

REVISTA

da Faculdade de Educação



REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Vol. **37**

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORIA
UNEMAT

Nº 1 | Ano 21 | Jan/Jun 2022

ISSN 2178-7476



PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MATO GROSSO

REVISTA

da Faculdade de Educação



Vol. **37**

Nº 1 | Ano 21 | Jan/Jun 2022

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



UNEMAT
EDITORIA

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

Conselho Editorial

Presidente
Membros

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Juditte de Azevedo do Carmo
Ana Maria Lima
Maria Aparecida Pereira Pierangeli
Célia R. Araújo Soares Lopes
Milena Borges de Moraes
Ivete Cevallos
Jussara de Araújo Gonçalves
Denise da Costa Boamorte Cortela
Teldo Anderson da Silva Pereira
Carla Monteiro de Souza
Wagner Martins Santana Sampaio
Fabiano Rodrigues de Melo

Editor:
Diagramação:
Criação de Capa:
Capa final:

Alceu Zoia
Rangel Gomes Sacramento
Thiago Slovinski
Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2018 / Unemat Editora
Online - 2022

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M961

Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Alceu Zoia. (Vol. 37, Ano 21, n. 1 (jan/jun, 2022))-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral
173 p.

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

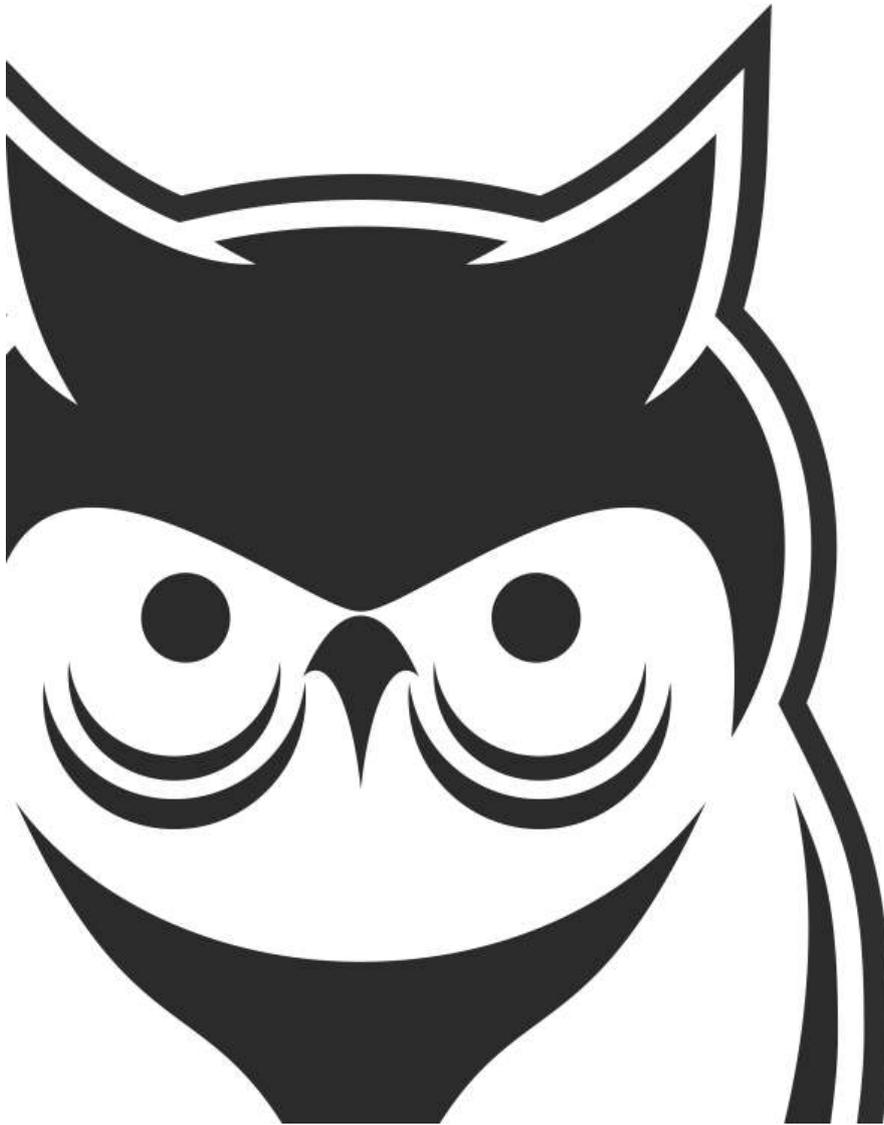
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
- UNEMAT Editora -



UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000
Fone/Fax 65 3221 0077 - www.unemat.br/editora - editora@unemat.br



Indexada em:

DIADORIM - <https://diadorim.ibict.br/handle/1/437>

LATINDEX - <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=22519>

PORTAL PERIÓDICOS DA CAPES - https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=p&sfx=aHR-0cHM6Ly9idXNjYWRvci5wZlJpb2RyY29zLmNhcnVzLmdvdi5ici9WP2Z1bmM9ZmluZC1lai0xJmluc3RpdHV0ZT1DQVBFUyZwb3J0YWw-9Tk9WTyZuZXdfbG5nPVBPUG%3D%3D&sfxparam=revista+faculdade+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%2F+unemat+

SUMÁRIOS.ORG - <https://www.sumarios.org/revista/revista-da-faculdade-de-educacao>

CROSSREF - <https://search.crossref.org/?q=2178-7476>

GOOGLE ACADÊMICO - <https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=qzRcbPsAAAAJ>

DOAJ - <https://doaj.org/toc/2178-7476?>

Revista da Faculdade de Educação

Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000
Fone: + 55 (65) 3223-0728
E-mail: revistafaed@unemat.br

Editor Responsável

Dr. Alceu Zoia - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Assessoria Editorial

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Laudemir Luiz Zart - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Lóriége Pessoa Bitencout - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA. Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral cuja versão é eletrônica (ISSN 2178-7476).

SUMÁRIO

EDITORIAL.....09

ARTIGOS

JORNADA DE TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....15

Josete Maria Cangussú Ribeiro

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....29

Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen

Xênia de Castro Barbosa

Josélia Fontenele Batista

A SURDEZ E A FAMÍLIA: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA NOTÍCIA DA SURDEZ E AS PERSPECTIVAS DOS PAIS.....43

Maria Isabel de Abreu Souza

Elaine Marcílio Santos

Abigail Malavasi

CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO E BAIXO FLUXO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO.....55

Luiz Ademir Bassani

GOVERNANÇA PÚBLICA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI.....69

Darliton Vinícios Vieira

Claudio Eduardo Rodrigues

O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COMUNIDADE INDÍGENA FEIJOAL – AMAZONAS.....85

Franckson Félix Carneiro

Alceu Zoia

QUEDA LIVRE, BLACK MIRROR: O IMPACTO SOCIAL OCASIONADO PELAS MÍDIAS DIGITAIS, UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO HUMANO.....93

Arcielli Royer Nogueira

Gean Carlos Royer

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NO CURRÍCULO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....105

Bruno de Alcântara Conde da Silva

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO ENSINO UNIVERSITÁRIO NA ÁREA DA SAÚDE DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.....123

Celestina Elba Sobral de Souza

Julia Oliveira do Nascimento

A CONCEPÇÃO DE LEITURA PRESENTE NO GUIA DO PROGRAMA CONTA PRA MIM.....133

Andreia dos Santos Oliveira

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NO PROEJA: UMA DIALOGIA PROPOSITIVA POR MEIO DOS CÍRCULOS DE CULTURA.....143

Joana Barral Lopes Vieira

Maria Cecília De Paula Silva

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PEDAGOGO/A: UMA PERSPECTIVA FREIREANA.....155

Ademar de Lima Carvalho

Janaína Szpakowski

Márcia Inês de Souza

RESENHA

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA, IDENTIDADE E PERSPECTIVAS.....167

Juliane Gonçalves Queiroz

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....171

CONTENTS

EDITOR'S LETTER.....	09
ARTICLES/PAPERS	
TEACHING WORKDAY AND THE CHALLENGES OF PROFESSIONAL VALORIZATION.....	15
Josete Maria Cangussú Ribeiro	
SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES.....	29
Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen Xênia de Castro Barbosa Josélia Fontenele Batista	
DEAFNESS AND THE FAMILY: REFLECTIONS ON THE IMPLICATIONS OF THE NEWS OF DEAFNESS AND THE PERSPECTIVES OF PARENTS.....	43
Maria Isabel de Abreu Souza Elaine Marcílio Santos Abigail Malavasi	
CONSIDERATIONS ABOUT WORK AND LOW FLOW IN A PUBLIC SCHOOL IN THE INTERIOR STATE OF SAO PAULO.....	55
Luiz Ademir Bassani	
PUBLIC GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION MANAGEMENT: A STUDY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF THE JEQUITINHONHA AND MUCURI VALLEYS.....	69
Darliton Vinícios Vieira Claudio Eduardo Rodrigues	
REMOTE TEACHING IN BASIC EDUCATION IN THE FEIJÓAL INDIGENOUS COMMUNITY – AMAZONAS.....	85
Franckson Félix Carneiro Alceu Zoia	
FREE FALL, BLACK MIRROR: THE SOCIAL IMPACT CAUSED BY DIGITAL MEDIA, AN ANALYSIS OF HUMAN BEHAVIOR.....	93
Arcielli Royer Nogueira Gean Carlos Royer	
THE IMPLEMENTATION OF THE TEACHING OF EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS, AFRO-BRAZILIAN, AFRICAN AND INDIGENOUS HISTORY AND CULTURE IN THE CURRICULUM OF THE INTERNATIONAL RELATIONS COURSE AT BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES.....	105
Bruno de Alcântara Conde da Silva	
THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY UNIVERSITY EDUCATION IN THE AREA OF HEALTH DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....	123
Celestina Elba Sobral de Souza Julia Oliveira do Nascimento	
THE READING CONCEPT PRESENT IN THE PROGRAM GUIDE COUNTS FOR ME.....	133
Andreia dos Santos Oliveira	
HUMAN FORMATION AND HUMANIZING EDUCATION IN THE EMANCIPATORY PERSPECTIVE IN PROEJA: A PROPOSITIONAL DIALOGUE THROUGH THE CIRCLES OF CULTURE.....	143
Joana Barral Lopes Vieira	

Maria Cecília De Paula Silva
THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE PEDAGOGUE: A FREIREIAN PERSPECTIVE.....155
Ademar de Lima Carvalho
Janaína Szpakowski
Márcia Inês de Souza

REVIEW

EDUCATIONAL SCIENCES: EPISTEMOLOGY, IDENTITY AND PERSPECTIVES.....167
Juliane Gonçalves Queiroz

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....171

EDITORIAL EDITOR'S LETTER

Prezados leitores, O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso apresenta aqui a edição do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação (REV. FAED) –, com a publicação do volume 37, Número 01, que corresponde ao período de janeiro a julho do ano de 2022. Trata-se de uma edição multitemática que busca dar sequência a linha editorial assumida pela revista desde sua criação.

O presente número da REV. FAED disponibiliza para o leitor treze artigos de temáticas diferentes relacionadas à educação, as quais apresentam graus de aproximação e conexões que ampliam as discussões relacionadas à área. Seguindo a ordem do sumário apresentamos ao leitor os artigos publicados nesta edição.

Abrimos esta edição com o artigo **Jornada de Trabalho Docente e os Desafios da Valorização Profissional** de autoria de Josete Maria Cangussú Ribeiro. O texto aborda aspectos como: carreira, piso salarial profissional nacional e a relevância dos planos nacional, estadual e municipal de educação para garantia destes direitos. Destaca a importância da jornada de trabalho dos profissionais da educação, quanto aos seus tempos e espaços e a sua organização para garantia da qualidade da educação e especialmente para a valorização profissional.

Na sequência apresentamos a importante reflexão trazida pelas autoras Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen, Xênia de Castro Barbosa e Josélia Fontenele Batista que tratam da **Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Possibilidades**. Este artigo discute a temática da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, ponderando sobre as possibilidades e desafios dessa inclusão, em geral, e na Educação Profissional e Tecnológica, em particular. O estudo foi desenvolvido em abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa bibliográfico-documental.

O artigo **A Surdez e a Família: Reflexões Sobre as Implicações da Notícia da Surdez e as Perspectivas dos Pais** de Maria Isabel de Abreu Souza Elaine Marcílio Santos e Abigail Malavasi, é fazer uma reflexão sobre as implicações da notícia da surdez na família e o impacto desta sobre os pais. O texto aborda a questão do diagnóstico para a família, a notícia da deficiência, a reação dos pais e familiares, as formas de atendimento, as expectativas dos pais em relação ao uso da língua de sinais e à inserção deles próprios nessa forma de comunicação.

Considerações Sobre Trabalho e Baixo Fluxo em uma Escola Pública do Interior de São Paulo é o artigo de Luiz Ademir Bassani, que se configura como um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido interdisciplinarmente durante aulas de matemática no Ensino Médio, em uma escola que apresenta baixo fluxo, entendido como forte incidência de reprovação e abandono escolar. A unidade de ensino conta com uma parcela considerável de seus estudantes em situação de vulnerabilidade social e expostos ao “trabalho precário” e ao tráfico de drogas, e não tem promovido um ambiente de discussão sobre o assunto trabalho e emprego.

Governança Pública na Gestão da Educação Superior: um Estudo na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri dos autores Darliton Vinícios Vieira e Claudio Eduardo Rodrigues, busca realizar uma revisão da literatura no que concerne a estudos desenvolvidos sobre a governança aplicada às universidades federais brasileiras e busca responder por meio de pesquisa documental como a UFVJM tem exercido as práticas de governança no setor público em seu modelo de gestão com enfoque nos diversos aspectos relacionados à melhoria da gestão. O resultado da pesquisa evidenciou que a UFVJM se encontra em um nível de capacidade intermediário em governança no setor público.

Na sequência apresentamos o artigo **O Ensino Remoto na Educação Básica na Comunidade Indígena Feijoal – Amazonas** de Franckson Félix Carneiro e Alceu Zoia, que tem por finalidade averiguar como foi o atendimento aos alunos da comunidade Indígena Feijoal do município de Benjamin Constant – Amazonas, durante o período em que a escola foi obrigada a paralisar as suas atividades de ensino normal e adotou o ensino remoto, devido a pandemia da Covid-19. A modalidade escolhida

pela secretaria de educação foi o atendimento através do Projeto Aula Via Rádio, desenvolvido a partir do ano de 2020, sendo que os alunos ouviam as aulas via rádio e acompanhavam com apostilas preparadas pela Secretaria de Educação.

O artigo **Queda Livre, Black Mirror: O Impacto Social Ocasinado Pelas Mídias Digitais, uma Análise do Comportamento Humano** de Arcielli Royer Nogueira e Gean Carlos Royer, traz como objetivo analisar o processo de construção das mídias sociais em âmbito social e histórico, evidenciando o comportamento humano. Dessa forma, verifica-se que as novas mídias sociais determinam os modos de relacionamentos, de parcialidade, alterando realidade e gerando, em contrapartida, dependência nos usuários. Assim, com a conexão exacerbada dos indivíduos a essas novas mídias por meio da internet, os impactos são mais efetivos, pois interferem diretamente na vida do indivíduo, na sua saúde, em seus relacionamentos interpessoais com as pessoas que o rodeiam, em seu trabalho, em seus estudos e afins.

O artigo **A Implementação do Ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Currículo do Curso de Relações Internacionais nas Universidade Públicas Brasileiras** de Bruno de Alcântara Conde da Silva, tem por finalidade fazer um mapeamento da situação atual dos cursos de Relações Internacionais nas Universidade Públicas brasileiras quanto a implementação do ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em seus respectivos currículos. Para isso, essa pesquisa consistiu na análise qualitativa dos Projetos Políticos Pedagógicos e currículos dos 28 cursos de Relações Internacionais existentes atualmente nas universidades federais, estaduais e municipais públicas do Brasil, a fim de se traçar a situação nacional dos cursos de RI e melhor se compreender o nível de adesão dos mesmos aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais.

Os Desafios Encontrados Pelo Ensino Universitário na Área da Saúde Durante a Pandemia do Covid-19 é o artigo apresentado por Celestina Elba Sobral de Souza e Julia Oliveira do Nascimento e tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelo ensino universitário na área da saúde durante a pandemia ocasionada pela COVID-19. Foi desenvolvida uma revisão integrativa da literatura de estudos publicados entre 2020 e 2021 nas bases de dados LILACS, Scielo e Google Acadêmico. Por meio dessa análise, foi possível identificar que os fatores socioeconômicos, bem como os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizado vêm representando grandes desafios ao ensino superior em saúde, uma vez que exercem grande impacto no acesso dos discentes às ferramentas necessárias e a qualidade do ensino.

A Concepção de Leitura Presente no Guia do Programa Conta Pra Mim de Andreia dos Santos Oliveira tem o objetivo de desvelar a concepção de leitura presente no Guia do Programa *Conta pra mim* do Governo Federal, endereçado aos pais. Para isso, selecionamos os termos *Literacia, Leitura em voz alta, perguntar para alguém e Hábito de leitura*, todos usados nos enunciados do documento, para analisar a luz dos teóricos Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert e colaboradores, Giroto e Souza.

O artigo **Formação Humana e Educação Humanizadora na Perspectiva Emancipatória no Proeja: Uma Dialogia Propositiva por Meio dos Círculo de Cultura**, apresentado por Joana Barral Lopes Vieira e Maria Cecília de Paula Silva, buscou problematizar a formação humana integral, sobre a qual se discute a perspectiva da emancipação do ser humano no âmbito social, por meio da práxis pedagógica dos círculos de cultura, tematizado pelas palavras geradoras: “concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas”, com uma turma de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil.

A Prática Pedagógica do Pedagogo/a: uma Perspectiva Freireana de Ademar de Lima Carvalho, Janaína Szpakowski e Márcia Inês de Souza é um texto que surge a partir de um diálogo realizado com os professores/as pedagogos/as, durante o processo de formação continuada desenvolvido pelas professoras formadoras da Diretoria Regional de Educação (DRE), de Primavera do Leste/MT. Tem como centralidade o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, como atividade formadora, efetivada a partir da concepção de que o ato de educar é uma ação realizada com e entre seres humanos.

Juliane Gonçalves Queiroz apresenta a resenha do livro **Ciências da Educação**: epistemologia, identidade e perspectivas de João Boavida e João Amado buscando destacar os questionamentos dos pesquisadores diante de seus objetos de pesquisa, em como delimitar seu tema, escolher as metodologias adequadas, ou em como interpretar seus dados com rigor acadêmico? Os autores Boavida e Amado realizaram esse trabalho com o objetivo de ajudar os interessados na investigação em domínios educativos, abordando a Educação como um fenômeno central e estruturante.

Com estes artigos aqui apresentados e publicados, convidamos os leitores a fazerem bom uso dos mesmos lendo e divulgando nossa revista como forma de socialização do conhecimento produzido.

Agradecemos a todos os pareceristas dos textos avaliados e, em especial, aos autores que nos confiaram seus escritos. Desejamos a todos uma boa leitura.

Alceu Zoia
Editor da Revista da FAED/UNEMAT
Cáceres-MT, novembro. de 2022.

ARTIGOS
ARTICLES/PAPERS

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



JORNADA DE TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

TEACHING WORKDAY AND THE CHALLENGES OF PROFESSIONAL VALORIZATION

Josete Maria Cangussú Ribeiro
 Unemat –Campus de Tangará da Serra
<https://orcid.org/0000-0001-7950-7872>

RESUMO: O texto aborda aspectos como: carreira, piso salarial profissional nacional e a relevância dos planos nacional, estadual e municipal de educação para garantia destes direitos. Destaca a importância da jornada de trabalho dos profissionais da educação, quanto aos seus tempos e espaços e a sua organização para garantia da qualidade da educação e especialmente para a valorização profissional. Equaciona os desafios para implementação dos princípios do direito à educação para todos e todas, como consta nos aportes jurídicos normativos do texto constitucional e do conjunto de legislação que rege a educação brasileira. Busca compreender a política de financiamento da educação básica, a partir dos fundos, cujos objetivos trouxe como centro o aluno, a qualidade educacional e a valorização dos profissionais. Situa os desafios enfrentados para a implementação destas políticas e para a garantia da qualidade e equidade educacional e da valorização dos profissionais, como estabelece as legislações em estudos.

PALAVRAS CHAVES: Valorização docente, carreira, Piso Salarial, Plano Nacional, Qualidade

ABSTRACT: The text addresses aspects such as: career, national professional salary floor and the relevance of national, state and municipal education plans to guarantee these rights. It highlights the importance of the work day of education professionals, as to their times and spaces and their organization to guarantee the quality of education and especially for professional valorization. It equates the challenges for implementing the principles of the right to education for all, as stated in the normative legal contributions of the constitutional text and the set of legislation that governs Brazilian education. It seeks to understand the financing policy of basic education, from the funds, whose objectives brought as a center the student, the educational quality and the valorization of professionals. It situates the challenges faced for the implementation of these policies and for the guarantee of quality and educational equity and the valorization of professionals, as proposed by the legislation in studies.

KEY WORDS: Teacher Appreciation, Career, Salary Floor, National Plan, Quality

Introdução

É no contexto do trabalho docente que merece ser compreendida a política de valorização docente, especialmente no que se refere à carreira docente e piso salarial profissional nacional e, dentro deste, a jornada de trabalho: organização, quantidade e qualidade e suas marcas não apenas sobre a valorização docente, mas especialmente sobre a qualidade educacional. O perfil desse profissional emerge do fazer educacional, demarcado por paradigmas técnicos e científicos, sendo a qualidade da jornada de trabalho um dos fatores determinantes dessa ordem paradigmática, tanto

no que se refere à qualidade em si, quanto no que concerne à qualidade dos resultados do trabalho, ou seja, o próprio processo educacional.

O texto tem o objetivo de compreender a configuração da jornada de trabalho dos professores da escola pública, observando, refletindo e equacionando na perspectiva do direito à educação de qualidade para todos. É fundamentada nos aportes teórico e jurídico normativos da valorização docente e da qualidade da educação e, busca apresentar o trato dispensado às regulamentações da jornada de trabalho e equacionar as contradições encontradas, tendo em vista imprimir qualidade à jornada de trabalho de professores e contribuir com a sucessiva qualidade educacional.

