíram para a elevação do IDHM-E, mas os impactos foram de menor magnitude que a renda e o coeficiente de Gini.

5 Embora os coeficientes estimados tenham sido estatisticamente significativos, a magnitude numérica deles é muito baixa, de tal forma que o efeito dessas variáveis sobre o IDHM-E é praticamente nulo.

Sugere-se, para futuros estudos, a ampliação da base de dados para que sejam contemplados todos os municípios brasileiros e, se possível, o aumento do horizonte temporal, bem como a inserção de variáveis referentes à saúde para mensurar o impacto dessa dimensão sobre a educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel. Retorno da educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 97-125, abr. 2008. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/130/1024>. Acesso em: 1 fev. 2013.

BARDEN, Julia Elisabete. *Indicador social para o Rio Grande do Sul: uma análise a partir da abordagem das capacitações*. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17340/000714836.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. *Investimentos em educação e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. 8 p. (Texto para discussão, 525). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0525.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

BECKER, Gary S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 2nd. ed. New York: National Bureau of Economic Research, 1975.

BECKER, Gary S. Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 70, n. 5, part 2, p. 9-49, Oct. 1962. Disponível em: <https://www.nber.org/system/files/chapters/c13571/c13571.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAMERON, Adrian Colin; TRIVEDI, Pravin. *Microeconometrics using Stata*. College Station: Stata Press, 2010. 706 p.

CAMERON, Adrian Colin; TRIVEDI, Pravin. *Microeconometrics: methods and applications*. 8th. ed. New York: Cambridge, 2009. 1034 p.

CARVALHO NETO, Maria Liliane; CARVALHO, Kaique Maximo de Oliveira. Educação para um desenvolvimento humano e social: a formação do professor reflexivo como um caminho possível. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 9., 2015, Aracaju. *Anais* [...]. Aracaju: UNIT, 2015. p. 1-10.

DAVIDSON, Russell; MACKINNON, James G. *Estimation and inference in econometrics*. New York: Oxford University Press, 1993. 896 p.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-455, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpmJsgjDcWdqhZFKs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

GOMES, Nilma Limo. Apresentação: desigualdades e diversidade na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambú. *Anais* [...]. Belo Horizonte: ABEP, 2004. Disponível em: <http://www.ernestoamaral.com/docs/IndSoc/biblio/Guimaraes2004.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

HONORÉ, Bo E. Trimmed lad and least squares estimation of truncated and censored regression models with fixed effects. *Econometrica*, [s. l.], v. 60, n. 3, p. 533-565, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Censo da Educação Superior: 1995-2022*. Disponível em: https://basedosdados.org/dataset/a3b57cca-ff80-4bf2-8bac-c145109e06a7?table=03f7e043-9ea1-47f9-9e77-f55dfe449381&utm_term=censo%20educa%C3%A7ao%20superior&utm_campaign=Conjuntos+de+dados+-+Gratuito&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=9488864076&hsa_cam=20482085189&hsa_grp=160506640768&hsa_ad=687110900089&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-2233329524845&hsa_kw=censo%20educa%C3%A7ao%20superior&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwnqK1BhBvEiwAi7o0XxW0sxBf5IJSYT5t5nf_cuX0ypVBgFo9x4zgdh8woMyMPzqjoL3RfBoCjG8QAvD_BwE. Acesso em: 9 mar. 2021.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 1457 p.

KIELING, Luisa. *O índice de desenvolvimento humano: adaptações metodológicas e práticas no Brasil*. 2014. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30401738.pdf?repositoryId=551>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LOCHNER, Lance; MORETTI, Enrico. The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *The American Economic Review*, [s. l.], v. 94, n. 1, p. 155-220, Mar. 2004. Disponível em: <http://eml.berkeley.edu/~moretti/lm46.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2014.

LUCAS JR., Robert E. On the mechanics of economics development. *Journal of Monetary Economics*, [s. l.], v. 22, p. 3-42, 1988. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~kkasa/lucas88.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2013.

MACEDO, Hugo. *O desenvolvimento humano de 1991 a 2010: uma análise do caso fluminense*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4953/1/Monografia.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n.13, p.7-47, 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8619>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MINCER, Jacob. Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958.

MINCER, Jacob A. *Schooling, experience, and earning*. New York: NBER: Columbia University, 1974.

MORETTI, Enrico. *Estimating the social return to higher education: evidence from longitudinal and cross-section data*. *Journal of Econometrics*, [s. l.], v.121, p.175-212, 2004.

Disponível em: <https://eml.berkeley.edu/~moretti/socret.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

POCHMANN, Marcio. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12681/11083. Acesso em: 3 jan. 2021.

PORCARI, Aroldo G.; TEIXEIRA, Aridélmo; SILVA, Leonardo C. O impacto de fatores econômicos e de capital humano no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). *Revista Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 23, n. 64, p. 150-168, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/26659/20865>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Prêmio Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*: coletânea de artigos. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2015. 224 p. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca>. Acesso em: 23 ago. 2020.

RESENDE, Marcelo; WYLLIE, Ricardo. Retornos para educação no Brasil: evidências empíricas adicionais. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 349-365, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v10n3/a03v10n3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ROCHA, Sonia. *Pobreza no Brasil: afinal de que se trata?*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 123 p.

ROMER, Paul M. Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 94, n. 5, p. 1002-1037, 1986.

SACHSIDA, Adolfo; LOUREIRO, Paulo Roberto Amorim; MENDONÇA, Mário Jorge Cardoso de. Um estudo sobre retorno em escolaridade no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 249-265, abr./jun. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbe/a/7YMbVLkjXkQbG4gzDFYQYfn/?fo_rmat=pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

SANTOS, Verônica Ferreira Silva dos. *Escolaridade e rendimento do trabalho dos indivíduos: uma análise da região metropolitana de Salvador*. 2014. 75 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18225/1/Disserta%20a7%20a3o%20Ver%20b4nica%20Ferreira%20Silva%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SANTOS, Verônica Ferreira Silva dos. *Habilidades cognitivas e não cognitivas: um estudo da educação básica no Brasil*. 2023. 102 f. Tese (Doutorado em Economia) - Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37442/1/TESE%20VERONICA%20FERREIRA%20SILVA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SCHULTZ, Theodore William. *Economic value of education*. New York: Columbia University Press, 1963. 92 p.

SEN, Amartya. *Development as freedom*. New York: Anchor Books, 1999. 384 p.

SILVA, Marcelo Torres da. *Determinantes dos gastos privados em saúde voltados às crianças: uma análise da Coorte de Nascimentos de Pelotas/RS 2004*. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgom/files/2017/06/mtorres.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVA, Rafael Anderson Pereira; MESQUITA, Cristiane Soares. O retorno da educação para os indivíduos da região metropolitana do Recife. *In: ENCONTRO PERNAMBUCANO DE ECONOMIA*, 2., 2013, Recife. *Anais [...]* Recife: Enepecon, 2013.

SKOPEK, Jan; PASSARETTA, Giampiero. Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: the case of Germany. *Social Forces*, [s. l.], v. 100, n. 1, p. 86-112, Sept. 2021. Disponível em: <https://academic.oup.com/sf/article-abstract/100/1/86/5924408>. Acesso em: 15 jan. 2023.

STATA CORP. *Stata longitudinal-data/panel-data reference manual: release 13*. College Station: Stata Press, 2013. 488 p. Disponível em: <https://www.stata.com/manuals13/xt.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a formação de estudantes que participaram de programas de mobilidade acadêmica internacional. A partir da experiência e dos relatos de intercambistas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a proposta objetiva analisar os efeitos da experiência da mobilidade acadêmica como prática educacional para a formação dos estudantes, além de identificar as principais características desenvolvimentais dos egressos da mobilidade internacional, a fim de contribuir para a ampliação das discussões sobre as mudanças que ocorreram no ensino superior brasileiro na última década, particularmente no que se refere à internacionalização. O intercâmbio é analisado sob a perspectiva das experiências que contribuem para a formação do estudante, sendo que ainda são poucos os estudos realizados nesse contexto. Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório. Os dados foram produzidos e analisados por meio de entrevista compreensiva. O estudo possibilitou o entendimento de que a internacionalização da educação, por meio da mobilidade estudantil, permite a potencialização do conhecimento e é um dos caminhos para renovar a educação como prática formativa. Além disso, possibilita o desenvolvimento humano e as trocas culturais, científicas e acadêmicas; permitindo ao estudante conhecer e interagir com uma realidade diversa. A mobilidade acadêmica, portanto, representa um novo lugar para o saber.

Palavras-chave: mobilidade acadêmica; internacionalização; universidade.

Abstract

This article presents reflections on the education of students who have participated in international academic mobility programs. Based on the experience and reports of exchange students from the State University of Feira de Santana (UEFS), the proposal aims to analyze the effects of the experience of academic mobility as an educational practice for the training of students, in addition to identifying the main developmental characteristics of international mobility graduates, in order to contribute to the expansion of discussions on the changes that have occurred in Brazilian higher education in the last decade, particularly with regard to internationalization. The exchange is analyzed from the perspective of the experiences that contribute to the student's education, and there are still few studies carried out in this context. A qualitative, exploratory research approach was adopted. The data was produced and analyzed using a comprehensive interview. The study made it possible to understand that the internationalization of education, through student mobility, enables the enhancement of knowledge and is one of the ways to renew education as a formative practice. It also enables human development and cultural, scientific and academic exchanges, allowing students to get to know and interact with a different reality. Academic mobility therefore represents a new place for knowledge.

Keywords: academic mobility; internationalization; university.

A mobilidade acadêmica internacional de estudantes da UEFS: campo de estranhamentos, possibilidades e novas perspectivas

KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrada em Gestão Integrada das Organizações pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), graduada em Administração pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA), analista da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e coordenadora do Curso de Bacharelado em Administração Pública da UAB/UEFS/Capes. <https://orcid.org/0000-0002-6464-3756>. karla@uefs.br

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Doutora e mestrada em Educação e graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estágio pós-doutoral e professora visitante por duas vezes na Universidade de Paris VIII (FR). Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA), professora titular da UFBA, docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPS) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA. <https://orcid.org/0000-0001-9893-2321>. sonia.sampaio@terra.com.br

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a12

AO LONGO DESTES ARTIGOS procurou-se apresentar reflexões sobre a formação de estudantes que participaram de programas de mobilidade acadêmica internacional. O intercâmbio é aqui analisado sob a perspectiva das experiências que contribuem para a formação do estudante, sendo que ainda são poucos os estudos realizados nesse contexto. Nesse sentido, toma-se como ponto de partida o papel da universidade como espaço privilegiado de inovação e de desenvolvimento tecnológico. Assim, os países que aceitaram o desafio da internacionalização encontram-se em uma posição vantajosa no cenário global. De acordo com Knight (2012), a internacionalização tornou-se uma eminente força para a mudança e transformação. Segundo a autora, com a internacionalização, há uma nova ênfase nos resultados da aprendizagem, dos conhecimentos, nas habilidades internacionais e interculturais e nos valores dos estudantes.

Desde o final do século XX, organismos multinacionais, governos e demais agentes têm contribuído para a multiplicação da ideia de uma sociedade do conhecimento, na qual o capital intelectual é o componente central

Verifica-se então que o processo de internacionalização da educação superior envolve um conjunto de estratégias, políticas, ações e atores sociais. Uma das ações mais importantes para a consolidação e o fortalecimento desse processo são os programas de mobilidade acadêmica internacional.

Desde o final do século XX, organismos multinacionais, governos e demais agentes têm contribuído para a multiplicação da ideia de uma sociedade do conhecimento, na qual o capital intelectual é o componente central para a produção de riqueza e incremento das economias nacionais.

A internacionalização passa então a ser reconhecida como perspectiva prioritária, diante de mudanças societárias que repercutem no *modus operandi* e na identidade das universidades. O desafio é possibilitar aos estados o aprimoramento dos sistemas acadêmicos a partir da cooperação internacional e da mobilidade acadêmica entre os principais centros mundiais de produção do conhecimento.

Os autores Santos e Almeida Filho (2012) defendem que a internacionalização é a quarta missão da universidade, quando esta é capaz de mobilizar os seguintes objetivos: associar a diversidade cultural à universalidade científica; reforçar projetos conjuntos; contribuir para a consolidação de espaços integrados do conhecimento e, por último, afirmar a universidade como instituição protagonista do mundo global. Nesse ponto, a internacionalização dá provas de sua utilidade para as instituições como uma ferramenta importante para soluções acadêmicas e de pesquisa inovadoras.

Tendo em vista esse contexto, pode-se observar que o processo de internacionalização da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) está em ampla expansão. Há um compromisso institucional em articular estratégias para consolidar a instituição além das fronteiras nacionais. Com 31 cursos de graduação distribuídos em quatro áreas do conhecimento: Tecnologia e Ciências Exatas; Ciências Humanas e Filosofia; Letras e Artes; Ciências Naturais e da Saúde, a UEFS possui mais de dez mil estudantes matriculados e quase dois mil servidores. Nos últimos anos, a UEFS formou cerca de 25 mil estudantes em diversas áreas (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020). É uma instituição importante para a cidade de Feira de Santana e contribui significativamente com o desenvolvimento da região e do estado da Bahia.

Com convênios firmados com Instituições de Ensino Superior (IES) em diversos países da Europa, das Américas e da África, a UEFS tem consolidado a mobilidade acadêmica internacional por intermédio da Assessoria Especial de Relações Institucionais (AERI), proporcionando novas oportunidades de colaboração e reciprocidade. Assim, com vistas ao fortalecimento da internacionalização, a universidade tem promovido

o intercâmbio bilateral, possibilitando aos estudantes de graduação a oportunidade de participar de programas de estudos em IES estrangeiras com as quais a UEFS mantém acordos de cooperação.

Nesse contexto, para participar do programa de mobilidade internacional, os estudantes são selecionados mediante edital que contempla os seguintes critérios: estar regularmente matriculado em curso de graduação da UEFS, ter integralizado, no mínimo, 30% e, no máximo, 75% da carga horária total do curso de graduação, comprometer-se a cumprir obrigatoriamente uma carga horária mínima de 120 horas após retornar da mobilidade, e possuir conhecimento intermediário do idioma em que serão ministradas as aulas na universidade estrangeira escolhida. No ato da inscrição no edital, os estudantes precisam apresentar os seguintes documentos: declaração do percentual de carga horária concluída, guia de matrícula atual, histórico escolar, currículo na Plataforma Lattes/CNPQ devidamente comprovado, indicação de três IES anfitriãs, planos de trabalho específicos para cada IES escolhida, planos de estudos para cada IES escolhida com as ementas das disciplinas pretendidas, certificado de proficiência no idioma da instituição de acolhimento, e carta de recomendação de um professor da UEFS. Após a submissão dessa documentação à instituição estrangeira de acolhimento, esta passa a conduzir o processo de seleção, com a análise dos documentos enviados pela UEFS/AERI. Em caso de aprovação, a instituição anfitriã emite uma carta de aceite ao estudante.

Entre os anos de 2007 e 2019, o movimento de estudantes para a mobilidade internacional mostrou-se crescente, bem como a diversificação das áreas geográficas dos países de destino. No rol de oportunidades para a mobilidade acadêmica internacional, a UEFS tem conseguido garantir a abrangência em todas as áreas de conhecimento, com programas de bolsas de estudo que permitem que estudantes de todos os seus cursos de graduação possam vivenciar uma experiência internacional.

O texto deste artigo é parte dos estudos da tese *Novos itinerários, horizontes e fronteiras: as transições desenvolvimentais dos estudantes em mobilidade acadêmica internacional* (Barbosa, 2023), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no período de 2019 a 2023.

Para a condução deste trabalho, tomou-se como ponto de partida o contexto da mobilidade acadêmica no cenário da internacionalização do ensino superior, analisando as contribuições da educação internacional para os estudantes que participaram de programas de mobilidade internacional na UEFS. Esta pesquisa parte de algumas inquietações: como os estudantes pensam e agem em relação às diferenças? Quais as possibilidades de entrada e realização de jovens universitários

Entre os anos de 2007 e 2019, o movimento de estudantes para a mobilidade internacional mostrou-se crescente, bem como a diversificação das áreas geográficas dos países de destino

Dada a complexidade da internacionalização no ensino superior e seus impactos na formação universitária, foi necessário reunir bases históricas, teóricas e conceituais de diferentes campos do saber

no âmbito da educação internacional? Foi adotada como metodologia da pesquisa a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Nessa abordagem, de acordo com Creswell (2014), o pesquisador procura interpretar os fenômenos de acordo com os significados que as pessoas lhes atribuem. Os dados foram produzidos e analisados por meio da entrevista compreensiva que se constitui numa metodologia aberta à reinvenção no processo de desenvolvimento da pesquisa, a partir de uma estreita relação entre o pesquisador, os indivíduos/informantes e as teorias necessárias. “A particularidade da entrevista compreensiva é utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos” (Kaufmann, 2013, p. 68).

Dessa forma, para possibilitar uma melhor organização e orientação metodológica, foi criado um roteiro-guia para as entrevistas, baseado nas recomendações de Kaufmann (2013) para a realização das entrevistas compreensivas. Segundo o autor, o roteiro funciona como um guia flexível, que permite aos entrevistados discorrer sobre determinados temas; os pesquisadores devem elaborar uma grade com temas simples, uma sequência de questões perguntas diretas e acessíveis para incentivar e encorajar a participação dos entrevistados (Kaufmann, 2013).

Os participantes desta pesquisa foram os estudantes de graduação da UEFS que integraram algum programa de mobilidade internacional entre os anos de 2013 e 2018 e que atualmente já são egressos. ESSE DADO é significativo porque permite obter informações sobre a trajetória até então percorrida. Assim, dez estudantes de diferentes cursos de graduação foram convidados para participar da pesquisa sendo que seus nomes foram substituídos por números para garantir o sigilo das informações.

Ressalta-se que, dada a complexidade da internacionalização no ensino superior e seus impactos na formação universitária, foi necessário reunir bases históricas, teóricas e conceituais de diferentes campos do saber: Psicologia, Sociologia e Educação, articulando conceitos sobre internacionalização das IES, aspectos da internacionalização voltados para o desenvolvimento humano e fundamentos do campo teórico do ensino superior internacional.

O referencial teórico compreende a fundamentação teórica imprescindível ao desenvolvimento do trabalho, por meio da interpretação dos dados, sua relação com a literatura e com os diversos aspectos do tema estudado. Foram analisados os modos de interação dos estudantes, compreendendo, de forma empírica, suas práticas, sentidos e significados associados à educação internacional.

SOBRE A EXPERIÊNCIA DA MOBILIDADE

A partir de uma escuta atenta, observou-se que os estudantes percebem a mobilidade como uma etapa importante do seu percurso pessoal e acadêmico, incorporada em seus currículos de forma institucional. A experiência da mobilidade acadêmica representou para quase todos os entrevistados a primeira vez que estiveram fora do país e também a primeira experiência longe da família. Os estudantes descrevem essa vivência como uma oportunidade de transformação, de aprendizagem e de amadurecimento pessoal.

A análise das entrevistas indica que a oportunidade de uma vivência no exterior traz resultados positivos, sublinhando seu caráter formativo, o que remete à compreensão de Larrosa Bondía (2002, p. 24):

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esse é o saber da experiência, o que toca com sentido e significado. Segundo Larrosa Bondía (2002), o indivíduo da experiência define-se por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura em qualquer território de passagem ou lugar de chegada; aquele que se expõe com paixão, paciência e atenção. Logo, o indivíduo da experiência nem sempre é alguém seguro de si mesmo, definido por seus sucessos ou por suas conquistas; também é um sofredor, padecente, receptivo, submetido, caso contrário seria incapaz da experiência, pois, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa Bondía, 2002, p. 26). Os estudantes intercambistas seriam, então, indivíduos da experiência.

A experiência da mobilidade é propulsora do desenvolvimento humano. Entrevistamos dez estudantes intercambistas, identificando-os como E01 a E10 para preservar suas identidades¹. Nas palavras do estudante E02:

Acho que evolui uns dez anos, entendeu, de experiências, de ver o mundo de uma maneira mais acolhedora, de uma maneira mais humanitária,

A experiência da mobilidade acadêmica representou para quase todos os entrevistados a primeira vez que estiveram fora do país e também a primeira experiência longe da família

1 Entrevistas de pesquisa concedidas em setembro de 2021, na cidade de Feira de Santana, Bahia.

Todo o processo de adaptação do estudante durante o intercâmbio contribui para o sentimento de pertencimento à universidade, o que está relacionado com seu sucesso acadêmico

entendeu, eu acho assim, que a gente aprende a, de fato, se colocar no lugar do outro, ver as dificuldades, e isso ajuda bastante. A gente aprende a ser mais humano, a ter mais empatia com os outros.

Pode-se afirmar ainda que a experiência da mobilidade também passa por uma estratégia de afiliação. Todo o processo de adaptação do estudante durante o intercâmbio contribui para o sentimento de pertencimento à universidade, o que está relacionado com seu sucesso acadêmico.

O intercâmbio fortalece os laços entre o estudante e a universidade à qual está vinculado. Nas palavras de Paivandi (2015, p. 29), “aprender na universidade deve se realizar, igualmente, no contexto de um projeto de longo prazo e requer um compromisso pessoal importante”. Além de contribuir com o desenvolvimento da trajetória dos estudantes, a experiência intensa da mobilidade internacional, a possibilidade de conhecer outras universidades e realidades diferentes, capacita cada um desses intercambistas a refletir criticamente sobre sua própria experiência na IES de origem, reconhecendo suas qualidades e limitações. Mesmo com o afastamento temporário, observou-se que os estudantes valorizam sua instituição, seus professores e o conhecimento adquirido. Apesar de reconhecerem a necessidade de melhorias, eles expressam um forte sentimento de pertencimento àquele lugar, independentemente dos defeitos ou da infraestrutura precária. Como afirma a estudante E05: “O intercâmbio amplia várias coisas, inclusive esse pertencimento à UEFS. Se antes eu já me sentia pertencente à UEFS, hoje eu me sinto muito mais pertencente a esta universidade porque ela me proporcionou uma formação que eu tenho orgulho de dizer”.

Os estudantes identificaram em si mesmos o crescimento pessoal, alcançado graças ao intercâmbio; a autonomia vivenciada durante todo o período, assumindo tarefas e responsabilidades antes exercidas por pais e/ou familiares: “Foi um momento em que eu pude me reconhecer enquanto pessoa de força, de fé, [...] me fortaleceu bastante a experiência do intercâmbio, [...] a experiência mais importante que eu já tive, mais transformadora” (E01); “Eu sou totalmente outra pessoa, mais humanitária, mais consciente, mais acolhedor, mais profissional assim também” (E02); “O que a gente leva desse intercâmbio é a autonomia” (E03); “O intercâmbio me ajudou a me tornar um profissional melhor, [...] a questão de autonomia, de ter ambição e de abrir a mente” (E04); “Uma experiência de maturidade né, a questão do olhar, nosso olhar, ele muda, ele se amplia, e a responsabilidade, né, também” (E05); “Porque quem vai, como eu, que foi a primeira geração da minha família a entrar na universidade, a estudar no exterior, isso fica marcado” (E06); “Eu acho que a gente passa a ser melhor, a ver o outro com mais empatia” (E07); “Me permitiu um desenvolvimento pessoal enorme, mudei várias percepções, encontrei um novo ‘eu’, independente e capaz de conquistar o mundo” (E10).

O intercâmbio tira essas amarras que temos, ou dos pais, ou da família, ou de amigos, ou de achar que é dependente de um lugar, e aí quando a gente sai, vive outra realidade, fala: sou de qualquer lugar, onde estiver eu consigo me adaptar, e isso nos dá uma liberdade muito grande (E08);

Os estudantes sabiam que havia a opção de voltar para casa, seu porto seguro, caso acontecesse algo fora dos seus planos. Essa certeza proporcionava segurança, um “lugar de proteção”, o que desenvolvia neles a confiança necessária para se lançarem em novos voos. Laços de pertencimento com os pais, os colegas ou com a instituição são importantes para novos projetos de vida. Deste modo, para os informantes, a experiência além de ter sido transformadora, também influenciou colegas, amigos e familiares.

A universidade toda ela foi sendo influenciada a cada semestre que os intercâmbios iam ocorrendo, então os números de inscritos iam aumentando sempre. Na turma, cada vez mais gente ia conhecendo sobre isso, e hoje na UEFS toda sala praticamente tem alguém que fez mobilidade (E08).

Ao retornarem a sua universidade de origem, a UEFS, os estudantes são convidados a falar sobre sua experiência de mobilidade internacional, tanto pelos docentes quanto pelos colegas de sala ou outros estudantes interessados. Entre colegas que pediram orientações e familiares que também demonstraram interesse, o que mais chamou a atenção na pesquisa foi o efeito multiplicador da experiência adquirida. Compartilhar conhecimentos, saberes e perspectivas torna os estudantes vetores da internacionalização, capazes de contribuir para o desenvolvimento de outros atores da comunidade acadêmica, como colegas, professores e servidores técnico-administrativos, impactando significativamente a sociedade local (Baranzeli; Morosini; Woicolesco, 2020).

Às vezes você não percebe o quanto que a sua história ela causa um impacto não só para você, por isso que eu digo que a minha experiência ela não é uma experiência unicamente pessoal, ela é muito pessoal, mas ela também é muito comunitária, porque eu já ouvi relatos assim de pessoas dizerem pra mim que usam meu exemplo de vida, usam minha história, para motivar outras pessoas (E05).

Nesse sentido, o legado da mobilidade para os intercambistas é de transformação, de crescimento, de desenvolvimento da sua autonomia, de aprendizado, de responsabilidade, de oportunidades profissionais, de enriquecimento do currículo. Torna-se uma experiência destacada na trajetória pessoal e acadêmica de cada um, o que permite compreender que a aventura do conhecimento não é tarefa solitária, mas exige

O legado da mobilidade para os intercambistas é de transformação, de crescimento, de desenvolvimento da sua autonomia, de aprendizado, de responsabilidade, de oportunidades profissionais, de enriquecimento do currículo

O esforço e o compromisso da UEFS em buscar parcerias com novas instituições [...] e incentivo à internacionalização e desenvolver institucionalmente, com recursos próprios [...] é reconhecido pelos estudantes por fomentar mais do que vocações, alimentar sonhos

interações com o ambiente e com as pessoas, sendo, essencialmente, uma experiência social.

Entre os respondentes da pesquisa, o sentimento de gratidão apareceu com muita frequência quando a UEFS foi citada: “Eu sou muito, muito feliz, muito grata a Deus e à UEFS pela oportunidade que eu tive de fazer intercâmbio” (E01); “Eu tenho uma dívida eterna com a UEFS por tudo que ela me proporcionou” (E02); “Gratidão por ter me proporcionado o intercâmbio” (E03); “Eu sou muito grato” (E04); “Eu levo a UEFS no meu coração, no intercâmbio mesmo, porque nos países onde eu fui, onde estudei, onde eu trabalhei, foi a UEFS que me deu régua e compasso” (E06); “O sentimento pela UEFS é de gratidão” (E07); “Pela UEFS não é saudade, é gratidão” (E08); “Eu sinto orgulho de ter feito minha graduação na UEFS, [...] olho para a UEFS com bastante carinho, eu vejo como minha casa mesmo” (E09); “Eu amo a minha UEFS” (E10).

Segundo Comte-Sponville (1999), a gratidão é reconhecimento, é partilha, é doçura da memória, a alegria retribuída à ação que acompanha a ideia de sua causa, é amor recíproco, é zelo. O autor defende que a gratidão não é um dever, uma dívida, e sim uma virtude, uma alegria comum, um sentimento recíproco.

O entendimento do autor remete ao dia a dia da Assessoria Especial de Relações Institucionais. O empenho da equipe no contato com as instituições de acolhimento para a submissão dos documentos de candidatura do estudante, o acompanhamento das cartas de aceite, o esforço para a renovação dos acordos de cooperação, as inúmeras solicitações para o aumento do número de vagas para estudantes da UEFS, a vibração a cada carta de aceite recebida, a emoção dos servidores com os pais na última reunião de orientações antes do embarque, as trocas de *e-mails* para acompanhamento do estudante e garantia do seu bem-estar no país estrangeiro, a alegria de vê-lo retornar para casa seguro após a jornada e de (re)viver com eles momentos marcantes do intercâmbio.

Para os estudantes entrevistados, o esforço e o compromisso da UEFS em buscar parcerias com novas instituições, participar de associações e grupos de fomento para financiamento de bolsas de estudos e incentivo à internacionalização e desenvolver institucionalmente, com recursos próprios, um programa de bolsas para a mobilidade internacional é reconhecido pelos estudantes por fomentar mais do que vocações, alimentar sonhos.

O reconhecimento pelo empenho da instituição foi o sentimento expresso em cada depoimento dos estudantes entrevistados. Para Comte-Sponville (1999), o reconhecimento é um conhecimento, um saber alegre, que alcança a verdade e é eterno. Diante de iniciativas assim, é possível

acreditar que a educação transforma e está em permanente transformação; inserindo o indivíduo em uma nova história (Charlot, 2013). Nas palavras de Goergen (2013, p. 45), “nosso compromisso não é tornar o futuro igual ao presente; nosso compromisso é tornar o futuro melhor, mais humano, mais ético e mais feliz”. Esse sentimento de gratidão é capaz de mudar a forma como cada um dos estudantes enxerga sua instituição de origem, no caso a UEFS, permitindo o desenvolvimento do senso de pertencimento, construído ao longo das transições que ocorreram antes, durante e após a mobilidade internacional.

A análise das entrevistas demonstra que uma das principais razões para a mobilidade acadêmica internacional é preparar os estudantes para um mundo global, para uma vida cultural mais rica e diversa.

“Eu vivi a universidade de uma forma como eu não tinha vivido antes” (E01); “Eu parecia que estava vivendo num sonho” (E02); “Quando eu vejo a universidade conquistando coisas, eu falo: ‘meu Deus, eu estudei aí’” (E09).

A mobilidade estudantil internacional pode ser compreendida como uma proposta educativa orientada com a perspectiva de valorizar a formação voltada para a autonomia dos sujeitos, possibilitando-lhes um olhar crítico sobre a realidade à sua volta e uma postura emancipatória ante a sociedade. Sempre haverá processos de transição que envolvem mudanças que continuarão sendo decisivas nas experiências de vida (Ribeiro, 2014). Esses processos ocorrem em diferentes momentos e mobilizam ações e recursos individuais e sociais que possibilitam adaptabilidade a novas situações ou acontecimentos.

Entende-se a mobilidade acadêmica como uma ação social envolvida em um processo dinâmico, em uma relação recíproca entre indivíduos, em que as significações que perpassam a interação remetem sempre à possibilidade de mudança (Sant’Ana, 2009). Sob essa perspectiva, as trajetórias desenvolvimentais dos estudantes que participaram de programas de mobilidade internacional não abarcam simplesmente as mudanças, mas sobretudo a percepção delas e do seu impacto em suas vidas.

“Pra quem vive, pra quem sente, pra quem se transforma, pra quem é fruto desta transformação” (E01); “Se não fosse esse intercâmbio que eu fiz, [...] não teria conseguido publicar artigos pois, além da questão profissional, tem a questão do conhecimento” (E03); “Quando eu voltei do intercâmbio, eu me sentia mais confiante nas disciplinas, [...] quando eu voltei do intercâmbio foi mais fácil escrever, [...] o intercâmbio me mudou muito” (E07).

Entende-se a mobilidade acadêmica como uma ação social envolvida em um processo dinâmico, em uma relação recíproca entre indivíduos, em que as significações que perpassam a interação remetem sempre à possibilidade de mudança

A vivência e todo o aprendizado adquirido com essa experiência têm sido um diferencial no currículo desses jovens e podem aumentar suas chances de ascensão social

Os estudantes entrevistados seguem suas trajetórias, num itinerário de aprendizado e qualificação. Aqueles que retornaram enfatizaram, sobretudo, a oportunidade de desenvolver habilidades valiosas, expandir horizontes e enriquecer suas experiências pessoais, adquirindo maturidade durante o processo migratório (Pereira; Siqueira, 2013).

Atualmente, dos dez estudantes entrevistados após a mobilidade acadêmica internacional, dois já concluíram o mestrado e estão cursando o doutorado, sendo que um deles em uma instituição internacional. Outro estudante, a partir da sua experiência com a mobilidade, foi contemplado com uma bolsa do governo francês para dar aulas de português em um país da América Central. Um deles segue carreira internacional, enquanto outro cursa mestrado na UEFS. Os demais estão exercendo suas profissões no mercado de trabalho.

A necessidade de (re)elaborar a compreensão do mundo e a perspectiva de futuro após a experiência da mobilidade foi um dos aspectos importantes percebidos pelos entrevistados. Não é possível afirmar que a mobilidade internacional garante sucesso e independência financeira, mas a vivência e todo o aprendizado adquirido com essa experiência têm sido um diferencial no currículo desses jovens e podem aumentar suas chances de ascensão social.