A Educação como Direito de Todos e a Jornada de Trabalho

Os princípios Constitucionais pautados na educação como direito de todos, se encontram lavrados na Constituição Federal de 1988 e tem sido sucessivamente regulamentados a partir das legislações definidas nas últimas décadas, isto em termos legais, porém seu processo de implementação tem ocorrido de forma gradativa e tem enfrentado uma variedade de contradições políticas, sociais e culturais que merecem ser observadas e equacionadas em seus vários aspectos, entre estes a configuração da jornada de trabalho, quanto a sua organização, e os seus efeitos sob as questões quantitativas e qualitativas do processo educacional. Acompanhe o quadro a seguir:

Quadro I - Ordenamento Constitucional e Legal Sobre a Valorização Docente e a Jornada de Trabalho. Brasil: 1988 a 2020

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO
<p>CONSTITUIÇÃO FEDERAL</p>	<p>Artigo 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998). XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998). a) a de dois cargos de professor; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998). b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998). Artigo 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho. Artigo 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p>

<p>LEI Nº 9394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LDB)</p>	<p>Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII - valorização do profissional da educação escolar; Artigo 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)</p>
<p>LEI 14.113/ DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020 (FUNDEB PERMANENTE)</p>	<p>Artigo 51. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; IV - medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores sócio econômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.</p>

<p>LEI Nº 11.738 de 16 DE JULHO DE 2008 (PSPN)</p>	<p>Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.</p> <p>Artigo 2º - O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.</p> <p>Artigo 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.</p> <p>Artigo 2º§ 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.</p>
<p>PLANO NACIONAL LEI Nº 13.005/014</p>	<p>Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.</p> <p>17.3 - implementar no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes de públicas da educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p> <p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, Lei nº 13.005/2014</p>

Fonte: Constituição Federal/1988 – Ldb/1996 – Lei do Fundeb Permanente de 2020

Problemas vivenciados pela categoria dos profissionais da educação no cargo de professor, no que se refere à jornada de trabalho, sua organização, quantidade, qualidade e marcas na valorização docente e qualidade educacional, resultam da própria estruturação do Estado Brasileiro, em sua dimensão histórica quanto à remuneração atribuída ao trabalho docente, seja para viabilizar o modelo de fábrica implantado na organização da escola, lembrado por (Tardif e Lessard, 2011), em que cada trabalhador é considerado apenas mais uma peça na engenharia, sem dimensão do todo e nas dificuldades atuais de implementação, tanto do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento de ensino, como acena a meta 17.3 do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE, como também da real implementação do regime de colaboração entre os entes federados.

Nota-se também que direitos sociais marcados por preceitos do Estado de bem-estar social, ao mesmo tempo, sofrem influência da ordem liberal positivista. É o que se verifica na Constituição Federal, artigo 37, inciso XVI, onde é concedido ao professor ter mais de um vínculo empregatício, conforme a ordem do direito individual, visto como meio para suprir a desvalorização.

A duplicidade de contratos de trabalho, com diferentes entes ou mesmo com um mesmo ente federado, encontra na Constituição Federal amparo legal, o que reclama mais cuidados. Não há previsão de carga horária máxima de trabalho. Não há dispositivos legais que valorizem o tempo de trabalho e a identidade profissional, nem, conseqüentemente, a relação entre a jornada de trabalho docente e a qualidade da educação. Não há, no geral, justo controle e avaliação do tempo e da qualidade do trabalho realizado pelos professores, coibindo-se jornadas excessivas. É preciso apenas que haja “compatibilidade de horários”, pois é permitida acumulação de até dois cargos públicos de professor. Não há limite para acumulação dos cargos públicos ou mesmo com os contratos privados.

No artigo 7º, inciso V, da Constituição Federal, encontra-se também que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, o estabelecimento de piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho. Contudo, os valores atualmente atribuídos aos profissionais da educação básica, em geral, não são compatíveis com o padrão de qualidade exigido pelos diversos contextos em que vão operar os egressos das escolas brasileiras. Ademais, cabe refletir sobre os próprios parâmetros de justiça no contexto das ações do Estado e, nesse caso específico, sobre a equidade na remuneração e nas condições de carreira e de trabalho do setor educacional frente a outros do serviço público. O tempo de trabalho dos professores, ao lado da formação e das condições de trabalho, é um insumo capital para garantia do padrão de qualidade, compreendido e desejado pela sociedade e mensurado como satisfatório nos instrumentos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no inciso VII desse artigo, estabelece como princípio a valorização do profissional da educação escolar. A definição do que venha a ser a valorização desse profissional requer uma série de conceituações de fatores e elementos que possibilitem caracterizar valores éticos, morais, sociais, humanos e políticos, além da garantia de condições concretas em termos materiais, administrativos, pedagógicos e financeiros para a sua real efetivação, com efeitos diretos nas condições de trabalho.

O quadro acima nº I demonstra que, a partir da criação da política de fundos, passou-se a focalizar a valorização dos profissionais da educação; com a proposições de carreiras docentes, passou-se a conceber instrumentos legais, sendo preponderantes o piso salarial profissional nacional e, dentro deste, a “jornada de trabalho”.

(Krawczyk e Vieira 2008) lembram a crise do capitalismo internacional que afetou o país na década de 1980, o legado econômico, político e social sombrio deixado pelos governos militares e o clima de descontentamento da sociedade, facilitando o advento do neoliberalismo no país, mesmo com direitos políticos e civis conquistados constitucionalmente a partir da chamada “Constituição Cidadã”, com o fortalecimento das forças progressistas. A partir de 1990, a sociedade brasileira passou a vivenciar o conflito entre dois projetos políticos antagônicos: o projeto originário das lutas pela democratização do país, com princípios lavrados na Constituição Federal, e o projeto de mudanças pautadas nos princípios neoliberais, com o apoio do governo e organismos internacionais, que passou a ganhar força no país desde então.

A política de descentralização observada na educação, com transferências de responsabilidades pela Educação Básica para as esferas governamentais de Estados e Municípios, e o crescimento da privatização do Ensino Superior são marcas desse modelo político. O projeto de Constituição de um Sistema Nacional de Educação a partir da Cooperação entre os entes federados foi inviabilizado. O Pacto pela Valorização do Magistério, celebrado em 2004 foi automaticamente descumprido ao limitar a composição do fundo de financiamento ao Ensino Fundamental e não viabilizar a aprovação de um piso salarial profissional nacional para todos os profissionais da educação.

A construção de uma república democrática com um Estado social de direitos foi ameaçada. As possibilidades de retomar a construção nessa linha foram retomadas em meados da década de 2000, com a eleição de um governo central com traços de esquerda, a aprovação de um fundo de financiamento para a educação básica, a aprovação da Lei de um Piso Salarial Profissional Nacional e os debates em torno da construção de um Sistema Nacional de Educação. Mesmo assim, o confronto entre esses dois projetos políticos sempre esteve presente, e a implementação de tais políticas ainda representa grandes desafios e requer enfrentamentos políticos e jurídicos de várias naturezas.

A cidadania, pensada na lógica individualista e com direitos sociais restritos ao indivíduo, faz parte da cultura liberal positivista e capitalista, presente na “democracia formal”, como descreve (Wood, 2003 e Santos 2003) os quais alertam para a importância, no processo de democratização, da criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional e com a procura de uma nova institucionalidade da democracia. (Santos, 2003) ampara-se no pensamento de (Cohen in SANTOS, 2003) para definir procedimentos democráticos, uma forma de exercício coletivo do poder político, cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre iguais. (Santos, 2003)

O tema em estudo, jornada de trabalho de professores, organização, quantidade e qualidade, é um exemplo concreto do que descreve (Santos, 2003) A criação do Piso Salarial Profissional Nacional na primeira década de 1990 não se concretizou justamente por falta de entendimento entre governo e trabalhadores da Educação. O que estava em jogo era o problema da constituição de uma gramática social capaz de mudar, tanto as relações de gênero, de raça e de etnia, quanto o privatismo na apropriação dos recursos públicos. O direito social a um Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN só veio acontecer em 2008, mesmo assim, ainda refém, em sua implementação, de condições econômicas, políticas e culturais de governos locais. Nesse processo de redemocratização, também se percebe carência de adequações nas relações participativas e burocráticas, bem como nas relações de representação e diversidade social e cultural.

O que continua em jogo na implementação do PSPN é a gramática social quanto à organização da jornada de trabalho dos professores, especialmente o direito às horas de trabalho pedagógico. (Santos, 2010) continua suas reflexões e aponta a importância da descolonização do saber e de reinvenção do poder. Para esse processo, indica a prática do diálogo transcultural e destaca o intercâmbio não só entre diferentes saberes, e entre diferentes culturas, e a decisão entre universos de significados diferentes. Alerta que, nesse processo intercultural, se envolvem reconstruções radicais, em que redes de linguagens nativas, de emancipação mutuamente inteligíveis e traduzíveis, encontram o seu caminho em uma política cosmopolita insurgente.

Essas reflexões de (Santos, 2003 e 2010 e, de Wood 2003) quanto a democracia formal, a sua resignificação, a descolonização do saber e a reinvenção do poder ainda constituem desafios no contexto latino-americano e brasileiro. Nesse contexto de desafios para construção de uma nova gramática social e prática de um diálogo intercultural o trabalho do professor e sua reorganização em termos de quantidade e qualidade da jornada de trabalho encontra no diálogo entre as esferas administrativas de governos estaduais e municipais o caminho mais adequado. O próprio trabalho docente, como descrevem (Tardif e Lessard 2011), tem como objeto central a formação humana e, logicamente, a formação cidadã; portanto, as resignificações quanto à organização da jornada de trabalho com o repensar do tempo dos professores para o exercício de sua função são passos imprescindíveis para o diálogo intercultural e descolonização de saberes e poderes.

É preciso justo controle e avaliação do tempo em que coíbe jornadas excessivas, o que traz efeitos sobre a qualidade, embora tenha se constatado nos últimos anos, conforme ficou demonstrado no Quadro nº 1 algum esforço do governo brasileiro para normatizar determinados princípios da valorização docente e criar políticas que gerem melhores condições de trabalho para os professores, como refletem (Farenzena e Luce 2013, p. 277) em seus estudos:

Os constrangimentos da política macroeconômica à efetivação de políticas sociais mais ousadas constituem uma linha de continuidade deste período com o anterior. Houve, contudo, redirecionamentos na intervenção do Estado na área social, em favor de um papel mais ativo na promoção da cidadania, do que são exemplos, na educação, a instituição do Fundeb; o aumento de recursos para o setor, com distribuição mais equitativa; a ampliação da escolaridade obrigatória e uma amarração mais forte das responsabilidades federativas.

As autoras destacam a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino FUNDEB – Emenda Constitucional nº 53 de 2006, como medida importante para promoção da cidadania. Embora os modelos políticos e econômicos vivenciados nas últimas décadas ainda sofram os resquícios do regime militar e as investidas neoliberais continuem a ser presenciadas mundialmente

na busca de resolver as crises do sistema capitalista. A construção de um Estado de direito democrático e a formação da cidadania, condição primária para democratização das relações sociais, têm sofrido atrasos nos territórios latino-americano e brasileiro.

Pacto de Valorização do Magistério

Nas trilhas do Movimento Mundial de Educação para Todos em 1990, deflagrado por várias nações a partir de compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação de Jomtien-Tai-lândia (1990) a elaboração de um plano decenal de educação reascendeu no Brasil as chamadas de esperança da educação pública de qualidade para todos. Na compreensão dos envolvidos no debate naquele contexto, faltava indicar um “porto seguro” que servisse de âncora à profissionalização do magistério. No documento “Acordo Nacional de Educação para Todos” (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003), ficou consignado que o educador constitui a espinha dorsal da pedagogia de qualidade. Sem uma efetiva política de profissionalização do magistério, o máximo que se poderia esperar, para os próximos anos, seria a repetição de ilhas de renovação, perdidas num universo sempre crescente de quantidade sem qualidade.

Entre os diversos compromissos estabelecidos, encontra-se, no item 9 desse documento, a Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e Piso Salarial Profissional Nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003). Postulando o regime de trabalho de 40 horas semanais, pelo menos 25% do tempo seriam destinados a trabalho extraclasse, como planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003). O documento lembra também que a valorização dos profissionais da educação e a implantação do piso deverão associar-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, com conseqüente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, mediante projetos próprios de cada sistema.

Entretanto, o Pacto pela Valorização do Magistério foi logo quebrado quando o governo de Fernando Henrique Cardoso, assessorado por seus Ministros, especialmente o Ministro de Estado da Educação Paulo Renato de Souza e o Ministro de Estado de Administração e Reforma do Estado Bresser Pereira, encaminhou ao Congresso Nacional, em 1995, o Projeto de Emenda Constitucional nº 233/95 conhecida como “A PEC da Educação” referente às alterações nos artigos 208, 211 e no Artigo 60 do ADCT, o que resultou na criação da Emenda Constitucional nº 14; e quando entrou em pauta no Senado um projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apoiado por Darci Ribeiro alterando pontos de consenso do Acordo Nacional e do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Política de Fundos: valorização e jornada de trabalho

O limiar do século XXI no Brasil foi marcado pela descentralização das políticas públicas, em especial na educação. Os Municípios passaram a responsabilizar-se pela oferta educacional de grande parte da Educação Básica. Uma das principais estratégias de reestruturação adotada foi a criação de fundos de financiamento da educação, visando a redistribuição mais equitativa de recursos e a valorização dos profissionais

Observam-se dois períodos com traços diferenciados quanto à organização desses fundos. No primeiro período, vigorou o fundo destinado a financiar o ensino fundamental regular e a criar políticas voltadas para a valorização do magistério (FUNDEF). Num segundo momento, ocorreu a ampliação de fontes, recursos e objeto destinado a financiar toda a educação básica e a valorizar todos os profissionais da educação (FUNDEB não apenas os docentes. Acompanhe a seguir no quadro 2 a organização dos referidos fundos e seus aspectos referentes à valorização docente em termos de remuneração, carreira e jornada de trabalho:

Quadro 2 - Valorização dos Profissionais da Educação na Legislação do Financiamento da Educação Básica. Brasil: 1996 – 2010

LEGISLAÇÃO		
ELEMENTO	EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL nº14/96 LEI nº 9.424/96	EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL nº 53/06 LEI nº 11.494/07
FINALIDADE	Financiamento do Ensino Fundamental	Financiamento da Educação Básica
COMPOSIÇÃO DO FUNDO	15% ICMS, IPI-EXPORTAÇÃO, FPE, FPM	20% ICMS, ITCM, IPVA, ITR, IPI-EXP, LC87/96, FPE, FPM.
REMUNERAÇÃO	<p>Artigo 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Permitido nos primeiros cinco anos aplicação de parte destes recursos na capacitação de professores leigos</p>	<p>Artigo 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.</p> <p>Artigo 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.</p> <p>LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.</p> <p>Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.</p> <p>Artigo 2o O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>§ 1o O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.</p> <p>Artigo 6o A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.</p>

<p>CARREIRA</p>	<p>Artigo 9º No prazo de 06 meses de vigência da Lei assegurar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de modo a assegurar: remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino.</p> <p>Artigo 10 Inciso II – Os estados, o DF e os municípios deverão comprovar apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação no prazo referido no artigo anterior.</p>	<p>Artigo 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:</p> <p>I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;</p> <p>II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;</p> <p>III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.</p> <p>Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.</p>
<p>JORNADA DE TRABALHO</p>	<p>Artigo 13 Para ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade do ensino definido nacionalmente e previsto no Artigo 60 do ADCT serão observados:</p> <p>I Estabelecimento do número mínimo e do número máximo de alunos em sala de aula.</p> <p>III. Jornada de Trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes.</p>	<p>Lei 11.738/08 Artigo 2º§ 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Impetrada ADIN).</p>

Fonte: EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL nº14/96. LEI nº 9.424/96 e EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL nº 53/06. LEI nº 11.494/07

Ao compararem-se a organização e as finalidades das políticas do FUNDEF e do FUNDEB, percebe-se de imediato que o primeiro se destinou a financiar apenas o Ensino Fundamental regular e, em sua organização, foi composto de 15% de alguns impostos e transferências. Já o FUNDEB contempla toda a educação básica e é composto de todos os impostos e transferências no percentual de 20% sobre os 25% mínimos destinados ao setor educacional. Portanto, a maior parte é destinada à composição do fundo no âmbito de cada Estado.

Quanto aos fatores determinantes da valorização docente, ambos os fundos estabelecem um percentual de 60% destinado à remuneração docente, mas com um montante de recursos diferente, dada a quantidade de fontes financeiras, bem como de percentuais. Há também um diferencial considerável quanto ao número de professores, já que o FUNDEB contempla toda a educação básica. O grande diferencial entre essas duas políticas, no que tange à remuneração, pode ser observado no artigo 41 da Lei nº 11.494/07 de regulamentação do FUNDEB, onde se determinava que o poder

público deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei foi criada apenas em 16 de julho de 2008, sob o nº 11.738.

Quanto à carreira, fator primordial da valorização, tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB mantiveram esse princípio. Em relação à jornada de trabalho, ambos os fundos afirmaram a importância de ser organizada com horários diferenciados para as atividades docentes. Entretanto, a política processada sob a égide do FUNDEB tem sido mais incisiva ao regulamentar o princípio do Piso Salarial Profissional Nacional, a partir da Lei nº 11.738/2008, que contém em sua base a exigência de criação e regulamentação da Lei de Carreira e que, ao mesmo tempo, estabelece a carga horária máxima de 40 (quarenta) horas semanais de horas-aula, com no máximo dois terços delas destinados ao desempenho em atividades de interação com os educandos (Artigo 2º § 4º).

Em âmbito nacional, a Lei nº 11.494/07, que regulamentou o FUNDEB, cuidou de garantir princípios e especificar as responsabilidades de Estados e Municípios com a política de valorização dos profissionais da educação. Todos os incisos do artigo 40 dessa Lei associam a valorização do magistério, sua remuneração, qualificação, carreira e, dentro desta, a jornada de trabalho. A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à qualificação do profissional, o que implica também a jornada de trabalho empregada em seu fazer docente: planejamento, organização das atividades pedagógicas, qualificação profissional e atividades com os educandos. Contudo, no que tange à jornada de trabalho e à sua distribuição entre horas-aula e horas de trabalho preparatório, fatores decisivos à qualidade da educação e valorização dos seus profissionais, ainda se verificam conflitos em várias localidades.

Diretrizes de Carreira e Jornada de Trabalho

A Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No artigo 6º, além de se reforçar o que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, no que se refere à valorização do magistério, foi consignado inciso IV, que os novos planos de carreira e remuneração do magistério devam ser formulados com observância da jornada de trabalho dos docentes. Esta pode ser de até 40 horas e incluir uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% e 25% do total da jornada, consideradas como horas de atividades destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

A Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação, fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Em seu Artigo 4º, preceitua que as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da educação básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º da Resolução.

O inciso VII desse artigo determina jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para essas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos. Já o inciso VIII incentiva dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Consta ainda, no Artigo 5º da Resolução, que, na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores.

No inciso XI desse artigo é recomendado prover a formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, elencando vários fundamentos a serem observados, entre estes, aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação, de acordo com o artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96. Também, utiliza as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação dos profissionais da educação.

O Piso Salarial Profissional Nacional e a Jornada de Trabalho Docente

Humanizar a vida escolar requer repensar os tempos de que alunos e professores dispõem para as atividades escolares, bem como sua forma de distribuição e organização. A jornada de trabalho docente e a sua remuneração, em termos legais, recentemente contaram com a criação da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, de regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional. A partir disso vários Estados e Municípios vêm destinando esforços para implementá-la. Em seu artigo segundo, parágrafo primeiro, consta que o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais, ou valores proporcionais ao definido em suas legislações, conforme suas carreiras docentes.

Portanto, o piso salarial profissional nacional é um valor inicial, e a evolução da remuneração do professor dar-se-á dentro da carreira docente. Sem carreira docente, a valorização dos profissionais fica comprometida, pois automaticamente o salário não evolui conforme sua progressiva qualificação seu desempenho ou mesmo o tempo trabalhado, a experiência adquirida. No parágrafo quarto do mesmo artigo encontra-se que, na composição da jornada de trabalho, será observado o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

É também na carreira docente que deverá ser estabelecida a composição da jornada de trabalho e a respectiva remuneração. Ao estabelecer a parte da jornada destinada às atividades com educandos, no caso, o limite máximo de dois terços, automaticamente deixa implícito que, no mínimo, um terço da jornada de trabalho deve ser destinado às horas de preparação e gestão pedagógica.

A implementação da jornada de trabalho de acordo com a composição estabelecida nessa lei ainda figura como desafio em muitas redes de ensino, mesmo em redes em que esse direito se encontra lavrado em leis específicas e em planos de cargos, carreira e salários. A sua forma de organização encontra barreiras, na maior parte das vezes, advindas dos valores remuneratórios referentes ao tempo trabalhado. O tempo de que precisa um fazer educacional, expresso em uma jornada de trabalho comprometida com a qualidade educacional e humanização de seu processo, implica outra composição, diferente da que normalmente tem se organizado os tempos escolares e o trabalho docente. Uma das principais dificuldades encontradas está na própria compreensão e reconhecimento da importância do “tempo” para o processo educativo. Esse indicador tem sido um dos principais limitadores da valorização do trabalho docente e de sua justa remuneração.

Valorização Docente e Jornada de Trabalho no Plano Nacional de Educação para a Década 2011-2021

A proposta de Plano Nacional de Educação (PNE II), do Ministério da Educação (MEC), é implementar, gradualmente, uma jornada de tempo integral para os professores, cumprida em um único estabelecimento escolar, de forma a viabilizar 30 horas de atividade em sala de aula, com adicional de 10 horas para outras atividades, tempo este recentemente regulamentado com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Estabelece na meta 17 o compromisso de valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Na meta 17.3, está colocado o compromisso de implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com avanço gradual para a jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar. Essas metas demandam condições apropriadas em cada ente federado para sua implementação, tanto no que concerne aos recursos financeiros suficientes à sua atualização anual, quanto às próprias configurações de carreira docente, cujos valores e progressão em termos remuneratórios exigem da política de financiamento da educação e da formação profissional.

Considerações Finais

A política de valorização docente vem se desenhando a partir da reestruturação do próprio Estado brasileiro, com avanços e recuos, e demanda grandes esforços em várias frentes. Como também, enfrentar a própria complexidade do que seja qualidade social da educação e as suas implicações para uma jornada de trabalho pautada também em parâmetros promotores de qualidade, tanto da própria jornada, quanto do seu objeto de trabalho, o processo educacional em si, composto de sujeitos: educandos e educadores.

O estudo aponta que a jornada de trabalho do profissional da educação merece ser revista numa dimensão coletiva, e não como um direito meramente particular e individual. Ela engloba tanto o tempo destinado ao trabalho diretamente com o coletivo de estudantes, quanto o tempo necessário para pensar o processo educativo, situar o mundo e a vida daqueles e daquelas para quem irá se dirigir: compreender seus tempos, seus espaços, seus hábitos e atitudes, seus valores, seus saberes já acumulados e suas necessidades cognitivas, não apenas no âmbito individual de cada professor, como também no âmbito do coletivo de professores. Isso requer novas estruturas de carreira e remuneração, com tempos suficientes para o próprio processamento intelectual, em consonância com uma abordagem educativa pautada por princípios da práxis, ou seja, da teoria e prática.

O lado privado da jornada de trabalho é que dita as normas; a linguagem e a gramática social são marcadas pela ordem liberal, mesmo o Estado brasileiro se esforçando para regulamentar seus princípios constitucionais de valorização docente e buscando o diálogo também com os outros poderes, como vimos no acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF), em que parte considerável dos seus ministros reconhece a importância do PSPN e a organização da jornada de trabalho nos moldes contidos na letra da lei.

Nada mais recomendável do que buscar no diálogo as definições da gramática social quanto à valorização e às condições de trabalho e de jornada do trabalhador docente, especialmente entre educadores, governos, gestores e comunidade educacional em geral. Vale ressaltar a importância de, nesse processo de definições, se considerarem a participação dos movimentos sociais para a abertura democrática do país e a capacidade dos atores de transferirem práticas e informações do nível social para o nível administrativo, além do problema da relação entre representação e diversidade cultural e social, em que muitas vezes, em sociedades marcadas pela exclusão, os setores excluídos e mais vulneráveis não são representados.

A regulamentação do piso salarial profissional nacional por sua vez, pode-se considerar como um dos principais avanços na política de valorização docente nas duas últimas décadas. Sua conceituação e implementação têm consistido em grandes desafios na maior parte dos Estados e Municípios brasileiros, tanto no que se refere à sua integração aos planos de cargos, carreira e salários de modo a permitir sua evolução a partir da formação inicial e continuada e do tempo de serviço dos seus profissionais na função da docência, quanto no que diz respeito ao valor que lhe é atribuído a cada ano, já que está atrelado diretamente ao montante de recursos financeiros destinados ao financiamento da educação básica.

Nesse contexto, os princípios legais da carreira docente ainda demandam legislação mais específica, tanto no âmbito federal, de forma a unificar princípios comuns a todo o território nacional, quanto no âmbito de cada Estado e Município, sendo a jornada de trabalho um dos fatores elementares dessas normativas de carreira, mesmo já presente na lei do PSPN. Os planos nacional, estadual e municipal de educação apresentam-se, por sua vez, como instrumentos imprescindíveis ao delineamento de objetivos, metas e estratégias a serem atingidas pelo sistema educacional. Percebe-se que, tanto no Plano de Educação PNE, da década 2001-2011, quanto nas proposições para a nova década, os objetivos e metas contidos na temática da valorização docente, em especial da jornada de trabalho, em seus aspectos legislativos e princípios promotores da qualidade, se encontram consignados. O desafio maior encontra-se na sua real implementação, no que se refere ao aporte de recursos financeiros para a garantia do seu custeio e investimentos e ao conhecimento e conceituações implicadas na reestruturação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL.(2013) **CONSTITUIÇÃO FEDERAL** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_Acesso em junho de 2013

BRASIL **EMC 14/1996 (EMENDA CONSTITUCIONAL)** 12/09/1996. Modifica os artigos. 34, 208, 208 e 2012 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em abril de 2013.

BRASIL. **LEI 9.394/1996 (LEI ORDINÁRIA)** 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: março de 2013.

BRASIL **LEI 9.424/1996 (Lei Ordinária)** 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 24 de março de 2013.

BRASIL **EMENDA CONSTITUCIONAL nº 53**, de 20 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília,<http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso: em 15 de novembro de 2011.

BRASIL **LEI nº 11.494/07**. De 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 09 de maio de 2013.

BRASIL.**LEI 11.738/2008 (Lei Ordinária)** 16/07/2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: <Http://Www.Planalto.Gov.Br/> Acesso Em: Março De 2013

BRASIL. **LEI DE REGULAMENTAÇÃO E TEXTO BASE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 2014

BRASIL. **PACTO PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**. Revista Brasileira sobre Formação Docente Disponível em: file:///C:/Users/Windows10/Documents/admin,+V8N14_2B_VALORIZA%C3%87%C3%83O+DO+MAGIST%C3%89RIO.pdf

BRASIL. **RESOLUÇÃO N.º 3, de 8 de outubro de 1997**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 28 de maio de 2009**, do Conselho Nacional de Educação, fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Câmara dos Deputados. **PEC 233/1995** - Modifica o artigo 34 e o Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/24986>.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php>. Acesso em 13.08.2013.

FARENZENA. Nalú e LUCE. Maria Beatriz Luce. **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADES FEDERATIVAS**: 25 anos de agenda constituinte. **RPAE** - v. 29, n. 2, p. 263-281, mai/ago, 2013

SANTOS, Boaventura de Souza. **DESCOLONIZAR EL SABER, REINVENTAR EL PODER**. 2010, Ediciones Trilce – Extension Universitaria. Universidade de La República, Montevideo, Uruguai. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pdf>. Acesso em 08 de Outubro de 2013.

TARDIF, Maurice. **O TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS**. tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen
 AMA – Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia
<https://orcid.org/0000-0002-3806-8911>

Xênia de Castro Barbosa
 IFRO – Campus Porto Velho Calama
<https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

Josélia Fontenele Batista
 IFRO – Campus Porto Velho Calama
<https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

RESUMO: Este artigo discute a temática da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, ponderando sobre as possibilidades e desafios dessa inclusão, em geral, e na Educação Profissional e Tecnológica, em particular. O estudo foi desenvolvido em abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa bibliográfico-documental. A aquisição dos dados ocorreu de forma virtual, mediante acesso à base de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Concluiu-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda adaptações didáticas e pedagógicas e o compromisso social de todos os envolvidos no processo educativo, em especial dos profissionais da educação, família, sociedade e formuladores de políticas públicas. Essa inclusão é efetiva quando o estudante com TEA obtém avanços (ainda que modestos e parciais) nos processos de aprendizagem, socialização, autocuidado e compreensão das dimensões da cidadania. Identificou-se, ainda, a necessidade de ampliação dos estudos sobre a temática, em especial no que se refere ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, pois o avanço dos estudos na área poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de inclusão desses estudantes nessa modalidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino, Inclusão, TEA.

ABSTRACT: This article discusses educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder - ASD, pondering the possibilities and challenges of this inclusion, in general, and in professional and Technological Education, in particular. The study was developed in a qualitative approach, based on the bibliographic-documentary research method. Data acquisition occurred virtually, through access to the database of the Catalogue of Dissertations and Theses of the Coordination of Higher Education Personnel (CAPES). It was concluded that the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder demands didactic and pedagogical adaptations and the social commitment of all those involved in the educational process, especially education professionals, family, society and public policy formulators. This inclusion is effective when students with ASD obtain advances (although modest and partial) in the processes of learning, socialization, self-care and understanding of the dimensions of citizenship. It was also identified the need to expand studies on the subject,

especially with regard to the field of Professional and Technological Education, because the advancement of studies in the area may contribute to the improvement of the processes of inclusion of these students in this educational modality.

KEYWORDS: Education, Teaching, Inclusion, ASD.

Introdução

Com o advento do paradigma da Educação Inclusiva, na segunda metade do século XX, o acesso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às instituições regulares de ensino vem sendo ampliado de maneira significativa (VASCONCELLOS, RAMHE; GONÇALVES, 2020).

No Brasil, dados, do Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021), informam que o percentual de estudantes com Deficiência, TEA e Altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino. Na faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de alunos incluídos no ano de 2017 era de 90,8% e, em 2021, esse percentual passou para 93,5% (INEP, 2021). De igual modo, no referido quinquênio, a inclusão de estudantes com Deficiência, TEA e Altas habilidades na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganhou destaque: nos cursos profissionalizantes subseqüentes ao ensino médio e nos concomitantes ao ensino médio, 99,5% dos estudantes com esse perfil estão inclusos em classes regulares.

Embora esses avanços sejam relevantes e indiquem progresso no que diz respeito à posição do direito à educação, franquear o acesso, embora seja condição necessária, não é suficiente para a inclusão e o êxito educacional desses estudantes, visto que as diferenças que lhes constituem requerem, muitas vezes, adaptações didáticas e pedagógicas específicas e Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, complementar ou suplementar ao atendimento que é ofertado nas classes regulares, onde têm a oportunidade de conviver e aprender com a diversidade (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Desse modo, ao passo em que se entende que a inclusão desses estudantes em classes regulares é positiva para todos, uma vez que favorece o convívio social, a compreensão e valorização da diversidade humana e a aprendizagem conjunta, pondera-se que essa ampliação do número de matrículas nas classes regulares, aliada à redução das salas e serviços de AEE precisa ser vista com cuidado, pois pode representar um prejuízo para os estudantes com maior comprometimento, que não têm as suas necessidades educacionais plenamente atendidas nas classes regulares e precisam do AEE como recurso adicional para a sua formação. Em muitos casos, a oferta de AEE é condição para o êxito escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas que estão matriculadas nas classes regulares.

Em face do exposto, este artigo tem como objetivos colaborar para a reflexão acerca dos desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica e para a redução do vazio bibliográfico sobre o tema no que diz respeito a essa modalidade educacional. O método que deu sustentação à investigação foi o bibliográfico-documental. Antes de esboçarmos as reflexões específicas do campo educacional, contudo, apresentaremos breves informações sobre a categoria nosográfica implicada neste estudo, a saber, o autismo.

O autismo “é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades” (SURIAN, 2010, p. 10). Trata-se de uma síndrome de amplo espectro, que abrange uma variedade de manifestações referentes às limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, com diferentes níveis de gravidade (APA, 2014), e de causas ainda não completamente esclarecidas (FADDA; CURY, 2016).

No que se refere às explicações causais do autismo, de acordo com Vasconcellos (2019, p. 15), “as diferentes concepções teóricas buscam explicar a origem dessa condição, a partir de fa-

1 O Atendimento Educacional Especializado, segundo o Decreto Nº 7.611/2011, consiste em “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Esses recursos e atividades devem ser ofertados em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino regular para os alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar, para os estudantes com altas habilidades/superdotação.

tores genéticos, biológicos, ambientais, relacionais ou por meio da concepção da neurodiversidade humana”. Em relação à gravidade das manifestações, a 5ª Edição do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (2014), esclarece que as manifestações podem variar ao longo do tempo e de acordo com o contexto vivenciado pelas pessoas diagnosticadas. O referido manual inseriu na categoria “Transtorno do Espectro Autista” o Transtorno Global de Desenvolvimento, a Síndrome de Asperger e o Autismo, propriamente dito (APA, 2014). Nesse sentido, o TEA refere-se a um conjunto variado de transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado por limitações sociocomunicativas e comportamentais. Destaca-se que no Brasil, até o momento, as políticas educacionais e as avaliações de larga escala ainda consideram o TGD de modo separado do TEA.

As características do TEA podem ser notadas desde a infância e a prevalência é maior em pessoas do sexo masculino. No Brasil, não existem dados oficiais sobre a quantidade de pessoas com TEA, todavia, foi aprovada a Lei 13.861/2019 (BRASIL, 2019), que estabeleceu que os próximos censos demográficos do IBGE deverão incluir dados sobre o autismo.

Apesar da falta de informações estatísticas, sabe-se que as manifestações específicas do TEA limitam a rotina das pessoas que o apresentam, podendo predispor-las à ansiedade e à depressão, dificultar a aprendizagem escolar e a participação na vida em sociedade. Tais manifestações, contudo, podem ser atenuadas com programas adequados de intervenção psicoeducativa (SURIAN, 2010). Para além das intervenções especializadas, é fundamental que a sociedade como um todo se empenhe em promover a inclusão.

Quanto ao estado da arte acerca da temática “inclusão educacional de estudantes autistas na EPT”, são escassos os trabalhos acadêmicos sobre o tema.

Em pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando-se o descritor “Autismo”, e os seguintes refinamentos: temporal (2015 a 2021), delimitação à área de Ciências Humanas, área de concentração Educação, foram localizados o total de 107 trabalhos, sendo 23 teses e 84 dissertações. Ao realizar leitura flutuante desses trabalhos identificou-se que apenas oito problematizaram, em alguma medida, a questão da inclusão de estudantes autistas na EPT. Desses trabalhos, três eram teses de doutoramento: Chiote (2017), Barbosa (2018), Rodrigues (2018), e cinco eram dissertações de mestrado: Almeida (2016), Oliveira (2017), Carvalho (2017), Niles (2018), Vasconcellos (2019), sendo que, de todos esses trabalhos analisados, o de Vasconcellos mostrou maior alinhamento à temática, considerando a modalidade Ensino Médio Integrado.

Em que pese a excelente qualidade da literatura especializada, esta se concentrou - como é de praxe nos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*- sobre aspectos particulares e específicos, sem a pretensão de abranger as múltiplas dimensões do problema. Desse modo, entende-se relevante ampliar as pesquisas sobre o tema, de modo a esclarecer os principais pontos que permanecem nebulosos: o acesso desses estudantes ao Ensino Médio Integrado (que não foi reportada pelo último Censo Escolar – o qual considerou apenas as matrículas nas modalidades Subsequente e Concomitante); o panorama da evasão e do êxito escolar desses estudantes, o acompanhamento de egressos e a situação de empregabilidade; os desafios cotidianos enfrentados por estudantes autistas e por seus professores e profissionais de apoio escolar na EPT; a relação família e escola, as condições de acesso ao AEE no âmbito das escolas de EPT públicas e privadas; as metodologias que têm favorecido o êxito escolar desses estudantes, dentre outros aspectos.

Percurso Metodológico

Com a finalidade de explorar o tema “inclusão escolar” e, de forma mais específica, a “inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista”, optou-se, neste estudo, por uma abordagem qualitativa, com suporte no método da pesquisa bibliográfico-documental.

A coleta de dados foi realizada com base em livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções. Primeiramente, procedeu-se ao levantamento e análise de obras bibliográficas, em língua Portuguesa, que trataram da temática inclusão escolar e inclusão escolar do aluno com TEA. Tais obras foram lidas e fichamentos foram desenvolvidos. Na sequência, iniciou-se a leitura atenciosa dos documentos oficiais concernentes ao tema e, ato contínuo, seus

fichamentos. Os documentos analisados foram serializados por tipo e data. Por fim, os esforços foram direcionados para pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES.

Na pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizamos descritor “Autismo”, e os seguintes refinamentos: temporal (2015 a 2021), delimitação à área de Ciências Humanas, área de concentração Educação, o que resultou em 107 trabalhos acadêmicos defendidos em programas de pós-graduação brasileiros reconhecidos pela CAPES, dos quais: 23 teses e 84 dissertações.

Ao proceder a leitura flutuante dos 107 trabalhos, foi possível identificar que 23 eram voltados apenas à inclusão de crianças, que 09 não possuíam divulgação autorizada (não estavam disponíveis para leitura), 04 se referiam apenas ao atendimento em salas de AEE e 63 abordavam temas muito específicos, como Planejamento Educacional Individualizado (PEI), metodologias assistivas, *softwares*, jogos, comunicação alternativa, entre outros, em contextos da educação básica e da Educação Superior, mas sem vinculação com a Educação Profissional e Tecnológica, por isso não foram considerados neste estudo. Com isso chegamos a um número pequeno de pesquisas que se reportaram, de maneira direta à inclusão de autistas na EPT: apenas 08 (oito), sendo 03 (três) teses e 05 (cinco) dissertações. Desses trabalhos, somente o de Vasconcellos (2019) abordou, de forma direta, a problemática da inclusão de estudantes autista na EPT em curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico. O referido trabalho, contudo, não possuía divulgação autorizada pela CAPES, de modo que foi preciso buscá-lo no repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. Maiores informações sobre esses trabalhos podem ser encontradas no quadro abaixo e nas discussões que serão apresentadas no tópico seguinte.

Quadro 1: Bibliometria da inclusão educacional de estudantes autistas na EPT, Brasil, 2021

NÍVEL	ANO	TÍTULO	CONCEITO CHAVE	AUTOR
Doutorado	2018	Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.	Escolarização do estudante com TEA.	Marly Oliveira Barbosa
Doutorado	2018	Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia.	Prática docente universitária junto aos estudantes da educação especial e formação de professores para Educação Básica.	Marlene Rodrigues
Doutorado	2017	A Escolarização Do Aluno Com Autismo No Ensino Médio No Contexto Das Políticas De Educação Especial No Estado Do Espírito Santo.	A escolarização dos estudantes com autismo no ensino médio.	Fernanda de Araújo Binatti Chiotte
Mestrado	2018	A Inclusão Escolar De Um Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista: Condições Concretas No Contexto Da Escola Privada Itatiba.	Processo concreto de escolarização de aluno com TEA.	Fernanda Osório Mendina Niles
Mestrado	2017	Prática Pedagógica do Professor Com o Aluno Autista no Contexto da Escola Inclusiva.	Prática pedagógica na perspectiva da inclusão da pessoa autista.	Janiby Silva de Oliveira
Mestrado	2017	A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo, da Educação Básica À Educação Superior: Desafios e Possibilidades.	Processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior.	Dulcimar Lopes Carvalho
Mestrado	2016	A Comunicação Casa-Escola No Contexto Da Inclusão De Pessoas Com TEA.	A família e a sua presença de forma contínua para o desenvolvimento da pessoa com TEA na escola.	Tânia Santana de Almeida

Mestrado	2019	Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional	Práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EPT, a partir da percepção do próprio estudante, de seus pais e dos docentes envolvidos no processo.	Simone Pinto Vasconcellos
----------	------	---	--	---------------------------

Fonte: KOKKONEN (2020). Organizado com base em dados coletados no site <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/em> em 18 Jun. de 2020.

A carência de estudos acerca da inclusão escolar de estudantes autistas revela uma cultura de exclusão que tem, ao longo do tempo, invisibilizado pessoas com TEA e negligenciado suas demandas, salvo raras e pontuais exceções. Por outro lado, esse vazio acadêmico também reflete as políticas anteriores aplicadas à EPT. Não podemos esquecer que, em seus primórdios, a Educação Profissional no Brasil era desvinculada do sistema de educação geral e apresentava um caráter assistencialista (SILVA; DORE, 2016). Um dos requisitos para poder ingressar em curso técnico-profissionalizante era não possuir “molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio” (BRASIL, 1909, p. 2). Desse modo, pessoas com TEA, em particular, e com deficiências, em geral, foram por muito tempo impedidas de acessar essa modalidade de formação.

Quanto à análise dos dados, considerou-se a literatura de língua portuguesa concernente ao tema, com destaque para Saviani (1989) e Cunha (2017; 2018), dentre outros.

Resultados e Discussão

Breve histórico das políticas de Inclusão Educacional no Brasil

A inclusão das pessoas atualmente denominadas de “público-alvo da Educação Especial” – anteriormente denominadas de “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (PNEE), “Pessoas com Deficiência” (PcD) e “Excepcionais” revela uma trajetória complexa, marcada por avanços, recuos e contradições. É um processo ainda não concluído, que resulta desafios cotidianos, sobretudo para as pessoas com deficiência e para seus familiares.

Se avanços consideráveis se fazem notar na legislação concernente ao tema, a efetivação dos direitos que ela resguarda ainda é desafiadora, seja por questões materiais (falta de estrutura das escolas, de materiais e de formação especializada), seja pelo preconceito e pelas compreensões equivocadas que ainda persistem. Nossa sociedade não é inclusiva, nossas cidades não são inclusivas, nosso sistema público de ensino está longe de assegurar a educação para todos, de modo que a Lei atua a contrapelo de todos esses “poréns”. A inclusão deve ser feita, diuturnamente, apesar de todas essas limitações.

Como problematiza Saviani

Às vezes temos a tendência a uma certa visão idealista, de acreditar que primeiro é preciso mudar a mentalidade, primeiro ter consciência da coisa, para depois agir. Ora, é preciso criar determinadas estruturas concretas, que de alguma forma direcionem essa transformação, pois a própria mentalidade se transforma nesse contato prático (SAVIANI, 1989, p. 32).

A construção dessas “estruturas concretas” mencionadas por Saviani é feita na própria práxis, nas lutas dos movimentos sociais, na política e também no chão da escola. Trata-se, portanto, de um fazer cotidiano e processual, que opera na perspectiva de que a inclusão é necessária não só por ser uma exigência legal, mas porque é inerentemente pedagógica à proporção em que possibilita a compreensão das diferenças e da diversidade humana enquanto elementos afirmativos e enriquecedores da cultura humana e que apontam para a sua diversidade.

Nessa esteira, o problema da inclusão educacional de pessoas com TEA nos insere na dialética entre o direito à igualdade e à diferença, os quais devem ser dosados conforme as necessidades de cada indivíduo (igualdade de condições de acesso e de permanência escolar, e de uma vida livre

de preconceitos), e reconhecimento, aceitação e mesmo valorização das diferenças (dos elementos físicos e subjetivos que tornam cada aluno único em seu modo de ser, aprender e conviver) e que apontam para a neurodiversidade humana e a pluralidade cultural.

Desse modo, promover a inclusão é um desafio à ação em perspectiva libertadora, pois resulta na valorização das diferenças, assim como em efeitos de igualdade, democracia e justiça “em uma dada relação social, na sociedade que também é produtora e reprodutora das desigualdades e das injustiças” (SCHILLING, 2014, p.19).

Esse chamado à ação ressoa urgente, pois durante séculos, o público-alvo da educação especial no Brasil viveu de maneira segregada, limitado em suas possibilidades de desenvolvimento humano, de socialização e de aprendizagem. Do ponto de vista educacional, Glatt e Fernandes (2005) indicam que essas pessoas foram limitadas, primeiramente, ao atendimento prestado por instituições residenciais e asilares, posteriormente, passaram a ser educadas em classes e escolas especializadas e, somente após a mudança do paradigma educacional, apresentado pela Declaração de Salamanca, na década de 1990, é que começaram a ter acesso às classes comuns em escolas regulares.

Ainda nos anos 1990 e 2000, essa inclusão no espaço escolar era parcial – esses estudantes eram alocados em classes especiais, que reforçavam os estereótipos e preconceitos sobre eles, e em muitos casos, a merenda e o recreio desses alunos eram realizados em horários diferentes dos demais, de modo a evitar sua interação social com o restante do corpo discente. Sem entrar no mérito da discussão dos argumentos utilizados à época para respaldar tais práticas, interessa-nos dizer que essas vêm se alterando progressivamente, mostrando-se mais favoráveis à inclusão.

A Declaração de Salamanca, de 1994, marcou a passagem do debate educacional para um novo patamar. Ela trouxe consigo o paradigma da “educação para todos”, a ser ofertada em escolas regulares, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas dos estudantes (UNESCO, 1994, p. 3). Com ela, temos a transição de práticas e concepções integracionistas – em que os alunos é que tinham que se adaptar à escola, ao currículo e a seus métodos, para uma concepção inclusiva, em que as instituições escolares passaram a compreender que o inverso é necessário. Ainda há resistências em se efetivar a inclusão e realizar os ajustes e adaptações necessárias para que as condições de aprendizagem sejam iguais para todos, todavia, pode-se afirmar que a Declaração de Salamanca é basilar na construção de uma nova cultura, pautada em práticas escolares mais democráticas.

No encaixo da Declaração de Salamanca, a nº Lei 9.396/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º, inciso III reforçou o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDB preconizou ainda que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de assegurar terminalidades específicas àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que dispôs sobre a Política nacional para a integração da pessoa com deficiência “definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999).