MUDANÇA DE PERSPECTIVA: O CAMPO DE POSSIBILIDADES DOS INTERCAMBISTAS

O título desta seção foi inspirado na resposta da estudante E05 durante a entrevista, quando questionada: “Quem é E05 agora, depois do intercâmbio?”. Ao que, prontamente, respondeu:

É uma “E05” com outras perspectivas, né, porque uma das coisas que o intercâmbio, a universidade ela muda, é isso! Se antes eu não tinha uma perspectiva de fazer um curso universitário, hoje eu tenho uma perspectiva de fazer uma pós, de fazer um mestrado, então, a perspectiva né, eu tenho condições, eu tenho capacidade, isso aí é muito mais ampliado, a questão da perspectiva, maturidade e tudo mais (E05).

A experiência da mobilidade acaba por conferir aos estudantes intercambistas um “potencial de metamorfose [tornando-os capazes de transformar sua trajetória e de reinventar a vida social], empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procurar dar conta” (Velho, 2003, p. 45). Essa metamorfose permite que eles transitem por diferentes domínios, por diferentes mundos, exercendo plenamente a flexibilidade e a transformação.

“Parece que tinha uma barreira e, depois do intercâmbio, não tem mais uma barreira de impedimento nesse sentido, de você sair, de conhecer outras culturas” (E03); “Voltei um outro aluno, no sentido que eu voltei com muito mais vontade pra aprender, voltei mais crítico também” (E04).

Na minha família não existe essa questão de ah, estudou, terminou o ensino médio, vamos fazer universidade. Mas hoje eu vejo que as perspectivas dos meus sobrinhos já são outras. Eu tenho uma sobrinha que ela diz, vou fazer intercâmbio igual a tia. Então, assim, para os meus sobrinhos, essa geração que tá vindo, através de mim, as perspectivas já são outras, né, então eles já viram, é possível (E05);

É um crescimento dentro da gente de vários pontos da vida [...] essa experiência de que o mundo ele é gigante e que a gente não conhece um terço ainda, e vale muito a pena, porque existem mil culturas, mil formas de se pensar, mil formas de se viver, a minha é apenas mais uma delas (E09).

Com significativa influência de Georg Simmel, Alfred Schutz, Howard Becker, Erving Goffman e Victor Turner, Gilberto Velho, um dos nomes mais influentes da Antropologia brasileira, discorre sobre o “campo de possibilidades” e de “projeto” (Velho, 2003) como processos da vida social. Para esse autor, os projetos individuais são influenciados por projetos coletivos, de grupos, de instituições e de organizações. Desse modo, o indivíduo planeja seu futuro a partir de um projeto individual, seu campo de possibilidades também se modifica com novos projetos e com a atribuição de novos significados à realidade que vivencia, até o momento em que o processo de metamorfose do indivíduo torna-se recorrente nesse cenário. Com base no conceito de “campo de possibilidades”, de Velho (2003), é possível entender esse tempo que o estudante passa no exterior como uma experiência que afeta diretamente suas trajetórias e projetos. Os projetos mais eficazes são aqueles que apresentam um potencial de transformação.

Essa permanente reconstrução possibilita que os indivíduos se apropriem de diferentes influências, dialoguem com as realidades, construam suas trajetórias individuais de maneira ativa, reinterpretando, ressignificando e negociando com a realidade para alcançar seus objetivos. A experiência da mobilidade acadêmica internacional afeta sobremaneira o campo de possibilidades desses estudantes. Há uma ampliação da compreensão e do entendimento de mundo que lhes exige habilidades e competências para lidar com diferenças, adversidades e desafios.

A partir dos relatos dos intercambistas e, tomando como base os termos de Velho (2003, p. 40), a mobilidade possibilita a realização de projetos que podem ser entendidos como “conduta organizada para atingir

A experiência da mobilidade acadêmica internacional [gera] uma ampliação da compreensão e do entendimento de mundo que lhes exige habilidades e competências para lidar com diferenças, adversidades e desafios

“Não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo”, é nesse sentido que a mobilidade internacional serve como estímulo para a possibilidade da vivência, da experiência, da aprendizagem e do conhecimento

finalidades específicas”. Esses projetos, cunhados na interação social do indivíduo e do seu grupo social, ativam o potencial de metamorfose e ampliam o campo de possibilidades (Velho, 2003), fundamental no desenvolvimento autônomo dos estudantes. A experiência do intercâmbio permite aos estudantes pensarem seus projetos em perspectivas mais amplas e mais complexas, redimensionando suas atuações acadêmicas, pessoais e/ou profissionais.

Como destaca Charlot (2013, p. 229), “não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo”, é nesse sentido que a mobilidade internacional serve como estímulo para a possibilidade da vivência, da experiência, da aprendizagem e do conhecimento. É possível admitir então, que os estudantes intercambistas possuem um futuro, um projeto e, principalmente, a possibilidade de transformar esse futuro, uma vez que todos afirmaram não ser mais os mesmos após a mobilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilita reflexões ao compreender que a universidade, por meio de programas de mobilidade acadêmica, representa a entrada para um mundo novo, o da vida social. Cada estudante trata esse espaço a partir de suas experiências, de sua história e de sua interação com outros parceiros, como colegas, professores e funcionários. Inscrita em relações, a universidade, para além da produção de sentido, induz o indivíduo à responsabilidade pela construção de significados e de sua identidade. Com isso, atua como ferramenta para a transformação do mundo. Cabe destacar que, embora a mobilidade acadêmica não seja o único instrumento da internacionalização do ensino superior, é um dos elementos mais importantes nesse processo.

A partir da discussão proposta no início deste texto e dos dados coletados, fica evidente que a experiência da mobilidade pode ser compreendida como um espaço de aprendizagem. E, nesse sentido, ultrapassa a função restrita de promover estudos no exterior. As reflexões conduzem ao entendimento de que a internacionalização da educação, por meio da mobilidade estudantil, possibilita o aumento da transferência de conhecimento e o potencial dos estudantes. A iniciativa também promove o estabelecimento de fortes laços acadêmicos, baseando-se, essencialmente, em encontros e aproximações, do ponto de vista cultural, histórico, linguístico e humano, com importantes benefícios para o desenvolvimento da ciência, da sociedade e, sobretudo, da juventude.

A mobilidade acadêmica internacional é um dos caminhos para renovar a educação como prática formativa, possibilitando trocas culturais, científicas e acadêmicas e permitindo ao estudante conhecer e interagir com

uma realidade diversa, um novo lugar para o saber. As experiências internacionais podem contribuir para o sucesso dos estudantes, capacitando-os para trabalhar em diferentes culturas, em ambientes globais. Essa mobilidade ainda pode ter outros benefícios relacionados ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal, resultando em melhores desempenhos na graduação e melhores perspectivas de carreira. Ter acesso à educação em uma sala de aula internacional possibilita ainda a socialização, trazendo melhorias à experiência universitária de todos os estudantes.

Da inquietação inicial, estão os estudantes dispostos a abandonar suas zonas de conforto e genuinamente dialogar com as diferenças? Será possível ou realizável a entrada de jovens universitários no contexto da educação internacional? Observa-se que a exposição dos estudantes ao inesperado, à novidade, ao estranhamento e aos desafios abre portas para o seu desenvolvimento integral. Os depoimentos dos entrevistados evidenciam que a mobilidade permanece influenciando a sua movimentação, seja ela acadêmica, pessoal ou profissional.

O estudo demonstra ainda que a UEFS, por meio do programa de mobilidade internacional, possibilita ao indivíduo ascender à competência requerida para um estudante.

A partir da realização de feiras, seminários, *workshops*, encontros com calouros para apresentação do programa de mobilidade e rodas de conversa com egressos do intercâmbio, a Assessoria Especial de Relações Institucionais promove ambientes para que os estudantes interessados possam acessar esse mundo novo de ideias, culturas, respeito às diferenças e, principalmente, mais igualitário e justo.

Dessa forma, vivenciar a mobilidade acadêmica proporciona aos estudantes a oportunidade de interpretar um outro mundo, pressupõe a chance de conhecer novas pessoas e realidades, experimentar novas possibilidades de vida, novos caminhos, além de outras habilidades para assimilar novos valores culturais, principalmente durante o período em que estiverem distante de seu país de origem.

Os estudantes entrevistados mostraram-se capazes de sobreviver em novos territórios, desenvolvendo a alteridade e comportamentos que lhes permitiram apreender regras, costumes e língua. Verificou-se, assim, o quão importante foi a relação destes estudantes com outros intercambistas, professores e pessoas com as quais estabeleceram contato. A condição de intercambistas os colocou em convivência direta com muitas diferenças – o que lhes permitiu desenvolver a percepção de que a experiência da mobilidade internacional afetaria suas trajetórias e suas concepções do mundo. Desse modo, os “campos de possibilidades” desses sujeitos foram afetados, ampliando sua forma de pensar, ser e estar no mundo.

**O estudo
demonstra
ainda que a
UEFS, por meio
do programa
de mobilidade
internacional,
possibilita
ao indivíduo
ascender à
competência
requerida para
um estudante**

Há que ser defendida a mobilidade acadêmica pela sua própria essência de permitir às IES e aos estudantes participarem do processo de mundialização, abrindo as portas das instituições de ensino para novos conhecimentos, novas culturas e novas formas de gestão

Há que ser defendida a mobilidade acadêmica pela sua própria essência de permitir às IES e aos estudantes participarem do processo de mundialização, abrindo as portas das instituições de ensino para novos conhecimentos, novas culturas e novas formas de gestão.

Os resultados da pesquisa evidenciam a percepção positiva dos estudantes, identificando ainda que os programas de mobilidade acadêmica despertam o interesse desse público. Chega-se ao entendimento de que, por meio de um processo de interpretação permanente, viver a mobilidade permite ao estudante construir seu projeto de formação, desenvolver sua capacidade de autonomia e de comunicação.

Assim, quanto mais interações ocorrem, maior é o aprendizado. Foi possível observar o cenário dinâmico e em crescimento da mobilidade acadêmica internacional na UEFS, o que demonstra a sua relevância no processo de internacionalização da instituição. A UEFS reforça seu compromisso em aperfeiçoar cada vez mais a mobilidade acadêmica, expandindo sua presença para os mais diversos países. Entretanto, apesar de todo esforço empreendido pela instituição para consolidar a internacionalização, ainda há muito a ser feito. Portanto, é primordial a realização de pesquisas que contemplem a identificação dos benefícios e do poder transformador de programas como os de mobilidade acadêmica para a formação e o desenvolvimento integral da juventude. Desse modo, estarão colaborando para a construção de novas políticas, novos acordos institucionais e para a formação do estudante multicultural, com competências e habilidades para atuar no mercado globalizado.

Diante do exposto, este trabalho busca oferecer subsídios para diversas ações institucionais voltadas à internacionalização do ensino superior. Há um longo caminho a ser trilhado para a internacionalização e inserção proativa das universidades brasileiras no cenário global. É preciso estar atento e à procura de itinerários viáveis que oportunizem um saber ampliado e transformador. Afinal, é a partir de alguns desafios e inquietações que surgem horizontes apontando para a esperança de um mundo onde as fronteiras não estarão marcadas por muros, mas sim por pontes.

REFERÊNCIAS

BARANZELI, Caroline; MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. "A chave está na troca": estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 253-274, jan./abr. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100253&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARBOSA, Karla Maria L. F. B. *Novos itinerários, horizontes e fronteiras: as transições desenvolvimentais dos estudantes em mobilidade acadêmica internacional*. 2023. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36614/1/TESE%20KARLA%20FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COMTE-SPONVILLE, Andre. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GOERGEN, Pedro. Gestão educacional: entre instrumentalização e formação. *Revista Exitus*, Santarém, v. 3, n. 1, p. 35-46, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156350003.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KNIGHT, Jane. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2304/rcie.2012.7.1.20>. Acesso em: 24 jul. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PAIVANDI, Saeed. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes?. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos; CARVALHO, Ava (org.). *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?*. Salvador: Edufba, 2015. p. 23-59.

PEREIRA, Sônia; SIQUEIRA, Sueli. Migração, retorno e circularidade: evidência da Europa e Estados Unidos. *Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana*, Brasília, v. 21, n. 41, p. 117-138, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/nkVKnYpJCKCb9qtnJjXn3FR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. São Paulo: Edusp, 2014.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Autonomia do sujeito: as contribuições teóricas de G. H. Mead. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 467-477, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tZW4j4kjCZY8jqJz4hz6vqG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

SANTOS, Fernando S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora da UnB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (BA). Conselho Superior. *Resolução CONSU 008/2020, de 18 de junho de 2020*. Dispõe sobre a alteração do número de vagas dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a partir do semestre letivo 2020.2. Feira de Santana: Conselho Superior, 2020. Disponível em: <http://www.prograd.uefs.br/arquivos/File/RESOLUCOES/CONSU/resolconsu0082020.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.



Resumo

A educação corporativa demonstra a junção das práticas que são estruturadas pela organização para fomentar a contínua educação, o aprimoramento do profissional e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços prestados pela instituição. O artigo explora algumas dessas práticas, com foco nos programas de capacitação oferecidos pela Coordenação de Capacitação Correicional da Corregedoria-Geral da Secretaria da Segurança Pública (Coger-SSP) da Bahia. O objetivo principal desta pesquisa é analisar como esses programas contribuem para o aprimoramento profissional e institucional dos servidores. A metodologia adotada baseia-se no estudo de caso, utilizando dados estatísticos e avaliações dos participantes para aferir a eficácia dos cursos oferecidos em 2023. Nessa perspectiva, este trabalho relata como a oferta diversificada de cursos teóricos e práticos proporciona uma ampliação significativa do conhecimento e das habilidades dos participantes, contribuindo para uma melhor eficiência dos serviços realizados pelos profissionais de segurança pública e para uma cultura organizacional mais ética e transparente. Em conclusão, ao promover uma formação continuada alinhada às necessidades reais dos profissionais e às demandas do cenário atual, a Coger-SSP identifica características da educação corporativa como elemento intercessor para promover mudanças na cultura organizacional, passando de um modelo correicional repressivo para um modelo focado na identificação das causas e na prevenção dos desvios de condutas funcionais.

Palavras-chave: educação corporativa; capacitação continuada; segurança pública; Corregedoria-Geral; Coordenação de Capacitação Correicional.

Abstract

Corporate education demonstrates the combination of practices that are structured by the organization to foster continuous education, professional improvement and, consequently, the quality of the services provided by the institution. This article explores some of these practices, with a focus on the training programs offered by the Coordination of Correctional Training of the General Corregor's Office of the Secretary of Public Security (Coger-SSP) in Bahia. The main objective of this research is to analyze how these programs contribute to the professional and institutional improvement of civil servants. The methodology adopted is based on a case study, using statistical data and participant evaluations to assess the effectiveness of the courses offered in 2023. From this perspective, this paper reports on how the diversified offer of theoretical and practical courses provides a significant increase in the knowledge and skills of the participants, contributing to better efficiency in the services provided by public security professionals and to a more ethical and transparent organizational culture. In conclusion, by promoting continuing training in line with the real needs of professionals and the demands of the current scenario, Coger-SSP identifies characteristics of corporate education as an intercessory element to promote changes in organizational culture, moving from a repressive correctional model to one focused on identifying the causes and preventing deviations in functional conduct.

Keywords: corporate education; continuing training; public security; Internal Affairs; Coordination of Correctional Training.

Educação corporativa na Secretaria da Segurança Pública: um estudo de caso sobre capacitação continuada na Corregedoria-Geral da SSP-BA

VANESSA SOUZA MATOS

Mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), pós-graduada em Segurança em Grandes Eventos pelo Centro Universitário Estácio da Bahia, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Olga Mettig (Famettig), bacharela em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar do Estado da Bahia (APM), graduada em Turismo pela Faculdade de Turismo da Bahia. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Escolar: aspectos socioculturais e contemporaneidade, pesquisadora na área de Segurança Pública e Gestão Escolar. <https://orcid.org/0009-0006-4189-1315>. vanessa.matos@ssp.ba.gov.br

Colaboradores:

Marcelo Luz de Carvalho: MBA em Sistemas de Gestão da Qualidade (Saúde, Meio Ambiente e Segurança) pela Universidade Salvador (Unifacs), graduado em Administração Geral de Empresas pela Faculdade Ruy Barbosa.

Gabriele de Lima Carqueija: graduada em Administração pela Faculdade Montessoriano. pós-graduanda em Gestão de Projetos pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni).

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a13

A SEGURANÇA PÚBLICA, indubitavelmente, constitui um dos pilares fundamentais para a preservação da ordem e da tranquilidade em uma sociedade civilizada. No entanto, os desafios enfrentados pelos profissionais dessa área estão em constante transformação, exigindo uma adaptação contínua e uma capacitação profissional adequada. Nesse contexto, a educação corporativa desempenha um papel crucial, fornecendo os recursos e as ferramentas necessárias para enfrentar esses desafios de maneira eficaz.

A educação corporativa representa a convergência de práticas estruturadas pela organização, com o intuito de promover uma contínua educação, elevar a qualidade do profissional e, por consequência, aprimorar o desempenho organizacional. Ela se apresenta como uma poderosa alternativa para que a segurança pública possa assegurar uma gestão de qualidade, com um impacto significativo na promoção técnico-profissional e intelectual dos servidores.

A educação continuada viabiliza um ambiente propício para a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre os diferentes órgãos que compõem a Secretaria da Segurança Pública

As instituições que operam na área de segurança pública demandam profissionais com um perfil diferenciado, caracterizados por serem mais dinâmicos, adaptáveis e perspicazes na abordagem e solução de problemas. É essencial que esses profissionais estejam preparados para lidar com situações diversas e em constante mutação, garantindo assim um serviço de qualidade à população.

Nesse contexto, este artigo visa apresentar como o plano de Capacitação da Corregedoria-Geral da Secretaria da Segurança Pública (Coger-SSP) vem contribuindo para qualificar e desenvolver o efetivo da SSP, assim como o efetivo da Polícia Militar, da Polícia Civil, do Corpo de Bombeiros Militar e do Departamento de Polícia Técnica da Bahia, para que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para lidar com as complexidades das funções desempenhadas.

A Coger-SSP/BA “assessora o secretário da Segurança Pública no acompanhamento, no controle e na avaliação das condutas funcionais dos servidores de todos os órgãos integrantes da Secretaria da Segurança Pública” (Bahia, 2023a).

Além da aplicação de vacinas correicionais¹, como sindicâncias e processos administrativos disciplinares, visando esclarecer dúvidas e desvios de condutas por parte dos servidores que compõem o quadro orgânico da Secretaria da Segurança Pública, a Coger-SSP integrou ao seu organograma quatro coordenações, dentre elas, a Coordenação de Capacitação Correicional (CCC) que tem como missão precípua envidar esforços no sentido de prevenir a prática de delitos funcionais, por meio da capacitação continuada (Bahia, 2023a).

Por intermédio de diversos eventos educacionais, cursos, estudos de casos, simulações e treinamentos práticos ofertados pela CCC, os profissionais de segurança pública são constantemente atualizados sobre os aspectos legais, éticos e técnicos relacionados ao exercício de suas funções. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades individuais dos servidores, mas também promove uma cultura organizacional voltada para a excelência e a ética profissional.

Ademais, a educação continuada viabiliza um ambiente propício para a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre os diferentes órgãos que compõem a Secretaria da Segurança Pública. A interação entre policiais militares, civis, bombeiros militares e profissionais do Departamento de Polícia Técnica permite uma compreensão mais

1 Correição é toda atividade ordinária ou extraordinária voltada para a prevenção ou apuração de irregularidades administrativas ou funcionais por meio de procedimentos correicionais, os quais podem se materializar por meio da investigação preliminar, da inspeção, da sindicância e outros.

abrangente dos desafios enfrentados no cotidiano do serviço, além de fomentar a cooperação e a integração entre essas instituições.

As bases conceituais deste artigo são fundamentadas nos pilares epistemológicos da educação corporativa, conforme abordado por autores como, Eboli (2016), Fleury (2002), Grohmann e Kauffeld (2013), Managão (2003), Meister (1999) e Valle (2015). Além disso, são considerados os princípios da capacitação continuada, conforme expostos por Leme (2006) e Moreira (2017), e as diretrizes do Plano Estratégico do Sistema Estadual da Segurança Pública (Planesp) (Bahia, 2023c)².

A metodologia adotada neste estudo está embasada nos preceitos do estudo de caso, conforme delineado por Yin (2005). Essa abordagem, amplamente reconhecida na pesquisa científica, proporciona uma compreensão mais profunda dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e grupais, bem como de outros fenômenos correlatos.

Desse modo, a estrutura do texto está ancorada em quatro partes distintas. Inicialmente, há uma análise aprofundada sobre a educação corporativa, revisando conceitos e delineando suas características fundamentais. Na sequência, são apresentadas a Corregedoria-Geral da Secretaria da Segurança Pública e as potencialidades da educação continuada trabalhada pela Coordenação de Capacitação Correicional.

A terceira parte relata a experiência dos cursos teóricos e práticos realizados na Corregedoria-Geral da SSP, promovendo a educação corporativa com a conclusão de 22 turmas de capacitação e trazendo dados estatísticos de mais de 500 servidores.

Por fim, as considerações finais marcam a quarta parte deste escrito, validando que a oferta dos eventos educacionais não apenas fortalece as habilidades individuais dos profissionais, mas também contribui para uma cultura organizacional focada na prevenção e na promoção da segurança pública.

Assim, este artigo representa uma proposição ativa que demandou imersão e comprometimento por parte do gestor e de servidores de segurança pública vinculados à Corregedoria-Geral da SSP. Ao investir na educação continuada, o órgão não apenas cumpre sua missão de garantir a integridade e a eficiência das forças, mas também contribui

**A oferta
dos eventos
educacionais
não apenas
fortalece as
habilidades
individuais dos
profissionais,
mas também
contribui para
uma cultura
organizacional
focada na
prevenção e
na promoção
da segurança
pública**

2 O Planesp “apresenta a estratégia construída para a segurança pública do estado da Bahia, inspirado em uma nova visão de futuro e considerando a missão do Sistema Estadual de Segurança Pública (SESP). [...] Revela o caminho pretendido para a efetiva contribuição na redução dos índices de criminalidade, agregando pressupostos de qualidade e excelência na prestação dos serviços de segurança pública cidadã, na Bahia, nos próximos 10 (dez) anos” (Bahia, 2023c).

Por meio de programas de treinamento e desenvolvimento, é possível proporcionar aos colaboradores as ferramentas necessárias para se manterem atualizados, respondendo de forma eficaz às mudanças

para a construção de uma segurança pública mais eficaz, transparente e responsável, em benefício de toda a sociedade.

REVISITANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A educação corporativa pode ser compreendida como uma prática essencial dentro das corporações, visando à disseminação do conhecimento e ao desenvolvimento contínuo dos colaboradores. Por meio dela, as organizações buscam não apenas fortalecer suas equipes, mas também promover uma cultura de aprendizado constante, impulsionando o crescimento e a inovação.

Nesse sentido, a educação corporativa assume um papel crucial na adaptação e no aprimoramento das habilidades dos funcionários, capacitando-os para enfrentar os desafios em constante transformação. Por meio de programas de treinamento e desenvolvimento, é possível proporcionar aos colaboradores as ferramentas necessárias para se manterem atualizados, respondendo de forma eficaz às mudanças e contribuindo para o sucesso e crescimento sustentável da organização. Valle (2005, p. 10) assegura que:

A educação corporativa pode ser entendida como um sistema de aprendizagem com foco nos seus participantes e que busca desenvolver as competências técnicas e comportamentais para que todos se envolvam com as metas e objetivos da organização e tenham o desejo de aprender mais, de conhecer melhor o ambiente de trabalho e suas possibilidades profissionais. Enfim vai tornar possível o desenvolvimento de uma cultura institucional, com identidade própria, com valores e tradições, com uma história.

Vale ressaltar que o termo “educação corporativa” é utilizado desde a década de 1950, quando a General Electric³ lançou a Crotonville Hill⁴, centro de treinamento no qual a educação corporativa associava-se à ideia de empreendedorismo e competitividade (Meister, 1999). Nesse sentido, as mudanças no mercado, a partir das crises econômicas que ocorrem de tempos em tempos no cenário internacional, exigem várias estratégias da sociedade para contornar as adversidades e alinhar economia e educação em prol dos objetivos da produtividade.

3 A General Electric (GE) é uma rede multinacional norte-americana que atua nos segmentos de aviação, *software*, conexões de energia, pesquisa global, assistência médica, iluminação, petróleo e gás, energia renovável, transportes e capital, serviços financeiros, dispositivos médicos, ciências da vida, produtos farmacêuticos, indústria automotiva e indústrias de engenharia (General [...], [2010]. Outras informações no site <https://www.ge.com.br>

4 Crotonville Hill é a primeira universidade corporativa constituída como centro de treinamento da General Electric (GE) (Costa; Leal, 2011).

A partir dos anos 1980, os setores de recursos humanos organizaram-se, visando, entre outros aspectos, ao treinamento e ao desenvolvimento dos funcionários em questões pontuais, objetivando adaptá-los às mudanças técnicas, gerenciais e organizacionais. Esse período ficou também conhecido como a Era do Conhecimento, no qual a educação foi considerada um dos principais recursos para enfrentar a nova estruturação do mundo.

A educação corporativa vem sendo discutida em vários momentos e com diferentes abordagens. Credita-se esse interesse a sua expansão, nos últimos tempos, tendo como sustentáculo a chamada sociedade do conhecimento, “cujo paradigma é a capacidade de transformação [...] do indivíduo social por meio do conhecimento” (Managão, 2003, p. 9).

As últimas décadas foram marcadas por profundas modificações, e um novo modelo de organização surgiu pautado na valorização do conhecimento. A qualificação profissional para atuação no âmbito das organizações, visando aos processos de aprendizagem, capacitação e treinamento, passa a ser aplicada nas organizações do século XXI.

Por um lado, a educação corporativa traz resultados internos significativos, como melhoria do desempenho dos profissionais, aumento da satisfação dos colaboradores, maior orgulho das pessoas por integrarem a organização, aprimoramento dos processos da empresa e formação de novos líderes em maior quantidade e qualidade. Por outro lado, as consequências externas são muito sensíveis, incluindo o aumento da qualidade dos produtos, dos serviços e do atendimento, a melhoria da imagem institucional e uma maior atração de talentos (Eboli, 2016).

Para Fleury (2002), o processo de aprendizagem em uma organização não envolve apenas a elaboração de novos mapas cognitivos que possibilitem compreender melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno. Além disso, esse processo permite definir novos comportamentos que comprovam a efetividade do aprendizado. Nesse contexto, a aquisição do conhecimento mantém-se atrelada às atitudes, pois estas impactam diretamente nos resultados organizacionais.

A valorização do conhecimento também está incorporada na área de segurança pública, proporcionando uma articulação coerente com as competências individuais dos servidores e as competências organizacionais. Ao longo do tempo, a SSP passou por processos de reestruturação, contemplando modelos de gestão cada vez mais avançados e planejados, investindo em processos formativos de seu quadro profissional.

**As últimas
décadas foram
marcadas por
profundas
modificações,
e um novo
modelo de
organização
surgiu
pautado na
valorização do
conhecimento**

A estrutura organizacional da Coger-SSP possui quatro coordenações: a Coordenação de Acompanhamento e Controle [...] a Coordenação Técnica [...] a Coordenação de Apoio Administrativo Financeira [...] a Coordenação de Apoio Administrativo Financeira

O COMPROMISSO DA CORREGEDORIA GERAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA SSP: ESTRATÉGIAS E INICIATIVAS DA COORDENAÇÃO DE CAPACITAÇÃO CORREICIONAL

A Corregedoria-Geral da Secretaria da Segurança Pública foi criada por meio da Lei nº 8.538, de 20 de dezembro de 2002, em conformidade com a alínea “a” do inciso II do artigo 5º:

[...] com a finalidade de assessorar o Secretário no acompanhamento, controle e avaliação da regularidade do funcionamento e operação dos órgãos policiais, civis e militares, integrantes do Sistema Estadual de Segurança Pública, na forma do respectivo regulamento que indicará sua composição (Bahia, 2002).

Sua atuação é respaldada pelo Decreto nº 10.186 de 20 de dezembro de 2006 e tem como missão prover a Secretaria da Segurança Pública (SSP) de procedimentos e mecanismos integrados e eficientes de fiscalização e controle da conduta funcional dos servidores da Secretaria, do Corpo de Bombeiros Militar, da Polícia Militar, da Polícia Civil e do Departamento de Polícia Técnica, prevenindo e combatendo as transgressões disciplinares (Bahia, 2006).

O órgão atua em parceria com a Ouvidoria e a Superintendência de Inteligência da SSP, com a Corregedoria-Geral da Secretaria da Administração, com o Ministério Público Estadual e com a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

A estrutura organizacional da Coger-SSP possui quatro coordenações: a Coordenação de Acompanhamento e Controle (CAC), que “é responsável por acompanhar, controlar e avaliar a regularidade do funcionamento e operação dos órgãos do Sistema Estadual da Segurança Pública” (Bahia, 2023b); a Coordenação Técnica (CT),

[...] responsável por articular-se com o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, as Procuradorias de órgãos oficiais e a Ordem dos Advogados do Brasil, visando à eficiência e à eficácia dos órgãos do Sistema Estadual da Segurança Pública (Bahia, 2023b).

De acordo com informações disponíveis no site da Secretaria da Segurança Pública, a Coordenação de Apoio Administrativo Financeira (CAAF) é

[...] responsável por apoiar a Diretoria Administrativa da Secretaria na execução das atividades de administração de material, patrimônio, serviços, recursos humanos, modernização administrativa e informática, no âmbito da Corregedoria-Geral, em estreita articulação com as demais diretorias (Bahia, 2023b).

Por fim, a Coordenação de Capacitação Correicional (CCC), foco deste trabalho, é

[...] responsável por desenvolver e promover, em articulação com as unidades que compõem o Sistema Estadual da Segurança Pública, programas voltados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos servidores do Corpo de Bombeiros Militar, das Polícias Civil, Militar e Técnica (Bahia, 2023b).

Vale ressaltar que servidores de outras secretarias e instituições, a exemplo da Secretaria de Administração do Estado da Bahia (SAEB), Polícia Penal e Guarda Municipal, têm participado dos programas de capacitação, como resultado de uma política de integração entre esses órgãos, que também possuem estruturas de correição. Programas que seguem os ensinamentos de Moreira (2017) para que a educação corporativa se estabeleça sobre uma cultura de aprendizagem permanente, promovendo uma educação continuada ao longo da vida funcional.

Outrossim, a educação corporativa atende à necessidade individual de evoluir, e esta, quando atendida, promove satisfação e contribui com uma performance superior no trabalho (Grohmann; Kauffeld, 2013).

A CCC funciona desde 2002, sendo que, a cada ano, há uma atualização curricular, em que os conteúdos programáticos são constantemente realinhados às necessidades reais dos profissionais que atuam no campo. A coordenação precisa estar vigilante diante das mudanças e demandas emergentes na área da segurança pública, para construir uma abordagem centrada na análise crítica das práticas pedagógicas e na identificação das lacunas de competências dos servidores, com o objetivo de garantir que os cursos oferecidos sejam pertinentes e eficazes.

O planejamento dos cursos e eventos é pensado de acordo com as demandas e necessidades do quadro efetivo de servidores, resultando no Plano Anual de Capacitação (PAC). O PAC é um meio para que os órgãos possam planejar os investimentos nos servidores, proporcionando-lhes contínua aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para um adequado desempenho profissional.

A elaboração desse PAC deve estar alinhada aos direcionamentos do Plano Estratégico do Sistema Estadual da Segurança Pública (Planesp) e amparada no Objetivo Estratégico (OE) nº 16: “Fortalecer o sistema de controle, prevenção e repressão aos desvios de conduta e atos ilícitos atribuídos aos profissionais da Segurança Pública” (Bahia, 2023c, p. 34).

O planejamento dos cursos e eventos é pensado de acordo com as demandas e necessidades do quadro efetivo de servidores, resultando no Plano Anual de Capacitação

Profissionais bem preparados são mais capazes de enfrentar os desafios complexos do exercício de suas funções, resultando em um serviço mais eficiente e responsivo às necessidades da comunidade

O OE nº 16 do Planesp/Governo da Bahia - 2016-2025 traz em sua definição:

Desenvolver a atividade correcional de forma sistêmica, que deve ser revigorada e direcionada também para a prevenção, destacando-se pela agilidade e efetividade na apuração dos desvios de conduta e atos ilícitos envolvendo os profissionais da Segurança Pública, primando pela transparência e justiça (Bahia, 2023c, p. 34).

Ao alinhar os conteúdos programáticos com as demandas reais, a CCC não apenas promove o desenvolvimento profissional dos servidores, mas também fortalece a credibilidade e eficácia das instituições de segurança pública. Profissionais bem preparados são mais capazes de enfrentar os desafios complexos do exercício de suas funções, resultando em um serviço mais eficiente e responsivo às necessidades da comunidade.