Os avanços na legislação nacional, contudo, não são radicais, e progressos e recuos se mostram variáveis ao longo do tempo. Em 2001, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, expressas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, marcavam uma tendência de supervalorização à educação especial segregada, apresentando-a como possível substituta do ensino regular. Passados alguns anos, o próprio Ministério da Educação reconheceu que “As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º” (MEC, 2008, p. 3).

Apenas em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspec-

tiva da Educação Inclusiva é que esta se tornou mais consequente e conseguiu maior adesão das instituições regulares de ensino.

A consolidação do corpus de leis apresentada anteriormente, ao lado do compromisso do Estado brasileiro em universalizar a educação básica tem favorecido o acesso de alunos com TEA na Educação Básica, mas a escolarização de estudantes ainda é repleta de desafios, assim como de possibilidades e expectativas.

Desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica

A educação é um fenômeno social diretamente ligado ao processo de humanização. Ela ocorre ao longo da vida, em espaços variados e pode ser conduzida por diversos agentes. A Educação escolar, por seu turno, é ação intencional realizada em espaços formais de ensino, nos quais se desenvolvem relações próprias e currículos específicos, voltados a propósitos que variam ao longo do tempo conforme as diversas influências e interesses das instituições com as quais a escola se relaciona.

Como vimos anteriormente, a educação em escolas regulares, comum a todos, é um direito social que se estende também às pessoas com deficiência e, por isso, essas instituições devem promover ações de apoio direcionadas ao atendimento das particularidades dessas pessoas, assegurando-lhes as condições de acessibilidade à educação em igualdade de condições (BRASIL, 2015). Acessibilidade vai além da questão da matrícula e das adaptações arquitetônicas, refere-se ao direito de aprender, de ser e de conviver.

Nessa ótica, a inclusão escolar se constitui no “acesso e participação de todas as crianças [jovens e adultos] em todas as possibilidades de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25) e, segundo Azevedo (2008, p.52), “incluir deve ser a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.”

A inclusão de estudantes autistas representa um desafio. Embora a síndrome do autismo tenha sido descrita há mais de 70 anos, ainda é considerada tema novo na área da Educação, e mais ainda na Educação Profissional e Tecnológica. Trabalhos acadêmicos que versem sobre o tema em perspectiva educacional são raros no Brasil, conforme apontaram Barbosa (2018), Rodrigues (2018), Niles (2018), Chiote (2017), Oliveira (2017), Carvalho (2017) e Almeida (2016). Ademais, a maioria dos estudos na área refere-se à fase da infância.

Estudantes com TEA, assim como a maioria dos alunos com deficiência, costumam vivenciar trajetórias escolares não lineares, deficitárias e incompletas (GOESSLER, 2015; LIMA; LAPLANE, 2016). Retenções, progressões parciais, distorções idade/série, abandono seguido de retomada são frequentes e aumentam as dificuldades de aprendizagem. Tais ocorrências precarizam o processo de educação no Ensino Fundamental, comprometendo as possibilidades de ingresso nas etapas educacionais futuras.

Estudo de Goessler (2015) demonstrou que o número de matrículas do público alvo da educação especial no ensino técnico de nível médio não ultrapassa 1% do total de matrículas nessa modalidade de ensino, e que as interrupções, retenções e evasão escolar desses estudantes, nessa modalidade, também são elevadas. Outro estudo, desenvolvido por Lima e Laplane (2016), considerou a escolarização de alunos com autismo no município de Atibaia (São Paulo), no período de 2009 a 2012, e indicou que 92% deles apresentou trajetória escolar parcial ou incompleta, o que prejudicou seu acesso às séries finais do Ensino Fundamental. Tanto que encontramos apenas um trabalho acadêmico, a dissertação de Carvalho (2017) que discorre sobre a trajetória escolar de estudante autista da Educação Básica à Educação Superior.

Desse modo, depreende-se que uma minoria dos estudantes com TEA consiga ingressar no Ensino Médio, seja ele propedêutico ou técnico, na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Outra questão são as dificuldades de permanência e êxito escolar desses estudantes. Isso vincula-se a dificuldades de aprendizagem, de interação social e, sobretudo, às deficiências do próprio ambiente escolar – limitado em sua capacidade de promover a inclusão.

De acordo com Barbosa,

[...] a maioria das dificuldades dos estudantes com TEA se relacionam com as habilidades sociais, interação social, linguagem, presença de movimentos estereotipados e repetitivos, adesão fixa a rotina e hipersensibilidade a alguns barulhos, ruídos específicos, abstração de conteúdos e dificuldade em permanecer em locais com grande agrupamento de pessoas. Nesse sentido é necessário pensar um ensino que leve em conta as peculiaridades dos estudantes e que visem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas (BARBOSA, 2018, p. 55).

Os problemas listados acima por Barbosa se somam à exclusão, preconceito, falta de paciência por parte dos colegas, falta de preparo adequado por parte dos docentes, falta de recursos para atendimento educacional especializado e vinculam-se às dificuldades de comunicação entre a escola, a família e os demais profissionais envolvidos no processo educativo. Portanto, a escola precisa investir em pelo menos duas frentes: a da educação para a diversidade – o que implica em educar todos os alunos e profissionais que nela atuam para a compreensão da diversidade, o reconhecimento das diferenças e a convivência ética; e a frente da reorganização de suas práticas pedagógicas.

As peculiaridades do aprendizado do aluno com TEA exigem um trabalho colaborativo entre família, escola e demais profissionais que atendem ao aluno. A adoção de recursos específicos, materiais pedagógicos adaptados e uma boa formação docente na área são condições para a inclusão educacional.

Administrar todas as questões que incidem no processo de exclusão não é tarefa fácil, e não há manual ou fórmula que as equacione; há, contudo, boas práticas e estudos consolidados (ainda que poucos), que podem lançar luzes sobre o problema. Um bom caminho pode ser iniciar com a relativização do próprio conceito de deficiência. As deficiências costumam ser vistas como faltas que resultam em limitações. Essas limitações, todavia, não são um problema, elas são um problema apenas se consideradas em relação a outros seres, ambientes, sociedades (AZEVEDO, 2008).

As limitações podem ser reduzidas ou ampliadas conforme as condições do meio e as disposições sociais. Elas não são impeditivas da aprendizagem, embora possam configurá-la de modos e em temporalidades diferentes, dessa forma é função da escola trabalhar as áreas mais deficitárias do indivíduo, assim como as áreas em que o estudante com TEA apresente maior potencial (CUNHA, 2018).

Todos são capazes de aprender, e estudantes com TEA aprendem melhor os conteúdos que lhes são significativos e que apresentam dada concretude. Outrossim,

[...] é possível a inclusão no ensino regular, mas isto requer adaptações que envolvem, desde a flexibilização de procedimentos relativos às várias dimensões do ambiente escolar, até mudanças direcionadas às ações pedagógicas e procedimentos de sala de aula. Para tanto, o caminho indicado é uma rede de apoio interdisciplinar que se proponha a trabalhar em conjunto com a escola e com os professores, bem como um atendimento terapêutico (LAGO, 2007, p.41)

Uma postura humanizadora, acolhedora e disposta a conhecer os estudantes, suas dificuldades, aptidões e afinidades é essencial para um planejamento educacional inclusivo, que lhes ajude a desenvolver seu potencial, superar as dificuldades e aprender. Nessa perspectiva, Cunha esclarece que,

É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade do seu ofício. É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais. Necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia (CUNHA, 2017, p.102).

Não se trata, contudo, de negligenciar os aspectos científicos das disciplinas a serem ensinadas, mas de ter claro que ciência e técnica não devem ser fatores de opressão. E para que isso aconteça é relevante organizar o processo de ensino dos estudantes autistas a partir do que lhes é

conhecido, de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social.

Face ao exposto, a postura dos educadores deve ser a de buscar orientações teórico-práticas capazes de estruturar suas estratégias de ensino, com foco no estímulo da aprendizagem significativa. Como nos diz Cunha,

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar (CUNHA, 2018, p.22)

Desse modo, a educação escolar deverá propiciar ao aluno com TEA um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da sua competência social para que se torne capaz de seguir da forma mais autônoma possível na vida adulta. Desse modo, a educação de estudantes autistas reivindica a qualidade social da educação e do ensino, superando as pressões impostas pelo capital (LIBÂNEO, 2008). Nessa esteira de pensamento, é relevante a consideração de Chiote sobre o assunto:

[...] consideramos que a importância da educação escolar no desenvolvimento dos alunos com autismo está diretamente relacionada com o papel e a função social da instituição escolar, que é a transmissão e a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história às gerações mais novas (CHIOTE, 2017, p. 76).

Garantir o acesso a esse acervo de conhecimento historicamente produzido é não só um dever, como um requisito para uma sociedade mais justa, e nos leva a retomar a reflexão de Saviani, segundo o qual “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (2007, p. 160). Incluir é garantir a aprendizagem desse acervo vital de conhecimentos, que constitui o patrimônio humano.

Com base na linha de argumentos, aqui apresentada, é possível afirmar, no que diz respeito à inclusão educacional de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, que esta também é possível, contanto que haja o compromisso com a inclusão, que realize as adaptações necessárias à aprendizagem e supere as expectativas da mera preparação para o mercado de trabalho. Seu foco deve ser em ações sistemáticas e intencionais para uma formação politécnica e omnilateral (SAVIANI, 1989), reconhecendo a diversidade de cada estudante.

Espera-se que a EPT seja capaz não só de formar para o trabalho, como de problematizar seus sentidos, reconhecer o conjunto de seus estudantes como seres histórico-sociais concretos, capazes de aprender e de atuar no mundo em que vivem, assim como sobre as suas próprias práticas. Trabalho e educação são atividades inerentemente humanas, visto que apenas os indivíduos dessa espécie trabalham com a intenção de transformar a natureza em prol de suas necessidades e interesses, e de promover ações direcionadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da transmissão do acervo de conhecimento produzido. Desse modo, “Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens” (SAVIANI, 1989, p. 8). Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor da sua realidade, apropria-se dela e pode transformá-la, tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a educação profissional de pessoas acometidas de TEA mostra-se de grande relevância.

Ao lado de seu valor ontológico, o trabalho também possui valor instrumental dentro do sistema capitalista. Para o trabalho como produção de valor econômico, é necessária uma instrumentalização eficiente do futuro trabalhador, assim, as dimensões técnicas também precisam ser desenvolvidas, sem prejuízo das demais. Por outro ângulo, essas expectativas, que o sistema capitalista apresenta em relação a um tipo ideal de trabalhador: eficiente, versátil, polivalente e dócil, contri-

buem para consolidar expectativas sociais de normalidade e anormalidade e de sucesso e fracasso, nos termos da ótica desse modo de produção. Termos esses que são reducionistas, funcionalistas e não valorizam as diversas expressões da subjetividade e da capacidade criativa humana.

A ingerência da lógica capitalista sobre as instituições escolares tem se efetivado por meio de diagnósticos e exigências de reformas educacionais estruturais, que visam promover a adequação da força de trabalho aos interesses do mercado (BARBOSA; BATISTA, 2022). Com isso, os estados que se submetem a seus ditames acabam por reforçar elementos de exclusão das pessoas com deficiência ou apenas tolerar sua existência restrita a determinados e espaços e a funções subalternas.

Conceber o sujeito autista como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive, é um dos nortes da inclusão educacional. Assim, é preciso conduzir o processo educativo na EPT de modo a integrar a formação cultural básica e a formação para o trabalho. Os objetivos do mercado não podem ser preponderantes, sobre risco de negligenciar as múltiplas dimensões da formação humana. É mister recusar a lógica pragmática da escola do tipo profissional, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, formando apenas mão de obra para o setor produtivo. Nesse sentido, coadunamo-nos com Chiote, quando diz que: “Na escolarização do aluno com autismo [...] interessamo-nos por uma educação que favoreça a esses sujeitos a apropriação das produções humanas e o usufruto dos elementos culturais, de modo a elevar os níveis de consciência, possibilitando sua atuação no meio social” (CHIOTE, 2017, p. 39).

A EPT, calcada no trabalho como princípio educativo, precisa voltar-se à politecnia e à formação *omnilateral*² (SAVIANI, 1989), bem como problematizar a questão das estruturas educacionais, planejadas para a massa e não para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. Essas estruturas pedagógicas precisam ser redesenhadas, pois o aluno com TEA necessita, muitas vezes, de um planejamento pedagógico individualizado, para que suas potencialidades sejam elevadas e para que suas limitações não se tornem entraves ao exercício da cidadania.

Muitos autistas são capazes de fazer reflexões sobre o mundo do trabalho e de incorporar a dimensão intelectual ao seu trabalho produtivo, um exemplo que pode ser citado aqui é a americana Temple Grandin, autista e criadora do labirinto de aço que guia o gado de uma forma que os mantém mais calmos e, dessa forma, evita acidentes que, geralmente, ocasionavam mortes de indivíduos do rebanho. Também podemos citar Greta Thunberg, autista e ativista, que se mostra amplamente capaz de discutir o papel do trabalho ao longo de seu processo histórico, seus efeitos sobre o meio ambiente, sobre a sociedade atual e seu sentido ontológico, como práxis humana.

Podem ser citados exemplos de pessoas com TEA que, mesmo com maior comprometimento cognitivo, são capazes de pensar sobre situação no mundo, podem trabalhar, desenvolvendo com maestria atividades produtivas, que exigem memorização, repetição, disciplina, concentração, foco em detalhes e conhecimento aprofundado de um dado assunto.

A inclusão educacional de estudantes autistas na EPT demanda, portanto, estímulo contínuo a partir de estratégias e recursos diversos, que ensinem não só a técnica e as operações que terão de desenvolver, mas a reflexão sobre o mundo do trabalho, sobre a estrutura de classe, que marca nossa sociedade, as cisões que se impuseram sobre a organização social e sobre a própria organização do conhecimento escolar e acadêmico. A reflexão sobre o sentido histórico-ontológico do trabalho (para além dos limitados contornos traçados pelo capitalismo) é condição do ser, e todo ser tem capacidade de trabalhar, de criar, de produzir, de gerar valor de uso e/ou de troca, o que já foi provado por centenas de pessoas com deficiência e mesmo com doenças mentais. Nesse sentido,

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize, ao máximo, toda forma de trabalho coletivo e colaborativo (ARAÚJO, 2015, p. 75).

Dessa forma, se considerarmos uma instituição de EPT centrada nessas bases, é possível

2 Formação Omnilateral é aquela que busca desenvolver o indivíduo de forma completa, integral, abrangendo aspectos como corpo e mente, razão e emoção, faculdades intelectuais e produtivas. Para Manacorda (2007), trata-se da plena posse de capacidades teóricas e práticas.

vislumbrar um quadro promissor de efetiva inclusão de estudantes com TEA. Por fim, cabe esclarecer que seja qual for a modalidade educacional, são necessárias ações sistemáticas para a superação do preconceito e das barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Considerações Finais

Tendo em vista que o autismo “é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades” (SURIAN, 2010, p. 10), é esperado que estudantes, com esse distúrbio, apresentem algumas limitações, as quais podem afetar a inclusão escolar e social e a aprendizagem. Isso, contudo, só se torna um problema quando a redução de barreiras (comunicacionais, pedagógicas, físicas e atitudinais), que dificultam a inclusão e o desenvolvimento, não é assumida pela sociedade da qual a PcD é parte.

Dentre os principais fatores, que dificultam o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, consta a precariedade de seu processo formativo, processo esse marcado por interrupções, retenções e evasão, manifestações típicas do autismo, além das dificuldades de concentração e abstração, e o despreparo das instituições em promover a inclusão. No rol desse último, ainda há a insuficiência de recurso materiais e humanas, falhas no processo de formação de professores nas licenciaturas, falta de formação especializada para a atuação na área. Além da presença de diversas manifestações de preconceito.

A questão da disponibilidade de recursos é proeminente. Não se faz inclusão educacional sem recursos materiais e humanos, desse modo, é indispensável que haja políticas públicas continuadas, que oportunizem a consolidação, manutenção e renovação desses recursos – já que muitos são perecíveis. Por outro lado, a existência de recursos, por si só, não é suficiente para garantir a inclusão. No ensinamento de Vasconcellos (2019, p. 54), “ações inclusivas dependem da iniciativa de profissionais que se sensibilizam com a situação desses jovens, havendo a necessidade de aprimoramento dos processos educativos e da implantação de políticas mais estruturadas que viabilizem uma educação inclusiva”. Assim, o compromisso das pessoas envolvidas no processo de inclusão é tão relevante quanto a disponibilidade de recursos materiais e a existência de políticas e diretrizes públicas.

O processo de inclusão escolar do estudante autista demanda acolhimento, construção de um ambiente de respeito e boa convivência, triagem de suas necessidades educacionais específicas e adaptações didático-metodológicas que favoreçam a aprendizagem significativa. Oportunidade de socialização e desenvolvimento de condições de aprendizagem devem ser preocupação central das instituições escolares. Esse processo, contudo, deve ser um compromisso político e ético de toda a sociedade, tendo como horizonte os direitos humanos.

O trabalho educativo do aluno com TEA, em qualquer etapa ou nível de ensino, requer um planejamento adequado para que lhe seja proporcionado aprendizagens significativas. Esse trabalho deve colaborar para a construção da autonomia e independência, valorizar suas potencialidades e trabalhar suas limitações, planejando atividades que considerem o sujeito com TEA um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve, mesmo que de forma diferente dos demais.

A Educação Profissional e Tecnológica, embasada no trabalho como princípio educativo, na politécnica, na formação omnilateral e na reflexão sobre suas próprias práticas é um campo promissor para a inclusão educacional de estudantes com TEA, para sua formação profissional e cidadã. No entanto, para que não haja desvios de sua finalidade, é fundamental que ela mantenha o compromisso com o desenvolvimento humano e com a qualidade social da educação e do ensino (LIBÂNEO, 2008), indo além das exigências mercadológicas.

Para além dos espaços escolares, a inclusão social de pessoas com TEA expressa o nível de maturidade atingido pela sociedade no que se refere a compreender as diferenças e ajustar-se a elas, garantindo que todos possam se desenvolver e exercer a cidadania.

Conclui-se que: (1) a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é considerada de qualidade se realizadas as adaptações necessárias e se houver o compromisso social de

todos os envolvidos no processo; (2) as práticas de escolarização de estudantes com TEA precisam ser devidamente documentadas e suas estratégias e resultados devem ser publicados, de modo a consolidar um referencial, que incentive pais, estudantes, professores e a sociedade a acreditar que é possível efetivar a inclusão, que ela existe e que é transformadora para todos; (3) que é necessário ampliar os estudos sobre a temática, em especial no que se refere ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, (4) A inclusão educacional de estudantes autistas se efetiva quando a escola consegue assegurar sua aprendizagem e contribuir para seu desenvolvimento – o que inclui a socialização, o autocuidado, o cuidado com o outro e a compreensão das dimensões da cidadania.

Referências

ALMEIDA, Tânia Santana de. *A comunicação casa - escola no contexto da Inclusão de pessoas com TEA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

APA. Associação Psiquiátrica Americana. *DSM-V. Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. Incluir é sinônimo de dignidade humana. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 46-53, jun. 2008.

BARBOSA, Marily Oliveira. *Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARBOSA, Xênia de Castro; BATISTA, Josélia Fontenele. *Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporâneas*. *Revista Paradigma (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação ...)*, Vol. XLIII, septiembre de 2022.

BRASIL, República Federativa. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. *Diário Oficial: Rio de Janeiro*, p. 6.975, 26 set. 1909.

BRASIL, República Federativa. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL, República Federativa. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*.

BRASIL, República Federativa. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*.

BRASIL, República Federativa. *Lei 13.861, de 18 de julho de 2019*.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. *A trajetória de Inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: Desafios e Possibilidades*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Região de Joinville, 2017.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Egler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, p. 411-423, jul./set.2016.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Inclusão* nº 1, 2005.

GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. *As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar*. 2015. 213 f. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo Escolar 2021*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2021.

LAGO, Mara. *Autismo na Escola: ação e reflexão do professor*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MEC. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NILES, Fernanda Osório Mendina. *A inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro autista: Condições concretas no contexto da escola privada*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco. ITATIBA, 2018

OLIVEIRA, JANIBY SILVA DE. *Prática Pedagógica do Professor com o aluno Autista no contexto da Escola Inclusiva*. (Dissertação de Mestrado), 122 fls. Universidade do Estado do Pará. Pós-Graduação em Educação, Belém: 2017.

RODRIGUES, Marlene. *Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnic da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCHILLING, Flávia. *Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Izaura Maria de Andrade; DORE, Rosemary. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 203-214, mar. 2016.

SURIAN, Luca. *Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde*. São Paulo: Paulinas, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca*. 1994.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. *Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2019.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso Zanon. *Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes*. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2020, v. 24, p. 1-8.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



A SURDEZ E A FAMÍLIA: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA NOTÍCIA DA SURDEZ E AS PERSPECTIVAS DOS PAIS

DEAFNESS AND THE FAMILY: REFLECTIONS ON THE IMPLICATIONS OF THE NEWS OF DEAFNESS AND THE PERSPECTIVES OF PARENTS

Maria Isabel de Abreu Souza
 Universidade Metropolitana de Santos
<https://orcid.org/0000-0001-7117-8090>

Elaine Marcílio Santos
 Universidade Metropolitana de Santos
<https://orcid.org/0000-0003-1084-9940>

Abigail Malavasi
 Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
<https://orcid.org/0000-0001-9324-8643>

RESUMO: O objetivo deste artigo, que é parte da pesquisa de uma dissertação de mestrado, é fazer uma reflexão sobre as implicações da notícia da surdez na família e o impacto desta sobre os pais. Serão abordadas a questão do diagnóstico para a família, a notícia da deficiência, a reação dos pais e familiares, as formas de atendimento, as expectativas dos pais em relação ao uso da língua de sinais e à inserção deles próprios nessa forma de comunicação. O relato de experiência de uma das autoras (Maria Isabel) servirá de base para a compreensão do impacto que a notícia da surdez tem sobre as famílias e para uma reflexão sobre as fases enfrentadas pelos pais a partir da notícia da surdez de seu filho.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial, surdez, família

ABSTRACT: The aim of this article, which is part of the research of a master's thesis, is to reflect on the implications of the news of deafness in the family and its impact on parents. It will be discussed the issue of diagnosis for the family, the news of disability, the reaction of parents and family members, the forms of care, the expectations of parents in relation to the use of sign language, and the insertion of themselves in this form of communication. The experience report of one of the authors will serve as a basis for understanding the impact that the news of deafness has on families and for a reflection on the phases faced by parents from the news of deafness of their child.

KEYWORDS: special education, deafness, Family

Introdução

O objetivo deste artigo, que é o recorte de uma pesquisa de mestrado, é discutir, a partir da notícia da surdez para a família, o impacto do diagnóstico na organização familiar, a importância

do apoio dos profissionais da área da saúde, a vivência de cada uma das etapas pelas quais os pais passam, a fim de que possam reestruturar a família para não somente assumirem a condição do filho surdo, mas também empenharem-se em buscar todas as possibilidades de tratamento, envolvimento e possibilidades de inserção social e escolar, como está descrito na Declaração de Salamanca: “Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos” (Declaração de Salamanca, art. 60, p. 43).

A criança surda que nasce em família ouvinte enfrenta, desde o nascimento, uma situação difícil, conflituosa devido às expectativas de seus pais, que, naturalmente, esperavam uma criança ouvinte.

A experiência de ver nascer um filho com algum tipo de deficiência é relatada por Buscaglia da seguinte forma:

Dar à luz uma criança deficiente é um acontecimento repentino. Não há um aviso prévio, não há tempo para se preparar. Praticamente inexistente um aconselhamento educacional ou psicológico aos confusos pais, nesse momento crucial, dentro ou fora do hospital. Grande parte do que farão por seus filhos se baseia no instinto ou no método do ensaio e erro. Quanto aos seus sentimentos, medos, ansiedades, confusão e desespero, terão de controlá-los da melhor maneira possível. (BUSCAGLIA, 2006, p. 35)

A fim de que se possa compreender com maior amplitude este conflito que se instala na família a partir da notícia da surdez e seus desdobramentos, o relato de uma das autoras (Maria Isabel) servirá de base para se discutir, além do impacto emocional e a necessidade da família reconstruir sua convivência, os caminhos que se abrem para se lidar com a nova situação, incluindo-se aí o aprendizado da língua de sinais não só por parte do filho surdo, mas também da família.

A surdez nos indivíduos

É por meio da audição que aprendemos a identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente. As informações trazidas pela audição, além de funcionarem como sinais de alerta, auxiliam o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação oral com nossos semelhantes (BRASIL, 2006, p. 13).

Os pais, enquanto esperam o nascimento de seus filhos, experimentam, em geral, expectativas bastante peculiares em relação a esse momento de suas vidas: a chegada de uma criança é motivo de alegrias, medos, incertezas e sem dúvida, inaugura uma nova fase na vida de todos da família.

A possibilidade de que seu filho ou filha nasça com algum tipo de deficiência somente é considerada quando existe algum risco, algum indício relacionado ao contexto familiar (hereditariedade) ou intercorrências durante a gestação. Para a maioria das pessoas, essa possibilidade é descartada e o assunto é sempre evitado, como forma de afastar o indesejado.

Pode-se considerar que há muitas situações que podem culminar com o diagnóstico de surdez, estas podem ocorrer antes ou durante a gravidez, no momento do parto ou após o nascimento.

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo. A presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais; além de comprometer os aspectos linguísticos, pois existe um período crítico para a aquisição de uma língua. (SCLAIR-CABRAL apud SILVA et al, 2003, p. 17)

Segundo Silva et al (2003, p. 42), por não ser um problema visível, com sintomas e sinais vagos, a deficiência auditiva ou surdez acaba passando despercebida em um exame clínico de rotina. As autoras apontam como causas para essa ocorrência a falta de familiaridade dos profissionais da saúde com problemas auditivos, a ausência de orientações à mãe durante o pré-natal e, por último,

o uso de pistas visuais no momento de avaliar o bebê que confundem os resultados.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, somente as pessoas que possuem diagnósticos com perdas auditivas acima de 40 decibéis são consideradas deficientes:

Art. 2º - Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Honora (2014) aponta que há uma grande diferença biológica e principalmente linguística entre as terminologias pessoa com deficiência auditiva e pessoa com surdez.

A autora define pessoas com deficiência auditiva como sendo aquelas cuja audição está prejudicada, a ponto de dificultar, mas não impedir, a compreensão da fala. Tais indivíduos apresentam perdas auditivas entre leve e moderada, utilizam aparelhos de amplificação sonora individual e desenvolvem boa leitura labial (HONORA, 2014, p. 25). Em geral estes sujeitos têm uma perda entre 41 e 70 decibéis, que é considerada moderada, mas que já afeta a percepção e o desenvolvimento da fala, causa atraso na linguagem e problemas de aprendizagem que podem culminar com o rótulo de “desatenta” no ambiente escolar.

Já as pessoas consideradas surdas têm, de acordo com Honora (2014), uma audição prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala, com ou sem a utilização de aparelhos de amplificação sonora. Apresentam perda auditiva entre severa e profunda (de 71 decibéis ou mais) e necessitam utilizar a Língua de Sinais em sua comunicação. A autora acrescenta, ainda, que estas podem ou não desenvolver a leitura labial e a língua oral (HONORA, 2014, p. 26).

O diagnóstico e o tratamento dado à surdez

Atualmente é possível diagnosticar a perda auditiva em bebê recém-nascido. A Lei Federal nº 12.303, de 02 de agosto de 2010, instituiu o Teste da Orelhinha. O Art. 1º declara que: “é obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências.”

Segundo Honora (2014, p. 33), o exame BERA, conhecido como Audiometria do Tronco Cerebral, também é indicado para crianças bem pequenas ou pessoas com problemas cognitivos, pois é objetivo e não depende das respostas do sujeito.

A Audiometria é um exame mais conhecido, indicado para crianças maiores e pessoas adultas, que podem compreender e colaborar com respostas mais objetivas aos estímulos sonoros que são enviados. Honora (2014, p. 32) afirma que a Audiometria permite avaliar a audição das diferentes frequências de sons puros – do grave ao agudo – especialmente as frequências da área da fala.

Um diagnóstico precoce possibilita um início de tratamento imediato. No passado, os diagnósticos sempre eram tardios e causavam grandes prejuízos ao desenvolvimento da criança, além de outros problemas de ordem emocional para a criança e sua família.

Ainda hoje alguns diagnósticos são feitos tardiamente, principalmente se a surdez for leve ou moderada. E são os pais, na maioria dos casos, que perceberão algum problema auditivo em sua criança.

O tratamento dado aos problemas auditivos depende de cada situação, que pode ser a limpeza dos ouvidos, por acúmulo de cera, em casos mais simples; a cirurgia, que pode restabelecer a audição em determinados casos; a adaptação de aparelhos auditivos ou a cirurgia de implante coclear, desenvolvida há pelo menos vinte anos.

Os aparelhos auditivos, também chamados de aparelhos de amplificação sonora, são equipamentos muito antigos que foram se aprimorando com o passar dos anos.

O primeiro aparelho auditivo descrito – um tronco acústico – foi feito em 1819 por F. C. Rein sob encomenda do Rei D. João VI, que não desejava que seus súditos soubessem de sua deficiência auditiva (HONORA, 2014, p. 41).

Os aparelhos de amplificação sonora (AASI) utilizam o resíduo auditivo do indivíduo e amplificam os sons recebidos. Ele se constitui em grande auxílio para que se possa compreender os sons da fala, aprender a oralizar e perceber os sons ambientais. Os resultados irão depender do tipo de surdez e do grau de perda. Atualmente temos no mercado modelos cada vez menores, mais leves e bastante discretos que são indicados para perdas auditivas de leve até profunda. Dependendo do grau de surdez e da idade do paciente, indicam-se 48 modelos diferentes. O retroauricular, o intracanal, o intra-auricular e o microcanal são os mais utilizados. Existem modelos manuais (analógicos) e computadorizados (digitais).

Outra possibilidade para pessoas que não apresentam bons resultados com os aparelhos auditivos é o implante coclear.

A cirurgia para realização do implante coclear tem sido indicada para reabilitação auditiva de pacientes que apresentem perda auditiva neurossensorial bilateral, de grau severo a profundo.

As primeiras pesquisas com o implante coclear começaram na França, em 1957, e no início da década de 1970 foram usadas clinicamente nos Estados Unidos (HONORA, 2014, p. 47).

O tratamento da deficiência auditiva infantil envolve o uso de dispositivos eletrônicos aplicados à surdez. Na década de 90 o implante coclear foi amplamente utilizado em crianças, revelando-se um efetivo recurso para minimizar as consequências da deficiência auditiva e, por conseguinte, promover melhor qualidade de vida a estes indivíduos. (ANGELO et al, 2010, p. 276)

As autoras revelam que, apesar dos benefícios que a literatura tem apresentado sobre esse procedimento, ele é considerado complexo pela interação de variáveis que interferem no desempenho da criança implantada, como idade, tempo de utilização de aparelhos de amplificação sonora, desenvolvimento da fala, entre outros.

O implante coclear consiste em um dispositivo eletrônico de alta tecnologia capaz de substituir a cóclea humana que se encontra danificada por um órgão artificial. Há um processo anterior ao procedimento cirúrgico, com testes e entrevistas.

Nem todos os candidatos são implantados, há contraindicações para alguns pacientes. Por exemplo, um paciente com surdez bilateral (em apenas um dos lados) não deve realizar o implante no ouvido deficiente. Os sons percebidos por um ouvido implantado são diferentes dos sons obtidos através do ouvido com audição normal. Os pacientes implantados percebem os sons com características robóticas.

Os tratamentos realizados para amenizar os efeitos da surdez neurossensorial nos indivíduos têm demonstrado que o prognóstico é de melhoria na qualidade de vida, na comunicação e nas interações. Os resultados são variáveis porque os quadros de surdez também o são. Ainda não se pode falar em cura, reabilitação total, mas em processos de reabilitação que não se aplicam a todos os indivíduos. Na maioria dos casos não há uma forma de correção para a surdez. Atualmente, as concepções sobre os tratamentos para surdez procuram remediar e medicalizar o surdo quando, em nossa perspectiva, o mais correto seria aceitar a pessoa surda com suas particularidades, com sua língua e com suas possibilidades.

A criança surda e o contexto familiar

Para Bevilacqua e Moret (2005, p. 210-215), a família tem um papel fundamental no processo da formação da criança como indivíduo de uma sociedade. Desse modo, qualquer coisa que aconteça a qualquer um dos filhos, membros dessa família, irá afetar o que elas chamam de subsistemas, refletindo-se no sistema familiar como um todo.

Sem dúvida, a notícia da surdez de um filho é um divisor de águas para grande parte das famílias. Trata-se de uma notícia trágica. A falta de informação sobre as reais possibilidades de sua criança traz insegurança em relação ao futuro. A relação dos pais com a criança que já está há algum tempo sob seus cuidados pode mudar radicalmente, levando-os ao desespero, a um “não saber o

que fazer”. Segundo Veiga (2008, p. 174), a experiência vivida pela família “é como se um sonho ruísse, e é preciso um tempo para que o filho normal, que foi idealizado antes do nascimento, ceda lugar ao filho real, que tem deficiência.”

O diagnóstico de surdez de um filho pode desencadear, em nossa perspectiva, uma crise na família em dois níveis, o primeiro revelando a existência de angústia e ansiedade diante do diagnóstico da deficiência e o segundo relacionado ao medo do fracasso da reabilitação da criança. Neste contexto, o envolvimento do pai e da mãe pode se manifestar de modos diferentes no enfrentamento diagnóstico de surdez do filho. Poderá ocorrer um maior distanciamento do pai e a presença marcante da mãe, que costumeiramente, assume toda responsabilidade pelos cuidados e reabilitação da criança.

O papel da mãe no contexto familiar é o de detentora do cuidado integral, ou seja, aquela que não mede esforços para proporcionar o melhor aos filhos, especialmente quando este apresenta alguma deficiência. Diante desse contexto, ela passa a sofrer uma imposição social para exercer esse papel de forma imperiosa, muitas vezes, tendo que abdicar de sua própria vida pessoal, social e profissional, a fim de contribuir da melhor maneira para o desenvolvimento saudável dos filhos. (GUERRA ET AL, 2015, p. 460)

Os autores ressaltam que as mães, diante da deficiência de seus filhos, em função do amor envolvido e da necessidade de serem cuidadoras em potencial, veem-se diante de uma sociedade que marginaliza e exclui: “Desta forma, o esquecimento de si vivenciado por essas mães demonstra a distância que elas tomaram de sua condição de ser mulher, por se perceberem apenas mães de um filho com deficiência.” (GUERRA ET AL, 2015, p. 460).

Relato de uma das autoras

A maternidade é sempre um período de expectativa, de cuidados de saúde e carinho para conosco, as mães, e para a criança que a cada dia está crescendo em nosso ventre e que anuncia momentos de alegria. A perspectiva de algum problema durante a gestação ou no nascimento é algo que procuramos evitar, aliás evita-se pensar na possibilidade. Comigo não foi diferente, eu era uma gestante feliz com a chegada do meu segundo filho. Fui cuidadosa, fiz acompanhamento médico e me sentia segura para ter um parto tranquilo. E assim se sucedeu. Ele nasceu bem, era um príncipe (como eu dizia) e não havia nenhum indício de qualquer anormalidade em sua avaliação médica.

Creio que quando na família já existem crianças surdas ou adultos surdos, a família já se prepara, principalmente se estes são os pais ou os avós, afinal a possibilidade existe e deve ser considerada. Tive alunos surdos que nasceram em lares em que haviam surdos. Para eles, a surdez era simplesmente uma característica, como ter olhos claros ou castanhos. Tudo muito natural. Pelo menos, foi o que me pareceu.

Para mim, como para a maioria das pessoas de famílias de pessoas ouvintes, não ocorre dessa forma. Eu não possuía surdos na família ou parentes com algum tipo de deficiência, conhecia algumas pessoas surdas, mas distantes do núcleo familiar. Não havia essa preocupação durante a gravidez e nem depois. Como as mães costumam fazer, antes e após o nascimento, eu conversava com meu filho, colocava músicas para ele ouvir, dizia “eu te amo”, como tantas e tantas mães fazem, pensando: “ele já sabe pela voz que eu sou a mamãe”.

Assim como eu, o pai também o tratou como ouvinte: brincava, conversava e fazia barulho, convidando o primogênito para participar da festa. Mal sabíamos que a surdez estava ali presente, mas ainda não descoberta.

Estávamos em 1990 e o Teste da Orelhinha não era realizado nos hospitais. O pediatra jamais levantou a hipótese de qualquer problema auditivo, inclusive fazia testes clínicos em cada consulta. Hoje sei que os testes não foram feitos da forma correta, aliás hoje sei tantas coisas sobre a surdez e os surdos que teriam poupado muitas lágrimas e momentos de sofrimento, mas creio que estes sentimentos foram necessários para que me reconstruísse com mais força e determinação para estar com ele e por ele, na jornada que se apresentou.

Foi um período feliz em que vivenciei a maternidade, acompanhei a infância de meus filhos e as pequenas descobertas. Não há nada tão precioso quanto assistir às descobertas de nossas crianças.

Meu filho parecia uma criança muito calma, tranquila até demais, ficando por muito tempo em silêncio e parecendo ainda não compreender os apelos do irmão para entrar nas brincadeiras. Eu observava, mas ainda sem preocupação, pois, acreditava que cada um tinha seu tempo e ritmo e que, entre eles, havia três significativos anos de distância.

No decorrer do tempo, notamos que meu filho parecia um pouco atrasado em seu desenvolvimento: demorou um pouco para se sentar, custou para engatinhar e andou sozinho com um ano e quatro meses. O pediatra fez alguns avaliações e recomendações, mas como ele estava evoluindo, mesmo com certa demora, pediu que nos acalmássemos e continuássemos a estimulá-lo.

Não sabendo que o problema era a surdez, prossequíamos com a estimulação em todas as direções, inclusive para a fala, com músicas, brincadeiras e tudo que se faz para que um bebê comece com as primeiras sílabas. Com 12 meses de vida, eu já estava apreensiva e busquei a orientação de uma fonoaudióloga. Esta me indicou alguns testes para fazer em casa e alertou que evitasse dicas visuais, sons acompanhados de deslocamentos de ar: “A criança pode se voltar à fonte sonora por que percebeu movimento, mas pode não ter ouvido o som”.

Naquele mesmo dia, ao chegar em casa, comecei a testar meu filho. Ele havia acordado, levantou-se e andou para a cozinha à minha procura. Eu estava atrás dele e o chamava, eu gritava, e ele continuava em direção à cozinha já chorando por não me ver. Só parou quando eu o toquei. Foi a minha vez de chorar.

O que se seguiu foi um turbilhão. Foram muitas idas à consultórios de otorrinos, audiologistas e fonoaudiólogos. Tive ao meu lado, bons profissionais, mas aprendi, nesse período de minha vida, que não existe um modo adequado para se dar uma má notícia.

Paiva et al (2008) afirmam que:

Na maioria das vezes os pais se queixam da forma como foi dado o diagnóstico, justificando, assim, os sentimentos que experimentaram diante da notícia. Por outro lado, um número grande de profissionais da área da saúde admite não ter preparo psicológico para dar a notícia de que a criança é deficiente, pois no momento também emergem seus próprios sentimentos e muitas vezes o profissional ameniza, dando falsas esperanças, ou acaba sendo extremamente realista e pessimista quanto ao prognóstico da criança. (PAIVA ET AL, 2008, p. 180)

Lembro-me claramente da sensação de perder o chão, como alguns dizem popularmente. Eu e meu esposo saímos do consultório do médico que havia dado o “veredito” com os exames, os encaminhamentos e nosso pequeno nos braços. Seguimos calados em direção à estação de metrô, próxima à clínica. Estávamos em prantos. Olhamos em volta e tentávamos nos lembrar do que fazer ali. Para onde ir agora? Lembramo-nos então que nosso carro estava próximo à clínica e que não deveríamos ter caminhado até o metrô.

Em casa, meu filho mais velho, com menos de cinco anos de idade nos aguardava com os avós. Era o momento de dar-lhes a notícia. Não houve choro na hora, mas tristeza no olhar, que tomou conta de todos, por longo período.

Meu bebê tinha surdez profunda bilateral, estava confirmado. Meu garotinho era...não conseguia falar. Era muito difícil aceitar, ele era apenas um bebê e já estava com o peso do mundo em seus ombros.

Com o diagnóstico fechado aos dezesseis meses de vida, a orientação médica dada para pessoas leigas no assunto, como eu, era que nunca se utilizasse a língua de sinais ou qualquer gesto, pois esse aprendizado tornaria a criança preguiçosa para aprender a fala, que seria o foco do seu tratamento. Sem saber, fui direcionada a critério médico para uma abordagem oralista de ensino.

Talvez, se eu já tivesse a vivência com a surdez, essa realidade fosse menos dolorosa, mas é certo que as mães têm sempre aquele instinto protetor e, é claro, aquele sentimento de culpa que sempre acompanha e que sinaliza com algumas questões: Será que eu fiz algo de errado para isso acontecer? Será que não cuidei bem da gestação? E, é certo que as pessoas à volta também faziam

questionamentos: Como foi que isso aconteceu? Você deu algum remédio que não deveria? Por que você só notou agora? Bem que eu achei que tinha algo errado!

Trago aqui a contribuição de Guerra et al. sobre esse momento:

O nascimento de uma criança com deficiência desencadeia uma repercussão complexa e imprevisível de eventos no contexto familiar. A dificuldade com o impacto da notícia revela marcas profundas nos familiares, principalmente no casal, pois eles se sentem culpados pela perda de uma criança sonhada, idealizada e planejada. (GUERRA ET AL., 2015, p. 462)

Hoje eu sei que eu não tive “culpa”, que o pai não teve “culpa” e que não há “culpados”. Sei que surdez é uma circunstância e que não deveríamos, nesse momento, parar a vida e apontar culpados. Hoje estou convicta de que a primeira providência é buscar ajuda médica, terapêutica e conhecer a surdez, suas implicações para poder, de fato, aproximar-se daquele filho que com certeza está distante, está sozinho, incomunicável.

Mas a verdade é que nunca estamos preparados. A surdez é algo que choca, é sim, para nós, ouvintes, uma deficiência que bloqueia significativamente as relações e as aprendizagens.

Para Guerra et al (2015) o nascimento de um filho deficiente na família é, na realidade, o nascimento da diferença. Um problema real com o qual ela se depara, com inúmeras tentativas de negá-lo, embora não seja possível fazê-lo (GUERRA ET AL., 2015, p. 463).

Para Petean (apud Paiva et al., 2008), o primeiro ajustamento que se faz necessário diante do diagnóstico da deficiência de um filho relaciona-se ao sentimento de perda. Trata-se de lidar com a “morte” do bebê perfeito, da criança sonhada.

Aos poucos pude entender o que era esse momento de luto. Que um filho se foi para outro nascer. Um menino surdo, aquele a quem deveríamos ter sido apresentados há quase dois anos atrás, mas que nunca é tarde para termos o prazer de conhecer.

Paiva et al. (2008) ressaltam que os pais respondem de diferentes formas à notícia da surdez e seus filhos e, por serem, na grande maioria dos casos, ouvintes, desconhecem completamente as repercussões da surdez.

Os médicos de meu filho indicaram aparelhos auditivos e solicitaram que iniciássemos imediatamente terapias fonoaudiológicas (eram quatro vezes por semana). A expectativa era que ele desenvolveria a oralidade e a leitura orofacial. O prognóstico do especialista era que em breve ele seria quase um “ouvinte”, que falaria tão bem quanto qualquer outra criança, como seu irmão, três anos mais velho. Isso parecia ser algo realmente muito bom para meu filho.

Ao completar dois anos de idade, meu filho recebeu seus aparelhos auditivos. Foi uma luta fazê-lo acostumar-se a eles. E foi uma outra batalha que travamos com nossos sentimentos ao expô-lo ao mundo com os aparelhos que denunciavam a sua deficiência.

Eram equipamentos caros e ele um bebê aprendendo a andar e correr. Por muitas vezes tropeçou e caiu com eles, arrancou dos ouvidos para jogá-los no chão. Com o passar do tempo e as avaliações médicas, descobrimos que os aparelhos não estavam ajudando. Mas se os aparelhos não o ajudavam, o que fazer? Que caminho tomar?

Foram tempos difíceis. Meu esposo colaborou em tudo, sei que sofria pelo filho e que o amava profundamente, mas se distanciou dos tratamentos, deixando que eu me encarregasse de tudo e tomasse as decisões. O filho mais velho foi um grande companheiro do irmão ajudando-o em tudo, buscando sua companhia, mas frustrando-se muitas vezes com os resultados de suas investidas.

Apesar do empenho, da nossa dedicação e de termos ao nosso lado bom profissionais, os resultados eram desanimadores. Ele não falava, não demonstrava escutar nem mesmo com os aparelhos auditivos. Seu comportamento social era de introspecção crescente, irritabilidade, acompanhados do desenvolvimento de estereotípias e perda de contato visual com as pessoas à sua volta. Ninguém e nada o interessavam, somente objetos circulares, como ventiladores ou rodas de carrinhos, que pudessem ser movimentados sempre na mesma direção.

Aos três anos de idade, após passar por vários médicos e uma tentativa frustrada de ingressar numa escola infantil de crianças ouvintes, foi submetido a uma avaliação com o renomado neurologista, professor de Fonoaudiologia da USP e da PUC de São Paulo, com larga experiência em

surdez e suas implicações no comportamento e na aprendizagem.

Após várias seções de observação sistemática apresentou as considerações. Segundo o médico, meu filho era um surdo profundo, não apresentava respostas nem mesmo aparelhado. Este foi mais um golpe, afinal já havíamos aceitado a notícia da surdez e a ideia de que os aparelhos auditivos seriam imprescindíveis para que ele pudesse ouvir e falar.