Além disso, é crucial estabelecer parcerias com especialistas da área, acompanhar as tendências e inovações tecnológicas, e promover atividades práticas que simulem situações reais enfrentadas pelos profissionais na execução de suas tarefas. Somente assim será possível proporcionar uma capacitação relevante e de qualidade, capaz de contribuir efetivamente para a melhoria da segurança pública e o fortalecimento das instituições responsáveis por garanti-la.

A oferta de cursos atualizados e relevantes demonstra o empenho da instituição em investir no desenvolvimento contínuo de seus colaboradores, o que contribui para aumentar a motivação e o engajamento dos profissionais.

A capacitação do servidor público deve permitir o aprimoramento de suas competências técnicas e comportamentais e, mais que isso, considerar a complexidade das funções, atividades, atribuições e responsabilidades, bem como o resultado e impactos na gestão (Leme, 2006).

Isso posto, a CCC, por meio da educação corporativa, coloca em prática o programa de capacitação para fortalecimento da atividade correcional, que é um conjunto articulado de ações educacionais que visa aperfeiçoar os instrumentos e técnicas de apuração dos desvios de condutas e atos ilícitos atribuídos aos servidores da Secretaria da Segurança Pública (SSP). O programa tem como objetivo promover mudança da cultura organizacional, passando de um modelo correcional repressivo para um modelo focado na identificação das causas e prevenção dos desvios de condutas funcionais.

Por fim, a capacitação contínua dos profissionais da segurança pública não apenas beneficia diretamente os servidores, mas também tem um

impacto positivo na sociedade como um todo. Profissionais capacitados tornam-se aptos para desempenhar suas funções com mais eficácia, o que pode resultar em uma redução dos índices de criminalidade, uma maior sensação de segurança para os cidadãos e uma melhor qualidade de vida nas comunidades atendidas. Portanto, investir na capacitação dos profissionais de segurança pública é fundamental para promover uma sociedade mais segura e justa.

RESULTADOS E IMPACTOS DO PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO 2023 DA CORREGEDORIA-GERAL DA SSP: REFLEXÕES SOBRE A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A INTEGRAÇÃO INTERINSTITUCIONAL NA SEGURANÇA PÚBLICA

No ano de 2023, a Coordenação de Capacitação Correicional (CCC), em um esforço permanente para aprimorar a qualidade profissional e institucional, organizou 22 turmas de capacitação, abrangendo cursos teóricos e práticos. Estes cursos foram estrategicamente planejados para abordar diversas áreas-chave: prevenção de ilícitos na administração pública (duas turmas), redação oficial (duas turmas), técnicas de entrevista e interrogatório, curso de armamento e tiro – porte velado (três turmas), curso de sindicância e investigação preliminar, uso diferenciado da força, atendimento pré-hospitalar – suporte básico de vida, primeiros socorros e uso de Desfibrilador Externo Automático (DEA), curso de armamento de tiro policial – transição porte e portátil, capacitação em segurança orgânica e análise de riscos (três turmas), atendimento e tratativas correicionais de denúncias de assédio moral e sexual, curso de armamento e tiro – SMT40, atendimento pré-hospitalar tático, curso de processo administrativo disciplinar, curso de armamento e tiro – baixa luminosidade (duas turmas), curso de aspectos jurídicos na abordagem, mandado de prisão, busca e apreensão.

Ao todo, mais de 500 servidores tiveram a oportunidade de participar dessas atividades, proporcionando uma significativa ampliação do conhecimento e habilidades em suas respectivas áreas de atuação. A partir da análise da tabela dos cursos oferecidos em 2023, observa-se não apenas a diversidade e a abrangência dessas iniciativas, mas também a preocupação em promover uma formação continuada que atenda às demandas emergentes e aos desafios específicos enfrentados pelos profissionais.

A educação profissional continuada é um diferencial para qualquer profissão, sobretudo para as organizações que lidam diretamente com a garantia dos bens jurídicos considerados os mais relevantes – a vida e a liberdade (Azevedo; Silva, 2018).

A educação
profissional
continuada é
um diferencial
para qualquer
profissão,
sobretudo para
as organizações
que lidam
diretamente
com a garantia
dos bens
jurídicos
considerados os
mais relevantes
– a vida e a
liberdade

Ao participarem ativamente do processo de avaliação, os alunos não apenas contribuem para sua própria experiência de aprendizado, mas também colaboram com o aprimoramento contínuo da educação corporativa e do desenvolvimento profissional dentro da instituição

Os cursos teóricos oferecidos pela Coger abrangem temas essenciais que, por meio de uma abordagem pedagógica atualizada, permitem aos participantes aprofundarem sua compreensão sobre as normativas legais e procedimentos operacionais que regem a atuação da SSP. Além disso, os cursos práticos proporcionam uma oportunidade única para os servidores aprimorarem suas habilidades técnicas e táticas.

Os dados apresentados neste artigo advêm dos questionários de avaliação *on line* preenchidos pelos participantes ao final de cada curso. Esses dados são de extrema relevância no processo de aprimoramento contínuo dos cursos oferecidos pela Coger-SSP e fornecem uma oportunidade valiosa para que os participantes expressem suas opiniões, avaliem a qualidade do conteúdo, a metodologia de ensino, a eficácia dos instrutores e o ambiente geral do curso.

Esses *feedbacks* são essenciais para aperfeiçoar futuras edições do curso, ajustando o conteúdo, a abordagem pedagógica e outros aspectos com base nas necessidades e expectativas dos participantes. Além disso, as fichas de avaliação também ajudam a identificar pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para assegurar a excelência e a relevância do programa de capacitação oferecido.

Dessa forma, ao participarem ativamente do processo de avaliação, os alunos não apenas contribuem para sua própria experiência de aprendizado, mas também colaboram com o aprimoramento contínuo da educação corporativa e do desenvolvimento profissional dentro da instituição.

A CCC concluiu o ano de 2023 com um índice de satisfação elevado, sendo a categoria “Muito Satisfeito” escolhida pelos participantes em todos os cursos oferecidos, como mostra o Gráfico 1:

No que tange ao conhecimento obtido durante os cursos realizados, os servidores destacaram não apenas a relevância dos temas abordados, mas também a sua utilidade para o serviço que realizam. Um ponto sugerido por diversos alunos foi a possibilidade de cursos com carga horária maior, como enfatizado em alguns depoimentos nos questionários: “Amei o treinamento”; “Dinâmica do instrutor foi excelente, tornou a capacitação muito estimulante e despertou a vontade de participar de mais treinamento”; “Mais uma vez quero parabenizar a Coordenação de Capacitação da Coger pela iniciativa e realização de cursos voltados ao público feminino durante o mês comemorativo da mulher”; “Ações como essas aumentam a nossa satisfação em fazer parte da Organização”; “Um dia já foi incrível, imagine se tivéssemos mais...”; “Curso maravilhoso”; “Curso excelente! Poderia ter uma carga horária ainda maior”; “Parabéns para toda a equipe de capacitação”; “Precisamos de mais cursos como esses, gostamos muito. Já estou aguardando os próximos”;

Gráfico 1

Percentual de satisfação dos concluintes por curso – 2023



Fonte: Coordenação de Capacitação Correccional (2023).

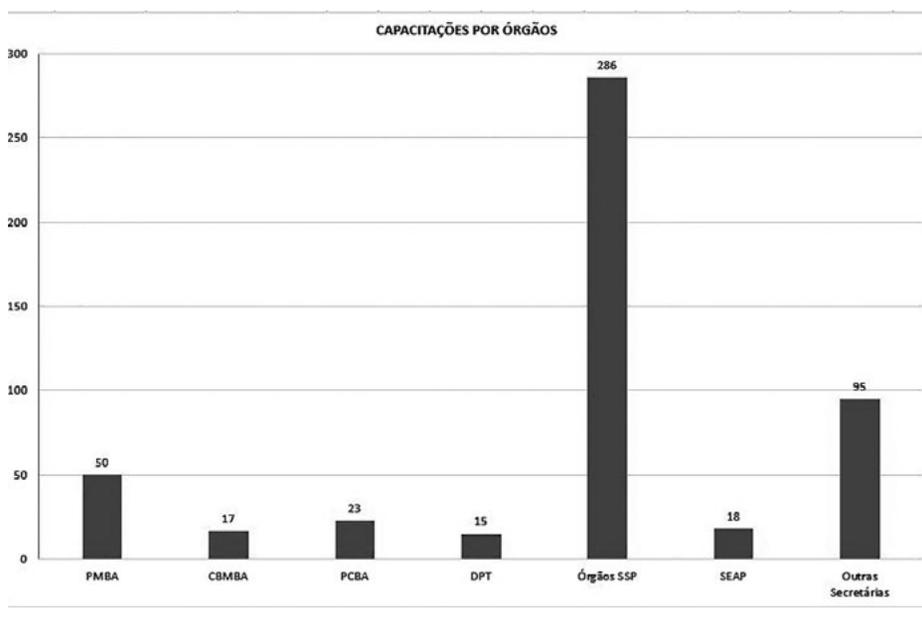
Nota: os dados apresentados no gráfico foram extraídos de formulários de satisfação preenchidos pelos concluintes dos cursos ofertados pela CCC no ano de 2023.

“A Corregedoria está de parabéns”; “Os instrutores foram muito bem selecionados, percebi o quanto são capacitados e solícitos”.

Essa avaliação positiva do programa de capacitação é um testemunho eloquente do compromisso da Corregedoria em fornecer cursos de qualidade, alinhados às demandas e aos desafios enfrentados no contexto da segurança pública.

O público participante dos cursos é bastante heterogêneo, proveniente de uma ampla gama de órgãos pertencentes à SSP, abrangendo Polícia Militar (PMBA), Bombeiro Militar (CBMBA), Polícia Civil (PCBA) e Penal (SEAP), além do Departamento de Polícia Técnica (DPT) e outras secretarias correlatas, conforme representado no Gráfico 2:

Gráfico 2
Participantes dos cursos por instituição – 2023



Fonte: Coordenação de Capacitação Correicional (2023).
Nota: os dados apresentados no gráfico foram extraídos dos registros de concluinte dos cursos realizados em 2023. Cada barra representa o número total de participantes por instituição.

Essa diversidade nas turmas mostrou-se fundamental para uma aprendizagem efetiva. Por meio da interação entre profissionais com diferentes *backgrounds* e experiências, foi possível valorizar os conhecimentos específicos de cada servidor. Essa troca de expertises promoveu uma aprendizagem reflexiva e crítica, estimulando a construção de uma perspectiva abrangente sobre segurança pública.

Além disso, a participação de uma variedade de órgãos nas atividades de educação corporativa da Corregedoria Geral da Secretaria da Segurança Pública (Coger-SSP) resulta em uma maior integração e cooperação entre as instituições. Durante os cursos, as redes de contatos são fortalecidas, e os relacionamentos profissionais transcendem as fronteiras organizacionais.

Essa interação colaborativa não só consolida os laços entre os diversos órgãos envolvidos, mas também facilita a troca de informações e boas práticas, promovendo uma abordagem mais holística e eficaz para os desafios enfrentados no campo da segurança pública.

Ademais, notou-se que uma dinâmica de sociabilidade horizontal foi estabelecida, permitindo a interação entre diversas categorias profissionais e diferentes hierarquias militares. Essa interação ocorreu de forma inclusiva, respeitando as diferenças inerentes a cada segmento.

Ao longo das atividades, os participantes aprenderam uns com os outros, compartilhando suas vivências e perspectivas, tendo acesso às mesmas informações e realizando exercícios práticos de estudo de campo de forma conjunta. Esse diálogo e compartilhamento de experiências evidenciaram a diversidade de opiniões e concepções em relação aos desafios enfrentados no ambiente de trabalho.

Em suma, os resultados alcançados nos programas de capacitação evidenciam não apenas a eficácia das iniciativas educacionais, mas também a dedicação da Coger-SSP em promover a formação continuada dos servidores do órgão. Ao alinhar o programa de capacitação com as necessidades reais dos profissionais e as demandas emergentes na área, a SSP demonstra sua capacidade de adaptação e sua visão estratégica para enfrentar os desafios do cenário atual. Esses resultados não apenas validam a importância da educação corporativa, mas também reforçam o papel fundamental que ela desempenha na construção de instituições mais eficientes, éticas e preparadas para servir e proteger a comunidade.

Um dos principais resultados alcançados é o alinhamento dos programas de capacitação com as demandas emergentes e as mudanças no cenário da segurança pública. Ao adotar uma abordagem proativa e flexível, a instituição conseguiu antecipar e responder adequadamente às novas tendências, tecnologias e desafios enfrentados no campo. Isso demonstra não apenas a capacidade de adaptação da educação corporativa, mas também o compromisso contínuo da instituição em garantir que seus profissionais estejam sempre preparados para enfrentar os desafios do ambiente dinâmico da segurança pública.

Um aspecto fundamental desse programa de capacitação é sua contribuição para a promoção de uma cultura organizacional focada na identificação das causas e na prevenção dos desvios de condutas funcionais, no lugar de um modelo correicional repressivo.

Além dos benefícios diretos na qualificação profissional e na eficiência operacional, os programas de capacitação também tiveram um impacto significativo na cultura organizacional das instituições de segurança pública. A promoção de uma cultura de aprendizagem contínua e de desenvolvimento pessoal contribuiu para fortalecer os valores institucionais, como transparência, ética, responsabilidade e respeito pelos direitos humanos. Essa mudança cultural não apenas melhora o ambiente de trabalho e as relações entre os colaboradores, mas também reflete positivamente no serviço prestado à comunidade, promovendo uma imagem de confiança e comprometimento por parte das instituições de segurança pública.

Um dos principais resultados alcançados é o alinhamento dos programas de capacitação com as demandas emergentes e as mudanças no cenário da segurança pública

O investimento na educação continuada é, portanto, um investimento no futuro da segurança pública e no bem-estar de toda a comunidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação corporativa tem-se destacado como um elemento vital para o desenvolvimento e o aprimoramento contínuo das organizações. Verifica-se que essa capacitação e a Segurança Pública são pilares que precisam coexistir em harmonia. Com os avanços do conhecimento e as novas exigências do meio social e político, o profissional de segurança pública necessita dar continuidade ao seu processo formativo, ou seja, ao aperfeiçoamento da formação profissional, pautado na certeza de que servidores capacitados, com desenvolvimento e aprimoramento constante de suas competências, cumprem melhor sua vocação.

Ao longo deste trabalho, analisou-se o importante papel desempenhado pela Corregedoria-Geral da Secretaria da Segurança Pública (Coger-SSP) na promoção da educação corporativa e no aprimoramento contínuo dos servidores, proporcionando aos participantes oportunidades valiosas de aprendizado e desenvolvimento de habilidades.

Ao capacitar os servidores com conhecimento atualizado e habilidades práticas, a Coger-SSP não apenas fortalece sua própria capacidade de cumprir sua missão institucional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais segura, justa e resiliente. O investimento na educação continuada é, portanto, um investimento no futuro da segurança pública e no bem-estar de toda a comunidade.

A Coordenação de Capacitação Correicional (CCC) entende que a educação corporativa vai além da mera oferta de treinamentos e cursos, abrange uma abordagem estratégica e sistêmica que visa integrar a formação continuada do profissional de segurança pública aos objetivos e necessidades institucionais. Isso envolve o desenvolvimento de um programa de capacitação alinhado com as metas e diretrizes da SSP, bem como a criação de espaços e oportunidades para o compartilhamento de conhecimento e experiências entre os colaboradores e a atualização constante dos conteúdos programáticos com as melhores práticas e padrões.

É importante frisar também a importância das parcerias e a integração entre diferentes órgãos e instituições, que enriquecem a experiência de aprendizado e fortalecem os laços de colaboração e confiança entre os profissionais de diferentes órgãos.

Diante do exposto, evidencia-se que, ao promover uma cultura de aprendizagem contínua e de desenvolvimento pessoal, a Coger-SSP contribui para fortalecer os valores institucionais, refletindo positivamente no serviço prestado à comunidade. A avaliação positiva dos cursos pelos participantes é a confirmação do afincamento da CCC em fornecer iniciativas

educacionais de qualidade, alinhadas às demandas e aos desafios enfrentados no contexto da segurança pública.

Por fim, corrobora-se a importância estratégica da educação corporativa na construção de instituições mais eficientes, éticas e preparadas para servir e proteger a comunidade. Certamente é uma forte alternativa para que a segurança pública proporcione uma gestão de qualidade, com grande impacto na promoção técnico-profissional e intelectual dos colaboradores e na eficiência dos serviços prestados à sociedade.

À medida que se avança para o futuro, é essencial continuar valorizando e fortalecendo os programas de capacitação e educação corporativa. Tais iniciativas asseguram que os profissionais da segurança pública estejam sempre preparados para enfrentar os desafios do cenário atual e contribuir para o bem-estar de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Patrícia Pinheiro de Melo; SILVA, Valdirene Cássia da. Educação profissional continuada: implementação do calendário anual de cursos na Polícia Militar de Tocantins. *Aturá: revista pan-amazônica de comunicação*, Palmas, v. 2, n. 3, p. 163-183, set./dez. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/5964/14063>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BAHIA. Decreto nº 10.186, de 20 de dezembro de 2006. Aprova o Regimento da Secretaria da Segurança Pública. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 21 dez. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/forum-nacional-de-ouvidores-de-policia-fnop/legislacao-1/normativa-da-bahia-regimento-interno>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BAHIA. Lei nº 8.538, de 20 de dezembro de 2002. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 21 dez. 2002. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85755/lei-8538-02>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BAHIA. Secretaria da Segurança Pública. *A Corregedoria*. Disponível em: <https://ssp.ba.gov.br/corregedoria/a-corregedoria/>. Acesso em: 17 dez. 2023a.

BAHIA. Secretaria da Segurança Pública. *Coordenação*. Disponível em: <https://ssp.ba.gov.br/coordenacao/>. Acesso em: 17 dez. 2023b.

BAHIA. Secretaria da Segurança Pública. *PLANESP*: Plano Estratégico do Sistema Estadual da Segurança Pública: Governo da Bahia: 2016 a 2025. 3. ed. Salvador: SSP, 2023c. 128 p. Disponível em: <https://bibliotecacoger.ssp.ba.gov.br/pub/78>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BEZERRA, Edilane Nunes R. Educação profissional: a importância do curso de formação profissional na qualidade dos serviços na área de segurança pública. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 1-6, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/26640/23362/312918>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BLOIS, Marlene; MELCA, Fátima. *Educação corporativa: novas tecnologias na gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2005.

BRASIL. Decreto nº 9.630, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9630.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC: SEF, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar da; LEAL, Raimundo. Aprendizagem organizacional em organizações públicas: a experiência de uma universidade corporativa. *Revista de Administração e Contabilidade*, Feira de Santana, v. 3, n. 1, p. 54-70, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.reacfat.com.br/index.php/react/article/view/25>. Acesso em: 18 dez. 2023.

EBOLI, Marisa. Educação corporativa nos novos cenários empresariais. *GVEXECUTIVO*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 21-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/view/65076/62935>. Acesso em: 17 dez. 2023.

FLEURY, Maria T. L. (org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, Maria T. L. No universo da cultura, o centro se encontra em toda parte. In: EBOLI, Marisa et al. (coord.) *Universidades Corporativas: educação para as empresas do século XXI*. São Paulo: Adolfo Schumukler, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENERAL Electric. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/General_Electric. Acesso em: 20 dez. 2023.

GROHMANN, Anna; KAUFFELD, Simone. Evaluating training programs: development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. *Internacional Journal of Training and Development*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 135-155, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijtd.12005>. Acesso em: 18 dez. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963/1864>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LEME, Rogério. *Avaliação de desempenho com foco em competência: a base para remuneração por competências*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

LIMA JR., Arnaud S. de. *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Salvador: Quartet; Juazeiro: Fundesf, 2005.

MANAGÃO, Kátia Christian Zanatta. *Universidade corporativa: um mecanismo do aparelho ideológico educativo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2003.

MARKERT, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicação para uma nova didática na formação profissional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 72, p. 177-196, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zLZJcRBwHFXJxmSHjBrCRv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MATOS, Vanessa; GASPAR, Nelson. Capacitação continuada: integração das tecnologias digitais na educação corporativa na Corregedoria-Geral da Secretaria de Segurança Pública. *Revista Flammae*: revista científica do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco, Recife, v. 8, n. 23, p. 61-83, 2022. Disponível em: https://www.revistaflammae.com/_files/ugd/08765e_54916ea967be4254b2421a8b8aa4f55c.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa: gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MOREIRA, Rafaela Marcolino El-Corab. *Motivação e suporte psicossocial à transferência como preditores de impacto de treinamentos no trabalho*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, A. F. B. *et al.* Gestão escolar e prática reflexiva da ação docente: uma experiência sobre processos formativos nos Colégios da Polícia Militar da Bahia – COM/PMBA. *In*: SANTOS, Tarsis de Carvalho; SILVA, Daniele Lima da; LIMA, Joara Porto de Avelar (org.). *Entre saberes e práticas: educação, atos e processos formativos*. Curitiba: CRV, 2017. v. 1, p. 33-46.

PROVENZANO, Maria Esther; WALDHELM, Mônica. Aprender e ensinar a aprender diante dos desafios das TICs. *In*: ALVES, Lynn; SANTOS, Ediméa, Oliveira dos. *Práticas pedagógicas e tecnológicas*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006.

QUARTIERO, Elisa Maria; Cerny, Roseli Zen. Universidade corporativa: uma nova face da relação entre o mundo da educação. *In*: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (org.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximação*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Ediméa Oliveira dos. Educação on-line como campo de pesquisa: formação: potencialidade das interfaces digitais. *In*: ALVES, Lynn; SANTOS, Ediméa Oliveira dos. *Práticas pedagógicas e tecnológicas*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006.

VALLE, B. B. R. Prefácio. *In*: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). *Educação corporativa e a educação a distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



Resumo

O estudo proposto visa apresentar aspectos gerais e perspectivas educacionais do Território de Identidade Sudoeste Baiano, com um recorte temporal que abarca os anos de 2011 a 2022. A pesquisa enfoca as características que apontam o surgimento desse território, além de analisar dados geográficos e demográficos, condições socioeconômicas, concentração de renda e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A metodologia estatístico-descritiva foi utilizada na análise demográfica de dados documentais, bem como no levantamento de dados em plataformas oficiais educacionais, além de outras fontes de dados censitários e estatísticos, como IBGE, QEdU e SEI/Bahia, com a realização de análises documentais. A pesquisa constatou que um dos desafios mais presentes na atualidade do Território de Identidade do Sudoeste Baiano é o fechamento de escolas, sobretudo aquelas localizadas no campo, o que ocasiona inúmeras consequências negativas, dentre elas o aprofundamento das desigualdades educacionais e o êxodo rural ainda muito presente nesse território.

Palavras-chave: aspectos educacionais; Sudoeste Baiano; fechamento de escolas.

Abstract

The proposed study aims to present general aspects and educational prospects for the Southwest Bahia Territory of Identity, with a time frame covering the years 2011 to 2022. The research focuses on the characteristics that point to the emergence of this territory, as well as analyzing geographic and demographic data, socioeconomic conditions, income concentration and the Human Development Index (HDI). The statistical-descriptive methodology was used in the demographic analysis of documentary data, as well as in the survey of data on official educational platforms, in addition to other sources of census and statistical data, such as IBGE, QEdU and SEI/Bahia, with the carrying out of documentary analysis. The research found that one of the most current challenges in the Territory of Identity of Southwest Bahia is the closure of schools, especially those located in the countryside, which has caused numerous negative consequences, including the deepening of educational inequalities and the rural exodus that is still very present in this territory.

Keywords: educational aspects; Southwest Bahia; school closures.

Sudoeste Baiano: aspectos gerais e perspectivas educacionais de um dos maiores territórios de identidade da Bahia¹

MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), especialista em Direito Previdenciário pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), graduada em Serviço Social pela Unopar. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB), coordenadora territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo).
<https://orcid.org/0000-0003-1928-5045>.
maisabrandao@hotmail.com

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq), coordenadora da Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo e Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) e coordenadora do Programa Formacampo. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (Redap), bolsista de produtividade do CNPq.
<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>.
arlerp@hotmail.com

O ESTUDO PROPOSTO tem por objetivo apresentar aspectos gerais, características globais e perspectivas educacionais do Território de Identidade Sudoeste Baiano (TISB) no estado da Bahia, com recorte temporal que abrange uma década, entre os anos de 2011 e 2022. O enfoque é nos elementos que indicam o surgimento do território, além de dados geográficos e demográficos, condições socioeconômicas, concentração de renda e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Como metodologia, foram utilizadas informações de algumas fontes oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a plataforma QEdU e o site da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). Ademais, realizaram-se o levantamento e a análise documental em portarias, decretos e leis que regulamentaram alguns processos de criação e desenvolvimento do Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

¹ Este trabalho foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado intitulada *A Educação do Campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: análise a partir da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano*, de autoria de Maísa Dias Brandão Souza, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de mestra em Educação.

Levando-se em consideração a metodologia estatístico-descritiva para a análise demográfica de dados documentais, bem como levantamentos de dados em plataformas oficiais educacionais, observou-se, além de outras questões de igual importância, que a educação no sudoeste baiano necessita de ações iminentes para que se garanta uma política educacional de qualidade a seus habitantes, sobretudo no que diz respeito à educação que é direcionada aos povos do campo, os quais têm enfrentado alguns embates para assegurar o direito à educação em suas localidades, dentre eles, o fechamento de escolas no campo que é um dos fatores de maior impacto negativo, como indicado neste estudo.

O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SUDOESTE BAIANO

Figura 1

Mapa do Território de Identidade Sudoeste Baiano - Bahia



Fonte: Souza (2023). Elaboração própria.

A povoação do Território de Identidade Sudoeste Baiano (TISB) teve início no século XVIII, com a expansão da colonização portuguesa, tendo em vista a criação de um aglomerado urbano que ligasse a região litorânea ao interior do sertão. Vitória da Conquista foi o primeiro a ser criado, em 1840, tornando-se vila e freguesia pertencente ao município de Caetitê (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2015).

Composto por 24 municípios², o TISB, segundo maior território da Bahia – atrás apenas do Território de Identidade Litoral Sul que conta com 26 cidades –, está localizado no centro-sul baiano e ocupa uma

2 Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanós, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poçoões, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

área com extensão de 25.791 km², o que representa 4,8% do estado da Bahia. O território abrange uma região semiárida e caracteriza-se predominantemente pelo clima subúmido a seco, apresentando chuvas mal distribuídas durante o ano, o que gera deficiências hídricas na região (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2015).

Conforme a Tabela 1, o TISB conta com um total de 746.943 mil habitantes, sendo que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023a, 2023c), 64,8% da população está localizada em áreas urbanas, enquanto 35,2%, em áreas rurais. Contudo, dos 24 municípios que pertencem ao TISB, apenas seis deles compõem o território urbano, agregando número expressivo de moradores em cidades como Vitória da Conquista, Poções, Planalto, Cândido Sales, Belo Campo e Barra do Choça. Com densidade populacional de 28,96 hab/km², o TISB é o terceiro maior território da Bahia em termos populacionais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021).

Tabela 1
Dados demográficos – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2010/2022

| Municípios | Área (em km ²) 2019 | População total (2010) | População urbana (2010) | População rural (2010) | População (2022) | Densidade populacional (hab/ km ²) |
|-----------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|------------------|--|
| Anagé | 1.899,683 | 25.516 | 4.924 | 20.592 | 25.438 | 13,39 |
| Aracatu | 1.489,80 | 13.743 | 3.938 | 9.805 | 13.936 | 9,35 |
| Barra do Choça | 765,936 | 34.788 | 22.407 | 12.381 | 36.539 | 47,71 |
| Belo Campo | 772,756 | 16.021 | 9.029 | 6.992 | 18.413 | 23,83 |
| Bom Jesus da Serra | 467,813 | 10.113 | 2.768 | 7.345 | 9.730 | 20,79 |
| Caetanos | 767,146 | 13.639 | 3.291 | 10.348 | 11.266 | 14,69 |
| Cândido Sales | 1.169,81 | 27.918 | 19.286 | 8.632 | 25.247 | 21,58 |
| Caraíbas | 805,629 | 10.222 | 2.513 | 7.709 | 9.940 | 12,34 |
| Condeúba | 1.348,04 | 16.898 | 7.462 | 9.436 | 17.053 | 12,65 |
| Cordeiros | 523,64 | 8.168 | 2.551 | 5.617 | 7.546 | 14,41 |
| Encruzilhada | 1.890,13 | 23.766 | 5.130 | 18.636 | 19.107 | 10,11 |
| Guajeru | 872,867 | 10.412 | 2.077 | 8.335 | 8.050 | 9,22 |
| Jacaraci | 1.332,42 | 13.651 | 4.923 | 8.728 | 14.436 | 10,83 |
| Licínio de Almeida | 856,626 | 12.311 | 6.253 | 6.058 | 11.834 | 13,81 |
| Maetinga | 614,834 | 7.038 | 2.817 | 4.221 | 6.973 | 11,34 |
| Mirante | 1.172,860 | 10.507 | 1.809 | 8.698 | 10.187 | 8,69 |
| Mortugaba | 528,214 | 12.477 | 5.887 | 6.590 | 11.143 | 21,10 |
| Piripá | 511,756 | 12.783 | 6.195 | 6.588 | 9.152 | 17,88 |
| Planalto | 769,000 | 24.481 | 14.869 | 9.612 | 23.135 | 30,08 |
| Poções | 937,269 | 44.701 | 34.659 | 10.042 | 48.293 | 51,49 |
| Presid. Jânio Quadros | 1.208,55 | 13.652 | 4.198 | 9.454 | 12.621 | 10,44 |
| Ribeirão do Largo | 1.363,70 | 8.602 | 4.647 | 3.955 | 9.740 | 7,14 |
| Tremedal | 2.010,32 | 17.029 | 3.939 | 13.090 | 16.296 | 8,11 |
| Vitória da Conquista | 3.254,19 | 306.866 | 274.739 | 32.127 | 370.868 | 113,97 |
| Total | 27.332,989 | 695.302 | 450.311 | 244.991 | 746.943 | 28,96 |

Fonte: SEI (2023), IBGE (2023a, 2023c). Elaboração própria.

Em que pese um aumento populacional de 7,42%, houve uma marcante perda populacional nas cidades que compõem o TISB, sendo que

ocorreu um aumento em algumas delas, com elevação mais expressiva nos municípios de Vitória da Conquista, Poções e Barra do Choça. Esse fenômeno justifica-se pelo maior desenvolvimento dessas regiões em áreas como educação, saúde, comércio e indústria, o que gera o êxodo rural e interurbano da população de cidades vizinhas desprovidas de algumas atividades e deficitárias em serviços básicos.

No tocante às condições socioeconômicas, o TISB apresentou desempenho do Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 10,6 bilhões, com o PIB *per capita* de R\$ 15.076,50, representando 3,6% do PIB baiano em 2019, conforme a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2022). A Tabela 2 indica a distribuição do PIB do território por municípios, no ano de 2019.

Tabela 2
Participação dos municípios no PIB – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2019

| Municípios | % PIB |
|--------------------------|-------|
| Vitória da Conquista | 68,8% |
| Poções | 4,7% |
| Barra do Choça | 3,7% |
| Planalto | 2,3% |
| Cândido Sales | 2,0% |
| Encruzilhada | 1,8% |
| Anagé | 1,8% |
| Condeúba | 1,5% |
| Belo Campo | 1,4% |
| Tremedal | 1,2% |
| Aracatu | 1,1% |
| Licínio de Almeida | 1,1% |
| Jacaraci | 1,1% |
| Mortugaba | 0,9% |
| Caetanos | 0,8% |
| Presidente Jânio Quadros | 0,8% |
| Ribeirão do Largo | 0,7% |
| Piripá | 0,7% |
| Caraíbas | 0,7% |
| Mirante | 0,6% |
| Bom Jesus da Serra | 0,6% |
| Cordeiros | 0,5% |
| Guajeru | 0,5% |
| Maetinga | 0,4% |

Fonte: SEI (2022). Elaboração própria.

Observa-se que o município de Vitória da Conquista registrou o maior PIB do TISB, sendo, portanto, o principal responsável pela produção de bens e serviços da região. A soma do PIB de todos os outros municípios não alcançou o de Vitória da Conquista, representado por 68% do TISB, seguido por Poções (4,7%), Barra do Choça (3,7%), Planalto (2,3%) e Cândido Sales (2,0%), todos predominantemente urbanos. Em

contrapartida, os demais municípios, com população majoritariamente rural, atingiram o percentual de 29% do PIB no território, o que demonstra uma disparidade econômica entre as áreas urbanas e rurais.

Com 76,4% das atividades eminentemente ligadas a comércio e serviços, o TISB registra um total de 18,1 mil postos de trabalho relacionados ao comércio varejista, 11,8 mil advindos da administração pública e 6,2 mil voltados à atenção à saúde (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2022). Nesse contexto, a administração pública destaca-se como responsável por grande parte da empregabilidade na região, o que gera inúmeros conflitos, relacionados às escolhas e direcionamentos dessas vagas de trabalho a apoiadores da gestão vigente.

Além de comércio e serviços, o setor industrial também tem forte presença no território. Com 16,9% de atividades industriais, o TISB conta com 4,7 mil postos de trabalho na área da construção civil, 2,1 mil postos no segmento de alimentos, e mil postos na fabricação de borracha e plásticos. Já o ramo da produção agropecuária, com 6,7% das atividades, gerou em 2020 o equivalente a R\$ 506,7 milhões, representando 1,8% da produção baiana nesse mesmo ano, sendo as culturas de café (R\$ 367,9 milhões), banana (R\$ 32,8 milhões) e feijão (R\$ 25,9 milhões) as que mais contribuíram para o desempenho do setor. Além disso, o TISB destaca-se na silvicultura, com uma produção de 186,3 mil metros cúbicos de madeira em tora para papel e celulose, o que equivale a R\$ 21,2 milhões. Já no segmento da avicultura, registra produção de 3,2 milhões de aves, sobressaindo também na pecuária de bovinos, com 539,5 mil cabeças, suínos, com 101,9 mil cabeças, e ovinos, com 84 mil cabeças. (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2022). A Tabela 3 apresenta os dados gerais sobre o PIB do TISB.

(Continua)

Tabela 3
PIB por setor de atividade – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2020

| Municípios | Agropecuária (R\$×1000) | Indústria (R\$×1000) | Serviços (R\$×1000) | PIB (R\$×1000) | PIB per capita (R\$) |
|--------------------|----------------------------|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------------|
| Anagé | 14.316 | 11.857 | 66.730 | 185.459 | 8.428,08 |
| Aracatu | 23.103 | 5.708 | 30.808 | 116.721 | 8.886,31 |
| Barra do Choça | 96.391 | 40.112 | 107.739 | 393.203 | 12.441,96 |
| Belo Campo | 9.174 | 6.317 | 52.628 | 146.143 | 8.491,27 |
| Bom Jesus da Serra | 3.823 | 2.371 | 15.579 | 62.359 | 6.311,74 |
| Caetanos | 6.140 | 4.667 | 22.421 | 89.482 | 6.153,41 |
| Cândido Sales | 7.120 | 10.806 | 80.348 | 210.362 | 8.351,37 |
| Caraibas | 8.727 | 5.527 | 21.879 | 76.677 | 8.566,34 |
| Condeúba | 9.247 | 12.694 | 58.237 | 157.739 | 9.145,92 |
| Cordeiros | 3.915 | 4.109 | 17.896 | 61.703 | 6.457,72 |
| Encruzilhada | 31.380 | 8.113 | 61.789 | 193.252 | 11.363,80 |
| Guajeru | 8.254 | 4.078 | 14.576 | 56.939 | 8.208,11 |
| Jacaraci | 9.652 | 4.360 | 36.291 | 111.063 | 7.483,05 |
| Licínio de Almeida | 8.962 | 5.283 | 48.031 | 116.39 | 9.395,69 |

(Conclusão)

Tabela 3
 PIB por setor de atividade – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2020

| Municípios | Agropecuária (R\$×1000) | Indústria (R\$×1000) | Serviços (R\$×1000) | PIB (R\$×1000) | PIB per capita (R\$) |
|-----------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|----------------|----------------------|
| Maetinga | 2.527 | 2.631 | 16.880 | 46.349 | 14.662,80 |
| Mirante | 8.349 | 2.535 | 16.306 | 63.564,89 | 7.356,20 |
| Mortugaba | 6.729 | 6.852 | 34.943 | 97.533,00 | 8.099,40 |
| Piripá | 4.068 | 3.985 | 22.508 | 72.498 | 6.771,18 |
| Planalto | 27.569 | 11.138 | 94.051 | 245.375 | 9.342,29 |
| Poções | 18.742 | 25.756 | 247.629 | 453.075 | 10.668,85 |
| Presid. Jânio Quadros | 7.745 | 3.768 | 24.468 | 87.746 | 7.111,86 |
| Ribeirão do Largo | 28.015 | 2.367 | 15.147 | 78.964 | 13.586,48 |
| Tremedal | 13.099 | 7.833 | 34.206 | 124.164 | 7.573,75 |
| Vitória da Conquista | 99.196 | 958.101 | 4.060.823 | 7.263.728 | 21.459,85 |

Fonte: IBGE (2023b).

Nota: informações obtidas no Banco de Dados do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC) da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia (2023).

Conforme informações repassadas por gestores municipais ao TCM (Bahia, 2023), no que diz respeito às receitas e às transferências do TISB no ano de 2021, constatou-se uma vulnerabilidade fiscal em alguns municípios: Guajeru, Bom Jesus da Serra e Piripá apresentaram receitas próprias correspondentes a apenas 2,42%, 2,5% e 2,64%, respectivamente, o que demonstra uma considerável dependência fiscal. Além desses municípios, como Ribeirão do Largo (3%), Aracatu (3,02%), Presidente Jânio Quadro (3,21%), Cordeiros (3,38%), Maetinga (3,39%), Anagé (3,54%), Belo Campo (3,67%) e Caetanos (3,71%) também apresentaram um baixo percentual de receitas próprias. Esse quadro acarreta a acentuação da procura pelo apoio dos governos federal e estadual na implementação de políticas públicas, já que, pela insuficiência de receitas próprias, esses municípios ficam impossibilitados de executar ações para melhorias na qualidade de vida da população (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2015). Por sua vez, municípios com maior capacidade fiscal, como Vitória da Conquista, Poções, Barra do Choça e Licínio de Almeida, conseguem acumular receitas próprias de, respectivamente, 26,41%, 9,66%, 8,87% e 8,14%. Dessa forma, em 2021, a média do saldo positivo de receitas próprias do TISB foi de 5,65%, conforme demonstrado no Quadro 1.

Em referência aos dados socioeconômicos, o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) do TISB teve um salto qualitativo entre os anos 2000 e 2010, passando de 0,375 para 0,573, o equivalente a um aumento de 52,8%. Esse resultado, no entanto, encontra-se ainda abaixo do ideal, inclusive distante da porcentagem atingida pelo IDH estadual, de 0,660. Isso evidencia que o território precisa de muita atenção pública para atingir os patamares estaduais, os quais, por sua vez, também carecem de ações efetivas para se equiparar ao índice nacional de 0,761 (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia,

Quadro 1

Receitas e transferências – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2021

| Municípios | Receita Própria do Município | Transferência de Recursos | Receita Total (Própria + Transferências) | Receitas próprias (%) |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------|--|-----------------------|
| Anagé | R\$ 2.055.501,36 | R\$ 56.003.368,14 | R\$ 58.058.869,50 | 3,54% |
| Aracatu | R\$ 1.286.514,46 | R\$ 41.184.731,51 | R\$ 42.471.245,97 | 3,02% |
| Barra do Choça | R\$ 9.572.122,65 | R\$ 98.278.750,99 | R\$ 107.850.873,64 | 8,87% |
| Belo Campo | R\$ 2.757.144,76 | R\$ 72.181.625,89 | R\$ 74.938.770,65 | 3,67% |
| Bom Jesus da Serra | R\$ 625.542,89 | R\$ 24.326.465,22 | R\$ 24.952.008,11 | 2,5% |
| Caetanos | R\$ 1.473.327,06 | R\$ 38.226.488,41 | R\$ 39.699.815,47 | 3,71% |
| Cândido Sales | R\$ 6.023.635,92 | R\$ 74.228.589,79 | R\$ 80.252.225,71 | 7,5% |
| Caraíbas | R\$ 1.609.575,02 | R\$ 30.244.092,26 | R\$ 31.853.667,28 | 5% |
| Condeúba | R\$ 2.566.930,32 | R\$ 52.260.756,06 | R\$ 54.827.686,38 | 4,68% |
| Cordeiros | R\$ 922.248,83 | R\$ 26.338.362,36 | R\$ 27.260.611,19 | 3,38% |
| Encruzilhada | R\$ 4.035.275,28 | R\$ 63.083.712,29 | R\$ 67.118.987,57 | 6% |
| Guajeru | R\$ 659.659,49 | R\$ 26.562.306,32 | R\$ 27.221.965,81 | 2,42% |
| Jacaraci | R\$ 2.474.648,70 | R\$ 43.809.917,77 | R\$ 46.284.566,47 | 5,34% |
| Licínio de Almeida | R\$ 3.339.169,85 | R\$ 37.645.780,59 | R\$ 40.984.950,44 | 8,14% |
| Maetinga | R\$ 856.708,80 | R\$ 24.396.117,90 | R\$ 25.252.826,70 | 3,39% |
| Mirante | R\$ 1.263.249,24 | R\$ 27.284.743,79 | R\$ 28.547.993,03 | 4,42% |
| Mortugaba | R\$ 1.374.822,55 | R\$ 32.259.644,57 | R\$ 33.634.467,12 | 4,08% |
| Piripá | R\$ 836.285,59 | R\$ 30.829.567,25 | R\$ 31.665.852,84 | 2,64% |
| Planalto | R\$ 3.669.095,53 | R\$ 62.663.975,20 | R\$ 66.333.070,73 | 5,53% |
| Poçoões | R\$ 11.643.986,15 | R\$ 108.820.051,28 | R\$ 120.464.037,43 | 9,66% |
| Presid. Jânio Quadros | R\$ 1.245.388,11 | R\$ 37.499.857,44 | R\$ 38.745.245,55 | 3,21% |
| Ribeirão do Largo | R\$ 942.491,36 | R\$ 30.485.187,10 | R\$ 31.427.678,46 | 3% |
| Tremedal | R\$ 2.759.769,55 | R\$ 48.065.909,49 | R\$ 50.825.679,04 | 5,42% |
| Vitória da Conquista | R\$ 236.243.314,15 | R\$ 658.205.225,04 | R\$ 894.448.539,19 | 26,41% |
| Total do território | R\$ 300.236.407,62 | 1.744.885.226,67 | 2.045.121.634,29 | 5,65% |

Fonte: elaboração própria.

Nota: Informações com base em dados do Tribunal de Contas dos Municípios - Bahia (2023).

2015). Observa-se, no entanto, que não houve retrocesso do IDHM em nenhum dos municípios do TISB, sendo que evidenciou-se uma acentuação mais expressiva do índice nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Maetinga e Mirante. Além disso, Vitória da Conquista registrou o maior percentual, com 0,678, sendo, inclusive, o único município do TISB a ultrapassar o patamar do estado baiano.

De acordo com o índice de Gini, usado para aferir a concentração de renda, o TISB permanece em patamares elevados, com coeficiente de 0,559, em conformidade com o índice nacional, de 0,539, e abaixo do índice baiano, de 0,631. Percebe-se que o território, entre os anos 2000 e 2010, apresentou uma queda de 9,54% no índice, passando de 0,618 para 0,559, o que pode ser considerado um avanço, já que houve uma diminuição das desigualdades sociais nesse período, ainda que de forma tênue. No entanto, apesar dessa redução, observa-se que, em muitos municípios (Barra do Choça, Bom Jesus da Serra, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Mirante, Piripá, Presidente Jânio Quadros e Ribeirão do Largo), houve uma acentuação da concentração de renda no mesmo

período. Não obstante, Licínio de Almeida foi o município que registrou queda mais acentuada nas desigualdades sociais, passando de 0,683 para 0,454, o equivalente a 33,52%, entre os anos 2000 e 2010, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4
IDHM/Gini – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2000/2010

| Região geográfica | IDHM 2000 | IDHM 2010 | Índice de Gini 2000 | Índice de Gini 2010 |
|-----------------------|-----------|-----------|---------------------|---------------------|
| Bahia | 0,512 | 0,660 | 0,664 | 0,631 |
| TISB | 0,375 | 0,573 | 0,618 | 0,559 |
| Anagé | 0,308 | 0,540 | 0,549 | 0,506 |
| Aracatu | 0,342 | 0,581 | 0,563 | 0,448 |
| Barra do Choça | 0,316 | 0,551 | 0,354 | 0,549 |
| Belo Campo | 0,378 | 0,575 | 0,522 | 0,497 |
| Bom Jesus da Serra | 0,298 | 0,546 | 0,519 | 0,611 |
| Caetanos | 0,318 | 0,542 | 0,602 | 0,552 |
| Cândido Sales | 0,423 | 0,601 | 0,540 | 0,446 |
| Caraíbas | 0,322 | 0,555 | 0,600 | 0,549 |
| Condeúba | 0,419 | 0,582 | 0,635 | 0,637 |
| Cordeiros | 0,386 | 0,579 | 0,490 | 0,529 |
| Encruzilhada | 0,359 | 0,544 | 0,455 | 0,507 |
| Guajeru | 0,333 | 0,569 | 0,461 | 0,460 |
| Jacaraci | 0,445 | 0,593 | 0,581 | 0,474 |
| Licínio de Almeida | 0,488 | 0,621 | 0,683 | 0,454 |
| Maetinga | 0,311 | 0,538 | 0,504 | 0,461 |
| Mirante | 0,286 | 0,527 | 0,511 | 0,522 |
| Mortugaba | 0,472 | 0,618 | 0,593 | 0,483 |
| Piripá | 0,406 | 0,575 | 0,478 | 0,495 |
| Planalto | 0,392 | 0,560 | 0,531 | 0,463 |
| Poções | 0,430 | 0,604 | 0,606 | 0,553 |
| Presid. Jânio Quadros | 0,322 | 0,542 | 0,522 | 0,554 |
| Ribeirão do Largo | 0,364 | 0,540 | 0,467 | 0,473 |
| Tremedal | 0,352 | 0,528 | 0,648 | 0,490 |
| Vitória da Conquista | 0,538 | 0,678 | 0,625 | 0,562 |

Fonte: SEI (2015). Elaboração própria.

No tocante aos serviços educacionais públicos, o Território de Identidade do Sudoeste Baiano apresenta elevada taxa de analfabetismo, atingindo 21,4%, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE (2023c). Em relação às unidades escolares, o TISB conta com 548 instituições voltadas para o ensino pré-escolar, 702 unidades destinadas ao ensino fundamental e 69 reservadas ao ensino médio (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2021). Além disso, em 2019, o território contava com 94 cursos presenciais de ensino superior, distribuídos entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), todos em Vitória da Conquista.

O TISB não possui *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) nem do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano

(IFBaiano). Possui, por sua vez, uma quantidade expressiva de faculdades particulares na região. Por essas razões, o território, mais especificamente o município de Vitória da Conquista, tem sido o destino de muitos jovens oriundos de todas as partes da Bahia e de outros estados.

No que tange à educação básica, o TISB vem sendo contemplado pelo governo estadual com algumas unidades escolares nos últimos anos, a exemplo do Colégio Estadual Zuleide Freire de Abreu, inaugurado em dezembro de 2019 na cidade de Jacaraci, e do Colégio Estadual José Palles Sobrinho, inaugurado no início de 2021, com atendimento em tempo integral, no município de Encruzilhada. Além dessas unidades, outras se encontram em andamento, como o Colégio Estadual Coronel Cândido Silveira Santos, em Aracatu, o Colégio Estadual Daria Viana de Queiroz, em Barra do Choça, o Colégio Estadual Juvêncio Amaral, em Bom Jesus da Serra, o Colégio Estadual João Lopes de Oliveira, em Caetanos, e o Colégio Estadual Duque de Caxias, em Licínio de Almeida. Ademais, algumas unidades estão em processo de modernização nos municípios de Condeúba, Vitória da Conquista, Belo Campo, Planalto e Poções (Bahia, 2022).

Contudo, mesmo com iniciativas importantes por parte do governo estadual, prioritariamente em espaços urbanos, diga-se de passagem, o TISB apresentou, entre os anos 2011 e 2022, um percentual expressivo de declínio de unidades educacionais, principalmente no que se refere à educação básica. Esse declínio foi decorrente do fechamento de escolas públicas, sobretudo nos espaços rurais, provocado por fatores conjunturais relacionados a uma política econômica neoliberal de contenção de gastos públicos implementada no Brasil, desde início da década de 1990. Essa política afeta diversos setores sociais, incluindo o educacional, em todo o País.

Em 2011 havia 1.138 instituições escolares em todo o TISB, sendo 881 situadas em áreas rurais, e 259 localizadas em áreas urbanas. Em 2022, foram registradas 733 unidades escolares no mesmo território, ou seja, 405 escolas foram fechadas em um período de 11 anos. Isso equivale ao encerramento das atividades de 35,58% do total das escolas da região, sendo que ainda permanecem ativas 460 escolas no campo e 273 unidades nas sedes municipais. Assim, verifica-se que 54% das escolas no campo foram fechadas, ao tempo que foram abertas 14 unidades nas áreas urbanas do território entre 2011 e 2022.

Em 92% dos municípios que compõem o TISB, constatou-se uma redução no número de unidades escolares. Apenas Poções e Maetinga registraram um ligeiro aumento de escolas, sendo que, em Poções, havia 37 escolas (11 do campo e 26 na área urbana) em 2011, chegando a 39 escolas (11 no campo e 28 na sede) em 2022, com abertura de dois novos

**O TISB
apresentou,
entre os anos
2011 e 2022,
um percentual
expressivo
de declínio
de unidades
educacionais,
principal-
mente no que
se refere à
educação básica**

Esses dados vão de encontro à tendência de queda acentuada no quantitativo de escolas do território, visto que as escolas no campo são as mais atingidas

estabelecimentos na cidade, porém com registro de uma abertura e um fechamento de escola em área campesina. Esses dados vão de encontro à tendência de queda acentuada no quantitativo de escolas do território, visto que as escolas no campo são as mais atingidas. Já Maetinga, em 2011, contava com 11 escolas, oito localizadas em áreas campesinas e três na sede do município. Em 2022, o município contabilizou 12 escolas, sendo sete no campo e cinco na sede, ou seja, Maetinga registrou o fechamento de uma unidade no campo e a abertura de duas unidades escolares na cidade (QEdu, 2023).

Em sete municípios do TISB, registrou-se o fechamento de mais da metade das instituições educacionais, sendo que, em Aracatu, 69,50% das unidades educacionais encerraram suas atividades, passando de 59 unidades (50 no campo e nove na cidade) em 2011, para 18 estabelecimentos (dez no campo e oito na cidade) em 2022. O município de Aracatu chama a atenção pelo número substancial de escolas fechadas e, principalmente, pelo descaso com o acesso à educação da população campesina. Em 2010, esse contingente representava mais de 70% dos habitantes do município, conforme dados do IBGE (2010). No entanto, houve uma perda de 80% de escolas que estavam situadas nas áreas rurais. Os demais municípios que registraram fechamento de escolas acima dos 50%, entre 2011 e 2022, foram: Ribeirão do Largo, com 66,66% de escolas fechadas; Presidente Jânio Quadro, com 65%; Tremedal, com 62,33%; Cordeiros, com 60,71%; Piriá, com 56,66%, e Mortugaba, com 54,54% de instituições encerradas.

Além desses municípios, com mais da metade de suas unidades escolares fechadas no intervalo de 11 anos, outros também apresentaram significativos percentuais de fechamento: Anagé (47,76%); Licínio de Almeida (41,37%); Guajeru (40%); Condeúba (38,18%); Encruzilhada (36,84%) e Jacaraci (31,57%). Ademais, mesmo com redução no quantitativo total de escolas, os municípios de Barra do Choça, Belo Campo, Caraíbas, Maetinga, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo e Vitória da Conquista apresentaram elevação do número de escolas na zona urbana entre 2011 e 2022, o que evidencia perdas escolares nas áreas predominantemente campesinas desses municípios.

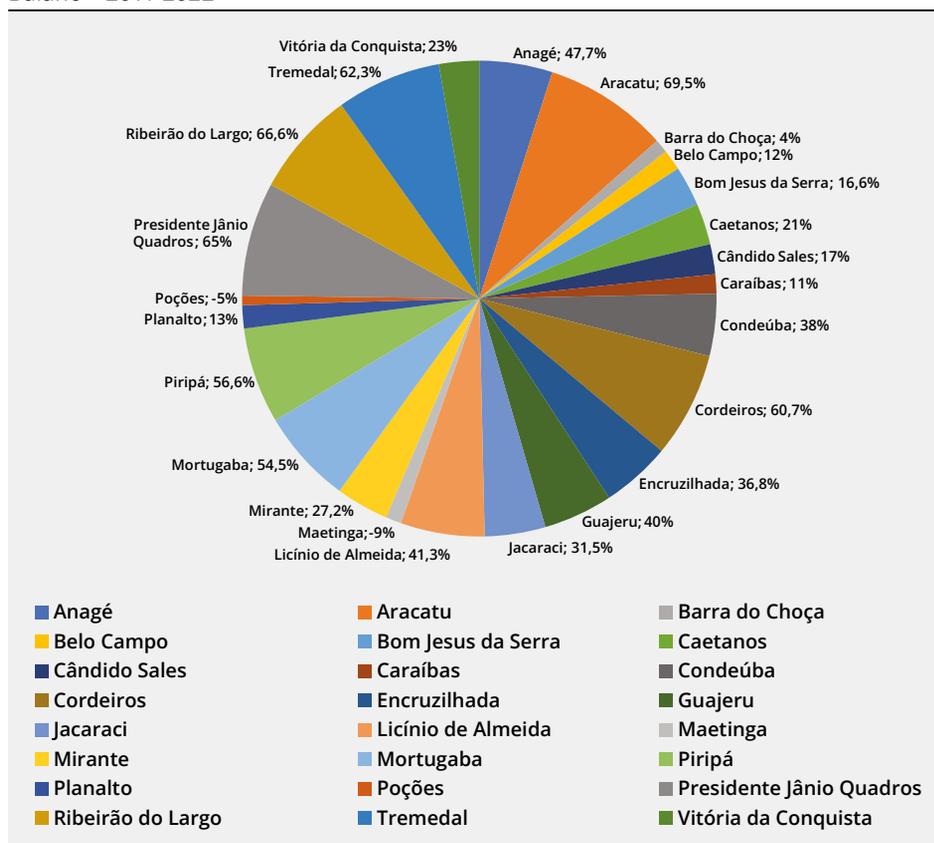
Vitória da Conquista destaca-se com o maior número de escolas, no total de 178 unidades, sendo 77 campesinas e 101 urbanas, registradas em 2022. Contudo, o município também contabiliza um número significativo de fechamentos de escolas, uma vez que, em 2011, eram 144 escolas localizadas em áreas rurais e 86 em vias urbanas, o que correspondia a 230 instituições educacionais no município. Ou seja, até 2022, 22,60% das unidades escolares foram fechadas, sendo todas elas localizadas no campo. Verifica-se em Vitória da Conquista um cenário congruente com a realidade do território, já que se priorizou a área urbana do município,

com a abertura de 15 novas unidades, ao passo que se encerraram 67 escolas no campo. Tal situação resulta no êxodo rural, o qual pode ser especificado como exógeno, já que nasce fora do contexto campesino, com políticas de desvalorização do campo em benefício da cidade, como é o caso de fechamento de escolas concentrado nas áreas campestinas, o que levou a população a abandonar suas comunidades rurais.

Em 2022, o município de Guajeru contava com o menor número de escolas do TISB, abrigando apenas seis unidades, sendo duas no campo e quatro na área urbana. O município também sofreu perdas entre 2011 e 2022, visto que registrava cinco escolas no campo e cinco na sede do município, totalizando dez unidades escolares no ano de 2011, ou seja, 40% a mais que o quantitativo mais recente. Dessa forma, todas as informações acerca do TISB no período de 2011 a 2022 estão representadas no Gráfico 1 e na Tabela 5, que sintetizam os dados anunciados.

Gráfico 1

Porcentagem de fechamento de escolas públicas – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2011-2022



Fonte: QEDu (2023). Elaborado pela autora.

(Continua)

Tabela 5
Número de escolas no campo e na cidade – TI Sudoeste Baiano – 2011-2022

| Ano | Escolas | Anagé | Aracatu | Barra do Choça | Belo Campo | Bom Jesus da Serra | Caetanos | Cândido Sales | Caraibas | Condéua | Cordeiros | Encruzilhada | Guajeru | Jacaraci | Licínio de Almeida | Maetinga | Mirante | Mortugaba | Piripá | Planalto | Poções | Presidente João Quadros | Ribeirão do Largo | Tremedal | Vitória da Conquista |
|------|---------|-------|---------|----------------|------------|--------------------|----------|---------------|----------|---------|-----------|--------------|---------|----------|--------------------|----------|---------|-----------|--------|----------|--------|-------------------------|-------------------|----------|----------------------|
| 2011 | Total | 67 | 59 | 50 | 42 | 12 | 57 | 57 | 9 | 55 | 28 | 57 | 10 | 19 | 29 | 11 | 22 | 33 | 30 | 30 | 37 | 60 | 57 | 77 | 230 |
| | Campo | 61 | 50 | 40 | 35 | 8 | 53 | 43 | 6 | 49 | 23 | 51 | 5 | 11 | 20 | 8 | 18 | 25 | 25 | 18 | 11 | 56 | 50 | 71 | 144 |
| | Cidade | 6 | 9 | 10 | 7 | 4 | 4 | 14 | 3 | 6 | 5 | 6 | 5 | 8 | 9 | 3 | 4 | 8 | 5 | 12 | 26 | 4 | 7 | 6 | 86 |
| 2012 | Total | 63 | 55 | 51 | 42 | 13 | 56 | 55 | 8 | 55 | 25 | 55 | 8 | 18 | 26 | 11 | 20 | 32 | 30 | 29 | 38 | 57 | 52 | 77 | 229 |
| | Campo | 58 | 46 | 41 | 35 | 8 | 52 | 39 | 5 | 49 | 20 | 49 | 4 | 10 | 17 | 8 | 16 | 24 | 25 | 17 | 12 | 53 | 45 | 71 | 141 |
| | Cidade | 5 | 9 | 10 | 7 | 5 | 4 | 16 | 3 | 6 | 5 | 6 | 4 | 8 | 6 | 3 | 4 | 8 | 5 | 12 | 26 | 4 | 7 | 6 | 88 |
| 2013 | Total | 62 | 51 | 51 | 42 | 13 | 54 | 57 | 8 | 53 | 23 | 43 | 7 | 17 | 22 | 15 | 18 | 32 | 26 | 29 | 37 | 53 | 50 | 72 | 232 |
| | Campo | 57 | 42 | 41 | 35 | 8 | 50 | 41 | 4 | 47 | 18 | 37 | 3 | 10 | 15 | 10 | 14 | 23 | 21 | 17 | 12 | 49 | 43 | 66 | 138 |
| | Cidade | 5 | 9 | 10 | 7 | 5 | 4 | 16 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 7 | 7 | 5 | 4 | 9 | 5 | 12 | 25 | 4 | 7 | 6 | 94 |
| 2014 | Total | 63 | 27 | 51 | 40 | 13 | 54 | 57 | 8 | 52 | 19 | 46 | 7 | 17 | 20 | 15 | 18 | 22 | 20 | 28 | 38 | 56 | 42 | 54 | 229 |
| | Campo | 57 | 18 | 40 | 33 | 8 | 50 | 41 | 4 | 46 | 14 | 40 | 3 | 10 | 13 | 10 | 14 | 15 | 15 | 16 | 12 | 41 | 35 | 49 | 135 |
| | Cidade | 6 | 9 | 11 | 7 | 5 | 4 | 16 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 7 | 7 | 5 | 4 | 7 | 5 | 12 | 26 | 5 | 7 | 5 | 94 |
| 2015 | Total | 63 | 25 | 51 | 42 | 11 | 52 | 54 | 8 | 49 | 15 | 45 | 7 | 15 | 18 | 12 | 16 | 19 | 18 | 28 | 38 | 44 | 40 | 39 | 218 |
| | Campo | 57 | 16 | 39 | 34 | 6 | 48 | 38 | 4 | 43 | 10 | 39 | 3 | 8 | 12 | 7 | 12 | 12 | 13 | 16 | 12 | 39 | 33 | 34 | 126 |
| | Cidade | 6 | 9 | 12 | 8 | 5 | 4 | 16 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 7 | 6 | 5 | 4 | 7 | 5 | 12 | 26 | 5 | 7 | 5 | 92 |
| 2016 | Total | 63 | 27 | 51 | 41 | 11 | 52 | 52 | 8 | 47 | 14 | 43 | 7 | 15 | 19 | 12 | 15 | 20 | 18 | 26 | 38 | 42 | 37 | 39 | 215 |
| | Campo | 57 | 18 | 39 | 34 | 6 | 48 | 36 | 4 | 41 | 9 | 37 | 3 | 8 | 12 | 7 | 11 | 12 | 13 | 15 | 11 | 37 | 30 | 34 | 119 |
| | Cidade | 6 | 9 | 12 | 7 | 5 | 4 | 16 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 7 | 7 | 5 | 4 | 8 | 5 | 11 | 27 | 5 | 7 | 5 | 96 |
| 2017 | Total | 62 | 27 | 51 | 38 | 11 | 48 | 49 | 8 | 42 | 13 | 42 | 6 | 13 | 19 | 12 | 16 | 19 | 18 | 25 | 39 | 30 | 34 | 38 | 220 |
| | Campo | 56 | 18 | 39 | 31 | 6 | 44 | 34 | 4 | 36 | 8 | 36 | 2 | 5 | 12 | 7 | 12 | 11 | 13 | 14 | 11 | 25 | 27 | 33 | 119 |
| | Cidade | 6 | 9 | 12 | 7 | 5 | 4 | 15 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 8 | 7 | 5 | 4 | 8 | 5 | 11 | 28 | 5 | 7 | 5 | 101 |
| 2018 | Total | 46 | 20 | 51 | 38 | 11 | 48 | 49 | 8 | 38 | 13 | 39 | 6 | 13 | 18 | 12 | 16 | 19 | 13 | 25 | 38 | 28 | 28 | 32 | 210 |
| | Campo | 40 | 11 | 39 | 31 | 6 | 44 | 34 | 4 | 32 | 8 | 33 | 2 | 5 | 12 | 7 | 12 | 11 | 8 | 14 | 11 | 23 | 21 | 27 | 112 |
| | Cidade | 6 | 9 | 12 | 7 | 5 | 4 | 15 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 8 | 6 | 5 | 4 | 8 | 5 | 11 | 27 | 5 | 7 | 5 | 98 |

(Conclusão)

Tabela 5

Número de escolas no campo e na cidade - TI Sudoeste Baiano – 2011-2022

| Ano | Escolas | Anagé | Aracatu | Barra do Choça | Belo Campo | Bom Jesus da Serra | Caetanos | Cândido Sales | Caralhas | Condeúba | Cordeiros | Encruzilhada | Guajeru | Jacaraci | Licínio de Almeida | Maetinga | Mirante | Mortugaba | Piripá | Planalto | Poções | Presidente João Quadros | Ribeirão do Largo | Tremedal | Vitória da Conquista |
|------|---------|-------|---------|----------------|------------|--------------------|----------|---------------|----------|----------|-----------|--------------|---------|----------|--------------------|----------|---------|-----------|--------|----------|--------|-------------------------|-------------------|----------|----------------------|
| 2019 | Total | 44 | 19 | 47 | 37 | 11 | 48 | 49 | 8 | 36 | 11 | 37 | 6 | 13 | 18 | 12 | 16 | 15 | 13 | 26 | 38 | 21 | 22 | 31 | 197 |
| | Campo | 38 | 10 | 35 | 29 | 6 | 44 | 36 | 4 | 30 | 6 | 32 | 2 | 5 | 12 | 7 | 12 | 7 | 8 | 14 | 11 | 15 | 15 | 26 | 97 |
| | Cidade | 6 | 9 | 12 | 8 | 5 | 4 | 13 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 8 | 6 | 5 | 4 | 8 | 5 | 12 | 27 | 6 | 7 | 5 | 100 |
| 2020 | Total | 43 | 18 | 47 | 37 | 11 | 46 | 49 | 8 | 35 | 11 | 36 | 6 | 13 | 17 | 12 | 16 | 15 | 13 | 26 | 39 | 21 | 20 | 30 | 180 |
| | Campo | 37 | 10 | 34 | 29 | 6 | 42 | 36 | 4 | 29 | 6 | 31 | 2 | 5 | 11 | 7 | 12 | 7 | 8 | 14 | 11 | 15 | 13 | 25 | 80 |
| | Cidade | 6 | 8 | 13 | 8 | 5 | 4 | 13 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 8 | 6 | 5 | 4 | 8 | 5 | 12 | 28 | 6 | 7 | 5 | 100 |
| 2021 | Total | 37 | 18 | 47 | 37 | 10 | 45 | 48 | 8 | 36 | 11 | 36 | 6 | 13 | 17 | 12 | 16 | 15 | 13 | 26 | 39 | 21 | 20 | 30 | 179 |
| | Campo | 31 | 10 | 34 | 29 | 5 | 41 | 35 | 4 | 30 | 6 | 31 | 2 | 5 | 11 | 7 | 12 | 7 | 8 | 14 | 11 | 15 | 13 | 25 | 79 |
| | Cidade | 6 | 8 | 13 | 8 | 5 | 4 | 13 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 8 | 6 | 5 | 4 | 8 | 5 | 12 | 28 | 6 | 7 | 5 | 100 |
| 2022 | Total | 35 | 18 | 48 | 37 | 10 | 45 | 47 | 8 | 34 | 11 | 36 | 6 | 13 | 17 | 12 | 16 | 15 | 13 | 26 | 39 | 21 | 19 | 29 | 178 |
| | Campo | 29 | 10 | 36 | 29 | 5 | 41 | 35 | 4 | 28 | 6 | 31 | 2 | 5 | 11 | 7 | 12 | 7 | 8 | 14 | 11 | 15 | 12 | 25 | 77 |
| | Cidade | 6 | 8 | 12 | 8 | 5 | 4 | 12 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 | 8 | 6 | 5 | 4 | 8 | 5 | 12 | 28 | 6 | 7 | 4 | 101 |

Fonte: QEdU (2023). Elaboração própria.