Segundo o médico, sua trajetória e desenvolvimento estaria atrelada ao aprendizado da Libras. Somente com ela iria se comunicar para tudo. Através dela poderia aprender e se desenvolver, saindo do isolamento que a surdez impunha. Se no futuro ele conseguisse aprender a falar seria considerado um bônus, mas naquele momento, a mudança seria radical e necessária, pois a falta da comunicação o estava afetando seriamente e não havia tempo a perder.

O impacto desse novo diagnóstico inicialmente me causou alívio, pois havia um caminho a ser trilhado, havia uma saída. Entretanto, talvez não fosse a saída que gostaríamos, pois significava que a oralidade poderia não acontecer. Hoje sei que tivemos muitas dificuldades ao trilhar esse caminho. Muitos não aceitavam, o pai não aceitava, alguns familiares não concordavam, a sociedade aparentemente não concorda, pois, não viabiliza essa forma de comunicação.

Naquele período, meu filho era paciente da fonoaudióloga que havia me ajudado a descobrir a sua surdez. Percebendo a necessidade que eu e o pai dele tínhamos de conhecer experiências como a nossa, convidou-nos para participar de um encontro com pais e mães de crianças surdas. Meu filho tinha cerca de três anos. Havia pais e mães de crianças com quatro, seis e até oito anos. Nenhum dos pais se sentia confortável para aprender língua de sinais. Lembro-me que a mãe do mais velho (um menino de 8 anos) já sabia a Libras e dizia utilizar como último recurso para ajudá-lo na escola ou quando não conseguia explicar algo e ele se mostrava nervoso e impaciente, mas que o fazia quando o pai não estava por perto, pois ele não gostava. Apesar de estar num momento conturbado da minha vida, identifiquei-me com os anseios de todos eles. É provável que eu fosse a mais ansiosa, a mais perdida e a mais inexperiente que ali se achava, porém pude constatar que o que eles buscavam para os seus filhos eu também buscava, pelo menos naquele momento. Eu queria desesperadamente que ele falasse e não precisasse nunca aprender uma língua de sinais para se comunicar.

[...] A diferença marcante de uma criança em relação ao resto da família exige conhecimento, competências e ações que uma mãe ou um pai típicos estão desqualificados para oferecer, ao menos de início. A criança também é diferente da maioria de seus colegas, portanto, menos compreendida ou aceita por um amplo círculo. [...]. (SOLOMON, 1987, p.14)

As fases pelas quais passam as famílias a partir da notícia da surdez

De acordo com BRASIL (1997, p. 44), os pais, em sua maioria ouvintes, passam por diferentes fases após saberem que seu filho foi diagnosticado com surdez. Pode-se identificá-las como a fase do choque, da reação, da adaptação e da orientação.

A **fase do choque** pode ser caracterizada por uma paralisia de ação, pela confusão e por sentimentos fortes e opostos quando os pais são informados de que o filho é surdo. (BRASIL, 1997, p.44). Nesta fase, a família desenvolve uma série de sentimentos: ansiedade, raiva e/ou negação, culpa, depressão, preconceito e rejeição/superproteção (BRASIL, 1997, p.48).

O preconceito pode ser observado no meio social, e nele incluem-se os próprios pais, contra o desconhecido e contra o que foge aos padrões de normalidade que gera atitudes de rejeição e/ou superproteção.

A rejeição faz com que as pessoas não se dirijam ao surdo, fujam dele, prefiram não entrar em contato com ele. A superproteção, igualmente perniciosa, faz com que as pessoas realizem tarefas que seriam de competência do surdo; façam o que ele poderia estar fazendo, demonstrando, assim, não acreditar nas capacidades dele. (BRASIL, 1997, p.49)

É natural, nesse primeiro momento, que os pais, abalados, tenham sentimento de revolta,

desespero, pena, impotência diante da realidade. A constatação da deficiência gera um processo de luto simbólico, no qual os pais deverão despedir-se do filho “perfeito”, idealizado e receber o filho real, aquele que tem outras possibilidades e limitações que precisam ser consideradas:

Na medida em que a deficiência quebra sem cortes os sonhos, os pais enfrentam uma tarefa complicada, consumidora, desafiante, amedrontadora. Eles devem criar os filhos que têm, enquanto deixam partir os filhos que sonharam. Devem seguir com suas vidas, auxiliar seus filhos como são agora, livrarem-se dos sonhos perdidos e gerar novos sonhos. Para fazer isso, precisam experimentar o processo de luto. (MOSES, 2008, s. p.)

Na fase da reação, o fato de ter gerado uma criança surda, ou de confrontar-se com a experiência traumática de ver uma criança ouvinte tornar-se surda, leva a família a encarar a surdez como um castigo não merecido (BRASIL, 1997, p.101).

Ao certificarem-se da surdez real de um filho, uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos pais talvez seja a perspectiva da necessidade de ter de aceitar a nova realidade (para a qual não estavam preparados) e o fato de que o filho não escuta as palavras a ele dirigidas. (BRASIL, 1997, p. 51)

Algumas famílias, orientadas pelos especialistas, acreditam que, por terem descoberto cedo a surdez da criança e iniciado os tratamentos precocemente, não será necessário o uso da língua de sinais. Nem sempre os pais conhecem e/ou estão preparados para iniciar o processo de aprender a língua de sinais, aceitando-a para a comunicação com seu filho. Se existem alternativas dadas pelos especialistas que permitam que a criança adquira oralidade, é para elas que os pais ouvintes irão.

A reação dos pais à surdez dos filhos nunca é a mesma, pois depende de fatores individuais, como experiências de vida, expectativas em relação ao filho, a formação e constituição enquanto indivíduo social.

Fernandes (2012) apresenta uma visão do médico e pesquisador Sánchez a respeito do momento de informar aos pais sobre a surdez dos filhos: “Ter um filho surdo equivalia a acolher um estrangeiro no seio familiar.” (SÁNCHEZ, 1993 apud FERNANDES, 2012, p. 96). Acrescenta ainda que para que esse filho se sentisse acolhido e integrado à família e para que a comunicação não fosse interrompida, seria preciso que os pais se desdobrassem em aprender a língua de sinais [...]. Para Sánchez (1993 apud FERNANDES, 2012), essa condição associada ao contato da criança com surdos adultos ofereceriam um ambiente linguístico favorável à comunicação e a interação desde a infância.

O período que se segue a partir da notícia da surdez é crítico, pois enquanto os pais se sentem confusos em relação a como lidar com a situação, a criança, do outro lado, está em “compasso de espera”, sem uma direção a seguir.

Em geral os pais recusam-se a acreditar no diagnóstico, especialmente porque, no caso da surdez, não há uma evidência visível (LUTERMAN apud SILVA et al, 2005). Segundo a autora, alguns pais podem se tornar hostis, pois o profissional que apresentou o diagnóstico não pode realizar a cura.

A aceitação da condição da criança surda é o primeiro passo para a busca de tratamentos, aconselhamentos e conhecimentos que possam beneficiá-la. O apoio de profissionais da saúde e educação é fundamental para que a família seja preparada para a missão de educar e conduzir seu filho da melhor maneira possível.

As reações dos pais variam de acordo com a sua experiência de vida, educação, fatores socioeconômicos, culturais, religiosos e, naturalmente, suas personalidades. Também depende de seus conhecimentos sobre a possibilidade de a criança ter nascido surda, bem como o fato de a criança poder também apresentar deficiências múltiplas e/ou necessitar de cuidados intensivos (SILVA et al., 2003, p. 43).

Com frequência, no lugar da compreensão, exige-se que esses pais sejam verdadeiras fortalezas humanas. Espera-se que, com pouca ou nenhuma orientação, compreendam problemas médicos ligados à deficiência auditiva, enfrentem sentimentos confusos em relação

a si mesmos e ao filho e que em pouco tempo assumam as novas responsabilidades que a deficiência auditiva exigirá deles na vida diária. (BRASIL, 1997, p.51)

Silva et al. (2003, p. 86) acrescentam que os profissionais consideram que lidar com essas famílias é lidar com fortes sentimentos, que muitas vezes estão em ebulição. Afirmam que esses sentimentos trazem repercussões nos atendimentos. Os atendimentos fonoaudiológicos, por exemplo, a que todos os indivíduos surdos são submetidos são intensos, levam vários anos e demandam envolvimento e participação familiar. Muitas vezes, faltar aos encontros agendados, não realizar com a criança os exercícios recomendados, demonstrar certo desinteresse pelo trabalho e pelos progressos da criança pode ocultar uma dificuldade dos pais, ou de um deles, de aceitação das condições da criança e a necessidade de mais esclarecimentos e/ou apoio para evitar prejuízo para a criança que está em processo de estimulação e desenvolvimento.

Nesse processo, é possível perceber que mesmo os pais que reagem bem inicialmente ao diagnóstico passam por momentos de desânimo, tristeza e dificuldades (BRASIL, 1997, p.51).

Na **fase de adaptação**, os pais saem do sofrimento agudo e passam a encarar o problema de modo mais realista. “Nesta fase são capazes de utilizar suas forças a favor do filho. É o momento de receber informações mais detalhadas sobre a deficiência e de como lidar com a criança” (BRASIL, 1997, p.47).

Na **fase da orientação**, os pais, mais preparados e conscientes da missão com a criança, são capazes de ir à busca de seus direitos e de conhecer e utilizar os serviços que são oferecidos e dos quais seu filho irá necessitar:

[...] Esse novo caminho poderá lhes trazer gratificações pelo sucesso que se alcança, quando são valorizadas “pequenas situações” que levam a grandes oportunidades de realizações no campo emocional, cultural, profissional e de integração social. (BRASIL, 1997, p.51)

As fases apresentadas pelas quais passam as famílias, a partir da notícia da surdez, podem ser mais ou menos longas, e o tempo de cada uma dessas etapas pode variar, em função de cada família, de suas vivências, da sintonia ou não existente entre seus membros e da busca por auxílio médico e terapêutico. Os pais que recebem orientação e alcançam adequado conhecimento e compreensão de si mesmos e de seu(s) filho(s) deficiente(s) auditivo(s) são capazes de enfrentar e encontrar soluções para os desafios da vida (BRASIL, 1997, p.52).

Sobre a reação das famílias frente a deficiência de seus filhos:

Há famílias que superam esse momento inicial e fortalecem seus vínculos afetivos e sociais, enquanto outras se desestruturam de tal maneira que chegam a provocar altos níveis de estresse, crises de depressão, separações ou levar ao isolamento social. (VEIGA, 2008, p. 175)

Para Buscaglia (2006, p.121), o diagnóstico com frequência toma forma do que está errado com a criança, seus problemas e o que ela não pode fazer por conta da deficiência. Ressalta que tanto os diagnósticos médicos quanto os educacionais fazem com que os pais voltem para casa com uma visão limitada, negativa e pessimista de sua criança. Os profissionais que enfatizam os dons e as capacidades da criança estarão ajudando sobremaneira esses pais a terem um “outro olhar” em relação a condição da criança, a sua surdez e as suas potencialidades para desenvolver uma comunicação eficiente com a família e a sociedade.

Considerações finais

Receber o diagnóstico da deficiência de um filho é vivenciar um choque que acarreta ansiedade, angústia, medo do desconhecido. E por mais que se tente buscar o controle, os sentimentos de raiva e frustração pelo desmoronamento das expectativas, dos planos para o futuro tornam a visão e os pensamentos turvos diante da dolorosa notícia. O diagnóstico não é tarefa fácil para os pais e marca o início de um processo de mudança marca o início de um processo de mudança. Quando se trata da surdez, são inúmeras as consequências e a maior delas, sem dúvida, diz respeito às barreiras de comunicação.

A criança que não ouve tem dificuldade para aprender a falar, e, provavelmente necessitará de tratamentos ao longo da vida que exigirão que os pais estejam dispostos e preparados para trilhar com ela este caminho de novas possibilidades.

Segundo Guerra et al. (2015), muitas são as dificuldades experimentadas, entre elas os cuidados cansativos ao lidar com a criança, enfrentar o preconceito da sociedade e tantos outros desafios que se apresentam para essas famílias.

As fases pelas quais passam as famílias correspondem a um período necessário para que conheçam a real condição da criança, compreendam suas necessidades e revejam suas atitudes e modos de vida.

Evidentemente que nesse período a criança experimentará grandes dificuldades, que podem ir de falta de afeto, bloqueio de comunicação, superproteção até a desestruturação familiar, culminando com separações e conflitos.

O papel dos profissionais que atuam junto às famílias é fundamental, no acolhimento, nas orientações, busca de soluções e apoio para que todos juntos possam buscar as melhores possibilidades para a criança.

O aceite de que o uso de Língua de Sinais pode vir a ser a solução para a comunicação da criança e para o seu desenvolvimento futuro nem sempre é imediato. Em geral é um processo demorado para algumas famílias que buscam na oralidade a reabilitação da criança.

Referências

ANGELO, T. C. S. et al. Percepção da fala em deficientes auditivos pré-linguais usuários de implante coclear. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 2010 jul-set, 22(3): 275-80. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pfono/v22n3/a20v22n3>. Acesso em: 22 out. 2016.

BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. *Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010*. [online] dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL. *Deficiência Auditiva*. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília, SEESP 1997, VI, Série Atualidades Pedagógicas nº 4. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20263.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais*. 5ª ed. Rio de Janeiro – Record. 2006.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

GUERRA, C. S. et al. Do sonho à realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2015, Abr-Jun; 24 (2): p. 459-66. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n2/pt_0104-0707-tce-24-02-00459.pdf>. Acesso em: 14 set 2018.

HONORA, M. *Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo*. São Paulo: Cortez, 2014.

MOSES, K. *O impacto da deficiência infantil*. Portal inclusive: inclusão e cidadania, 07/11/2008. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=1903>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2016.

PAIVA, A. B. et al. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. *Estudos de Psicologia*, 2008, 175-183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/10.pdf>>. Acesso em: 13 set 2018.

SILVA, I. R.; KAUCHAJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania Surdez e Linguagem: Desafios e Realidade*. São Paulo: Plexus: 2003.

SOLOMON, A. *Longe de árvores: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VEIGA, M. M. A Inclusão de Crianças Deficientes na Educação Infantil. *Revista Paideia*. 28/05/2008; p. 169-195. Disponível em: <

www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/924>. Acesso em: 24 abr 2019.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO E BAIXO FLUXO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO

CONSIDERATIONS ABOUT WORK AND LOW FLOW IN A PUBLIC SCHOOL IN THE INTERIOR STATE OF SAO PAULO

Luiz Ademir Bassani
 Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<https://orcid.org/0000-0002-9104-381X>

RESUMO: Este artigo se configura como um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido interdisciplinarmente durante aulas de matemática no Ensino Médio, em uma escola que apresenta baixo fluxo, entendido como forte incidência de reprovação e abandono escolar. A unidade de ensino conta com uma parcela considerável de seus estudantes em situação de vulnerabilidade social e expostos ao “trabalho precário” e ao tráfico de drogas, e não tem promovido um ambiente de discussão sobre o assunto trabalho e emprego. O processo investigativo se caracteriza como relato de experiência ocorrida em uma aula de matemática contextualizada a fim de proporcionar oportunidade de aprendizagem significativa com abordagem qualitativa. O texto se apresenta em forma de narrativa e pretende problematizar o tema e entender possíveis influenciadores do fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho, currículo, fracasso escolar.

ABSTRACT: This article is an experience report about a work developed interdisciplinary during mathematics classes in High School, in a school that has low flow, understood as the incidence of failure and dropout. The school has many students who are socially vulnerable and exposed to “precarious work”, drug trafficking, in a school that does not discuss the subject of work and employment. The investigative process is characterized as an experience report that took place in a contextualized mathematics class in order to promote meaningful learning with a qualitative approach. It is presented in the form of a narrative and intends to problematize the theme and understand possible influencers of school failure.

KEYWORDS: work, curriculum, school failure.

Introdução

No início do ano letivo de 2020, a escola onde trabalho exibia um cartaz com a relação de três, entre cerca de 40 alunos do último ano do Ensino Médio (EM), que entraram em um curso superior. Torna-se patente diante da proporção do quadro, portanto, a necessidade da discussão acerca da importância de um curso universitário, reforçando a ideia de que é lá na faculdade que se discute o trabalho e evidenciando também a dificuldade de articular o que é ensinado na sala de aula com a vida real, durante o EM.

Poderiam esses números contribuir para lançar nosso aluno ao mundo do trabalho precocemente e ainda desacreditar o discurso sobre a relação maior escolaridade x maior renda x maior

inserção no mercado de trabalho? No intuito de aguçar os desdobramentos desta questão podemos acrescentar a afirmação de Corrochano *et al* (2019, p. 164): “Pouco se sabe (...) das experiências e aspirações desses jovens em relação ao mundo do trabalho”. A citação foi o grande incentivo para relacionar a minha atividade de professor à percepção do mundo embarcada no currículo do EM da escola em que trabalho. A partir da minha curiosidade, decidi aprofundar minha compreensão sobre possíveis motivos para tão poucos alunos seguirem estudando. Então, me deparei com alguns temas interessantes indicados pelos professores nas reuniões pedagógicas da unidade. O primeiro é a culpabilização dos alunos e de suas famílias pelo fracasso, assunto este já pesquisado por Barbosa, Ferraz e Pimenta (2017), entre outros autores, tema, porém, não incluído nesta discussão. O segundo é a constatação de baixo fluxo entre nossos alunos do EM. O termo “fluxo” é utilizado pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo (SEDUC) nos relatórios de aproveitamento e é calculado por meio da divisão do total de alunos aprovados pelo total de alunos matriculados em cada série de uma etapa da escolarização. Na escola em que trabalho a taxa de retenção e abandono chega perto de 23%, situando-se um pouco acima da média estadual, que já é alta e fica em torno de 18,50% (SÃO PAULO, 2022).

Durante algumas aulas de matemática, buscando a intersecção entre conteúdos da minha disciplina e de biologia para permitir que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito de um tema específico, foi trazido um assunto que chama muito à participação de todos na discussão, que é o consumo de drogas.

A dinâmica da aula era a apresentação do assunto “drogas”, e partiríamos de pesquisas em sites na internet, para posteriormente complementar a pesquisa com a leitura de artigos científicos e, então, então seguir para a discussão e registros. Apresentei em forma de quadrinhos a experiência do psicólogo canadense Bruce Alexander (1980), que propõe a ideia de que o grande potencial de causar vício das drogas não reside apenas em suas propriedades químicas, mas também no isolamento e na falta de perspectiva, objetivos e atividades prazerosas da pessoa que a consome. Para minha surpresa, todos daquela sala – moradores de um bairro periférico e com forte influência do tráfico de drogas ilícitas –, concordaram com a pesquisa de Alexander. A surpresa maior foi o questionamento de alguns alunos a respeito do motivo do discurso dos professores ser tão diferente, na forma de perguntas como: “*Por que mentem pra gente? Eu já sabia que não vicia e não mata, só morre quem não paga os caras da rua dez*”¹.

Mais uma vez, como em outras ocasiões na sala de aula, surgiu o questionamento sobre o discurso e a relação entre professores e alunos. Da mesma forma, o ensino de Matemática desconectado da realidade poderia provocar também uma desconexão entre escola e alunos no tocante a temas decisivos no momento de vida desses estudantes, como consumo de drogas, projeto de vida, estudo, trabalho e emprego. Ao perguntar o que a turma sabia a respeito de emprego, ocupação e renda, a resposta foi que não sabiam quase nada.

A escola onde atuo como professor de Matemática apresenta um fluxo de alunos muito baixo, ou seja, um desempenho marcado pelo fracasso escolar, desistência e repetência. Nas conversas desenvolvidas durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), os motivos elencados para tal fluxo de alunos eram quase sempre a relação com o tráfico de drogas e/ ou a necessidade de trabalhar, incluindo alunos menores de 16 anos. Foi a persistência dessa proposição que me deixou curioso para saber mais sobre os alunos que trabalhavam em meio período, assim como outros, cujos relatos nas mesmas conversas davam conta de que haviam desistido das aulas para poder trabalhar em período integral a que o jovem² se dedica, considerando a idade de 16 anos como mínima para admissão ao trabalho, ainda que na condição de aprendiz, de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Assim, dentro de um cenário de uma escola pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio, com baixo fluxo em relação a outras escolas de diferentes localidades no mesmo município, surgiu o

1 Referência feita por aluno à rua de comércio e consumo de drogas situada próximo à escola.

2 No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. Abrange, dessa forma, jovens na faixa de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes, que são o público deste texto.

questionamento: o ensino longe da realidade dos alunos, em conjunto com um raso entendimento do mundo do trabalho, poderia promover o fracasso de alunos do E.M.?

Método

A narrativa deste texto apresenta um processo investigativo caracterizado pela abordagem qualitativa de um relato de experiência que, segundo Grollmus (2015), é um conhecimento que se transmite com o aporte teórico científico e possibilita ampliação do aprendizado. O relato foi pautado na experiência vivenciada pelo autor durante aulas de matemática, com alunos do EM de uma escola periférica da cidade de Indaiatuba, SP. Os alunos são jovens adolescentes, em sua maioria já iniciados no mercado de trabalho. Os objetivos das aulas eram, de forma interdisciplinar, apresentar um conteúdo matemático contextualizado e significativo com pesquisas científicas e estatísticas.

Referencial teórico

Desde Malba Tahan³ que falamos da intenção de tornar a matemática mais contextualizada e menos enfadonha na aplicação dos currículos escolares. O tema permanece presente nas pesquisas voltadas a propor uma educação matemática não para criar matemáticos, e sim para trazer as fórmulas e operações para o dia a dia dos estudantes. Pois:

Sabe-se que a típica aula de Matemática, em nível de primeiro, segundo ou terceiros graus, ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julgar importante. Os alunos acreditam que a aprendizagem se dá através de um acúmulo de fórmulas e algoritmos, nada podendo gerar e criar, tornando o papel da disciplina passivo e desinteressante. (D'AMBRÓSIO, 1989, p. 15)

Portanto, o uso de práticas e métodos capazes de mudar a realidade anteriormente citada poderia ser mais eficaz ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, o ensino da matemática pode ser desenvolvido por intermédio de desafios e da aplicação de problemas interessantes, que possam ser explorados e não somente resolvidos. Segundo Dante (2003):

Situações-problema são problemas de aplicação que retratam situações reais do dia a dia e que exigem o uso da Matemática para serem resolvidos. Através de conceitos, técnicas e procedimentos matemáticos procura-se matematizar uma situação real, organizando os dados em tabelas, traçando gráficos, fazendo operações etc. Em geral, são problemas que exigem pesquisa e levantamento de dados. Podem ser apresentados em forma de projetos a serem desenvolvidos usando conhecimentos e princípios de outras áreas que não a Matemática, desde que a resposta se relacione a algo que desperte interesse. (DANTE, 2003, p. 20)

Assim sendo, propõe-se uma reflexão a respeito das possibilidades de um ensino da Matemática mais significativo, de forma a superar os processos mecânicos, mesmo que usando tecnologias de ensino que não satisfazem às expectativas tanto dos professores como dos alunos no processo ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, encontramos alguns autores e documentos que citam a contextualização do ensino de matemática.