Mesmo que houvesse uma redução expressiva no número de matrículas, ainda assim não seria argumento suficiente para se fecharem escolas, uma vez que é dever do poder público mantê-las em funcionamento

Apesar do encerramento das atividades de 35,58% das unidades escolares em todo o território entre 2011 e 2022, a queda no número de matrículas durante esse mesmo período não justifica o fechamento de tantas unidades, visto que, em 2011, o TISB contava com um total de 172.834 matrículas, caindo para 148.108 em 2022, o que representa redução de 14,30% no número de matrículas, porcentagem equivalente a 24.726 matrículas a menos no território. Todavia, mesmo que houvesse uma redução expressiva no número de matrículas, ainda assim não seria argumento suficiente para se fecharem escolas, uma vez que é dever do poder público mantê-las em funcionamento, ainda que servindo a apenas um único estudante, já que a educação é direito de todos e dever do Estado.

O município de Vitória da Conquista contabilizou a maior redução em números reais de matrículas, 4.329 a menos entre 2011 e 2022, o que pode ser compreensível devido ao seu quantitativo populacional. Seguido por Cândido Sales, Anagé, Poções e Condeúba, com respectivamente 2.842, 1.641, 1.559 e 1.423 matrículas a menos no mesmo período. Já em termos percentuais, os municípios com maior redução no número de matrículas foram Cândido Sales, com 30,64%; Guajeru, com 29,68%; Cordeiros, com 29,39%; Condeúba, com 28,25%, e Anagé, com 26,61%. Vitória da Conquista foi o que contabilizou menor redução em termos percentuais, com 6,53% a menos de matrículas.

Entre os anos de 2016 e 2017, contrariamente à tendência observada nos demais anos do intervalo analisado, houve um leve aumento no número de matrículas do TISB, passando de 159.044 em 2016 para 161.957 em 2017. Esse dado reflete a criação de políticas públicas nesse período, para inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em todo o território nacional. Contudo, já em 2018, houve novamente um declínio de matrículas, totalizando 157.295, chegando a 148.108 matrículas em 2022, com queda predominante na maioria dos municípios do TISB, conforme demonstrado na Tabela 6.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Território de Identidade Sudoeste Baiano apresenta crescimento, tanto dos anos iniciais como dos anos finais, sendo que, de todos os municípios que compõem o território, apenas Caraíbas registrou redução nos anos finais, saindo de 3,3 em 2007 para 2,9 em 2019, com uma diminuição percentual de 12% no seu índice, sendo que, em 2021, o município não apresentou os dados. Em contrapartida, Caraíbas também apresentou um aumento de 93,10% no IDEB nos anos iniciais, saindo de 2,9 para 5,6. Com isso, o município registrou o maior desequilíbrio educacional de todo o território, destacando-se pela disparidade entre os índices dos anos iniciais e finais.

Tabela 6

Número de matrículas – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2011-2022

| Municípios | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Anagé | 6.167 | 5.655 | 5.789 | 5.681 | 5.557 | 5.359 | 5.308 | 4.859 | 4.565 | 4.391 | 4.711 | 4.526 |
| Aracatu | 3.804 | 3.625 | 3.351 | 3.602 | 3.526 | 3.796 | 3.331 | 3.083 | 3.051 | 2.927 | 3.082 | 2.951 |
| Barra do Choça | 10.970 | 11.489 | 11.197 | 10.433 | 10.050 | 9.834 | 10.382 | 9.913 | 9.811 | 9.612 | 9.882 | 9.699 |
| Belo Campo | 4.861 | 4.729 | 4.605 | 4.451 | 4.461 | 4.192 | 4.787 | 4.416 | 4.449 | 4.417 | 4.333 | 4.371 |
| Bom Jesus da Serra | 3.031 | 2.961 | 2.923 | 2.841 | 2.780 | 2.786 | 2.771 | 2.607 | 2.447 | 2.427 | 2.382 | 2.324 |
| Caetanos | 3.251 | 2.977 | 2.903 | 2.883 | 2.817 | 2.734 | 2.975 | 3.014 | 2.889 | 2.731 | 3.029 | 2.779 |
| Cândido Sales | 9.274 | 9.031 | 8.164 | 8.067 | 7.621 | 7.321 | 7.929 | 7.553 | 7.286 | 7.172 | 7.099 | 6.432 |
| Caráibas | 2.772 | 2.640 | 2.562 | 2.591 | 2.518 | 2.437 | 2.625 | 2.523 | 2.591 | 2.421 | 2.453 | 2.225 |
| Condeúba | 5.037 | 4.876 | 4.855 | 4.755 | 4.632 | 4.406 | 4.318 | 4.195 | 3.958 | 3.928 | 3.624 | 3.614 |
| Cordeiros | 2.242 | 2.191 | 2.078 | 2.070 | 1.937 | 1.875 | 1.838 | 1.759 | 1.687 | 1.642 | 1.656 | 1.583 |
| Encruzilhada | 5.998 | 5.719 | 5.836 | 5.701 | 5.346 | 5.267 | 5.618 | 5.442 | 5.036 | 4.904 | 5.042 | 4.893 |
| Guajeru | 2.170 | 2.044 | 1.969 | 1.851 | 1.801 | 1.709 | 1.764 | 1.656 | 1.600 | 1.549 | 1.520 | 1.526 |
| Jacaraci | 3.217 | 3.077 | 3.009 | 2.944 | 2.932 | 2.830 | 2.964 | 2.786 | 2.657 | 2.661 | 2.693 | 2.582 |
| Licínio de Almeida | 3.080 | 2.956 | 2.831 | 2.786 | 2.517 | 2.641 | 2.695 | 2.661 | 2.610 | 2.561 | 2.607 | 2.540 |
| Maetinga | 2.039 | 2.037 | 2.360 | 2.063 | 2.031 | 1.989 | 1.979 | 1.886 | 1.658 | 1.647 | 1.686 | 1.564 |
| Mirante | 2.487 | 2.533 | 2.402 | 2.254 | 2.227 | 2.123 | 2.161 | 2.151 | 1.979 | 2.004 | 2.110 | 1.985 |
| Mortugaba | 2.930 | 2.784 | 2.785 | 2.751 | 2.499 | 2.468 | 2.490 | 2.482 | 2.459 | 2.376 | 2.503 | 2.470 |
| Piripá | 2.807 | 2.747 | 2.561 | 2.265 | 2.184 | 2.169 | 2.153 | 2.164 | 2.133 | 2.068 | 2.123 | 2.117 |
| Planalto | 6.614 | 6.351 | 6.661 | 6.630 | 6.441 | 6.059 | 6.112 | 5.834 | 5.591 | 5.368 | 5.517 | 5.274 |
| Poções | 12.739 | 12.381 | 12.781 | 12.423 | 12.284 | 12.283 | 12.364 | 11.787 | 11.733 | 11.481 | 11.648 | 11.180 |
| Presid. Jânio Quadros | 3.460 | 3.170 | 3.093 | 3.130 | 2.988 | 2.937 | 2.882 | 2.765 | 2.660 | 2.572 | 2.835 | 2.831 |
| Ribeirão do Largo | 3.185 | 2.894 | 3.259 | 3.155 | 2.975 | 2.793 | 3.103 | 2.951 | 2.758 | 2.658 | 2.683 | 2.632 |
| Tremedal | 4.431 | 4.159 | 4.183 | 4.044 | 3.962 | 3.884 | 3.876 | 3.730 | 3.554 | 3.444 | 3.504 | 4.071 |
| Vitória da Conquista | 66.268 | 66.759 | 64.954 | 65.547 | 63.452 | 65.152 | 65.532 | 65.078 | 63.949 | 63.237 | 63.527 | 61.939 |
| Total | 172.834 | 169.785 | 167.111 | 164.918 | 159.538 | 159.044 | 161.957 | 157.295 | 153.111 | 150.198 | 152.249 | 148.108 |

Fonte: QEdU (2023). Elaboração própria.

Além de Maetinga, os municípios de Anagé, Cordeiros, Jacaraci, Licínio de Almeida e Planalto tiveram uma boa equiparação entre o IDEB dos anos iniciais e finais

Além de Caraíbas, os municípios de Aracatu, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Condeúba, Encruzilhada, Mortugaba, Poções e Tremedal também apresentaram discrepâncias em relação aos índices dos anos iniciais e finais, chegando a 100% de diferença no comparativo entre os anos iniciais e finais de cada município. Na maioria dos casos com disparidade, os maiores índices encontram-se nos anos iniciais, à exceção dos municípios de Mortugaba e Poções, que registraram índices maiores nos anos finais em comparação aos iniciais.

Já os municípios de Condeúba e Encruzilhada não apresentaram elevação desde 2007, mantendo-se estáveis em termos de índice educacional, sendo que Condeúba que apresentava índice de 3,9, manteve-o até 2021, enquanto Encruzilhada, com 3,6, também conservou o mesmo índice nos anos finais. Já os municípios de Aracatu, Caetanos, Cândido Sales e Bom Jesus da Serra apresentaram aumentos relativamente baixos nos anos finais, respectivamente, de 9,37%, 9,67%, 14,28% e 21,42%, sendo que esses municípios registraram os menores aumentos, em comparação aos demais que tiveram elevação acima do percentual de 41% em seus índices para os anos finais. Apenas Maetinga registrou elevação acima de 100%, saindo de 2,4 para 4,9, sendo também um dos municípios com maior igualdade entre as médias dos anos iniciais e finais, uma vez que registrou também 107% de aumento em seu índice para os anos iniciais.

Além de Maetinga, os municípios de Anagé, Cordeiros, Jacaraci, Licínio de Almeida e Planalto tiveram uma boa equiparação entre o IDEB dos anos iniciais e finais. Ademais, os municípios de Cordeiros, Jacaraci, Licínio de Almeida, além de Condeúba, Mortugaba e Piripá já chegaram a alcançar a média 6, que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022), corresponde a um sistema educacional de qualidade, compatível com a média de países desenvolvidos. Por sua vez, o município de Ribeirão do Lago registrou o menor índice, com 3,7 para os anos iniciais e 3,2 para os anos finais. Ressalta-se, no entanto, que alguns municípios não apresentaram seus dados para o ano de 2021. A Tabela 7 sintetiza as informações relacionadas ao IDEB alcançado nos municípios do TISB.

Tabela 7

Evolução do IDEB – Território de Identidade Sudoeste Baiano – 2007-2021

| Município | IDEB REDES MUNICIPAIS – ANOS INICIAIS E FINAIS – SUDOESTE BAIANO | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | 2007 | | 2009 | | 2011 | | 2013 | | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | | % Crescimento | |
| | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais | Anos iniciais | Anos finais |
| Anagé | 3,1 | 2,8 | 3,3 | 2,7 | 3,7 | 3,0 | 3,9 | 3,0 | 3,9 | 3,4 | 4,6 | 3,2 | 4,9 | 4,4 | 4,8 | - | 54,83% | 57,14% |
| Aracatu | 3,3 | 3,2 | 4,4 | 4,1 | 4,3 | 3,6 | 4,1 | 3,2 | 4,9 | 3,6 | 4,5 | 3,8 | 4,7 | 4,2 | 4,8 | 3,5 | 45,45% | 9,37% |
| Barra do Choça | 2,5 | 2,6 | 3,3 | 3,0 | 3,4 | 2,5 | 3,7 | 2,9 | 4,0 | 2,7 | 4,1 | 3,6 | 4,1 | 3,8 | 4,6 | 3,8 | 84% | 46,15% |
| Belo campo | 3,1 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,9 | 3,2 | 3,8 | 3,2 | 4,1 | 3,4 | 4,9 | 3,6 | 4,3 | 3,7 | 5,2 | 4,3 | 64,74% | 43,33% |
| Bom Jesus da Serra | 3,2 | 2,8 | 3,2 | 2,6 | 3,5 | 2,6 | 3,8 | 3,0 | 3,8 | 3,7 | 4,7 | 3,4 | 4,7 | 3,7 | 5,0 | 3,4 | 56,25% | 21,42% |
| Caetanos | 3,5 | 3,1 | 2,8 | 2,9 | 4,1 | - | 3,7 | 2,5 | 4,4 | 3,2 | 4,5 | 3,4 | 4,9 | 3,6 | - | - | 40% | 9,67% |
| Cândido Sales | 3,5 | 2,8 | 4,1 | 3,1 | 4,8 | - | 4,4 | - | 4,2 | 3,6 | 4,3 | 3,2 | 4,4 | 3,2 | 4,3 | - | 22,85% | 14,28% |
| Caraíbas | 2,9 | 3,3 | 2,9 | 3,0 | 3,5 | 3,1 | 3,2 | 3,6 | 4,4 | 2,9 | 4,1 | 3,4 | 4,5 | 2,9 | 5,6 | - | 93,10% | -12% |
| Condeúba | 4,5 | 3,9 | 4,8 | 4,2 | 4,7 | 3,8 | 5,4 | 4,2 | 5,9 | 4,2 | 6,1 | 4,3 | 6,2 | 5,1 | 5,7 | 3,9 | 26,66% | 0% |
| Cordeiros | 4,1 | 3,1 | 4,4 | 3,1 | 4,8 | 3,4 | 5,5 | 4,1 | 5,2 | 4,8 | 6,3 | 4,8 | 6,2 | 5,0 | 6,8 | 5,0 | 65,85% | 61,29% |
| Encruzilhada | 2,8 | 3,6 | 3,7 | 2,6 | 3,8 | 2,8 | 3,9 | 3,5 | 4,1 | 3,6 | 4,5 | 3,3 | 4,7 | 4,7 | 4,1 | 3,6 | 46,42% | 0% |
| Guajeru | 3,5 | 3,2 | 4,0 | 3,6 | 4,4 | 3,0 | 4,9 | 4,0 | 4,7 | 2,7 | 4,6 | 4,2 | 4,6 | 4,2 | 4,9 | 5,0 | 40% | 56,25% |
| Jacaraci | 4,2 | 3,7 | 4,6 | 3,8 | 4,9 | 3,9 | 5,5 | 5,0 | 6,1 | 5,1 | 6,6 | 5,5 | 6,5 | 6,3 | 7,3 | 6,2 | 73,80% | 67,56% |
| Licínio de Almeida | 4,0 | 3,5 | 4,8 | 4,5 | 5,9 | 4,8 | 5,8 | 4,9 | 6,3 | 5,0 | 6,8 | 5,5 | 7,3 | 6,0 | 7,1 | 6,3 | 77,5% | 80% |
| Maetinga | 2,7 | 2,4 | 3,9 | 3,2 | 3,4 | 2,8 | 4,5 | 3,3 | 5,3 | 3,9 | 5,8 | 3,0 | 5,3 | - | 5,6 | 4,9 | 107% | 104% |
| Mirante | 2,9 | 2,6 | 3,5 | 2,9 | 4,2 | 3,3 | 4,4 | 3,7 | 5,2 | 4,0 | 5,1 | 4,0 | 5,8 | 4,2 | - | - | 100% | 61,53% |
| Mortugaba | 4,7 | 3,4 | 5,3 | 3,9 | 5,6 | 4,1 | 5,5 | 3,8 | 6,0 | 4,1 | 6,1 | 3,9 | 6,5 | 4,6 | 5,7 | 5,3 | 21,27% | 55,88% |
| Piripá | 3,2 | 3,0 | 4,1 | 3,3 | 4,6 | 3,6 | 4,7 | 4,1 | 5,1 | 2,9 | 5,8 | 4,7 | 6,6 | 5,3 | 5,9 | - | 84,37% | 76,66% |
| Planalto | 3,0 | 2,6 | 3,4 | 2,9 | 3,6 | 3,3 | 3,6 | 3,3 | 4,3 | 3,5 | 4,8 | 3,5 | 5,4 | 3,5 | 4,8 | 4,2 | 60% | 61,53% |
| Poções | 3,8 | 2,7 | 3,9 | 2,7 | 4,0 | 3,1 | 4,0 | 3,0 | 4,4 | 3,6 | 4,7 | 3,7 | 5,0 | 4,1 | 4,4 | 4,2 | 15,78% | 55,55% |
| Presidente Jânio Quadros | 3,2 | 3,4 | 4,0 | 2,5 | 4,1 | 2,7 | 4,4 | 2,9 | 4,3 | 3,2 | 4,9 | 3,3 | 4,5 | - | 5,1 | 4,9 | 59,37% | 44,11% |
| Ribeirão do Largo | 2,2 | 2,2 | 2,9 | 2,9 | 3,2 | 2,4 | 3,0 | 3,3 | 3,7 | 3,4 | 3,8 | 2,9 | 4,2 | 3,1 | 3,7 | 3,2 | 68,18% | 45,45% |
| Tremedal | 2,8 | 2,9 | - | 2,9 | 4,1 | 3 | 4,3 | 2,8 | 4,5 | 2,8 | 4,7 | 3,7 | 5,4 | 4,0 | 5,3 | 4,1 | 89,28% | 41,37% |
| Vitória da Conquista | 3,8 | 3,1 | 2,9 | 2,5 | 3,5 | 3,1 | 3,9 | 3,3 | 4,1 | 3,6 | 4,7 | 3,6 | 5,6 | 4,5 | 5,6 | 5,2 | 47,36% | 67,74% |

Fonte: QEdu (2023). Elaborada pela autora.

Nota: a porcentagem foi calculada com base nos anos de 2007 e 2021. Para os municípios que não apresentaram os dados em algum desses anos, foi realizado o cálculo a partir do ano seguinte a 2007 ou no ano anterior a 2021, desde que esses anos apresentassem os dados do IDEB.

Mesmo com poucos recursos, os municípios de pequeno porte são os que mais se destacam em avanços na qualidade educacional mensurada pelos percentuais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com muitos avanços constatados, seja pela melhora no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios, seja pela atenuação da concentração de renda na maioria deles, o Território de Identidade Sudoeste Baiano (TISB) apresenta uma realidade bastante diversa e contraditória entre seus municípios constituintes. Verifica-se que aqueles com maior quantitativo populacional e predominância habitacional em áreas urbanas são os que detêm mais possibilidades de implementação de políticas públicas, visto que apresentam maior arrecadação e maiores receitas, uma vez que são alvo mais investimentos. Esse dado é evidenciado pelo Produto Interno Bruto (PIB) gerado por cada município do território, sendo que os maiores índices encontram-se nas cidades mais desenvolvidas, como Vitória da Conquista, Poções, Barra do Choça e Planalto.

Em contrapartida, nos municípios menores e com maior concentração populacional nas áreas campestres, são constatadas as maiores fragilidades, sendo que, muitas vezes, essas localidades são desprovidas de serviços básicos, como os educacionais, os quais são procurados nas cidades maiores, sobretudo quando relacionados aos graus mais elevados de escolaridade. No entanto, ao referenciar o setor educacional básico como exemplo, observa-se que, mesmo com poucos recursos, os municípios de pequeno porte são os que mais se destacam em avanços na qualidade educacional mensurada pelos percentuais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Por conseguinte, verifica-se que é imprescindível a realização de ações que contribuam para um desenvolvimento social, político e econômico mais equitativo entre os municípios do TISB. Além disso, mostra-se necessária a ampliação de recursos, tanto materiais como humanos, haja vista a demanda por políticas públicas que subsidiem melhorias na qualidade de vida da população, sobretudo dos povos do campo, que, historicamente, lutam pelo reconhecimento de direitos basilares, em respeito a sua dignidade e em consideração aos seus legítimos interesses e necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Decreto 10.359, de 23 de maio de 2007. Aprova o Regimento da Secretaria do Planejamento. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 24 maio 2007a. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75653/decreto-10359-07>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 26 ago. 2010. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Lei nº 10.705 de 14 de novembro de 2007. Institui o plano plurianual da administração pública estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 15 nov. 2007b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10705-2007-bahia-autoriza-a-abertura-de-credito-especial-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 30 dez. 2014. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. Secretaria de Comunicação Social. *Sudoeste baiano: investimentos em saúde, educação, segurança e infraestrutura transformam a região*. Salvador, 9 jun. 2022. Disponível em: <https://www.comunicacao.ba.gov.br/2022/06/area-de-imprensa/audios/sudoeste-baiano-investimentos-em-saude-educacao-seguranca-e-infraestrutura-transformam-a-regiao-2/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BAHIA. Secretaria de Cultura. *Divisão territorial da Bahia: Território de Identidade*. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BAHIA. Secretaria de Cultura. *Sudoeste Baiano*. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/20_sudoeste_baiano.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

BAHIA. Tribunal de Contas dos Municípios. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE MEIO AMBIENTE (BA). *Resolução CEPRAM nº 2.945, de 22 de fevereiro de 2002*. Salvador: CEPRAM, 2002. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/resolucao_2945_22_fevereiro_2002.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022: panorama*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 11 dez. 2023a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e Estados do Brasil*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sinopse do censo demográfico 2010*: Bahia. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=29>. Acesso em: 12 fev. 2023c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=%C3%89%20a%20ferramenta%20para%20acompanhamento,compar%C3%A1vel%20ao%20dos%20pa%C3%ADses%20desenvolvidos>. Acesso em: 11 dez. 2023.

QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SOUZA, Maísa Dias Brandão. A educação do campo e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios da Bahia: análise a partir da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de Identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano. 2023. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/10/DISSERTA%C3%87%C3%83O-TEXTO-FINAL-MA%C3%8DSA-DIAS-BRANDAO-SOUZA.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Infovis*. Salvador: SEI, 2022. Disponível em: <https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). *Info Territórios*: Território de Identidade Sudoeste Baiano. 2021. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sudoestebaiano.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia*. Salvador: SEI, 2015. v. 1. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/perfil_dos_territorios/territorio_identidade_vol01.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.



Resumo

O objetivo deste estudo é levantar o índice de evasão e mobilidade de ex-alunos de graduação, assim como identificar fatores que contribuíram para que esse segmento abandonasse os cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), localizado na cidade de Guanambi, integrante do Território de Identidade Sertão Produtivo, no período de 2005 a 2018. Este artigo é um recorte da tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2021. Trata-se de uma abordagem quali-quantitativa, sendo a amostra composta por 43 ex-alunos que abandonaram os cursos citados devido à evasão e à mobilidade. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas respondidas por meio da plataforma Google Forms, e analisadas a partir de estatísticas descritivas. A pesquisa observou que a mobilidade e a evasão universitária relacionam-se com fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais semelhantes para a ocorrência do abandono ou da mudança do curso. São aspectos motivados pela difícil conciliação entre estudo, trabalho e finanças. O exercício profissional, a dificuldade financeira e a distância geográfica tiveram maior peso na decisão dos entrevistados de abandonar seus respectivos cursos. No campo acadêmico, a intensidade das greves docentes influenciou a mobilidade dos alunos, enquanto, o contexto pessoal, como questões familiares e de saúde, contribuiu para o abandono dos cursos, impactando principalmente as mulheres.

Palavras-chave: ensino superior; evasão; mobilidade; Uneb.

Abstract

The aim of this study is to survey the dropout rate and mobility of former undergraduate students, as well as to identify factors that contributed to this segment abandoning undergraduate courses in Pedagogy, Physical Education, Nursing and Administration at Campus XII of the State University of Bahia (Uneb), located in the city of Guanambi, part of the Sertão Produtivo Identity Territory, from 2005 to 2018. This article is an excerpt from the doctoral thesis defended at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) in 2021. It is a qualitative-quantitative approach, with a sample made up of 43 former students who dropped out of the aforementioned courses due to evasion and mobility. The data collection instrument used was a questionnaire with open and closed questions answered using the Google Forms platform, and analyzed using descriptive statistics. The research found that mobility and university dropout are related to similar economic, academic, personal and social factors that cause students to abandon or change courses. These aspects are motivated by the difficulty of reconciling study, work and finances. Professional practice, financial difficulties and geographical distance played a greater role in the interviewees' decision to abandon their respective courses. In the academic field, the intensity of the teaching strikes influenced student mobility, while the personal context, such as family and health issues, contributed to course abandonment, mainly affecting women.

Keywords: higher education; dropout; mobility; Uneb.

Permanência, evasão e mobilidade na trajetória acadêmica de ex-alunos do Campus XII da Uneb

JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professor Adjunto na Uneb. <https://orcid.org/0000-0002-2590-8045>. jaapereira@uneb.br

ROSANA RODRIGUES HERINGER

Doutora e mestra em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ). <https://orcid.org/0000-0001-9033-2823>. rosana.heringer@gmail.com

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a15

O acesso ao ensino superior no Brasil aumentou nos últimos 20 anos com a criação de novas universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que propiciou a expansão dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) federais e estaduais. O crescimento das IES privadas foi impulsionado principalmente pela implantação de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos¹ (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado² (Sisu), iniciativas que contribuíram para a expansão do ensino superior por meio da democratização e massificação do acesso à educação. Assim, tornou-se viável o ingresso de estudantes de

1 Foi criado pela Lei Federal nº 11.096/2005, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior (Brasil, 2005).

2 O Sisu foi criado pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de jan. de 2010, posteriormente regido pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de nov. de 2012 (Brasil, 2010, 2012). É formado por uma plataforma *online*, por meio da qual as IES públicas ofertam vagas em nível de graduação a estudantes com base na nota do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A expansão e a massificação do acesso ao ensino superior trouxeram consigo o desafio de criar condições de permanência dos estudantes nesse espaço

diferentes perfis socioeconômicos no ambiente acadêmico (Cardoso; Vargas, 2015; Fialho, 2014; Marques, 2019; Ristoff, 1999, 2014).

A expansão e a massificação do acesso ao ensino superior trouxeram consigo o desafio de criar condições de permanência dos estudantes nesse espaço, com o intuito de contornar o aumento da mobilidade e da evasão, especialmente entre os estudantes das camadas de menor poder aquisitivo e entre os trabalhadores-estudantes. A evasão não é um fenômeno recente. Na literatura sobre permanência e evasão na educação superior, o conceito de permanência está associado à capacidade de o estudante cursar a carreira escolhida, mantendo-se no curso até a sua conclusão. Para isso, além da determinação e do compromisso do próprio estudante, podem ser oferecidas políticas de permanência destinadas a auxiliá-lo na trajetória estudantil (Heringer, 2023). O conceito de evasão, por sua vez, está relacionado ao abandono ou desligamento do curso antes da sua conclusão (Prado, 2021). A Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996) define evasão em três níveis: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema, sendo caracterizada como um fenômeno multidimensional, decorrente de “um processo individual, associado à eficiência do sistema [...] e que implica em perdas pessoais, institucionais e sociais” (Ramalho Filho, 2008). No que se refere à mobilidade, está relacionada à mudança de curso não como desistência, mas como tentativa de buscar novos rumos em função de outras preferências ou identificação de novos interesses (Prado, 2021; Ristoff, 1999). Nas últimas décadas do século XX, a mobilidade esteve no centro das discussões, devido ao alto grau de abandono escolar desde as séries iniciais. No ensino superior, as preocupações em torno da desvinculação dos alunos e das vagas ociosas ganhou notoriedade com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996).

Essa realidade impacta o planejamento das IES de diferentes formas, inclusive no aspecto financeiro, principalmente em relação às instituições públicas, pois as vagas resultantes das desistências de curso, na maioria das vezes, não são preenchidas, com consequentes prejuízos acadêmicos, econômicos e sociais. Porém, a mobilidade estudantil é vista como fator positivo (Ristoff, 1999; Tinto, 1982, 2015), pois o estudante tem direito a escolher outro curso de maior afinidade.

Este estudo é um recorte da tese de doutorado defendida em dezembro de 2021 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulada: *Permanência e evasão estudantil na Universidade do Estado da Bahia*

- *UNEB*³: *O caso do Campus XII*⁴ - *Guanambi*⁵ (Pereira, 2021). Trata-se de uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e quantitativa acerca dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração, do Campus XII da Uneb.

O problema de pesquisa nesse recorte partiu de duas questões: a) Quais as motivações para o abandono, a desistência e a mobilidade dos estudantes? b) Que fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais contribuem para a permanência ou não de estudantes nas instituições de ensino? O objetivo deste estudo foi levantar os índices de evasão e mobilidade, assim como identificar os fatores que contribuíram para a não permanência dos estudantes nos cursos de graduação do Campus XII da Uneb no período de 2005 a 2018. A escolha desse intervalo foi motivada pelo início das atividades dos cursos de Enfermagem e Administração em 2005, posteriores à implantação dos cursos de Pedagogia (1991) e Educação Física (1999).

No processo de coleta de dados para melhor delimitação e organização do estudo, a escolha dos participantes e da amostra foi dividida em dois momentos: a) levantamento dos dados institucionais nos arquivos do banco de registro da secretaria acadêmica do Campus XII, da Uneb, em Guanambi, onde se verificou o número de estudantes ingressantes, os que titularam, abandonaram e desistiram ao solicitar cancelamento de matrícula, além daqueles transferidos para outros cursos e/ou IES. A partir da análise das fichas de matrícula dos ex-alunos, foram enviados convites por e-mail e/ou celular, além de contatos via telefone para que participassem do estudo respondendo a um questionário na plataforma Google Forms; e b) aplicação de questionário socioeconômico, demográfico e acadêmico por meio da plataforma Google Forms durante os meses de agosto e setembro de 2021. As questões fechadas da primeira parte do questionário abordaram características da vida pessoal e social dos respondentes, além de algumas especificidades enquanto estudantes do Campus XII. As questões abertas exploraram as motivações para abandonar, desistir ou transferir-se do curso no exercício da mobilidade discente nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração. O questionário foi enviado a 312 ex-alunos via e-mail, a partir das informações levantadas nos seus prontuários, no entanto,

Trata-se de uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e quantitativa acerca dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração, do Campus XII da Uneb

3 Criada pela Lei nº 66 de 1º de junho de 1983, em regime multicampi, formada por 26 *campi* e 30 departamentos, na capital, e em 25 municípios do interior da Bahia. Oferta mais de 170 cursos de graduação e pós-graduação (Universidade do Estado da Bahia, 2023c).

4 A Faculdade de Educação de Guanambi (Faeg) foi criada por meio do Decreto nº 2.636, de 04 de agosto de 1989. Com a Lei 7176/97 passou a denominar-se Departamento de Educação, Campus XII da Uneb, e oferta cinco cursos e seis entradas anuais com 842 estudante matriculados: Pedagogia (373), Educação Física (127), Enfermagem (136), Administração (180) e Direito (26) (Universidade do Estado da Bahia, 2023b).

5 Município localizado na região sudoeste do estado da Bahia, distante 796 Km de Salvador. Tem uma população de 87.817 pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

As primeiras interpretações deste estudo propiciaram a classificação das motivações em quatro categorias para compreensão do abandono dos cursos de graduação do Campus XII no processo de mobilidade discente

97 endereços foram identificados como inválidos. Assim, somente 43 ex-alunos responderam ao questionário, ou seja, um percentual aproximado de 5,4% daqueles 800 estudantes que abandonaram, desistiram ou transferiram-se do curso no período de 2005 a 2018. O questionário foi respondido por dez ex-alunos do curso de Pedagogia matutino, sete de Pedagogia noturno, oito de Educação Física, oito de Enfermagem e dez de Administração.

O tratamento dos dados empíricos colhidos a partir de análise documental e dos questionários foi feito por meio de estatísticas descritivas. Já o tratamento dos dados das questões abertas ocorreu por meio de análise qualitativa e interpretativa, levando-se em conta as questões da pesquisa. As respostas dos participantes ao longo do texto aparecem entre aspas, em forma de parágrafo, acompanhadas de nomes fictícios com a abreviatura dos respectivos cursos.

O desenvolvimento do estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uneb, com base na Resolução nº 466/2012, Parecer n. 4.935.270 (Brasil, 2013).

AS MOTIVAÇÕES DOS EX-ALUNOS DO CAMPUS XII PARA PERMANÊNCIA, EVASÃO E MOBILIDADE⁶

Esta seção apresenta os resultados do recorte temporal em torno de uma discussão teórica e empírica que investigou as relações entre as formas de ingresso no ensino superior, por meio do Sisu e do vestibular, e as influências de fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais no processo de permanência, evasão e mobilidade dos estudantes universitários. Assim, cabe definir o que se entende como evasão e mobilidade. Na compreensão de Cardoso (2008), há dois tipos de evasão: 1) aparente, e 2) mobilidade. A evasão aparente volta-se para os alunos que deixaram a universidade sem concluir a graduação e sem formalizar transferência para outra universidade, ou seja, não retornaram no semestre ou no ano seguinte. A mobilidade é a mudança ou transferência de cursos dentro da própria instituição ou para outra IES (Cardoso, 2008; Ristoff, 1999; Tinto, 1982).

As primeiras interpretações deste estudo propiciaram a classificação das motivações em quatro categorias para compreensão do abandono dos cursos de graduação do Campus XII no processo de mobilidade discente. As declarações dos respondentes foram classificadas em quatro

6 Todos os depoimentos apresentados nesta seção foram obtidos através de questionários utilizando a plataforma Google Forms, com ex-alunos do Campus XII, da Uneb, em Guanambi, durante os meses de agosto e setembro de 2021.

categorias motivacionais: acadêmica, pessoal, social e econômica. De 43 ex-alunos que compuseram a amostra, a mobilidade acadêmica (Cardoso, 2008; Ristoff, 1999; Tinto, 1982) foi realidade para 35,0% (15) deles, que informaram já ter concluído estar matriculados em outro curso superior e/ou instituição. As razões que levaram 40% dos respondentes a abandonarem a primeira graduação estão relacionadas à falta de identificação com o curso (categoria acadêmica), seguida das questões referentes ao trabalho (categoria econômica), que atingem um percentual de 20%. As greves recorrentes na instituição também foram citadas por 13,3% dos entrevistados, bem como as questões pessoais, com o mesmo percentual, como razões para o exercício da mobilidade. Problemas financeiros e de saúde (categoria social) tiveram menor índice, com 6,7% cada, como motivação para deixar o curso superior de origem e ingressar em outro, como representado na Tabela 1.

Tabela 1

Razões que levaram os alunos a optarem por outro curso/instituição – Campus XII, Uneb – 2005-2018

| Razões para mudar de curso | (%) |
|----------------------------|------------------|
| Identificação com o curso | 6 (40,0%) |
| Trabalho | 3 (20,0%) |
| Pessoal | 2 (13,3%) |
| Greve | 2 (13,3%) |
| Saúde | 1 (6,7%) |
| Finanças | 1 (6,7%) |
| Total | 15 (100%) |

Fonte: elaboração própria.

Nota: pesquisa de campo do autor (2021).

A opção ‘problemas de saúde’ aparece como fator determinante para a mobilidade de 6,7% dos participantes. O depoimento de Angela/Pmat exemplifica esse contingente:

Ao ingressar no Campus XII, tive várias crises de ansiedade. Passava mal todos os dias no ônibus, e não conseguia assistir às aulas. Optei por estudar em um curso na minha cidade, no Campus VI, para ficar mais próxima da minha família e não precisar me deslocar para outra cidade todos os dias. E assim a ansiedade diminuiu.

Outras respostas ilustram as diferentes motivações para abandonar o curso de origem no Campus XII. Para Pablo/Adm.: “Na época, fui convocado em outro curso que tinha maior similaridade profissional”. Por sua vez, a entrevistada Rosa/Enf. atribui a própria saída à “identificação com [outro] curso, que também é da área da saúde, com a possibilidade de melhor ganho financeiro e facilidade do mercado de trabalho”.

As questões estruturais e as greves também apareceram entre as razões para o exercício da mobilidade

As falas de Pablo/Adm. e Rosa/Enf. ilustram os depoimentos do grupo que buscou outro curso pela similaridade ou identificação com uma nova profissão. Esse grupo, formado por aproximadamente 35% da amostra, no exercício da mobilidade, ingressou em outro curso com o qual mais se identificava.

As questões estruturais e as greves também apareceram entre as razões para o exercício da mobilidade. As greves na Uneb, relacionadas às lutas dos servidores da instituição por melhores condições de trabalho, valorização profissional, estrutura para qualidade do ensino, pesquisa e extensão, apareceram em 10% das assertivas.

Conforme expressam, respectivamente, Jânio/Adm. e Marco/Pmat: “Metodologia de ensino do curso de graduação” e “estrutura e qualidade de ensino da Universidade” são questões determinantes. São lutas legítimas, reivindicadas em movimentos grevistas, por docentes e discentes, mas que comprometem o fluxo do curso e, conseqüentemente, a permanência discente.

Como afirma uma das respondentes, a opção por outro curso foi em virtude da greve, da situação do curso e do *campus*: “Deixei a Uneb na época que os próprios alunos fizeram greve em decorrência da situação do curso e do *campus*. Preferi retornar para minha cidade e fazer tentativa para Medicina” (Néia/Enf.).

A saída da Uneb mediante o exercício da mobilidade é uma realidade ilustrada por esses depoimentos. Mas o abandono também tem na greve um teor motivacional: ao menos 10% dos participantes citaram os movimentos grevistas como influenciadores do abandono, seja por meio da evasão ou da mobilidade. Por sua vez, no depoimento de Anna/Adm., aparece ainda aspectos relacionados à politização do ambiente, ao atraso, à falta de professores e à imposição de ideias pessoais. Trata-se de uma representação limitada, mas que merece atenção diante do número de evadidos nesse período. Anna/Adm. retrata, assim, sua visão sobre as greves e a estrutura do seu curso em determinado período. Apesar de esta pesquisa não se propor a aprofundar o tema, destaca-se a forma como ex-alunos referem-se às greves e à estrutura da instituição.

Ambiente extremamente político, inúmeras greves, atraso e falta de vários professores. Quando não estavam em greve, os professores interrompiam as aulas para falar da greve e queriam impor suas opiniões pessoais, sendo que tudo o que deveriam fazer era explicar a matéria (Anna/Adm.).

Por esta afirmação da estudante, observa-se que esse é um aspecto que pode influenciar na percepção sobre o curso e a instituição. Sobre

esse assunto, cabe lembrar que, enquanto universidade pública estadual, a Uneb não tem um percentual fixo da receita tributária líquida dos impostos arrecadados pelo estado, logo há uma oscilação orçamentária⁷ a cada ano⁸. Isso influencia a consecução das metas do Plano Plurianual da Uneb, ocasionando greves de tempos em tempos, como reforça Jânio/Adm. sobre suas motivações para abandonar o curso: “Frequência de greves, falta de comprometimento dos professores, estudantes sem motivação”.

Contexto semelhante foi visto na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na década de 1990, quando Paredes (1994, p. 17) relatou que os estudantes reclamavam das greves prolongadas de professores:

As greves da Federal são de âmbito nacional e de solução mais lenta, provocando o desestímulo dos alunos (principalmente os dos primeiros anos), que se encaminham para atividades de trabalho ou para outros cursos noturnos de IES particulares, onde encontram maior segurança de continuidade e perspectivas claras do tempo de duração do curso.

Embora o relato esteja relacionado à realidade grevista das IES federais, as universidades estaduais baianas, em especial a Uneb, têm reivindicações semelhantes que perpassam, a maioria, por questões orçamentárias, salariais, direitos docentes e de infraestrutura. Segundo Sena Júnior (2008, p. 1), então diretor sindical da Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia (AdUNEB),

Em dezembro de 2003, 20 anos depois da criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os docentes da instituição encontravam-se em greve. Era a terceira paralisação em quatro anos que se enfrentava com o todo poderoso governo carlista de Paulo Souto. Talvez justamente em função do embate que travavam contra o arrocho salarial, o desrespeito e o descaso com a educação praticados pelo governante de plantão [...].

Essa passagem mostra que a instituição tem um forte histórico de greves que remonta ao período de 1999 a 2003, quando a luta era contra o arrocho salarial, o desrespeito e o descaso com a educação superior estadual. A intensidade da luta docente continua, mas com greves mais esparsas. Segundo a Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia (2021), de 2005 até 2021 ocorreram cinco greves docentes na IES, conforme a Tabela 2. Algumas dessas foram seguidas pelos discentes, como em 2011 e 2015, e outras, pelos técnicos administrativos.

A instituição tem um forte histórico de greves que remonta ao período de 1999 a 2003, quando a luta era contra o arrocho salarial, o desrespeito e o descaso com a educação superior estadual

7 Cf. Bahia (2024).

8 Ler mais: Boaventura (2009) e Fialho (2005).

Tabela 2
Greves docentes – Uneb – 2005-2021

| Ano | Início | Término | Nº de dias |
|------|----------|-----------|------------|
| 2005 | 28 maio | 21 julho | 55 |
| 2007 | 11 maio | 14 agosto | 94 |
| 2011 | 14 abril | 16 junho | 63 |
| 2015 | 13 maio | 06 agosto | 84 |
| 2019 | 09 abril | 12 junho | 64 |

Fonte: Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia (2021).
Elaboração própria.

Em pesquisa realizada por Santos (2009), os informantes relataram que, quando há demora em concluir o curso de graduação na Uneb, os problemas são relativos à instituição, como as greves e questões relacionadas à preparação do discente antes de sua entrada no curso. Esse contexto remonta a algumas greves, durante as quais o calendário acadêmico é aprovado, muitas vezes de forma apertada, diminuindo os dias de transição entre os semestres. A luta sindical e o movimento estudantil na Uneb são constantes desde a criação das universidades estaduais da Bahia. As greves são um reflexo das condições estruturais da IES, e não é o único fator que motiva a mobilidade e o abandono, mas é uma forte razão, citada principalmente pelos ex-alunos dos bacharelados em Administração e Enfermagem. Isso mostra o perfil do estudante-estudante, que procura outra IES para seguir seus estudos em vez de optar pela desistência.

A questão anterior procurou levantar as motivações dos estudantes para a mudança de curso e/ou instituição. Em relação ao abandono e à desistência, suas respostas se complementam e ampliam a compreensão sobre os fatores e motivações principais que levam o estudante a abandonar ou a se mover para outra IES. O ato de abandonar ou desistir do curso traz consigo alguns fatores citados com mais evidências. Na perspectiva dos estudantes, questões relacionadas a trabalho, identificação com o curso e finanças determinam de forma recorrente o abandono ou a desistência do curso. Há uma forte ligação entre trabalho e finanças que impede a conciliação com os estudos, pois cerca de 49% apontaram que a saída do curso tem a ver com esses dois fatores (Tabela 3).

Tabela 3
Razões para abandono, desistência ou transferência – Campus XII, Uneb – 2005-2018

| Motivos para abandono, desistência ou transferência | (%) |
|---|------------------|
| Trabalho | 11(26%) |
| Finanças | 6 (14%) |
| Identificação com o curso | 9 (21%) |
| Família | 3 (7%) |
| Saúde/doença | 4 (9%) |
| Greve na IES | 4 (9%) |
| Questões pessoais | 4 (9%) |
| Outros | 2 (5%) |
| Total | 43 (100%) |

Fonte: elaboração própria.
Nota: pesquisa de campo do autor (2021).

De acordo com o depoimento de Acácia/Adm.: “O maior motivo [para a desistência] foi financeiro, pois não conseguia tirar xerox. Não tinha um real no bolso”.

Para Mábíia/Enf., os motivos que a levaram a abandonar o curso foram: “A necessidade de trabalhar para ajudar minha mãe, e não ter como me sustentar em Guanambi, visto que o curso era integral e dificultava um trabalho”. Já Leonel/EF aponta dificuldades relacionadas às finanças e outras questões pessoais: “Por motivos financeiros e por decidir também dedicar meu tempo para resolver um assunto pessoal”.

No depoimento de Antonio/Pmat., o fator econômico e o trabalho foram decisivos para o abandono do curso. Segundo ele,

A opção por outro curso foi no momento em que fui aprovado em dois processos seletivos conhecidos como REDA, no estado da Bahia. Como já tinha concluído a Licenciatura em Geografia antes de iniciar o curso de Pedagogia, fiz seleção e passei. Saí do último curso para tomar posse nas vagas, e, como a escola fica em um município a cerca de 330 km de Guanambi, optei por desligar-me. Outro fator importante para a saída do curso de Pedagogia foi o econômico. Fui o primeiro da família a ter um curso superior e a, conseqüentemente, ajudar meus familiares a partir do emprego na rede estadual de educação.

Nota-se, nesses depoimentos, que as questões financeiras e o trabalho são os fatores mais evidenciados pelos participantes (Amaral, 2013), tanto pela falta do dinheiro para a compra de insumos necessários ao curso quanto pela dificuldade de aquisição de alimentos necessários à sobrevivência. Nesse último depoimento, o fator econômico não é somente no sentido de frequentar um curso superior, mas de utilizar os conhecimentos adquiridos numa primeira graduação para gerar renda e ajudar os familiares.

No depoimento de Sara/Pmat., surge uma série de fatores para o abandono do curso.

Meio de transporte, situação financeira, não me identificar com o curso, pois o mesmo era minha segunda opção. Fiquei perdida no curso, muitas informações e muitos afazeres na primeira semana. Não estava conseguindo conciliar com o trabalho.

A primeira semana do curso foi suficiente para expor a dura realidade a ser enfrentada por Sara/Pmat. Com base em sua experiência, ela apresenta a seguinte sugestão: “Na minha opinião, deveria ter mais apoio e companheirismo dos colegas e mestres. No meu caso, fiquei muito perdida com tantas informações e tarefas” (Sara/Pmat.).

**As questões
financeiras e
o trabalho são
os fatores mais
evidenciados
pelos parti-
cipantes**

O apoio social da instituição, por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (NAAP), seus gestores e professores, é outro fator importante que contribui para a persistência dos alunos

Na compreensão de Tinto (2015), saber quando o suporte é necessário para o aluno não é uma tarefa fácil. É por essa razão que muitas instituições implementaram sistemas de alerta precoce para sinalizar professores e funcionários sobre as necessidades de cada discente. Isso permite uma intervenção rápida antes que suas necessidades minem sua motivação e persistência. Para Tinto (2015), a palavra-chave é antecipação, pois as necessidades iniciais dos alunos, se ficarem sem solução, tendem a prejudicar sua autoeficácia⁹ e o seu desempenho.

O apoio social da instituição, por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico¹⁰ (NAAP), seus gestores e professores, é outro fator importante que contribui para a persistência dos alunos, especialmente aqueles de primeira geração no ensino superior e de baixa renda, e os que frequentam meio período ou têm outras responsabilidades fora do *campus*. Esses alunos, muitas vezes, têm dificuldade em gerenciar as obrigações do ensino superior. Esse parece ser o caso de Sara/Pmat. na sua primeira semana de aula. Deduz-se que faltou o apoio dos colegas e professores para ajudar no processo de gerenciamento de tantas informações. Talvez não somente Sara/Pmat., mas outros colegas enfrentaram dificuldades semelhantes, especialmente alunos de baixa renda e primeiros da família a ingressarem no ensino superior.

Ainda segundo Tinto (2015, p. 7, tradução nossa),

Suporte à parte, o desempenho acadêmico também é afetado pela natureza das salas de aula nas quais os alunos participam. Dois atributos de salas de aula que nos preocupam aqui são as pedagogias que moldam a forma como os alunos se envolvem na aprendizagem e as atitudes e valores das pessoas na sala de aula, em particular o corpo docente.

Essas preocupações do autor trazem a questão da 'natureza' da sala de aula, as pedagogias e os valores que permeiam o currículo e as práticas docentes e discentes. A superação das dificuldades dos alunos na chegada ao ensino superior perpassa as ações de acolhimento e acompanhamento, principalmente no primeiro ano de curso, como diz Tinto (2015).

9 A autoeficácia é normalmente definida como a crença de uma pessoa em sua capacidade de ter sucesso em uma situação específica ou em uma tarefa específica. É uma manifestação de como os indivíduos passam a se perceber a partir de experiências e interações com outras pessoas e sua capacidade de ter algum grau de controle sobre seu ambiente (*locus* de controle) (Bandura, 1977 *apud* Tinto, 2015, p. 3).

10 Segundo o seu Regimento, é um órgão vinculado ao Departamento, criado para atender aos artigos 62 e 68 do Regimento Geral da Uneb. Sua finalidade é contribuir para o aperfeiçoamento e a formação profissional dos docentes, estudantes, técnicos e pessoal de apoio que constituem o Campus XII, através de programas, cursos e projetos como estratégia de gestão na oferta de oportunidade de vivências que potencializem para que o ensino e demais serviços prestados à comunidade tenham sua eficácia elevada (Universidade do Estado da Bahia, 2023a).

Os depoimentos de Mábia/Enf., Leonel/EF, Acácia/Adm., Antonio/Pmat. e Sara/Pmat. indicam a necessidade e a ideia-força que marca as relações de trabalho e finanças nas condições de vida dos estudantes, e as dificuldades para conciliar suas práticas profissionais com os estudos. Nas respostas dos estudantes, 37% afirmaram que a motivação para evadir ou deixar o curso perpassa pela necessidade de trabalhar e pelas finanças, e que nem sempre conseguem conciliar as atividades profissionais com o horário do curso superior. Esse gerenciamento das responsabilidades profissionais externas ligadas diretamente aos estudos é bem mais difícil para os estudantes que residem em municípios da região, e que precisam deslocar diariamente para o campus.

Para Vargas e Paula (2013, p. 568),

Parece razoável supor, e nossa experiência profissional confirma, que grande parte do insucesso quanto às taxas de conclusão de nossos alunos recai sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis.

Os depoimentos desses estudantes têm forte relação com o que diz Vargas e Paula (2013), pois ilustram a dura decisão de escolher entre a vontade de estudar e a necessidade de trabalhar, principalmente nos cursos diurnos de Educação Física e Enfermagem. Como observado em relação ao local de moradia dos estudantes da amostra, a distância também é um fator que os leva a repensar a vida estudantil no ensino superior. Aproximadamente 69% dos estudantes evadidos ou transferidos são, em sua maioria, provenientes de municípios vizinhos, sendo que, no contingente da amostra, 36% afirmaram não residir em Guanambi, sede do Campus XII da Uneb.

Se as razões para deixar o curso permeiam as relações entre finanças e trabalho, a questão da distância e da dificuldade de conciliação com os estudos acadêmicos também é abordada pelos estudantes para o abandono ou a mobilidade do curso. Como reitera um dos entrevistados, entre razões para deixar o curso esteve a “longa distância entre o local de trabalho e a instituição de ensino, impossibilitando o deslocamento diário e a conciliação de tempo entre trabalho e curso presencial” (Flávio/Adm.).

Na compreensão de Matias/Pnot., a motivação para deixar o curso foi por “*não conciliar horários de trabalho e estudos*”.

Para Lana/EF e Belo/Pnot. as razões para abandonar o curso também estiveram relacionadas às *mesmas questões*: “Tive que trabalhar para me manter, e o horário do curso era incompatível com a minha necessidade”

**A distância
também é um
fator que os leva
a repensar a
vida estudantil
no ensino
superior**

Percebe-se que a palavra trabalho permeia o discurso de todos os participantes citados da amostra, seja em termos financeiros, seja quanto à distância, à dificuldade de conciliação de trabalho e estudos, e à própria necessidade profissional para se manter e ajudar a família

(Lana/EF.). “Dificuldade de conciliação dos horários de estudo e trabalho” (Belo/Pnot.).

Durso (2015) encontrou justificativa para a ocorrência da evasão nas variáveis origem e condição financeira familiar. Além disso, a inserção no mercado de trabalho, para muitos estudantes, antecede a entrada no curso, contribuindo para o aumento da dificuldade de conciliação entre as atividades profissionais e acadêmicas.

Segundo Tinto (2015), a crença dos alunos em sua capacidade de ter sucesso na faculdade não se refere apenas ao aspecto exclusivamente acadêmico. A percepção dos estudantes acerca da própria habilidade de gerenciar a frequência às aulas e outras responsabilidades externas é uma das razões que influenciam negativamente sua propensão a concluir o curso. Esse caso se aplica aos estudantes que trabalham e que têm famílias que dependem de seus ganhos financeiros, principalmente aqueles de baixa renda e que representam a primeira geração da família na universidade (Tinto, 2015).

O trabalho de Adachi (2009), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mostrou que o perfil do estudante trabalhador é mais desfavorecido economicamente ante os demais, e que, em 80% dos casos de evasão analisados, o perfil socioeconômico do evadido é mais baixo que o do estudante formado. Estudos semelhantes apontaram que a evasão está ligada às dificuldades financeiras, familiares, cursos com dois turnos diários e tempo para conciliar estudo e trabalho (Adachi, 2009; Andriola, 2009; Oliveira, 2017; Souza, 2014; Tavares, 2010; Tinto, 1982, 2015).

Percebe-se que a palavra trabalho permeia o discurso de todos os participantes citados da amostra, seja em termos financeiros, seja quanto à distância, à dificuldade de conciliação de trabalho e estudos, e à própria necessidade profissional para se manter e ajudar a família. Outro fator presente nas respostas foi a questão familiar voltada principalmente para o cuidado com os filhos. De acordo com o depoimento de Salete/Pnot. Houve incompatibilidade entre suas responsabilidades pessoais e acadêmicas: “tive que escolher entre o trabalho, cuidar de minha filha, ou estudar. Não tinha ninguém para cuidar da minha bebê, minha mãe tinha um [problema de saúde]. Foi uma escolha dolorosa. Eu gostava do curso!”.

Para Edna/Pnot e Lana/Pmat, que residem na zona rural, a dificuldade de conciliação dos afazeres foi determinante para o abandono do curso: “É muito distante, e devido a ter filhos e esposo, não conseguia conciliar as duas coisas” (Edna/Pnot). “Não tinha com quem deixar minha filha de 7 anos, ela ia comigo e estava muito cansativo” (Lana/Pmat).

Nesses depoimentos, observa-se que as mães enfrentam dificuldades para exercer o seu direito de estudar no ensino superior devido às responsabilidades com os filhos. As condições financeiras não lhes permitem o acesso à educação infantil privada, e não há essa garantia no serviço público, portanto, a opção pela evasão torna-se uma forte tendência.

O estudo de Andriola (2009) também identificou a família como fator determinante para o abandono dos estudos. Ao menos 20% dos depoimentos mostraram certa desmotivação diante da necessidade de cuidar de filhos pequenos, o que contribuiu para a evasão estudantil na Universidade Federal do Ceará (UFC). Outro motivo encontrado para o abandono dos cursos na UFC foi a “incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo” (Andriola *et al.*, 2005, p. 3).

Um aspecto que chama a atenção nesses depoimentos são os estereótipos historicamente construídos sobre os papéis de gênero¹¹, em que o cuidado com os filhos e os pais idosos recai sobre as mulheres, mães e filhas. Como diz Chies (2010, p. 513), “[...] o ‘cuidar de’ subordina as mulheres à vida privada, aos cuidados das crianças e do idoso adoentado”.

“Os problemas de transição podem ser igualmente graves para jovens rurais que frequentam universidades de grandes cidades e para indivíduos de minorias e/ou famílias desfavorecidas que frequentam instituições majoritariamente de classe média” (Tinto, 1982, p. 10, tradução nossa). Ainda que o autor se refira ao contexto americano, a assertiva adequa-se à realidade do município baiano de Guanambi, considerado de porte médio. Maior centro regional no entorno de aproximadamente 30 localidades, é o mais relevante da região no que se refere a instituições de ensino superior. A Uneb, por sua vez, enquanto instituição pública que recebe estudantes, em sua maioria, das camadas de baixa renda (Aguiar; Reis; Paes, 2023; Couto, 2021; Pereira, 2010), carece da integração social e acadêmica por meio de políticas e programas institucionais nesse processo de transição. Assim, são necessárias políticas de inclusão dos filhos dessas estudantes no contexto da universidade.

Marques (2019) pesquisou jovens mulheres rurais e universitárias da Uneb, e argumenta que o ensino superior é um desafio estrutural diante de suas condições interseccionais. “Esse nível de ensino no Brasil, embora um direito, apresenta-se como uma prova para jovens da roça [...], cujo perfil se constitui pelas condições juvenis interseccionadas: idade; do interior dos interiores; negras; pobres e mulheres” (Marques, 2019, p. 320).

A realidade dessas jovens é a mesma de muitos alunos que abandonam o curso por não conseguirem se integrar social e academicamente, mas

Nesses depoimentos, observa-se que as mães enfrentam dificuldades para exercer o seu direito de estudar no ensino superior devido às responsabilidades com os filhos

11 Ler mais: Jaggar e Bordo (1997).

As condições pessoais das mulheres, no que diz respeito a questões de gênero e cor, mostram que as dificuldades desse segmento para frequentar o ensino superior são significativas

também por fatores externos que dificultam o acesso, o deslocamento e a permanência. O perfil – negras, pobres e mulheres – aparece entre os participantes do Campus XII, visto que as mulheres representam 58,1% da amostra, sendo que, desse percentual, 39,5% se identificam como pardas e pretas, enquanto 18,6% autodeclararam-se brancas (Pereira, 2021).

As condições pessoais das mulheres, no que diz respeito a questões de gênero e cor, mostram que as dificuldades desse segmento para frequentar o ensino superior são significativas. A garantia do direito à creche ainda não é uma realidade para muitas crianças filhas dessas mães pobres e pretas. No Campus XII da Uneb, por exemplo, mesmo que essas mulheres vençam a barreira da distância para estar no curso, não há creches no espaço de formação dos estudantes de Pedagogia. Há apenas uma brinquedoteca, inaugurada em 2018, que procura atender aos filhos dos alunos, professores e funcionários, mas ainda em fase de expansão devido ao período de fechamento do *campus* em virtude da pandemia de covid-19, e com limitações em termos de funcionários, monitores e faixa etária das crianças atendidas.

É também um desafio para o *campus* e a universidade a garantia dos cuidados necessários aos filhos de membros da comunidade acadêmica, principalmente os das estudantes, pois se observa no cotidiano desse espaço, a presença recorrente de crianças que acompanham suas mães nas dependências da instituição, e, em alguns casos, dentro das salas de aula. Quando não, são as estudantes que deixam a aula antes do término para buscar os filhos na escola, como mostra o estudo de Couto (2021). Essa é a rotina vivida pelas estudantes do Campus XII que precisam dividir a atenção entre os estudos e o cuidado com os filhos, principalmente em idade escolar. Por ser um fato conhecido dos professores e estudantes, não há mais estranhamento quando essa aluna retira-se da classe antecipadamente.

A falta de identificação com o curso, na percepção de 23% dos respondentes da amostra, foi a terceira maior motivação citada para o abandono ou a mudança de curso. Mesmo não sendo sua melhor opção de curso, muitos estudantes permaneceram matriculados até a transferência ou a aprovação em outro curso. Depoimentos breves ilustram essa decisão, a exemplo da mesma resposta formulada pelos entrevistados Léo/Enf. e Juarez/Pnot.: “*Não me identifiquei com o curso*”.

De acordo com Léo/Enf, “foram muitas paralisações e períodos em greve que minaram minha permanência no curso. Se o curso fosse apenas um período (matutino ou noturno), eu teria ficado”. Diante desse contexto, ele abandonou o curso e migrou para o de Engenharia em uma IES privada.

Para Kaio/Adm., o motivo da evasão foi “ter passado no curso de interesse, pois foi meu interesse, desde o princípio, fazer Engenharia”. Assim, ele fez a mobilidade para uma IES federal. Já Bil/Enf. tinha interesse em fazer os dois cursos, mas a impossibilidade de conciliar ambos ao mesmo tempo, o levou a optar por aquele com o qual mais se identificava e que oferecia a possibilidade de alcançar melhores salários. Para o estudante Julio/EF, o abandono aconteceu “depois de cursar quatro semestres. Pensava que o curso não contemplava aquilo que queria no momento”.

Ainda segundo os depoimentos de Fran/Enf. e Mirna/Pmat., as motivações para o abandono incluíram questões relacionadas à afinidade com o curso: “*Não era um curso com o qual me identificava*” (Fran/Enf.); “Falta de tempo, distância da faculdade e não me adequei ao curso” (Mirna/Pmat.). Esses depoimentos mostram que parte significativa da evasão ou da mobilidade discente tem suas raízes na não identificação com o curso do Campus XII, devido à falta de opções, à escolha precoce, à conveniência em relação à instituição ou outras motivações.

Evidencia-se, nesse contexto, que o curso serviu de transição para a mobilidade de um grupo, enquanto que, para outros, a decisão do abandono deixou uma lacuna em termos de vagas ociosas, mas pode ter contribuído em algum aspecto para sua formação, como mostra o estudo de Sá (2019, p. 160): “o abandono decorrente de decepção com o curso pode ser um ajuste em sua trajetória universitária, e não a deserção do sistema”, pois “quando se descobre que se está no caminho errado, não faz sentido seguir adiante, mas sim recalcular a rota” (Sá, 2019, p. 162).

Problemas de saúde também motivaram o abandono de cursos. Um total de 9,3% dos participantes alegou ter abandonado o curso por questões de saúde. Nesse grupo, ao menos duas estudantes abandonaram seus respectivos cursos e ingressaram em outros em cidades diferentes. No depoimento de Valda/Pnot., o motivo do abandono relaciona-se ao “processo de doença e a perda da minha mãe. Tem que ter disponibilidade de apoio psicológico para o aluno, principalmente quando se trata de um curso na área de saúde”.

De acordo com o relato de Silvia/Enf., o abandono resumiu-se a “problemas de saúde”. Já no caso de Angela/Pmat., houve a possibilidade de fazer a mobilidade para outro curso na cidade onde reside. Segundo ela, o abandono voluntário teve como motivação “crises de ansiedade diárias. A ansiedade deve ser tratada pois é uma doença. Quando comecei a ter, disseram que era frescura minha, e eu acabei desistindo do curso porque não aguentava mais”.

Problemas de saúde também motivaram o abandono de cursos. Um total de 9,3% dos participantes alegou ter abandonado o curso por questões de saúde

Problemas de saúde fogem, até certo ponto, da alçada acadêmica, mas é uma motivação presente na dinâmica dos estudantes da universidade. A questão não atinge individualmente o aluno, mas também o seu entorno familiar

Para Laide/Enf., o que a levou a abandonar o curso foi a falta de assistência do Campus XII para seu problema de saúde: “Uma das questões é que tenho deficiência visual, e a Uneb me negou a assistência necessária para terminar o curso”.

Problemas de saúde fogem, até certo ponto, da alçada acadêmica, mas é uma motivação presente na dinâmica dos estudantes da universidade. A questão não atinge individualmente o aluno, mas também o seu entorno familiar. Assim, os problemas de saúde influenciam na aprendizagem e na decisão do aluno de permanecer ou evadir-se do ambiente acadêmico. No caso da Uneb, houve a necessidade de assistência instrumental e psicológica por parte da instituição como ação da assistência estudantil para amenizar os problemas de saúde familiares, que refletem no desempenho dos estudantes. O Campus XII oferece atendimento psicológico, mas nem todos os alunos conseguem se adequar aos horários devido à distância, por residir em outro município ou pela dinâmica das aulas ou pela complexidade dos casos.

O atendimento psicológico é uma das ações da assistência estudantil que engloba uma série de iniciativas da instituição em prol do bem-estar dos estudantes. Assim, o apoio psicológico necessário para lidar com casos de problemas familiares, ansiedade e estresse. Além disso, a instituição precisa atender também aqueles estudantes que chegam com muita timidez à universidade, e que apresentam dificuldades de integração acadêmica e social. A timidez e a dificuldade de se expor e participar das aulas foram sentimentos relatados por 4,6% da amostra como fatores determinantes para o abandono do curso. Conforme o depoimento de Zana/Enf., o motivo para que desistisse do curso foi “a dificuldade de me expor (apresentar seminário, dialogar com colegas e professores), a timidez”. Outro caso também teve a motivação financeira acompanhada de fatores emocionais, dificuldades e limitações para enfrentar o público. Para July/Enf., o abandono ocorreu por “motivo financeiro e também por problemas emocionais, pois tenho muita dificuldade em falar em público”.

Esses casos ilustram a necessidade de acompanhamento da instituição para diagnosticar a tempo as principais limitações dos estudantes para sua integração acadêmica e social, principalmente nas primeiras semanas de aula (Tinto, 1982). Os estudos de Belletati (2011) apontam a necessidade de repensar os aspectos pedagógicos das avaliações, o currículo, as atividades de aprendizagem e outras que favoreçam a convivência acadêmica para a integração e a afiliação do estudante que chega ao ensino superior.

Marques (2019), em seu estudo, observa que estudantes precisam de muitos suportes para ter acesso ao ensino superior, e a instituição pode

ser um deles a partir das políticas de assistência estudantil. Esse suporte é importante para o acesso e a permanência desses alunos, mas é preciso ampliar o debate e ouvir os estudantes que usufruem desse direito para refinar as políticas e facilitar o alcance daqueles que mais precisam (Marques, 2019). Assim, as políticas de assistência estudantil são um diferencial, mas precisam ser apresentadas e disponibilizadas no menor espaço de tempo possível para os estudantes que estão chegando na universidade (Honorato; Vargas; Heringer, 2014).