Provavelmente a maioria dos alunos consegue enxergar a aplicabilidade do ensino de alguns temas como juros e geometria, porém, o mesmo parece ser mais difícil com matrizes. A contextualização busca identificar, para depois aplicar procedimentos metodológicos que aproximem conteúdos da área que, a princípio, não estão relacionados com o dia a dia dos estudantes. D'Ambrósio (2003) afirma que:

Contextualizar a Matemática é fundamental para todos. Afinal, como podemos deixar de relacionar a adoção da numeração indo-arábica na Europa com o florescimento do mercantilismo nos séculos XIV e XV? Ou Os Elementos de Euclides com o panorama cultural da

³ Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan, foi um professor que idealizou o aprendizado de Matemática, concretizado mediante o entretenimento, distante das aulas tediosas e intencionalmente complexas.

Grécia Antiga? E não se pode entender Newton descontextualizado. {...} Alguns dirão que a contextualização não é importante, que o importante é reconhecer a Matemática como a manifestação mais nobre do pensamento e da inteligência humana... e assim justificam sua importância nos currículos. (D'AMBRÓSIO, 2003, p. 6)

Assim, no ensino contextualizado, o aluno tem mais oportunidades de entender o motivo pelo qual lhe é ofertado tal conteúdo, superando o distanciamento entre suas experiências, seu dia a dia e os temas estudados. Na opinião de Inocêncio et al. (2017) quando o ensino não é contextualizado com à vida do aluno, o fracasso pode ser o resultado. Como fracasso escolar entende-se a infrequência, a alta taxa de abandono e a reprovação dos alunos. Muitos autores se dedicaram ao tema, como Ribeiro (1991), que lembra que a repetência, naquele momento, era vista como aprendizado eficaz. Já Gomes (1999) trata não da repetência, mas sim do sucesso escolar, e o relaciona com autonomia, clima escolar, formação docente, qualidade do trabalho e compromisso com a aprendizagem. Possivelmente, poderemos compreender que o autor citado anteriormente ainda é atual, ao analisarmos as taxas de fracasso nos dias de hoje. Ainda sobre o sucesso e o fracasso escolar de alunos do EM, a autora Silva (2016) analisou dados de 1999 a 2014, período concomitante aos projetos de aprovação automática e de aluno na série correspondente, concluindo que houve uma diminuição das taxas de abandono e um aumento das taxas de reprovação em escolas públicas. Para a autora, “o êxito dos alunos pode não estar vinculado diretamente a sua permanência na escola, e a alta Taxa de Reprovação não resulta objetivamente em maior desempenho dos estudantes” (SILVA, 2016, p.1).

Outro estudo publicado por Franceschini (2017) faz um retrato individual do fracasso, destacando algumas características do aluno: é pardo, está em idade avançada em relação à série em que está matriculado, trabalha e, no caso de alunas mulheres, têm filhos. A autora ainda apresenta pesquisa com a opinião dos próprios alunos e da coordenação pedagógica sobre quais seriam os motivos do fracasso escolar e conclui que os principais são:

(...) o trabalho, as questões familiares (falta de acompanhamento escolar por parte das famílias, necessidade de cuidar de irmãos, maridos e filhos), não ter dinheiro para o transporte escolar, a violência na escola e fora dela, a falta de interesse nas aulas, os professores ruins, o uso de drogas, as más companhias, o *bullying* e ter tido reprovação anterior. (FRANCESCHINI, 2017, p. 2)

Outra perspectiva é apresentada a partir do olhar do aluno com dificuldade de aprendizagem a respeito de si, em conjunto com as representações dos juízos que os professores teriam de tais alunos. Osti (2013, p. 422-423) apresenta os sentimentos dos alunos como representação negativa, mau aluno, acreditam que os conteúdos são difíceis, acreditam que tenham alguma doença, e termina afirmando que aprender é uma tarefa tensa e maçante.

Outros autores já se debruçaram sobre o tema do fracasso escolar, porém a perspectiva da influência do trabalho ainda é pouco explorada. Questões como emprego, direitos trabalhistas e futuro poderiam ser mais aprofundadas em sala de aula.

Em seu texto, Silva Filho (2019) investigou as causas da evasão e ou da permanência do aluno trabalhador na escola de curso técnico e afirma que essa permanência está “relacionada à satisfação, à integração, ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo, ao comprometimento e à identificação com a profissão, e à qualidade do curso e da instituição onde o aluno irá realizar sua formação profissional” (SILVA FILHO, 2019 p. 95).

A pesquisa ainda indicou que a falta de uma política pública educacional efetiva, que não seja confusa e que tenha continuidade entre governos, poderá favorecer o abandono do curso/ escola para trabalhar. O autor lembra que o aluno que não consegue se manter na escola contribui não somente com os números de evasão, mas com o fomento da força de trabalho barata. Na mesma linha de pensamento, Carmo (2018) considera que:

O abandono escolar deve ser combatido por meio de ações concretas e imediatas dentro do ambiente escolar, pois não há como impedir o jovem de trabalhar, mas há como a escola se adaptar e oferecer oportunidades diferenciadas àqueles que necessitam entrar no mercado de trabalho. (CARMO, 2018, p. 87)

A autora comprovou que a maioria dos estudantes de sua pesquisa que abandonou os estudos era de trabalhadores.

Apesar das considerações sobre a necessidade de maior/ melhor atenção ao tema trabalho, emprego e renda no currículo, neste texto o foco seguirá na atenção ao mundo do trabalho como possibilidade de evitar o fracasso e abandono.

Trago aqui o resultado de uma breve busca ao tema trabalho e emprego, que é encontrado no Currículo Paulista (CP) do EM, composto por documentos que orientam a discussão sobre trabalho e emprego, articulados às habilidades a serem desenvolvidas, entre as quais foram detectadas as nomenclaturas EM13CHS401, EM13CHS403 e EM13CHS404 (SÃO PAULO, 2020).

Essas são apenas algumas das habilidades que conversam com o próximo subtítulo “o mundo do trabalho”, um assunto que carece aprofundamento em discussões futuras. Porém, o tema parece escanteado ou deixado apenas ao âmbito da sociologia, disciplina que passou a figurar como componente obrigatório em 2008 e, em muitos casos, não dispõe de professor em sala ou quando os tem, não são formados. Bodart (2018) informa que a sociologia “é a disciplina no Brasil que possui menor percentual de professores formados na área; apenas 13,6% têm formação em Ciências Sociais/ Sociologia” (BODART, 2018, p. 456-457). Vale lembrar que no novo EM, o aluno poderá não escolher a disciplina de sociologia.

O próprio documento Currículo Paulista argumenta que o:

Estado de São Paulo almeja tornar o percurso do Ensino Médio mais atraente para seus jovens estudantes pois, embora tenhamos apresentado avanços nos índices de aprendizagem, ainda temos taxas significativas de evasão e abandono. (SÃO PAULO, 2020, p. 31)

É necessário lembrar que nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a oferta de itinerários deve observar alguns critérios:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (SÃO PAULO, 2020, p. 31)

De acordo com o parágrafo 2º do Artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, repetido pela Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional em quatro eixos estruturantes são os que seguem: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Ainda no documento do CP (SÃO PAULO, 2020), propõe-se a articulação entre os componentes:

(...) de forma articulada desenvolvido pelas disciplinas da área, cujas habilidades pressupõem o desenvolvimento integral do estudante a partir da articulação entre componentes, dialoga com o perfil juvenil na contemporaneidade. Os jovens, inseridos em culturas digitais, devem ampliar esse conhecimento relacionado às multisseioses. (SÃO PAULO, 2020, p. 51)

Dessa forma, a mesma habilidade pode ser trabalhada em diferentes objetos de conhecimento, distribuídos em arranjos curriculares.

Os itinerários formativos são compostos por diferentes arranjos curriculares e pretendem aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica. Nos termos da Lei

nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a oferta de itinerários deve observar alguns critérios:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Conforme o parágrafo 2º do Artigo 12 das DCNEM, nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, reiterados na Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (SÃO PAULO, 2020).

O CP apresenta, ainda, os itinerários formativos, que são parte flexível do currículo, devendo ser ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares. Poderão ser organizados de forma integrada, ou seja, articulando diferentes áreas do conhecimento, arranjadas entre duas áreas, três áreas ou mesmo entre as quatro áreas do conhecimento, a saber: Matemática, área de Linguagens, área de Ciências Humanas e área de Ciências da Natureza.

Este texto não tem a pretensão de trazer à discussão o currículo, mas mostrar alguns excertos do tema trabalho e emprego e como é tratado no Novo E.M. Aponto que a escolha das habilidades selecionadas anteriormente conversa com o próximo subtítulo “o trabalho”, temas atuais e que carecem ser discutidos nessa, que, foi chamada de “reforma empresarial” por Freitas (2018).

O novo currículo fortalece o protagonismo juvenil com destaque ao empreendedorismo e habilidades socioemocionais. Para Catini (2020. P.57) “não basta a classe dominante querer ensinar quem trabalha a sacrificar-se ser amável: pretende ainda transformar auto gestão em atributo pessoal”, reduzindo assim a educação num processo de seleção para o trabalho e para o empreendedorismo.

O direito a educação parece escanteado ao se lembrar que o Novo E.M. prevê aumento de carga horária com diminuição das disciplinas obrigatórias, não obrigatoriedade de filosofia e sociologia, além de não pensar no aluno trabalhador que possivelmente optará pelo trabalho em detrimento da escola.

Apesar de o tema trabalho ser amplamente tratado, não apresenta aprofundamento ou contemporaneidade, perspectivas das quais não podemos nos furtar, como a uberização, reformas, direitos, lutas de classes entre vários outros aspectos.

O documento do CP (SÃO PAULO, 2020, p. 242) prega o empreendedorismo como sendo função de “desenvolvimento de competências transversais que mobilizem conhecimentos e busquem novas oportunidades de negócio e de atuação profissional, permitindo ao estudante resolver problemas relacionados ao mundo do trabalho e ao seu cotidiano.”

Em contraponto, o empreendedorismo aparece com certo destaque, pois ele

passa a ocupar as agendas de organismos públicos e privados, sobretudo nos últimos dez anos. Para além da geração de ocupação e renda, a ênfase consiste em moldar um determinado tipo de personalidade, em tese ajustada ao espírito do capitalismo: concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas. Os jovens, enquanto “sujeitos em formação”, receberam de forma mais significativa as investidas voltadas à difusão de uma cultura empreendedora. (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 364)

Reforço que este texto não se propõe a explorar o CP em profundidade, carecendo outras pesquisas, porém pode-se afirmar que as demandas presentes no CP são de setores produtivos contemporâneos, fortemente marcados pela volatilidade e pela presença, quando não, dependência do emprego das tecnologias da informação (TICs), deixando temas importantes à margem, conforme apresento a seguir.

O trabalho

Até o fim dos governos Lula e Dilma vimos investimentos sociais importantes para a queda das desigualdades, projetos como Projovem, Primeiro Emprego, Prouni, entre outros, foram importantes para a permanência do jovem na escola e a sua inserção no mundo do trabalho (COMIN, 2015).

Com a bandeira da modernização e da criação de empregos, políticas liberais promoveram a reforma da Previdência em 2017 no então governo Temer, prometendo mais empregos à custa de flexibilizar contratações, demissões, negociações e ações judiciais.

Já no governo Bolsonaro, entre outros cortes na área social, foram promovidas novas mudanças nas leis trabalhistas, como a Medida Provisória (MP) 905/ 2019, que altera pontos da legislação trabalhista e cria o Contrato de Trabalho **Verde Amarelo**. A referida MP autoriza que o empregador, mediante acordo com o trabalhador, possa contratar um seguro privado de acidentes pessoais e pagar 5% do adicional de periculosidade sobre o salário base do empregado, diferentemente dos 30% estabelecidos pela lei para os trabalhadores do regime CLT. Em resumo, essa abertura prejudica o salário, as condições de trabalho, a jornada de trabalho, a saúde do trabalhador e a organização sindical, para buscar compreender como a reforma trabalhista institui a precarização como regra (DRUCK *et al*, 2019).

No pior dos cenários, o mundo tem enfrentado uma pandemia que afetou não só a saúde, mas também a ocupação e a renda. Um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FVG) publicado no mês de setembro de 2020 indica que a renda do trabalhador caiu no ano anterior cerca de 20%, destacando que os mais afetados pela crise gerada pela pandemia foram os indígenas (-28,6%), analfabetos (-27,4%) e jovens entre 20 e 24 anos (-26%) (NERI, 2020).

Apesar de a crise alcançar a todos, os jovens estão entre os mais atingidos. Quando o tema é emprego formal, a taxa de desocupação foi 13,3 %. Porém entre os jovens, a taxa de desemprego da população de 18 a 24 anos foi de 23,8%, no 4º trimestre de 2019. Já no dado divulgado sobre o período encerrado em junho de 2020, a taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre (BRASIL, 2020).

A transição da escola para o trabalho é um momento importante na vida do indivíduo, tornando imprescindível qualificar os jovens de forma a garantir a igualdade de oportunidades e a sua capacidade de adaptação às mudanças (FRESNEDA, 2009). Cabe aqui lembrar que estamos em um momento de crise sanitária e econômica, que afeta principalmente os jovens, mas também temos o país dirigido por um governo liberal, que sob determinados pontos de vista, dificulta o acesso a políticas sociais e promove o desmonte dos direitos trabalhistas. Ainda que o Estatuto da Juventude reconheça o direito “à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (artigo 14), a autora Constanzi (2009) destaca a frágil articulação com as políticas educacionais e com o Sistema Público de Trabalho, Emprego e Renda. É de se considerar que em momentos de crise, a quantidade de empregos diminua. Então, o trabalho decente⁴ que não era destinado aos não jovens, agora é disputado por toda massa de trabalhadores.

A baixa escolaridade representa grande desvantagem para os jovens que pretendem ingressar no mercado de trabalho. Rocha (2008), em um estudo com jovens estudantes e não estudantes, demonstra aumento da escolaridade e, ainda assim, aponta que o salário chega a ser 1/3 inferior entre as duas categorias, destacando que os jovens:

São os mais diretamente atingidos: apresentam uma evolução mais adversa da taxa de desemprego que os demais trabalhadores, o que se relaciona com suas características intrínsecas, como inexperiência, mas também com o fato de receberem o impacto integral dos ajustes do mercado de trabalho. (ROCHA, 2008, p. 14)

O discurso recorrente de que a maior escolaridade aumentaria chances de inserção e permanência do jovem no mercado de trabalho e da qualidade de atividade exercida realmente é

4 O conceito de Trabalho Decente foi introduzido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1999, e visa traduzir o objetivo de garantir a todas as pessoas oportunidades de emprego produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade.

comprovada por vários autores, entre eles, Parente (2014). Numa opinião parecida, Madeira (1998) também reforça a importância da qualificação profissional e da permanência de mais tempo dentro do ambiente escolar. Então, incentivar jovens a permanecer na escola deveria ser uma das mais importantes tarefas da escola.

É sabido que o homem é um produto do meio. De outra perspectiva, entende-se também que o próprio meio é influenciado pela ação do homem. Segundo Oliveira:

Nove décimos de tudo o que você faz, diz, pensa, sente, desde que se levanta de manhã cedo até quando vai para a cama dormir, você diz, faz, pensa, sente não como expressão própria, independente, mas em conformidade inconsciente e sem crítica com regras, regulamentos, hábitos grupais, padrões, códigos, estilos e sensações que existiam muito antes que você nascesse. (RUSSEL, G. Smith *apud* OLIVEIRA, 2001, P.151)

Poderiam ser diferentes as percepções de professores e alunos, sobre o trabalho? Tais divergências poderiam ser atribuídas às diferenças de socialização, de formação de cada parte, da idade ou ainda devido à experiência de vida?

Saito e Oliveira (2018), fazendo um paralelo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria Crítica, afirmam que a escola é um local da reprodução, da repetição, da mecanização e padronização do conhecimento. Dito de outra maneira, muitos professores estabelecem suas ações à luz de receituários pedagógicos, sem falar da adaptação pedagógica que gera o conformismo uniformizador de muitas ações que se afirmam pedagógicas.

Assim, sem memória, sem experiência e sem posição crítica no mundo, muitos espaços educacionais, reproduzindo interesses capitalistas e da indústria cultural, vão perdendo a consistência filosófica e pedagógica no desenvolvimento dos processos educativos. A educação, que deveria voltar-se para o exercício do pensar crítico, da autorreflexão e da autocrítica, capazes de conduzir os alunos ao projeto da emancipação humana, reifica e rompe com as possibilidades de experiência formativa do pensar crítico e elaborado, limitando jovens a ações reprodutivistas, utilitaristas e unificadoras do pensamento, ou seja, o “sempre idêntico” (HORKHEIMER, 2002).

O conhecimento formativo rende-se aos aparatos técnicos que criam mecanismos de sedução e armadilhas educativas, como é o caso da fragmentação do cuidar e educar, da atividade docente cerceada pelas avaliações externas ou ainda pela repetição sem objetivos. Tais práticas levam a processos de conformismo, adaptação e aprisionamento intelectual, já que deve ser feito somente o que se pede na atividade ou no senso comum, transformando o professor em ação técnica e instrumental com a aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação.

Na sociedade contemporânea, de acordo com Gómez (1999), a escola:

Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. (GÓMEZ, 1999, p. 15)

Portanto, repetir padrões ou informações ultrapassadas poderia, em muitos casos, promover o desestímulo e o fracasso do educando? O autor citado anteriormente ainda afirma de forma veemente que:

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade. (GÓMEZ, 1999: 21)

Na teoria de Althusser (1999):

O Aparelho de Estado não só contribui, em grande parte, para sua própria reprodução, mas também, e sobretudo, garante, pela repressão (desde a mais brutal força física até às simples ordens e proibições administrativas, à censura aberta ou tácita etc.), as condições políticas gerais do funcionamento dos Aparelhos ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 1999, p. 164)

Seria a escola, na opinião de Althusser (1999), um braço do Estado, assim como o professor, seu instrumento ideológico, através de sanções, inclusões e exclusões. Considerando que, em certos casos, a escola e o professor têm a função de moldar o aluno para o mercado de trabalho, não o considerando ou o entendendo como cidadão, possivelmente promovendo a exclusão dentro da própria escola. O discurso mais comum sobre o papel social da escola/ educação o descreve como organizar os processos de aprendizagem dos alunos, tanto em nível intelectual como emocional e ético, no campo individual e coletivo, promovendo assim seres completos e capazes de se realizarem pessoal e profissionalmente, contribuindo para melhorar a sociedade.

Com isso, a escola poderia reproduzir ideias e conceitos que nem os próprios alunos aceitam, como ressalta Silva (1992), nos seguintes termos:

De uma forma ou de outra, o conteúdo escolar, o currículo da educação escolar, o currículo declarado ou implícito, o conhecimento oficialmente transmitido e as atitudes explicitamente cultivadas ou o conhecimento subjacente e as virtudes ocultamente inculcadas, tudo isso se torna agora problemático e problematizável. (SILVA, 1992, p. 178)

Ao analisar estudantes ingressantes no ensino superior, mais especificamente a predominância do estudante na educação superior brasileira, Vargas e de Paula (2012) consideram que

embora a grande maioria dos nossos estudantes trabalhe, as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam a particularidade dessa condição, dificultando a permanência do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na universidade. (VARGAS; DE PAULA, 2012, p. 459)

Segundo as autoras, as políticas públicas são frágeis e negligenciam a situação do jovem estudante trabalhador. Portanto, se programas de incentivo ao trabalho do jovem não o afetam na universidade, podemos inferir que o mesmo não ocorra no EM. Vale lembrar que a pesquisa foi publicada antes de governos de direita, desmonte de programas sociais e da pandemia. Assim, a capacidade econômica da família seguirá tendo maior influência nas escolhas e caminhos escolhidos pelos jovens no mundo do trabalho.

Alguns autores já versaram sobre as condições de trabalho dos jovens, entre eles, Tommasi e Corrochano (2020), que afirmam que o trabalho está quase 50% na informalidade e é “geralmente em condições precárias, com jornadas longas e sem direitos” (p. 354), lembrando que as estatísticas de desemprego, subocupação e desalento vêm subindo na última década. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do segundo trimestre de 2020 trazem também informações de subocupados por insuficiência de horas trabalhadas. Pode-se, então, afirmar que “A falta de articulação com políticas educacionais, profissionalizantes e laborais estruturantes acabou reforçando o encontro entre uma formação profissional ruim e um primeiro emprego precário” (TOMMASI e CORROCHANO, 2020 p. 357).

Tommasi e Corrochano (2020) destacam que, com a diminuição dos programas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, registra-se aumento no número de empreendedores: “o empreendedorismo aparece como uma saída ao aumento do desemprego” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 361). Pesquisa realizada por Canever *et al* (2013) com 580 alunos de graduação revela que apenas 6% dos estudantes planejam tornar-se empreendedores. Identificando que a motivação principal para empreender são a independência e o reconhecimento social, esse estudo confirma que o desemprego também é um incentivo para o empreendedorismo. Outra pesquisa realizada por

Bulgacov *et al* (2011), que analisa a trajetória do jovem empreendedor, revela que sua principal motivação é a necessidade e o autoemprego, que o empreendedor emprega poucas pessoas, tem pouca infraestrutura de enfrentamento de crise e que não gera grandes impactos econômicos, registrando ainda, que a maioria desses empreendedores que sobrevive no mercado, o faz de forma precária.

O novo modelo de empreendedorismo que é vendido como atraente e ideal, pois propaga a ideia de modernidade e possibilidade de se tornar um empreendedor, ser autônomo, com flexibilidade de horário e retorno financeiro imediato, no entanto, através de novos modelos de contrato de trabalho, oriundos de dispositivos tecnológicos, denominados economia colaborativa ou cultura de compartilhamento, pode encobrir, para uma parcela dos aspirantes a empresários, uma exploração da mão de obra, por parte de poucas e grandes organizações que concentram o mercado mundial dos aplicativos e plataformas digitais. Os arranjos na base desses contratos apresentam, entre outras características, a ausência de qualquer tipo de responsabilidade ou obrigação em relação aos “parceiros cadastrados”. O trabalhador é responsável pelos seus instrumentos de trabalho, fica submetido ao trabalho intermitente, não tem seus direitos trabalhistas garantidos. Marx (1985) considera que “a máquina é inocente das misérias que ela causa”, mas as consequências geradas como falta de direitos são resultado do modelo de produção capitalista.