Essas políticas precisam ser acompanhadas por ações de acolhimento da instituição na primeira semana, como acontece no Campus XII, com a *Semana do Calouro*, organizada pelos Diretórios Acadêmicos (DA) dos cursos. Porém, a continuidade da assistência é necessária após essa primeira semana de acolhimento, visto que muitos estudantes carecem de acompanhamento e diagnóstico por profissionais especializados para detectar os fatores que dificultam a integração acadêmica e social na classe e na instituição.

Para Ferreira (2017), o recurso da Semana de Acolhimento da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), associado a mecanismos adotados por outras universidades baianas, pode, de algum modo, colaborar para combater a ociosidade de vagas e a evasão na universidade, além de induzir uma autorreflexão acerca dos objetivos e modelos de construção do conhecimento universitário. A localização do estudante, herdeiro de uma tradição familiar onde não existe o capital cultural universitário, deve ser realizada logo após a seleção. “Um contato acolhedor por parte da universidade pode ser o divisor de águas entre matricular-se ou não” (Ferreira, 2017, p. 305-306).

Na compreensão de Tinto (2015), o apoio social também é importante para a persistência de alguns alunos, principalmente aqueles de baixa renda, que são a primeira geração de suas famílias a ingressar em uma universidade e que têm outras responsabilidades além das aulas no *campus*. Programas de compartilhamento de experiências, aconselhamento e monitoria podem ser úteis enquanto apoio social.

Como visto, a timidez é um sentimento que aparece como elemento que inibe a participação dos estudantes nas aulas, e pode ter como consequência o abandono do curso, como o fizeram Zana/Enf. e July/Enf.. Essas situações merecem ações contínuas por parte da instituição, desde o ingresso dos estudantes no curso até que seja alcançada a sua plena integração ao ambiente acadêmico.

Quanto mais cedo as especificidades individuais forem diagnosticadas, mais personificadas serão as ações da instituição em forma de assistência estudantil. Essas políticas de assistência já são uma realidade na

Quanto mais cedo as especificidades individuais forem diagnosticadas, mais personificadas serão as ações da instituição em forma de assistência estudantil

A mudança de cidade ou estado também foi um fator motivacional indicado pelos entrevistados para desistir do curso

instituição analisada, mas é preciso ampliá-las gradativamente, tanto em valor quanto em alcance, para que cheguem aos estudantes que mais precisam, principalmente aqueles que residem mais distantes do *campus* e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Além de assistência financeira por meio de bolsas, são fundamentais também assistência psicológica e acompanhamento especializado.

A mudança de cidade ou estado também foi um fator motivacional indicado pelos entrevistados para desistir do curso. Pelo menos 7% dos estudantes da amostra afirmaram que saíram por conta de mudança, seja no âmbito profissional, seja devido à mobilidade para outro curso/instituição. Segundo Benes/Adm., a saída foi por mudança de curso e de estado. Conforme o relato de Késia/Pmat., a gravidez contribuiu para a sua saída, pois ela precisou mudar de cidade: “Engravidei, mudei de cidade”. No caso de Messias/Adm., a desistência ocorreu por questões profissionais e por mudança de cidade. “Fui aprovado e convocado no concurso [...], distante 470 km da cidade de origem [Guanambi]. Na nova cidade de moradia, não possuía o curso de Administração, o que me obrigou a abandonar o curso”.

A mudança de cidade também é representativa na percepção dos estudantes da amostra. Aproximadamente 7% do total de estudantes que evadiram ou realizaram mobilidade no período de 2005 a 2018, um número significativo mudou de cidade por questões profissionais. Embora essa realidade esteja fora da alçada da instituição, representa um ponto positivo de mobilidade profissional e discente.

Segundo Tinto (1982), do ponto de vista institucional, existem alguns períodos críticos na carreira do aluno no momento que as interações entre indivíduo e instituição caminham para o abandono do curso. É no processo de inscrição e no primeiro contato com a instituição que as impressões do aluno são formadas. Segundo ele, “a formação de expectativas irrealistas ou equivocadas sobre a qualidade da vida estudantil ou acadêmica pode levar a decepções precoces e pode desencadear uma série de interações que levam ao abandono” (Tinto, 1982, p. 9, tradução nossa).

Neste estudo, as decepções descritas pelos estudantes podem ter ocorrido devido às dificuldades que July/Enf. e Zana/Enf., por exemplo, não conseguiram superar, como o medo de falar em público e outras impressões que dificultaram a identificação com o curso. O processo de transição também prevê o difícil distanciamento de normas, hábitos e padrões de afiliação do passado para construir novos comportamentos, adequados ao contexto do ensino superior (Coulon, 2017; Tinto, 1982, 2015).

Na compreensão de Tinto, “para praticamente todos os alunos, o processo de separação do passado é pelo menos um pouco estressante, e as dores de se separar pelo menos temporariamente desorientadoras” (Tinto, 2016, p. 443, tradução nossa). Para alguns estudantes, esse processo de separação pode influenciar na sua persistência na faculdade, ou pode levar ao abandono. O afastamento de suas famílias é um outro desafio para os jovens, e, nessa transição, segundo Tinto (1982), nem todos conseguem enfrentá-lo de forma independente.

Não surpreendentemente, é durante este período de transição que o abandono é frequente, mas é aqui que as instituições podem fazer muito para prevenir precocemente a saída. Intervenções relativamente simples por parte da instituição podem ter um impacto imediato e duradouro na retenção do aluno (Tinto, 1982, p. 10, tradução nossa).

O problema da transição para o ensino superior, conforme Tinto (1982), é comum a uma variedade de novos alunos, não apenas os jovens do ensino médio, mas também os alunos mais velhos que voltam ao curso superior. Pode ser traumática a transição da realidade do adulto acostumado com a rotina de casa ou do trabalho que, de repente, se depara com a presença juvenil dominante no *campus*. A amostra de ex-alunos do Campus XII aponta que mais de 60% dos participantes estão entre os 28 e 45 anos de idade. São adultos que fizeram um curso superior e outros que não veem perspectiva em retornar, uma vez que 46,5% já são casados e trabalhadores, contexto que, entende-se, dificulta o retorno à universidade. Entre o número de estudantes evadidos ou que realizaram mobilidade, 800 ao todo, o curso de Pedagogia noturno é o que possui a maior média de idade no ingresso, 26,3 anos, seguido do curso de Administração, com 24,6 anos. Isso mostra uma realidade de estudantes adultos e trabalhadores que enfrentam, ou não, um processo de transição ao ingressar no ensino superior.

Aqueles estudantes que não precisam sair de casa, principalmente os que residem na cidade-sede do *campus* ou em áreas próximas, não têm a obrigação de se desassociar da comunidade local. Em contrapartida, ao ficar em casa, correm o risco da exposição a forças externas que podem afastá-los da transição e integração à comunidade acadêmica (Tinto, 2015). Essas forças podem ser atividades profissionais, comunitárias, esportivas, culturais, religiosas, etc., que possivelmente favoreçam o abandono do curso. Assim, essas forças estão representadas pelas dificuldades ou impossibilidades relacionadas a trabalho, finanças, família e identificação com o curso. Os depoimentos de Léo/Enf., Juarez/Pnot., Kaio/Adm., Bil/EF e Júlio/EF sinalizam que a não identificação com o curso influenciou a decisão de abandoná-lo ou migrar para outro. Esses relatos demonstram que não houve um processo de transição e

Pode ser traumática a transição da realidade do adulto acostumado com a rotina de casa ou do trabalho que, de repente, se depara com a presença juvenil dominante no campus

A evasão e a mobilidade são dois processos distintos na compreensão objetiva da dinâmica das instituições, mas, em muitos casos, têm fortes ligações com a subjetividade do estudante

incorporação acadêmica por completo. A isso se atribui ainda o fato de a maioria das evasões acontecer logo no primeiro ano acadêmico.

A evasão e a mobilidade são dois processos distintos na compreensão objetiva da dinâmica das instituições, mas, em muitos casos, têm fortes ligações com a subjetividade do estudante. A evasão pode ser um ato finalístico, mas este estudo mostrou que pode ser o início de uma carreira promissora ou o recomeço em outro curso e/ou IES. O abandono pode ser também sinônimo de mobilidade quando o estudante reingressa no sistema sem o conhecimento da sua primeira IES. O ditado popular “querer é poder” não se aplica a um significativo grupo de estudantes que abandonam o curso pela impossibilidade de conciliar trabalho, finanças, distância, saúde e família com a integração acadêmica e social. Nas considerações finais, a seguir, amplia-se a compreensão desses achados e suas relações sociais e acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi levantar os índices de evasão, mobilidade e os fatores que contribuíram para a não permanência dos estudantes nos cursos de graduação do Campus XII da Uneb no período de 2005 a 2018. A coleta de dados foi possível por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, respondidas via plataforma Google Forms. A análise das questões abertas permitiu conhecer as percepções dos estudantes que evadiram ou fizeram mobilidade acerca de suas trajetórias acadêmicas, principalmente os fatores que influenciaram na decisão de abandonarem seus respectivos cursos. A amostra foi composta por 43 estudantes, de quatro cursos distintos, que abandonaram, desistiram ou foram transferidos para outro curso ou Instituição de Ensino Superior (IES).

A localização do Campus XII da Uneb na região de Guanambi mostra certa centralidade para o acesso dos estudantes da cidade e dos municípios de seu entorno. A distância aparece como um fator que, em menor proporção, também contribuiu para que alguns estudantes abandonassem o curso, principalmente aqueles que tinham acesso ao *campus* por meio de ônibus e vans particulares ou locados pelo poder público. Nesse contexto, há necessidade de acordar cedo ou tentar conciliar os horários de estudo e trabalho no final da tarde e o expediente profissional.

As poucas opções de cursos nas IES públicas de Guanambi facilitam uma tomada de decisão e mostram que as motivações para escolha do curso estão condicionadas à identificação com a profissão, à facilidade de acesso e à compatibilidade de horário com o trabalho.

Os estudantes que abandonaram seus respectivos cursos apresentaram dificuldades para retornar ao ensino superior, mesmo aqueles que desejaram retomar os estudos. Aspectos de âmbito pessoal e questões financeiras destacam-se como empecilhos para a concretização dessa vontade. No entanto, um grupo representado por quase metade dos estudantes que abandonaram ou desistiram, no exercício da mobilidade, concluiu ou está frequentando outro curso superior. Os conceitos de mobilidade e evasão foram ampliados para abarcar aquele estudante que abandonou ou desistiu do seu curso inicial, mas fez uma interligação “evasão-mobilidade” e ingressou em outro curso e/ou instituição de ensino superior, pois, na compreensão da instituição, a evasão é um ato isolado e finalístico de uma trajetória acadêmica.

A mobilidade e a evasão foram influenciadas por fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais semelhantes, que se destacaram entre as motivações para a ocorrência do abandono ou mudança de curso. Portanto, um conjunto de situações, lideradas pela difícil relação entre estudo, trabalho e finanças, resultou em desafios significativos para os estudantes, impactando na decisão de abandonar ou trocar de curso. Deduz-se, assim, que a maioria dos “estudantes-trabalhadores” ou “trabalhadores-estudantes” advém das camadas de menor poder aquisitivo. Nesse contexto, a conciliação estudo-trabalho não é fácil, mas necessária para garantir, de um lado, a permanência e a consequente titulação em um curso superior, e, de outro, a contribuição com a renda familiar. Mas nem sempre essa interação é possível, pois a necessidade do exercício profissional, a dificuldade financeira e a distância geográfica pesam na decisão do estudante de abandonar os estudos.

No campo acadêmico, a intensidade das greves docentes costuma ser recorrente, e na Uneb mostrou-se determinante para que um grupo de estudantes optasse pela mobilidade, uma vez que, a cada dois anos e meio, houve uma paralisação da categoria na instituição. A greve é uma estratégia legítima por direito, porém ‘malvista’ pela sociedade, que não compreende a dimensão da luta em defesa da educação. É também rejeitada, muitas vezes, pelo estudante, condicionado e cobrado pelo mercado de trabalho, além de pressionado pelas suas condições financeiras e aspirações de ascensão social.

No aspecto pessoal, as variáveis família e saúde tiveram impacto significativo no abandono do curso, principalmente para um grupo de mulheres responsáveis pelo cuidado dos filhos, afazeres domésticos, pais idosos e com problemas psicológicos a superar. As mulheres, depois de muita luta para ocupar certos espaços na sociedade, ainda enfrentam desafios para frequentar o ensino superior. Sobre elas ainda recai uma forte carga ideológica, familiar e social de responsabilidades que minimiza ou impede a ampliação do seu espaço de atuação no ambiente

A mobilidade e a evasão foram influenciadas por fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais semelhantes, que se destacaram entre as motivações para a ocorrência do abandono ou mudança de curso

A compreensão do fenômeno estudado requer outros trabalhos para a avaliação das políticas institucionais em torno da necessidade de ampliação ou qualificação dos projetos e programas sobre o tema

acadêmico. Esse contexto impõe às IES a necessidade de reavaliar suas políticas de ação afirmativa de forma que alcancem as especificidades dos indivíduos que têm acessado esses espaços com mais intensidade nos últimos 20 anos.

O ingresso, a permanência, a evasão e a mobilidade estão presentes na dinâmica universitária, e o ato de frequentar ou abandonar o curso pode ter múltiplos significados para quem está envolvido ou afetado por essa decisão. Embora a instituição identifique o ato de saída como uma postura negativa de não conclusão do curso, os estudantes podem entendê-lo como uma ação positiva na gestão de suas metas. É preciso considerar seus objetivos caracterizados por uma diversidade de intenções. Ao entrar num curso superior, nem sempre o estudante tem objetivos claros, o que pode mudar no decorrer da sua trajetória (Ristoff, 1999; Tinto, 1982). No entanto, a instituição, muitas vezes, carece de objetivos e ações efetivas de assistência estudantil, práticas docentes, currículo, avaliação e planejamento para promover a plena integração acadêmica e social do seu corpo discente.

Também destaca-se como reflexão resultante desta pesquisa a importância de uma maior articulação entre a oferta e qualidade do ensino médio e as possibilidades de ingresso e permanência na educação superior. Sabe-se que as desigualdades, em termos de oportunidades de aprendizado na educação básica, têm forte relação com as possibilidades e formas de inserção posterior na educação superior, seja no que se refere à escolha de cursos e instituições seja quanto às condições efetivas de permanência e sucesso na trajetória acadêmica dos estudantes (Heringer, 2013; Souza, 2020). Esta articulação demanda aprofundamento quando se observa o contexto específico da Uneb e do Campus XII em particular.

As limitações deste estudo são reconhecidas, portanto considera-se que as contribuições desta análise servem como ponto de partida para a realização de outras pesquisas, a fim de ampliar o conhecimento científico em torno do tema proposto em relação ao Campus XII da Uneb. A compreensão do fenômeno estudado requer outros trabalhos para a avaliação das políticas institucionais em torno da necessidade de ampliação ou qualificação dos projetos e programas sobre o tema. A busca e acompanhamento dos egressos e evadidos da Uneb aponta para a necessidade de uma política institucional que identifique os impactos e influências do espaço acadêmico na inserção profissional e na decisão do estudante de abandonar, desistir ou se transferir para outro curso e/ou IES.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana A. C. Teixeira. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7UPMBA/1/disserta__o_ana_am_lia_adachi.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

AGUIAR, Samara G.; REIS, Sônia M. A. de O.; PAES, Valquiria N. O acesso e a permanência da mulher, mãe, dona de casa, trabalhadora e esposa no ensino superior: o que revelam as pesquisas?. *Revista ComCiência*, Guanambi, v. 5, n. 6, p. 10-15, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/17555>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. [*mensagem pessoal*]. Destinatário: José Aparecido Alves Pereira. Salvador, 22 jul. 2021. 1 e-mail. Disponível em: jaapereira@uneb.br. Acesso em: 22 jul. 2021.

AMARAL, João Batista do. *Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral)*. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8013/1/2013_dis_jbamaral.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

ANDRIOLA, Wagner *et al.* Validação de modelo causal explicativo da intenção de universitários evadidos voltarem a cursar novas carreiras superiores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2., 2005, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: UFC, 2005.

ANDRIOLA, Wagner. Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC), de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. *REICE: revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 7, n. 4, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5396>. Acesso em: 7 out. 2021

ARROYO, Miguel. A universidade, o trabalhador e o curso noturno. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-32, fev. 1991. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/01>. Acesso em: 20 set. 2021.

BAHIA. *Portal Transparência Bahia*: painel de despesas. Disponível em: <https://www.transparencia.ba.gov.br/Despesa/Painel>. Acesso em: 11 maio 2024.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, [s. l.], v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977. Disponível em: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/publico/VALERIA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/procuradoria/files/2009/07/portaria-normativa-no-2_2010-mec.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 20, de 5 de novembro de 2012. Altera a Portaria Normativa MEC nº 19, de 20 de novembro de 2008, que dispõe sobre procedimentos de manutenção de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni) pelas instituições de ensino superior participantes do programa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 nov. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=8&data=06/11/2012>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARDOSO, Ana C.; VARGAS, Hustana M. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de Pedagogia e de Engenharia Mecânica na Universidade Federal Fluminense. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

CARDOSO, Claudete Batista. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/44.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vNpYg8vTqCJ5vxqCz9KfKVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2021.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. [Brasília]: MEC, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

COUTO, Fausta Porto. *Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no Departamento de Educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia: acesso, permanência e das ações afirmativas*. 2021. 363 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38443/2/Tese%20de%20Doutorado-%20Fausta%20Couto%20%281%29.pdf>. Acesso: 27 out. 2021.

DURSO, Samuel de Oliveira. *Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira*. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Departamento de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A7HH26/1/disserta__o_final_cd.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

FERREIRA, Sandro Augusto Silva. Estratégias de diálogo com o estranhamento no começo da vida universitária: políticas de acolhimento e permanência na Universidade Federal do Sul da Bahia. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 291-307, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324920.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba*. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FIALHO, Nádia Hage. *Universidade multicampi*. Brasília, DF: Autores Associados, 2005.

HERINGER, Rosana. Expansão e transformações do ensino superior no Brasil a partir da redemocratização (1985-2022). In: OSTI, Andréia et al. (org.). *Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 13-39.

HERINGER, Rosana R. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013. *E-book*.

HERINGER, Rosana R. Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 37, n. 2, p. 55-76, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/2143/1709>. Acesso em: 11 mar. 2023.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPOCS, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e Estados: Guanambi*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/guanambi.html>. Acesso em: 24 nov. 2023.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org.). *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. (Coleção Gênero).

MARQUES, Tatyane Gomes. *Um pé na roça - outro na Universidade: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. 2019. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BBPFV2/1/tese___tatyane___impress_o_.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino de. *Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (Presencial) da UFPB - Campus I*. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12661/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

PAREDES, Alberto S. *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. São Paulo: NUPES: Universidade de São Paulo, 1994. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9406.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

PEREIRA, José Aparecido Alves. *Permanência e evasão estudantil na Universidade do Estado da Bahia (UNEB): o caso do Campus XII - Guanambi*. 2021. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/603c62f8-01af-4a0c-bb84-18cb8ad7302e/content>. Acesso em: 12 maio 2023.

PEREIRA, José Aparecido Alves. *Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem no contexto de um curso de Pedagogia no município de Guanambi-Bahia*. 2010. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUDB-8C5RLA/1/disserta__o_jos__aparecido_alves_pereira.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

PRADO, Ruth M. M. O. *Permanência na educação superior: o caso das Engenharias da Escola Politécnica da UFRJ*. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/917790.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

RAMALHO FILHO, Rodrigo. Redução da evasão discente: diagnóstico e metas propostos pelas universidades federais ao Programa REUNI. In: SEMINÁRIO ANDIFES SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO DISCENTE NAS IFES, 2008, Macapá. *Anais [...]*. Macapá: MEC, 2008. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/13625996794_-_Rodrigo_Ramalho_-_SESu-DEDES-MEC.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058/1796>. Acesso em: 6 jan. 2020.

RISTOFF, Dilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. *Por que eles se vão? O abandono no ensino superior público pós-expansão do acesso*. 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11514/Tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. *Sou cotista, e agora? Uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi*. 2009. 359 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/a6057cd4-a269-434e-bedf-c6943a890e6a/content>. Acesso em: 13 mar 2020.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias F. de. *ADUNEB: a trajetória de uma entidade nascida para lutar: texto comemorativo aos 25 anos da UNEB*. [S. l.], 2008. Mimeo. Disponível em: https://www.aduneb.com.br/uploads/news/anexos/00000047_20090518224913_CarlosZacarias.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUZA, Greyssy Kelly A. *Caminhos para o ensino superior: expectativas de estudantes do ensino médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro*. 2020. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2020/tGreyssy%20Kelly%20Ara%C3%BAjo%20Souza.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, Juliana Maciel de. *Trajetória do estudante do curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão*. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104662/000940088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2020.

TAVARES, Elen Machado. *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?* (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27685/000766309.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TINTO, Vincent. Defining dropout: a matter of perspective. *New Directions for Institutional Research*, San Franscisco, v. 1982, n. 36, p. 3-15, Dec. 1982. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.37019823603>. Acesso em: 26 out. 2019.

TINTO, Vincent. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving, *The Journal of Higher Education*, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 438-455, Nov. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>. Acesso em: 26 out. 2019.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, [s. l.], v. 19, n. 3, Dec. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115621917>. Acesso em: 26 out. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. *Regimento geral da Uneb*. Salvador: UNEB, 2023a. Disponível em: <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/07/Regimento-Geral-da-UNEB-em-vigor-2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria Acadêmica. *Departamento de Educação, Campus XII*. Guanambi: UNEB, abr. 2023b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *UNEB*. Disponível em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>. Acesso em: 2 abr. 2023c.

VARGAS, Hustana M.; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 25, n. 72, jul. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047114.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

VARGAS, Hustana M.; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>. Acesso em: 22 out. 2021.

Resumo

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é de suma importância para o desenvolvimento de melhorias nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como uma amostra à comunidade brasileira do desempenho dos estudantes em seus respectivos cursos. No entanto, sabe-se que o exame não é parâmetro suficiente para determinar as competências profissionais em formação. Assim, o objetivo deste estudo é analisar os diversos fatores que podem alterar o resultado final do Enade. Para isso, a metodologia utilizada baseia-se em uma revisão de literatura integrativa em que são examinados 20 artigos encontrados em duas bases de dados: na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). A partir desta análise, conclui-se que a temática precisa de mais estudos e que não é possível determinar o desempenho e a capacidade dos estudantes somente pelas notas obtidas no Enade, pois vários fatores externos às universidades influenciam diretamente nesse resultado.

Palavras-chave: Enade; revisão de literatura; ensino superior.

Abstract

The National Student Performance Exam (Enade) is of paramount importance for the development of improvements in Higher Education Institutions (HEIs), as well as a sample to the Brazilian community of the performance of students in their respective courses. However, it is known that the exam is not a sufficient parameter to determine the professional competencies being trained. The aim of this study is therefore to analyze the various factors that can alter Enade's final result. To this end, the methodology used is based on an integrative literature review examining 20 articles found in two databases: the Ministry of Education's Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). From this analysis, it can be concluded that the subject needs further study and that it is not possible to determine the performance and ability of students solely by the grades obtained in the Enade, as various factors external to universities directly influence this result.

Keywords: Enade; literature review; higher education.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade: revisão de literatura (2019-2023)

LÍVIA TAVARES DE SOUZA

Graduanda de Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
<https://orcid.org/0009-0009-7388-1076>.
liviatsouza27@alu.ufc.br

MARCIZO VEIMAR CORDEIRO VIANA FILHO

Doutor e mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor), graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Estácio do Ceará (Estácio).
<https://orcid.org/0000-0001-5971-7952>.
marcizovianadr@gmail.com

MICHELLY LINHARES DE MORAES

Mestra em Avaliação de Políticas Públicas, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
<https://orcid.org/0009-0003-3711-5258>.
michelly.linhares@ufc.br

doi.org/10.56839/bd.v34i1.a16

A OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR no

Brasil passou por uma grande expansão nas duas últimas décadas. Nesse ínterim, a Lei nº 10.861 (Brasil, 2004), estabeleceu que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) tem como uma de suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior. Esse objetivo, no entanto, tem enfrentado muitos obstáculos e sido alvo de muitas discussões.

O Sinaes indica como possíveis formas de verificação dessa qualidade as visitas *in loco*, realizadas por comissões avaliadoras, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Neste estudo, optou-se por discutir questões relacionadas à educação superior e ao Enade por meio de uma revisão de literatura.

As avaliações do Sistema Nacional de Educação destinam-se à investigação sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, [...] e deveriam assumir um caráter de diagnóstico, subsidiando investimentos em sua melhoria

Com essa finalidade, foram utilizadas as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO) para explorar artigos que abordam o Enade, no período de 2019 a 2023, com o objetivo de identificar o que tem sido estudado sobre o tema e os resultados que foram obtidos.

O Enade é uma avaliação em larga escala acerca do desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, incluindo bacharelado, licenciatura e curso superior de tecnologia. Essa prova possui um ciclo avaliativo trienal, nos termos do artigo 40 da Portaria Normativa nº 840 (Brasil, 2018), que destaca: “O Enade será realizado todos os anos, em conformidade com as áreas de avaliação do ciclo trienal [...]”.

O exame é composto por quatro instrumentos de coleta: Prova (com questões de formação geral e de componente específico), Questionário do Estudante, Questionário de Percepção da Prova e Questionário do Coordenador de Curso (Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2023, artigo 41).

Em face do exposto, constitui-se como objetivo deste estudo identificar, selecionar, avaliar e sintetizar os artigos que tratam do Enade e que foram publicados no período de 2019 a 2023 nas duas bases de dados selecionadas. Logo, constitui-se como questão norteadora desta análise: quais foram os resultados alcançados pelos artigos que tiveram como objeto de estudo o Enade no intervalo de cinco anos (entre 2019 e 2023)?

REFERENCIAL TEÓRICO

No presente contexto, entende-se por avaliação o ato de investigar a qualidade do processo de aprendizagem e, se necessário, intervir nesse ciclo, tendo o ensino como suporte para alcançar os resultados desejados (Luckesi, 2011, p. 150). Dentre as diversas práticas avaliativas, destacam-se as de larga escala. De acordo com Luckesi (2011), as avaliações do Sistema Nacional de Educação destinam-se à investigação sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, e deveriam assumir um caráter de diagnóstico, subsidiando investimentos em sua melhoria. Esse seria o papel mais fundamental do sistema de avaliação, visto que, para o autor, o que importa não são as investigações em si, mas sim o que se faz com base nos resultados obtidos.

As avaliações de larga escala não têm a função de criar um *ranking* das instituições avaliadas. Seu objetivo principal é diagnosticar a qualidade da educação no país e propor intervenções para a sua melhoria (Luckesi,

2011, p. 432). Dessa forma, em sintonia com as premissas destacadas, ressalta-se, nesta pesquisa, que o sistema nacional de avaliação da educação em larga escala é uma necessidade, porém, exige melhorias e aperfeiçoamentos.

Entre os tipos ou modalidades de avaliação destacam-se as de *certificação* e *acompanhamento*. Para Luckesi (2011, p. 172), essas modalidades assemelham-se por ambas se dedicarem à investigação da qualidade do seu objeto de estudo. Distinguem-se, no entanto, pelo fato de a primeira encerrar-se na qualificação desse objeto, enquanto a segunda dedica-se a acompanhar uma atividade em sua dinâmica construtiva, tendo em vista os resultados desejados.

A avaliação de *certificação* é utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído, seguindo o ritual básico da investigação da qualidade do objeto de estudo e tem como finalidade oferecer um parecer sobre a qualidade do que foi investigado (Luckesi, 2011, p. 171). Já a avaliação de *acompanhamento* é utilizada para avaliar um objeto em construção e, sob a denominação de avaliação operacional, investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro com foco formativo (processo) e segundo com foco final em uma ação (produto) (Luckesi, 2011, p. 172).

Dias Sobrinho (2008) entende que a avaliação é a produção de sentidos, portanto, prática social intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Logo, para o autor, por se tratar de educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana.

Dias Sobrinho (2008) observa que a avaliação é uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos, logo, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação, e deve buscar não apenas a explicação, mas sobretudo a compreensão e a transformação de uma dada realidade. Assim, o essencial da avaliação é refletir sobre os sentidos e os valores do cumprimento do mandato social da educação por parte dos atores, dos segmentos institucionais, das instituições e do próprio sistema social (Dias Sobrinho, 2008).

Ainda nessa perspectiva, o autor entende que a avaliação é a ferramenta principal para a organização e a implementação das reformas educacionais, pois produz mudanças nos currículos e nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, entre outros. A avaliação apresenta-se como um relevante instrumento de reforma educacional, pois, diante das rápidas transformações no ensino superior, a avaliação

A avaliação é a ferramenta principal para a organização e a implementação das reformas educacionais, pois produz mudanças nos currículos e nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, entre outros

"A avaliação por meio de exames, testes, provas,... passou a ser utilizada como um panorama da gestão de conjunto da educação, na esperança de queofereçam elementos para decisões políticas e burocráticas e tragam informações úteis aos professores e estudantes"

tornou-se elementar para informar ao mercado de trabalho e à sociedade a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estão oferecendo, bem como para indicar as Instituições de Ensino Superior (IES) que estão mais ajustadas às exigências do capital (Dias Sobrinho, 2010).

Nesse contexto, observa-se uma hegemonia dos exames nacionais porque, com a ascensão do neoliberalismo e as políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, esses exames ganharam importância como instrumento de controle e de reforma e, de acordo com Dias Sobrinho (2010):

A avaliação por meio de exames, testes, provas, instrumentos antes aplicados a alunos quase somente no cotidiano escolar, passou a ser utilizada como um panorama da gestão de conjunto da educação, na esperança de que essas ferramentas ofereçam elementos para decisões políticas e burocráticas e tragam informações úteis aos professores e estudantes.

Berbel *et al.* (2001) também oferecem grandes contribuições aos estudos sobre avaliação. As autoras traçam um perfil da avaliação no ensino superior por meio de cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal-ritual. A dimensão pedagógica é definida como “[...] aquela implicada diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e sistematização” (Berbel *et al.*, 2001, p. 21). Portanto, consiste na relação estabelecida entre o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, envolvendo desde o planejamento das atividades até a absorção do conteúdo.

A segunda dimensão, a instrumental, refere-se à estrutura operacional da avaliação, logo, é “[...] constituída por elementos que compõem a estrutura operacional de acompanhamento do rendimento escolar” (Berbel *et al.*, 2001, p. 93), como, por exemplo, os diferentes tipos de avaliação: provas escritas, provas orais, seminários, análises, debates e até outros procedimentos (autoavaliação, participação nas aulas etc.).

Em relação à dimensão emocional da avaliação, Berbel *et al.* (2001), a partir da análise das respostas de 423 graduandos, observam como eles se sentem durante os processos de avaliação na graduação e como isso impacta suas vidas acadêmicas. Os achados revelam que a maioria dos entrevistados teve experiências negativas. Além disso, para as autoras, a postura dos professores diante desse processo é um fator que influencia fortemente as experiências dos estudantes. Elas chamam a atenção para a necessidade de esses profissionais investirem em uma educação continuada (Berbel *et al.*, 2001).

A quarta dimensão é a ética, entendida como “[...] aquela que reflete sobre os aspectos morais subjacentes ao ato de avaliar” (Berbel *et al.*, 2001, p. 173). Para estudar essa dimensão, as autoras partem da análise das vivências de 423 alunos de licenciaturas por meio da coleta de depoimentos. Elas observam que a maior parte dos casos relatados enfatiza aspectos negativos relacionados à avaliação, que são agrupados em cinco categorias. Para este estudo, no entanto, serão destacadas as quatro categorias mais proeminentes e que envolvem algumas problemáticas que necessitam de reflexão: “falta de tato”, “falta de consideração e de respeito no tratamento do aluno”, “incompetência e atitude de descompromisso com o aprendizado do aluno” e “arbitrariedades e uso da avaliação como fator de controle ou punição”.

Por fim, Berbel *et al.* (2001) abordam a dimensão corporal-ritual que abarca as “linguagens corporais, gestuais, espaço-temporais e rituais” que são utilizadas durante o processo de avaliação. Por meio de questionários respondidos pelos estudantes de graduação, as autoras buscam apresentar a perspectiva desses alunos. Assim, é possível identificar que “[...] de todas as falas coletadas, mais da metade apresenta descrições explícitas ou tácitas de posturas físicas de professores e de alunos” (Berbel *et al.*, 2001, p. 241). Dessa forma, destacam-se os fatores que contribuíram para gerar experiências positivas para os alunos, tais como: a opção de resolver as questões fora do horário de aula, a realização de trabalhos de campo e a produção de análises em grupo.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi feita uma revisão de literatura integrativa. Trata-se de uma metodologia que parte de uma coleta de dados realizada por meio de fontes secundárias. As buscas, nesse caso, foram realizadas em duas bases de dados: a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), e a da Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de abril a maio de 2023.

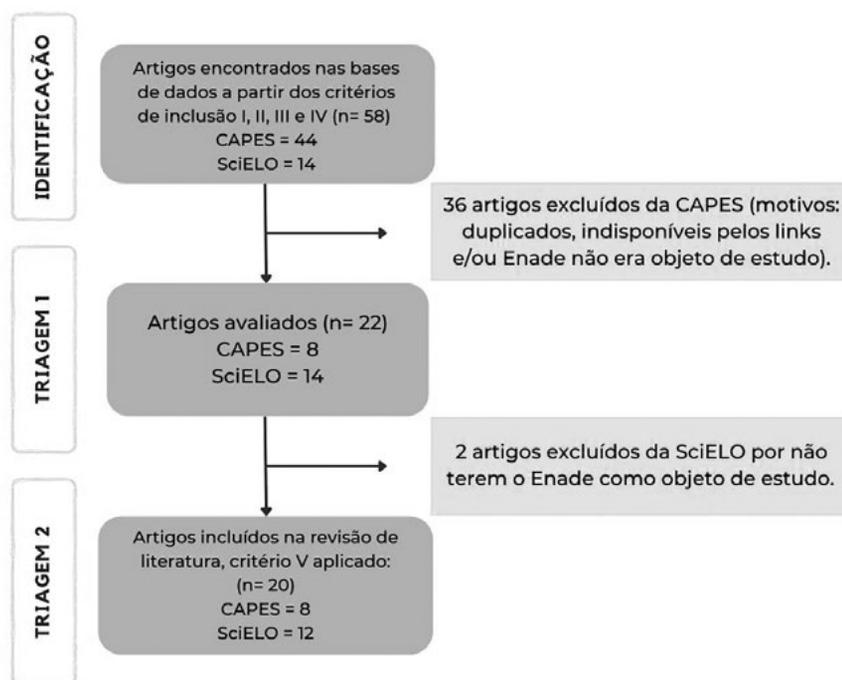
Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: 1) artigos indexados nas bases de dados da SciELO e do portal Capes; 2) artigos presentes nos resultados das respectivas bases vinculados ao uso da palavra-chave “Enade”; 3) artigos publicados entre 2019 e 2023; 4) artigos escritos em língua portuguesa; 5) artigos cujo objeto de estudo é o Enade.

Na aplicação dos critérios 1 e 2, constataram-se os seguintes resultados: o Portal Capes exibiu 731 ocorrências, e a SciELO apresentou 60. Em relação ao critério 3, obtiveram-se 248 artigos no portal Capes e 18 artigos na SciELO. Levando-se em consideração o critério 4, constaram-se 44 artigos no portal Capes e 14 na SciELO.

Para este estudo [...] serão destacadas as quatro categorias mais proeminentes e que envolvem problemáticas que necessitam de reflexão: “falta de tato”, “falta de consideração e de respeito no tratamento do aluno”, “incompetência e atitude de descompromisso com o aprendizado do aluno” e “arbitrariedades e uso da avaliação como fator de controle ou punição”

Destaca-se, no entanto, que, dos 44 artigos encontrados no portal Capes, foram excluídos 36, pois havia estudos duplicados, textos não recuperáveis por meio dos links fornecidos e outros que não se encaixavam no critério 5. Dessa forma, restaram oito artigos. Em relação aos 14 artigos encontrados na SciELO, dois foram excluídos em virtude da aplicação do critério 5, mantendo-se, portanto, 12 artigos, conforme descrito no fluxograma da Figura 1.

Figura 1
Fluxograma da seleção de artigos



Fonte: Modelo adaptado pelos autores.

Dessa forma, foram selecionados oito artigos do portal Capes e 12 artigos da SciELO, sendo analisados 20 artigos ao todo, com o objetivo de avaliar os resultados alcançados por esses estudos e sintetizar as informações colhidas para responder à pergunta proposta por este estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresenta-se uma síntese dos resultados dos 20 artigos selecionados. Os trechos foram extraídos exclusivamente dos resumos de cada trabalho. Dos 20 artigos, 12 estão disponíveis na base de dados da SciELO e oito, no portal de periódicos da Capes, sendo que dois datam de 2019, oito de 2020, nove de 2021 e um de 2022.

(Continua)

Quadro 1 - Síntese dos artigos

| Categoria I | | |
|---------------|--|--|
| Nº | Título dos artigos | Síntese dos resultados |
| 1 | Análise do domínio cognitivo requerido do farmacêutico generalista nas provas do Enade | “Os resultados sugerem uniformidade entre as provas segundo o Índice de Facilidade e o Índice de Discriminação, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A maioria das questões do Enade classifica-se nos níveis de maior complexidade da TBR, exigindo do aluno habilidades cognitivas condizentes com a formação requerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Farmácia” (Ott; Baron; Costa, 2020, p. 933). |
| 2 | Análise de conteúdo de duas avaliações externas brasileiras de cursos de medicina: Enade e Revalida | “Os resultados indicam que as edições 2013 e 2016 do Enade apresentam baixa abrangência de conteúdos em comparação com as edições 2015 e 2016 do Revalida, tendo como referência a MCCR. Identificaram-se também concentração da abordagem em grupos específicos de temas e repetição de um pequeno grupo de temas nas edições analisadas do Enade” (Carvalho <i>et al.</i> , 2021, p. 1). |
| 3 | Evidências de validade de conteúdo da prova de Psicologia do Enade | “Houve divergência significativa entre as competências e habilidades apresentadas na matriz de referência e a demanda cognitiva solicitada na maior parte das questões objetivas. Há habilidades presentes na matriz que não foram contempladas na prova, e outras foram contempladas com apenas um único item, o que compromete a confiabilidade da medida. As análises mostraram a necessidade do uso de técnicas que podem melhorar essa fonte primária de evidência” (Jesus; Rêgo; Souza, 2021, p. 858). |
| Categoria II | | |
| Nº | Título dos artigos | Síntese dos resultados |
| 1 | Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura | “A revisão mostrou que essas análises são limitadas, geralmente usando estatística descritiva, e focam, principalmente, em dados socioeconômicos e notas dos exames” (Lima <i>et al.</i> , 2019, p. 89). |
| 2 | Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo | “Como resultados, foram identificadas assimetrias tanto na comparação entre os níveis de complexidade e as determinações normativas quanto nos itens de ambas as avaliações, o que pode estar relacionado à retenção de fluxo na educação superior” (Andrade; Freitag, 2021, p. 177). |
| Categoria III | | |
| Nº | Título dos artigos | Síntese dos resultados |
| 1 | O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade – como instrumento sinalizador para avaliação e qualificação de cursos presenciais de graduação em Turismo sob a ótica de coordenadores de curso | “[...] os resultados ainda apontam que as análises realizadas e as medidas decorrentes empreendidas não refletem a percepção da potencialidade do Enade como instrumento avaliativo complementar para identificação, compreensão e desenvolvimento de operações cognitivas e metacognitivas, por sua vez, relevantes ao desenvolvimento das competências próprias ao processo de formação do turismólogo” (Marcelino; Santos, 2019, p. 68). |
| 2 | Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: evidências sobre as instituições de ensino superior federais | “Os resultados apontam que o efeito das cotas foi significativo, porém negativo sobre a nota bruta. No modelo de múltiplos tratamentos, constata-se efeito negativo e significativo em cotas étnico-racial, renda e outros, contudo foram positivos e significativos os efeitos em escola pública e combinação” (Araújo <i>et al.</i> , 2020, p. 1). |

Quadro 1 - Síntese dos artigos

| 3 | Graduação em Computação no Brasil: perspectiva a partir do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho | “Como principais resultados, destaca-se a Região Nordeste como mais profícua em notas de conceito ‘5’, crescendo também sua presença no Enade. Destaque também para Paraíba e Sergipe, estados com melhor conceito ‘5’” (Silva <i>et al.</i> , 2020, p. 57). |
|---------------------|--|--|
| 4 | Contributos ao ensino de mecânica quântica a partir da análise da complexidade de questões presentes no Enade à luz da Taxonomia de Bloom revisada | “Os resultados apontaram uma prevalência de questões classificadas nos níveis mais baixos do domínio cognitivo da TBR (lembrar e entender) e uma quase ausência de questões nos níveis mais elevados” (Souza <i>et al.</i> , 2020). |
| 5 | Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Enade 2014 | “Os resultados indicaram que, de forma geral, os estudantes apresentaram baixo desempenho no componente de formação específica, sobretudo nas questões discursivas, o que foi semelhante nas cinco grandes regiões brasileiras” (Barros <i>et al.</i> , 2020, p. 99). |
| 6 | O que avalia a prova do Enade de Química? Uma proposta de análise em termos de operações cognitivas | “Entre os principais resultados, destacamos que, nas provas de 2014 e 2017, poucas questões são de competência específica para o curso de bacharelado; existe disparidade quanto ao nível cognitivo de dificuldade; e há uma desproporção entre as áreas de conhecimento” (Silva; Mazzé, 2020, p. 721). |
| 7 | Uma proposta de análise das questões de química no Enade em função do nível cognitivo de dificuldade | “Como resultado, observamos discrepâncias quando comparamos as variáveis do índice de facilidade e do nível de dificuldade cognitiva para as questões que abordavam conceitos gerais de química” (Silva <i>et al.</i> , 2021, p. 882, tradução nossa). |
| Categoria IV | | |
| Nº | Título dos artigos | Síntese dos resultados |
| 1 | Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública | “Constatou-se que quanto maior a renda familiar e a escolaridade dos pais melhor o desempenho dos estudantes dos cursos de administração pública no Enade. Outros fatores correlacionados positivamente foram: gênero masculino, etnia branca, idade abaixo da média de 32 anos e existência de financiamento (bolsa de estudos)” (Brandt <i>et al.</i> , 2020, p. 1). |
| 2 | Fatores associados à percepção de dificuldade da prova do Enade: uma análise a partir das características dos alunos e das instituições de ensino superior | “Os resultados apontam que características individuais são importantes para a percepção de dificuldade da prova, e somente o percentual de professores com título de doutorado é significativo dentre as variáveis das IES” (Tomás; Silveira; D’Albuquerque, 2020, p. 1). |
| 3 | Avaliação do ensino superior brasileiro | “A análise dos dados revelou um desempenho superior entre: estudantes do sexo masculino; de instituições federais; de turno matutino e da região Sudeste do país” (Casiraghi; Aragão, 2021, p. 303). |
| 4 | O perfil docente no ensino superior privado e o desempenho no Enade | “Os resultados indicaram também que o regime de trabalho dos docentes não demonstrou ser uma variável que agrega valor ao desempenho dos estudantes no mencionado exame” (Vieira; Schneiker, 2021, p. 1). |
| 5 | Origem social e escolha pelo curso de graduação: inferências a partir de dados do Enade | “Identificamos a inserção no mercado e os cursos a distância como motivos nas classes menos favorecidas; a busca por cursos com baixa concorrência, mas valorizados socialmente, nas classes médias; e a escolha por influência familiar ou vocação nas classes altas” (Nascimento; Massi, 2021, p. 105). |
| 6 | O efeito do background familiar sobre o desempenho dos estudantes do ensino superior | “Os resultados evidenciaram que o background familiar exerce grande influência no desempenho dos estudantes do ensino superior, em particular, a renda da família e a escolaridade do pai” (Gutierrez; Moreira; Marquetti, 2021, p. 5). |

(Conclusão)

Quadro 1 - Síntese dos artigos

| | | |
|---|---|--|
| 7 | Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? | “Por meio de dedução lógica entre teoria de eficácia escolar e comparações sobre médias do Enade, procurou-se demonstrar que cursos presenciais tendem a propiciar melhores condições de aprendizagem. Em um contexto de acesso e perfil desigual, é possível deduzir que a expansão da EaD está reforçando a iniquidade do sistema” (Bertolin, 2021, p. 1). |
| 8 | Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017 | “Os resultados mostraram que estudantes de cursos EaD, especialmente daqueles com grande quantidade de concluintes, tendem a apresentar um conceito Enade contínuo numericamente menor e médias com maior variabilidade. Para uma instituição que oferece cursos EaD e presenciais, houve diferença nos resultados em função da sua natureza jurídica: escolas públicas tiveram conceitos significativamente maiores nos cursos presenciais, enquanto nas escolas privadas essa diferença não foi observada ou foi menos evidente” (Cortelazzo; Elisei, 2022, p. 207). |

Fonte: elaboração própria.

A partir da análise desses estudos, agruparam-se os resultados em quatro categorias: 1) Enade e cursos da área da Saúde; 2) conexões e/ou relações entre o Enade e o ENEM; 3) a relação entre a prova do Enade e o desempenho dos estudantes; 4) relação entre fatores externos à prova do Enade e o desempenho dos estudantes.

Em relação à primeira categoria, três artigos encontrados abordam o Enade nos seguintes cursos da área da Saúde: Farmácia, Medicina e Psicologia (Carvalho *et al.*, 2021; Jesus; Rêgo; Souza, 2021; Ott; Baron; Costa, 2020). Esses artigos analisam os domínios cognitivos exigidos no Enade por meio da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) e concluem que realmente a prova avaliou os alunos de modo condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Farmácia, visto que os exames aplicados em 2010, 2013 e 2016 focaram em habilidades que envolvem a aplicação, a análise e a avaliação do conhecimento.

Carvalho *et al.* (2021) comparam duas avaliações externas distintas: o Enade e o Revalida. Essas provas são direcionadas para públicos diferentes, mas ambas visam avaliar a qualidade da formação dos médicos que irão atuar em território brasileiro. Com base nas edições 2013 e 2016 do Enade, concluiu-se que as provas apresentam uma abrangência de conteúdos inferior às das edições 2015 e 2016 do Revalida. O estudo também chama a atenção para dois fatos importantes: o Revalida possui mais questões que o Enade, permitindo a avaliação de mais conteúdos, e incluindo uma “prova prática de habilidades e atitudes”, enquanto a prova do Enade contém apenas questões teóricas.

Jesus, Rêgo e Souza (2021) analisam a edição 2015 do Enade por meio de duas ferramentas: a *blueprint* e o cálculo da Razão de Validade de Conteúdo (RVC) para identificar se o conteúdo da prova está em conformidade com as competências e as habilidades da matriz

Diversos fatores afetam o desempenho dos estudantes ao realizar a avaliação, a saber: assuntos considerados importantes pelos alunos não serem abordados; alunos serem cotistas; região de inserção do curso; dificuldade dos estudantes com as questões discursivas e as habilidades cognitivas exigidas na resolução da prova

de referência para o curso de Psicologia. O estudo observou que há um grande contraste entre a prova e a matriz que ela deveria seguir. Enquanto a matriz exige uma alta demanda cognitiva (habilidades relacionadas ao criar, avaliar e analisar), a maioria dos itens da prova requer um baixo nível cognitivo (habilidades relacionadas ao lembrar, entender e aplicar).

A segunda categoria constituída, “conexões e/ou relações entre o Enade e o ENEM”, foi, por sua vez, contemplada em dois estudos. Lima *et al.* (2019) realizaram uma revisão sistemática da literatura que buscou analisar os objetivos e os tipos de estudos que utilizam os dados do ENEM e/ou Enade entre 2005 e 2016. Ao todo, 56 estudos foram analisados, e os autores chegaram aos seguintes resultados: sobre os objetivos, grande parte abordou as “condições de acesso e permanência no ensino superior”, assim como o desempenho dos estudantes; em relação ao tipo de estudo e metodologia, a maioria dos trabalhos utilizou a estatística descritiva. Destaca-se também a identificação dos problemas que motivaram os estudos selecionados. De acordo com os autores, a principal motivação foi melhorar o desempenho dos alunos nos exames.

Andrade e Freitag (2021) compararam os resultados dos estudantes em relação à proficiência em leitura no ENEM (questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias entre 2016 e 2018) e no Enade (questões de Formação Geral entre 2016 e 2018), partindo da perspectiva dos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom. Em relação às dimensões do processo cognitivo, as autoras observaram que a prova do Enade, por abranger os domínios “analisar” e “conceitual”, mostrou-se mais complexa do que a prova do ENEM, que, apesar de trabalhar uma maior variedade de habilidades, se detém nos domínios “entender” e “conceitual”.

A terceira categoria constituída foi a relação entre a prova do Enade e o desempenho dos estudantes. Os estudos que a contemplam indicam que diversos fatores afetam o desempenho dos estudantes ao realizar a avaliação, a saber: assuntos considerados importantes pelos alunos não serem abordados; alunos serem cotistas; região de inserção do curso; dificuldade dos estudantes com as questões discursivas e as habilidades cognitivas exigidas na resolução da prova. Marcelino e Santos (2019) destacam que os estudantes encontram-se decepcionados em relação às questões específicas abordadas pelo Enade. Nos cursos de Turismo e Química, observa-se que essas questões não são bem aproveitadas e não têm uma forte ligação com a área. No caso do Turismo, em relação à parte prática da profissão, e em Química, no que diz respeito a novos e importantes assuntos, que não são abordados na prova, apesar de serem essenciais para a formação na licenciatura. A questão do desempenho

dos estudantes cotistas também foi abordada nos estudos sobre o tema. No estudo de Araújo *et al.* (2020), observa-se que, a depender do tipo de cota utilizada, o desempenho tende a ser menor que o dos alunos não cotistas. Um resultado importante destacado pelos autores foi o bom desempenho dos alunos da região em relação às áreas de inserção dos cursos. O estudo de Silva *et al.* (2020) aponta que a região está melhorando sua pontuação no Enade e se destacando, com maior concentração de conceitos 5 em instituições públicas.

A quarta categoria diz respeito aos fatores externos que afetam o desempenho dos estudantes ao realizarem o Enade. Alguns desses fatores são: renda familiar, nível de formação do corpo docente, desigualdade social, nível de escolaridade familiar e modalidade de oferta de curso. Bertolin (2021), autor de um dos estudos selecionados, constatou que, no que se refere às modalidades de oferta, o desempenho nas provas do Enade dos alunos dos cursos a distância é inferior ao dos alunos dos cursos presenciais. No entanto, o desempenho não difere entre as IES privadas. Cortelazzo e Elisei (2022) também debatem sobre a diferença das modalidades de ensino e as notas no Enade de seus respectivos estudantes. Dessa maneira, pode-se inferir que a administração das IES tem impacto no desempenho dos estudantes de qualquer modalidade de curso ofertada. No caso das IES públicas, constatou-se que, na modalidade presencial, os discentes recebem mais suporte da administração do que os que atuam na modalidade a distância, já nas instituições privadas as duas modalidades recebem o mesmo tratamento. O nível de formação dos professores também é abordado nos estudos, cujos resultados demonstram que, quanto maior for o nível de formação docente, melhor é o desempenho dos estudantes. Os alunos que têm professores com formação de mestre e/ou doutor apresentam um desempenho mais satisfatório. Outro fator relevante é a influência da renda familiar no desempenho dos estudantes. Gutierrez, Moreira e Marquetti (2022) afirmam que a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais exercem grande influência no desempenho dos estudantes avaliados pelo Enade. Os autores observam que os estudantes que têm renda familiar maior também apresentam desempenho melhor na avaliação. Um dos estudos demonstra que estudantes de baixa renda tendem a escolher cursos menos concorridos, mas que sejam valorizados socialmente. Por sua vez os alunos de classe média/alta sofrem influência familiar para a escolha de cursos mais concorridos e que sejam prestigiados pelas classes nas quais estão inseridos. Outro fator que afeta o desempenho nas provas é que muitos estudantes de baixa renda afirmam precisar trabalhar durante certo período do dia, o que o impede de se dedicar completamente aos estudos. Já os estudantes de classe média/alta afirmam não ter a necessidade de trabalhar durante o período de graduação, o que lhes permite dedicarem-se mais ativamente aos estudos.

**Fatores
externos
que afetam o
desempenho
dos estudantes
ao realizarem o
Enade. Alguns
desses fatores
são: renda
familiar, nível
de formação do
corpo docente,
desigualdade
social, nível de
escolaridade
familiar e
modalidade de
oferta de curso**

Percebe-se a
necessidade de
um contínuo
aprimora-
mento do
exame nacional,
visto que esse
instrumento
também requer
avaliação para
melhorias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão dos resultados, destacam-se as seguintes considerações gerais. Em relação à primeira categoria, observa-se que os estudos apontam que a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) possui limitações e inconsistências. Ao avaliar, por exemplo, o curso de Farmácia de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Farmácia, o Enade não foi coerente da mesma forma ao avaliar o curso de Psicologia em 2015. Assim, percebe-se a necessidade de um contínuo aprimoramento do exame nacional, visto que esse instrumento também requer avaliação para melhorias.

Na segunda categoria salienta-se que o ENEM e o Enade têm o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes em momentos distintos (antes e depois da graduação, respectivamente), por isso, esses exames são importantes para a verificação dos aprendizados dos alunos. No entanto, é necessário observar a forma de elaboração das questões dessas provas, pois a maneira como o conhecimento é abordado irá refletir diretamente nos resultados e na relevância das notas alcançadas.

Na terceira categoria constata-se que os alunos de alguns cursos encontram-se insatisfeitos em relação ao conteúdo abordado nas provas do Enade. A opinião dos estudantes deve ser levada em consideração para que o exame possa cumprir efetivamente seu papel na educação. Em relação à parte de conhecimentos específicos da prova, é essencial que esteja de acordo com os assuntos mais relevantes para a profissão, o que não ocorreu na prova voltada para determinados cursos, conforme demonstrado anteriormente.

Em relação à quarta e última categoria, ressalta-se que a análise dos fatores que determinam o desempenho dos estudantes no Enade é tarefa bastante complexa e não pode ser resumida apenas em como a prova é abordada, uma vez que os fatores externos também influenciam no resultado. As questões que foram apresentadas na respectiva categoria demonstram o quão difícil é realizar essa análise e quantos pontos importantes devem ser considerados nessa relação entre os fatores externos à prova e o desempenho dos estudantes.

A prova do Enade não é apenas mais uma avaliação realizada, ela é de suma importância para o processo de melhorias nas instituições de ensino superior.

Por fim, destaca-se que, pela relevância do exame e por tudo apresentado neste estudo, a prova precisa passar por mudanças para que os próprios objetivos da avaliação sejam atendidos. É necessário que

ela seja modificada e atualizada com base também nos resultados obtidos pelas instituições, e que seja feito um levantamento geral das opiniões de estudantes, docentes e coordenações. Nota-se que a temática precisa continuar sendo estudada, já que apenas alguns assuntos foram abordados neste estudo. Assim, as pesquisas relacionadas ao Enade devem continuar ocorrendo para que a sociedade tenha acesso a esses resultados.

Dentre as limitações deste estudo destacam-se: a análise ter sido realizada a partir de duas bases de dados apenas; a ausência de estudos que discutam o Enade nas áreas de engenharias, computação e tecnologias. Por sua vez, destaca-se como recomendação a realização de estudos por ciclo avaliativo, grau acadêmico, modalidade de oferta de curso e organização acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Meister Ko Raquel. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 102, n. 260, já./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/85QM64hcvJFkQymgpF/dJ54L/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

ARAÚJO, Antonia Amanda *et al.* Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: evidências sobre as instituições de ensino superior federais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sDcnBvg4kNMDsLnZZWMMX7R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

BARROS, João *et al.* Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Enade 2014. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 101, n. 257, p. 99-119, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZnrJGtg79HdHpbFvXMXxWP/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas *et al.* *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/D3V5HhqRcBvPsthDdjxwXYS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

**As pesquisas
relacionadas ao
Enade devem
continuar
ocorrendo para
que a sociedade
tenha acesso
a esses
resultados**

BRANDT, Jaqueline Zermiani; TEJEDO-ROMERO, Francisca; ARAUJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves. Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em Administração Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RF8cFBPnKjNqYPJkLjZVpHg/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em:

BRASIL. Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 out. 2018. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/wp-content/uploads/sites/94/2022/08/Portaria-MEC-840-2018.pdf>. Acesso em:

CARVALHO, Annie Beatriz de *et al.* Análise de conteúdo de duas avaliações externas brasileiras de cursos de Medicina: Enade e Revalida. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 45, n. 1, p. e033, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/xGjLpbYv6sxNyLTnSCQx4Gx/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

CASIRAGHI, Bruna; ARAGÃO, Julio Cesar Soares. Avaliação do ensino superior brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/20821>. Acesso em: 17 maio 2023.

CORTELAZZO, Angelo Luiz; ELISEI, Cristina de Carvalho Ares. Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 207-231, já./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/grVFCbvX6XLqt6BXMg6M5WP/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* Campinas, v. 15, n. 1, p.195-224, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v.13, n.1, p.193-207, mar. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Exames gerais, provão e avaliação educativa. In: DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 135 - 182.

GUTIERREZ, Carlos Enrique Carrasco; MOREIRA, Romilson do Carmo; MARQUETTI, Adalmi Antônio. O efeito do background familiar sobre o desempenho dos estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Economia de Empresas*, Brasília, DF, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbee/article/view/13336>. Acesso em: 17 maio 2023.

JESUS, Girlene Ribeiro de; RÊGO, Renata Manuely de Lima; SOUZA, Victor Vasconcelos de. Evidências de validade de conteúdo da prova de Psicologia do Enade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 858, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4897>. Acesso em: 17 maio 2023.

LIMA, Priscila da Silva Neves *et al.* Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 89-107, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n1/1982-5765-aval-24-01-89.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELINO, Thays De Oliveira; SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE - como instrumento sinalizador para avaliação e qualificação de cursos presenciais de graduação em Turismo sob a ótica de coordenadores de curso. *Turismo Visão e Ação*, Balneário Camboriú, v. 21, n. 2, p. 68, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tva/a/QRM49ZtgMWYSZzG5MTmNMmj/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; MASSI, Luciana. Origem social e escolha pelo curso de graduação: inferências a partir de dados do ENADE. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 105-120, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348347830_Origem_social_e_escolha_pelo_curso_de_graduacao_inferencias_a_partir_de_dados_do_ENADE. Acesso em: 17 maio 2023.

OTT, Joice Nedel; BARON, Miriam Viviane; COSTA, Bartira Ercília Pinheiro da. Análise do domínio cognitivo requerido do farmacêutico generalista nas provas do ENADE. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 37, p. 933-955, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2876/pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Lidiane Cistina da *et al.* Graduação em Computação no Brasil: perspectiva a partir do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, La Plata, n. 25, p. e6, jul. 2020. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/132>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Márcia Gorette Lima da; MAZZÉ, Fernanda Marur. O que avalia a prova do Enade de Química? Uma proposta de análise em termos de operações cognitivas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 101, n. 259, p. 721-751, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tKWSCcZ9TkKcMr3QP4LCyCv/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Márcia *et al.* Uma proposta de análise das questões de Química no Enade em função do nível cognitivo de dificuldade. *Sociedade Brasileira de Química*, São Paulo, v. 44, n. 7, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/6nfgGs8CfrrwbJxNq5J8HPh/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

SOUZA, Rafaelle da Silva *et al.* Contributos ao ensino de mecânica quântica a partir da análise da complexidade de questões presentes no ENADE à luz da Taxonomia de Bloom revisada. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 42, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbef/a/5p7y3tMq8TBrK89LvrKkCHt/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

TOMÁS, Maria Carolina; SILVEIRA, Leonardo Souza; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. Fatores associados à percepção de dificuldade da prova do Enade: uma análise a partir das características dos alunos e das instituições de ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Kh6d4yZDJTmMLYSv7tZkDSr/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SCHNEIKER, Daniel. O perfil docente no ensino superior privado e o desempenho no Enade. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4194/4127>. Acesso em: 17 maio 2023.



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A revista *Bahia Análise & Dados* aceita colaborações originais, escritas em português, inglês e espanhol, que se enquadrem no tema correspondente, conforme os tipos textuais descritos a seguir.

Os trabalhos devem ser apresentados em conformidade com as normas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o Manual de Redação e Estilo da SEI e as normas de tabulação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atendendo às seguintes regras:

- devem ser apresentados em editor de texto de maior difusão (Word) e formatados com entrelinhas de 1,5 cm, margem esquerda e superior de 3 cm, direita e inferior de 2 cm, fonte Times New Roman, tamanho 12;
- devem conter, no mínimo, 15 e, no máximo, 25 páginas, exceto as resenhas críticas, que devem conter de 3 a 10 páginas;
- devem apresentar padronização de título, de forma a diferenciar título e subtítulo. O título deve se constituir de palavra, expressão ou frase que designe o assunto ou conteúdo do texto. O subtítulo, apresentado em seguida ao título e dele separado por dois pontos, visa esclarecê-lo ou complementá-lo. A soma de ambos (título e subtítulo) não deve ultrapassar 100 caracteres;
- devem vir acompanhados de resumo e abstract contendo de 100 a 250 palavras, ressaltando o objetivo, a metodologia, os principais resultados e a conclusão. Palavras-chave e keywords devem figurar abaixo do resumo, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto. Essas palavras devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos, de acordo com a Norma Brasileira (NBR) 6028:2021 da ABNT;
- devem, preferencialmente, ser assinados por, no máximo, três (3) autores. São permitidos apenas dois (2) artigos por autor, exceto no caso de participação em outros artigos como coautor;
- devem citar os colaboradores em nota de rodapé separada dos autores/coautores;
- devem incluir, em nota de rodapé, a identificação da autoria com: nome completo, número de identificação do autor - ORCID (Open Researcher and Contributor ID), titulação acadêmica, nome da(s) instituição(ões) a que está vinculado, e-mail, telefone e endereço para correspondência. O ORCID é gerado no endereço orcid.org/signin;
- devem apresentar tabelas e demais ilustrações (desenhos, esquemas, figuras, fluxogramas, fotos, gráficos, mapas etc.) numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto, com os títulos, legendas e fontes completas, e localizadas o mais próximo possível do trecho a que se referem;
- boxes (quadros), apresentações de tipo tabular que não empregam dados estatísticos, devem ser emoldurados por um fio em seus quatro lados. Tabelas são abertas dos lados e quadros (ou boxes) são fechados. Atribuir numeração consecutiva diferenciada para quadros e para tabelas;
- tabelas, quadros e gráficos devem ser enviados em programa de planilhas de maior difusão (Excel). Fotografias e ilustrações devem apresentar resolução de 300 dpi (CMYK), com cor real e salvas na extensão JPEG ou PNG;
- citações de até três (3) linhas devem estar entre aspas, na sequência do texto. Citações com mais de três (3) linhas devem constar em parágrafo próprio, com recuo da margem de 4 cm, fonte 10, espaço simples, sem aspas e identificadas pelo sistema autor-data (NBR 10520:2002 da ABNT);
- depoimentos devem ser apresentados em parágrafo distinto do texto, entre aspas, com letra e espaçamento igual ao do texto e recuo esquerdo, de todas as linhas, igual ao do parágrafo;
- notas de rodapé devem ser explicativas ou complementares, curtas, numeradas em ordem sequencial, no corpo do texto e na mesma página em que forem citadas;
- referências bibliográficas devem ser completas e precisas (NBR 6023:2018 da ABNT).

Todos os números da Bahia Análise & Dados podem ser visualizados no site ww.sei.ba.gov.br, menu "Biblioteca Romulo Almeida/Publicações SEI".

Colaboraram nesse número:

Alessandra Scherma Schurig

Ana Cláudia Batista

Andréa Karla Ferreira Nunes

Arlete Ramos dos Santos

Betânia Rita Anjos Fernandes

Bianca Bezerra de Souza

Blanca Janella Fariás Umpiérrez

Camila Braz-Soares

Celso Machado dos Santos Junior

Cesar Barbosa

Claudia Anahí Cabrera Borges

Cristiane Bacelar Lima da Cunha

Elisa Prestes Massena

Ítalo Estrela de Souza Sá

Jackson Santos da Conceição

Jacqueline Mary Soares de Oliveira

Joilma Cordeiro Costa

Jonatas Silva do Espírito Santo

José Aparecido Alves Pereira

Joselice de Cássia Carneiro Magalhães

Juliana Santos Conceição

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa

Livia Tavares de Souza

Maísa Dias Brandão Souza

Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho

Maria Helena Conceição Vasconcelos

Mariela Esther Questa-Tortero

Michelly Linhares de Moraes

Monalisa Silva Pereira Matos

Patrícia Carla da Hora Correia

Paulo Nazareno Alves Almeida

Rodrigo Barbosa de Cerqueira

Rosana Rodrigues Heringer

Rosemary Lapa de Oliveira

Sônia Maria Rocha Sampaio

Vanessa Souza Matos

Verônica Ferreira Silva dos Santos



**SUPERINTENDÊNCIA
DE ESTUDOS ECONÔMICOS
E SOCIAIS DA BAHIA**

GOVERNO DO ESTADO

BAHIA
SECRETARIA DO PLANEJAMENTO

GOVERNO
PRESENTE
FUTURO
PRA GENTE