A precarização do trabalho está entre as estratégias de dominação que, por exemplo, facilita ao empregador demitir, redefinir horários e jornadas de trabalho, implementar salários flexíveis, substituir empregados efetivos por temporários e terceirizar atividades fins e meios. Nessa perspectiva, Antunes (2006) considera que:

O capitalismo contemporâneo vem trazendo profundas alterações na composição da classe trabalhadora em escala global. Ao mesmo tempo em que o proletariado industrial se reduz em várias partes do mundo, particularmente nos países de capitalismo avançado, em decorrência há uma significativa expansão de novos contingentes de trabalhadores e trabalhadoras nos setores de serviços, bem como na agroindústria e na indústria. (ANTUNES, 2018, p.118)

Ao pensar na precarização do trabalho e buscar resistência ao que está imposto até o momento, o caminho não é negar as tecnologias. Para o autor citado anteriormente, a via é provocar mudanças, objetivando uma sociedade mais humana a partir do resgate do socialismo, ou seja, realizar um projeto de emancipação humana e social. Cita, ainda, a necessidade de fortalecimento dos sindicatos para defender o trabalhador. Concordando com essa opinião, Iamamoto (2014) comenta sobre a necessidade de reconhecer e legalizar todos os direitos e deveres dos sujeitos envolvidos.

Em outra perspectiva, Corrochano *et al* (2019), ao pesquisar as alterações nos sentidos do mundo do trabalho a partir das experiências de escolarização e trabalho e a participação dos jovens em práticas coletivas para “enfrentar discriminações e dificuldades econômicas e sociais” (p. 168), identificou que o enfrentamento ocorre a partir das suas experiências de trabalho, da maior escolarização e da militância. Por fim, afirma que as possibilidades de superação ocorrem quando há maior escolaridade e engajamento coletivo na busca de um trabalho satisfatório.

Portanto, problematizar e entender a visão tanto dos alunos como dos seus professores pode trazer entendimento ao assunto e motivar melhorias nas políticas públicas, bem como inspirar na busca pela melhor qualidade de trabalho, maior tempo do aluno na escola e mais engajamento coletivo.

Considerações

Embora se reconheça a existência de limites ao se discutir no chão da escola mudanças no currículo, também lembro que é no chão da escola que sentimos as dificuldades e podemos entender melhor a situação e as demandas dos alunos para, assim, cobrar mudanças, senão junto às esferas superiores, pelo menos dentro da sala de aula e entre os pares educadores.

O professor não pode se ausentar dos assuntos polêmicos contemporâneos, especialmente dos temas emprego, renda, trabalho. Tampouco abrir mão de sua responsabilidade em discutir e entender se o aluno que precisa trabalhar, acaba não enxergando uma escola que não se preocupa

com seu futuro, visto tão poucos momentos serem voltados a tratar de temas mais contemporâneos ao emprego e trabalho.

Sem dúvida, o trabalho é uma dimensão muito presente na vida dos jovens, principalmente os da periferia, onde surgiram minhas inquietações a respeito desse assunto, um lugar sem emprego, pois os jovens continuam a ser os mais afetados pela ausência de uma colocação, pior ainda, em momentos de crise e de grande oferta de mão de obra, juntando-se a isso o tráfico de drogas presente nas ruas.

Muitas são as dificuldades enfrentadas para favorecer a permanência do jovem na escola, conforme apresentado anteriormente. Trago aqui a necessidade de levar o tema trabalho ao centro das discussões e não apenas imaginar que o empreendedorismo seria a solução dos problemas financeiros. Mais: acreditar no aprofundamento dessas discussões, não sendo necessário mudar o currículo, mas inserindo-as em mais componentes curriculares para além da sociologia ou matemática. Trabalhar para que o “empreendedorismo” não seja apresentado como a única solução para os problemas de desemprego entre os jovens, colaborando para a compreensão das relações de trabalho e educação, para entender como essas dimensões são importantes em suas vidas.

Essa discussão tem a intencionalidade de pensar em mais possibilidades de atacar a evasão e o fracasso escolar do jovem que trabalha ou precisa trabalhar, propondo a reflexão sobre possíveis soluções para problemas que o aluno poderá encontrar quando todas as escolas e redes estiverem funcionando sob o novo EM. Como o aluno trabalhador irá estudar quando aumentar a carga horária do EM? E o aluno que se transferir de escola, terá que mudar de itinerário? Ou ainda, como uma escola sem verba irá promover um itinerário de formação técnica e profissional?

Referências

ALEXANDER, B. **The myth of drug-induced addiction**. 2010. Disponível em: <https://www.brucealexander.com/articles-speeches/demon-drug-myths/164-myth-drug-induced>. Acesso em 01 fev 2019.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, 528p. Coleção Mundo do Trabalho.

_____. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p

BARBOSA, J. de C.; FERRAZ, D. P. de A.; PIMENTA, C. A. M. Senses produced in the public school: individual guilt and possibilities of transformation. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 352-369, 2017. DOI: 10.17648/rsd-v6i4.167. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/167>. Acesso em: 16 sep. 2022.

BODART, C. Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 455-491, 2018.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE. 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BULGACOV, Yára Lúcia M. *et al*. Jovem empreendedor no Brasil: a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão?. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 695-720, June 2011. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Mar. 2021.

CANEVER, Mario Duarte *et al*. Empreendedorismo: por que alguns estudantes e não outros escolhem ser empreendedores?. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-124, abr. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 mar 2021.

CARMO, Renata Renier de Lima do. **O Abandono Escolar No Ensino Médio Da Escola Estadual Rui Barbosa**. 2018. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora / MG

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EdUFU, 2011.

COMIN, Alvaro Augusto. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos** [S.l: s.n.], 2015.

CORROCHANO, M. C., SOUZA, R., & ABRAMO, H. (2019). Jovens ativistas das periferias: experiências e aspirações sobre o mundo do trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, 17(33), 162-186. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29373>, acesso mai 2022

CONSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Temas e debates. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz. Como ensinar Matemática hoje. 1989 ed. Brasília: SBEM, 1989. p. 15-19

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2003.

DANTE, Luiz R. **Didática da Resolução de problemas de matemática. 1ª a 5ª séries para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

DRUCK, Graça; DUTRA, Renata; SILVA, Selma Cristina. A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. **Cad. CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 289-306, Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792019000200289&lng=en&nrm=iso, acesso em 11 Mar. 2021.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da. **Evasão e Permanência do Aluno-Trabalhador na Educação Profissional Técnica Subsequente ao Ensino Médio do IFAP**. Dissertação. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Belém, PA, 2018.

FILHO, Stélio Coêlho Lombardi. **O Processo De Transição Escola-trabalho No Brasil: Primeiro Emprego, Emprego Decente E Heterogeneidades Nacionais Em Perspectivas Comparativas**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 2019.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, MG. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e164208, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reforma Empresarial da Educação. A nova direita, velhas ideias. Expressão Popular. 2018

FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. Segurança Urbana e Juventude. Tese. universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte / MG

GOMES, C. A. Sucesso e fracasso no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, 1999.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015.

HORKHEIMER, M. Meios e fins. In: HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002. p. 9-62.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 120, pág. 608-639, dezembro de 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400002&lng=en&nrm=iso, acesso em 20 Mar 2021.

Inocencio, A. O., & Hlenka, V. Principais causas para a desistência de alunos no ensino médio. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Medianeira, 8(16), E-4974. Universidade Tecnológica

Federal do Paraná (UTFPR).

MARX, K. **O capital**. 10.ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v.I, II

NERI, Marcelo. **Qual foi o Impacto Imediato da Pandemia do Covid sobre as Classes Econômicas Brasileiras?** 2020. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-o-estudo-qual-foi-o-impacto-imediato-da-pandemia-do-covid-sobre-classes>, acesso em 09 Mar 2021.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. 16ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 3, pág. 417-426, dezembro de 2013.

PARENTE, Cristina *et al.* Os jovens pouco escolarizados no mercado de trabalho português. **Anál. Social**, Lisboa, n. 210, p. 74-102, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732014000100004&lng=pt&nrm=iso, acesso em 08 Mar 2021.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991. DOI: 10.1590/s0103-40141991000200002.

ROCHA, Sonia. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, pág. 533-550, dezembro de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300009&lng=en&nrm=iso, acesso em 13 Mar de 2021.

SILVA, Patricia Borges Coutinho da *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, June 2016.

SILVA, Tomaz T. **O que produz e o que reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: 1ª Ed.** Atualizada, 2020, 301p.

SÃO PAULO (2022) <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/fluxo>. Acesso set 2022

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 353-372, ago. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200353&lng=pt&nrm=iso, acesso em 15 Mar 2021.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018.

VARGAS, Hustana Maria; 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), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, July 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nrm=iso, acesso em 16 Mar. 2021.

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
ISSN: 2178-7476



**GOVERNANÇA PÚBLICA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**PUBLIC GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION MANAGEMENT: A STUDY AT THE FEDERAL
UNIVERSITY OF THE JEQUITINHONHA AND MUCURI VALLEYS**

Darliton Vinícios Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

<https://orcid.org/0000-0002-4789-8052>

Claudio Eduardo Rodrigues

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

<https://orcid.org/0000-0003-1225-0579>

RESUMO: Este artigo realiza uma revisão da literatura no que concerne a estudos desenvolvidos sobre a governança aplicada às universidades federais brasileiras e busca responder por meio de pesquisa documental como a UFVJM tem exercido as práticas de governança no setor público em seu modelo de gestão com enfoque nos diversos aspectos relacionados à melhoria da gestão. O resultado da pesquisa evidenciou que a UFVJM se encontra em um nível de capacidade intermediário em governança no setor público. Esse desempenho quando comparado com instituições do mesmo segmento e natureza jurídica pode ser considerado satisfatório, visto que de acordo com o Relatório de Autoavaliação de governança pública do Tribunal de Contas da União, o desempenho médio no índice de governança pública das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras também se encontra em nível intermediário que varia de 40% a 70% em uma escala de 0 a 100%.

PALAVRAS-CHAVE: Governança no Setor Público. Universidades Federais. Recomendações.

ABSTRACT: This article performs a literature review regarding studies developed on governance applied to Brazilian federal universities and seeks to answer through documentary research how UFVJM has exercised governance practices in the public sector in its management model with a focus on the different aspects related to management improvement. The result of the research showed that UFVJM is at an intermediate level of governance capacity in the public sector. This performance when compared with institutions of the same segment and legal nature can be considered satisfactory, since according to the Public Governance Self-Assessment Report of the Federal Court of Accounts, the average performance in the public governance index of Federal Higher Education Institutions Brazilian companies are also at an intermediate level ranging from 40% to 70% on a scale of 0 to 100%.

KEYWORDS: Governance in the Public Sector. Federal Universities. Recommendations.

Introdução

A palavra governança etimologicamente, está relacionada a governo (SILVA, 2014). Já a governança corporativa é definida como um sistema de leis, regras e fatores que controlam as operações em uma corporação (GILLAN; STARKS, 1998). O significado de governança ainda não é algo

consensual e é possível encontrar na literatura diferentes conceituações, o que será abordado nos tópicos seguintes deste estudo está voltado para as contribuições na busca dos objetivos e interações contratuais dentro de uma universidade federal e sociedade como um todo.

A necessidade de governança corporativa surge de potenciais conflitos de interesses entre as partes interessadas na estrutura corporativa, muitas vezes referidos como problemas de agência, que ocorre em duas situações: quando os participantes têm objetivos e preferências diferentes e quando os participantes têm informações assimétricas quanto às ações, conhecimento e preferências (GILLAN e STARKS, 2003). Os estudos de Berle e Means (1932), sugerem que os conflitos entre proprietários (principal) e executivos (agente) nas empresas sem o suporte de mecanismos de governança corporativa, proporcionam aos executivos capacidade de agir segundo seus próprios interesses.

O movimento reformista da nova gestão pública em todo o mundo na década de 1980, exigiu do Estado reafirmasse sua capacidade de administrar e implementar políticas, e, assim, foram transferidas práticas da governança corporativas para as agências do setor público como condição de melhor atender as necessidades da sociedade por melhores serviços, aproximando a política da gestão e o Estado da sociedade.

Isso não tem sido diferente nas universidades federais brasileiras, que compõe o rol das organizações públicas e que a partir das determinações dos órgãos de controles brasileiros (Tribunal de Contas da União e Controladoria Geral da União) e do próprio Governo Federal, passaram a estar obrigadas a aderirem ao movimento da governança no setor público como instrumento de monitoramento, controle e avaliação da sua gestão.

Nesse contexto este estudo objetiva diagnosticar as práticas de governança no setor público exercidas pela alta administração da UFVJM em seu modelo de gestão nos anos de 2017 e 2018 e analisar se tais práticas estão em consonância com os mecanismos de governança no setor público.

Esta abordagem possui relevância para a UFVJM e sociedade como um todo, pois propicia fortalecer a reflexão acerca da temática da governança nas instituições federais de ensino superior (IFES), do alinhamento de interesses entre as partes interessadas; da eficiência nos gastos, da normatização de procedimentos, transparência, *accountability*, controle interno e social nas diversas ações, bem como da correção tempestiva de tomadas de decisões ineficientes para o alcance da missão institucional, maximizando o seu valor público.

Governança no setor público brasileiro

No Brasil, as abordagens iniciais referentes à governança pública fundamentaram-se em ordenamentos jurídicos próprios, sobretudo a partir da aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF), lei maior do país, também conhecida como Constituição Cidadã. Tal norma organizou, os poderes, definiu e segregou funções e responsabilidades, estabeleceu os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, sistemas de controle interno e externo e o Estado democrático de direito no Brasil. “Em termos de governança, isso significa dizer que o cidadão tem poder para escolher seus representantes e que o poder não está concentrado no governo, mas emana do povo.” (BRASIL, 2014. p. 15).

Sobre essa questão Linczuk (2012, p. 97) assevera que “a governança pública sempre passa mudanças que englobam instrumentos de empoderamento e, conseqüentemente, maior participação do cidadão na administração do Estado”. Destaca-se, também, o Plano de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), publicado na década de 1990 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), instrumento percussor da governança no Brasil. O PDRAE instituiu a reforma gerencial do Estado, na concepção da nova gestão pública e, tinha como premissa, aumentar e reforçar a governança com a finalidade de tornar o aparato estatal brasileiro mais eficiente e capaz de implementar políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11-13).

Ainda dentro desse arcabouço de normas, faz-se necessário citar dois instrumentos jurídicos predecessores à CF de 1988 e o PDRAE, que de certa forma contribuíram para a governança no setor público brasileiro, o Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, da Presidência da República do

Brasil, que estruturou toda a administração pública do país, objetivou promover a descentralização e flexibilização das ações do Estado na economia; e a Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, da presidência da república que instituiu padrões gerais pautados no Direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Ademais, outros instrumentos implementados no Brasil, contribuíram para o fortalecimento da governança uns involuntariamente outros mais pontuais. Tais instrumentos estão listados abaixo:

- i. Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal (Decreto 1.171, de 22 de Junho de 1994) e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101, de 4 de maio de 2000), que têm por objeto aspectos éticos e morais e o comportamento da liderança;
- ii. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA), instituído em 2005 e revisado em 2009 e em 2013, cujos treze fundamentos norteiam-se pelos princípios constitucionais da administração pública e pelos fundamentos da excelência gerencial contemporânea;
- iii. Decreto 6.021, de 22 de janeiro de 2007, que criou a Comissão Interministerial de Governança Corporativa e de Administração de Participações Societárias da União - CGPAR, com a finalidade de tratar de matérias relacionadas com a governança corporativa nas empresas estatais federais e da administração de participações societárias da União.
- iv. Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011), que asseguram o direito fundamental de acesso à informação e facilitam o monitoramento e o controle de atos administrativos e da conduta de agentes públicos;
- v. Decreto de 15 de setembro de 2011, da presidência da república, que institui o plano de ação sobre governo aberto a fim de promover a transparência, acesso à informação pública, melhoria na prestação de contas, fortalecimento da integridade e aprimoramento da governança e fortalecimento do controle social;
- vi. Lei 12.813, de 16 de maio de 2013, que dispõe sobre o conflito de interesses no exercício de cargo ou emprego do Poder Executivo Federal;
- vii. Decreto 8.420, de 18 de março de 2015, que regulamenta a Lei 12.846, de 01 de agosto de 2013 (Lei anticorrupção), e institui no Art. 41 o programa de integridade de pessoas jurídicas que interagem com organizações governamentais brasileiras.
- viii. Instrução Normativa Conjunta MPOG/CGU n. 01, de 10 de maio de 2016, determina que os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal adotem medidas para sistematizar práticas relacionadas à gestão de riscos, aos controles internos e à governança.
- ix. Decreto 8.777, de 11 de maio de 2016, da presidência da república que institui a política de dados abertos do poder executivo federal;
- x. Decreto 9.094, de 17 de julho de 2017, da presidência da república que dispõe sobre a simplificação do atendimento prestado aos usuários dos serviços públicos, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma e da autenticação em documentos produzidos no País e institui a Carta de Serviços ao Usuário;
- xi. Decreto 9.203, de 22 de novembro de 2017, da presidência da república que dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta autárquica e fundacional, institui o Comitê Interministerial de Governança e determina que a alta administração dos órgãos e entidades públicas implementem mecanismos (gestão de riscos, controles internos entre outros), instâncias e práticas de governança e programa de integridade.

Além desses instrumentos, cabe citar a criação das agências nacionais reguladoras brasileiras (ANNEI, ANP, ANVISA, ANS, ANATEL, ANA entre outras), instituídas a partir da metade da década 1990, com o objetivo de implementar políticas e diretrizes governamentais de modo a permitir o cumprimento dos objetivos em cada seguimento no Brasil, como energia, petróleo, vigilância sanitária, saúde, telefonia, águas, entre outros (MARQUES, 2008, p. 229-230).

Esses instrumentos resultam de esforços coletivos do parlamento, executivo federal, sociedade e demais órgãos de controles (interno e externo) como forma de adequar a atuação do Estado às práticas de governança, direta ou indiretamente, em diferentes perspectivas dentre as quais envolvem posturas comportamentais; práticas administrativas; cultura avaliativa (satisfação da sociedade) entre outras.

Dentre as ações pontuais contemporâneas implementadas para fortalecer a governança no setor público brasileiro, aponta-se três instrumentos a saber: o Referencial Básico de Governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública (RBG) editado pelo TCU; a Instrução Normativa Conjunta n. 01/2016 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e Controladoria Geral da União (CGU); e o Decreto n. 9.203 de 22 de novembro de 2017, da Presidência da República.

O Tribunal de Contas da União, órgão técnico, auxiliar do Congresso Nacional, com competência constitucional para exercer o controle externo, responsável por julgar anualmente contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da administração direta e indireta, com jurisdição própria e privativa em todo o território brasileiro e sede em Brasília/Distrito Federal, tem fomentado o tema governança pública no setor público brasileiro e desenvolveu o documento intitulado: Referencial Básico de Governança (RBG) aplicável a órgãos e entidades da administração pública, o qual sua primeira versão foi publicada em 2013 e a segunda versão em 2014.

Na construção do RBG, o TCU fundamentou-se em diretrizes desenvolvidas por organismos multilaterais internacionais de governança pública como *international federation of accountants* (IFAC), organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), Banco Mundial entre outras; e produziu novas abordagens conceituais para as boas práticas de governança pública nos órgãos e entidades do setor público brasileiro.

O TCU estabeleceu o sistema de governança com intuito de especificar como os diversos atores se organizam, interagem e procedem para a boa governança no setor público e como as instâncias de governança interagem no ambiente como um todo a fim de fortalecer o papel da boa governança na organização. O TCU define no RBG que a governança no setor público compreende essencialmente os mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade. (BRASIL, 2014. p. 5-6). No Quadro 3 estão listadas as definições de cada mecanismo segundo o TCU.

Quadro 3 – Mecanismos de governança no setor público

Mecanismo	Definição
Liderança	Conjunto de práticas, de natureza humana ou comportamental, que assegura a existência das condições mínimas para o exercício da boa governança, quais sejam pessoas íntegras, capacitadas, competentes, responsáveis e motivadas ocupando os principais cargos das organizações e liderando os processos de trabalho.
Estratégia	Compreende aspectos como escuta ativa de demandas, necessidades e expectativas das partes interessadas; avaliação do ambiente interno e externo da organização; avaliação e prospecção de cenários; definição e alcance da estratégia; definição e monitoramento de objetivos de curto, médio e longo prazo; alinhamento de estratégias e operações das unidades de negócio e organizações envolvidas ou afetadas.
Controle	Envolve o gerenciamento de riscos, os quais devem ser avaliados e tratados. Para isso, é conveniente o estabelecimento de controles e sua avaliação, transparência e <i>accountability</i> , que compreende, entre outras coisas, a prestação de contas das ações e a responsabilização pelos atos praticados.

Fonte: (BRASIL, 2014. p. 37). Adaptado pelo Autor.

Cada mecanismo reúne um arcabouço de atribuições que os gestores dos órgãos e entidades públicas precisam seguir para aderirem à boa governança. Foram vinculados componentes específicos a cada mecanismo e em nível mais detalhado foram definidas práticas de governança como forma de estreitar o distanciamento entre a teoria e a aplicabilidade nas organizações do setor público.

O TCU trouxe no RBG abordagens substanciais e inovadoras voltadas para aderência às práticas de governança nos órgãos e entidades do setor público brasileiro, ressalta-se portanto, que tal documento não possui caráter vinculante, se caracteriza como um modelo instrutivo.

Em uma ação conjunta, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG)¹ e a Controladoria Geral da União (CGU)², estabeleceram a Instrução Normativa Conjunta n. 01/2016 de 10 de maio de 2016, a qual determinou que os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, adotassem medidas para sistematizar práticas relacionadas à gestão de riscos, aos controles internos e à governança. A normativa preservou em seu texto a mesma conceituação de governança no setor público proposta pelo RGB do TCU, definiu os princípios a serem seguidos de forma integrada para a boa governança no setor público e conferiu responsabilidade ao dirigente máximo de cada órgão ou entidade por sistematizar práticas relacionadas a gestão de riscos, controle interno e governança, além de instituir comitê interno de governança, risco e controle na organização sob sua gestão. No Quadro 4, estão listados os princípios para a boa governança no setor público conforme a IN 01/2016.

Quadro 4 – Princípios para a boa governança no setor público

Princípios	Aplicação
Liderança	Deve ser desenvolvida em todos os níveis da administração. As competências e responsabilidades devem estar identificadas para todos os que gerem recursos públicos, de forma a se obter resultados adequados;
Integridade	Tem como base a honestidade e objetividade, elevando os padrões de decência e probidade na gestão dos recursos públicos e das atividades da organização, com reflexo tanto nos processos de tomada de decisão, quanto na qualidade de seus relatórios financeiros e de desempenho;
Responsabilidade	Diz respeito ao zelo que se espera dos agentes de governança na definição de estratégias e na execução de ações para a aplicação de recursos públicos, com vistas ao melhor atendimento dos interesses da sociedade;
Compromisso	Dever de todo o agente público de se vincular, assumir, agir ou decidir pautado em valores éticos que norteiam a relação com os envolvidos na prestação de serviços à sociedade, prática indispensável à implementação da governança;
Transparência	Caracterizada pela possibilidade de acesso a todas as informações relativas à organização pública, sendo um dos requisitos de controle do Estado pela sociedade civil. As informações devem ser completas, precisas e claras para a adequada tomada de decisão das partes interessas na gestão das atividades; e
Accountability	Obrigaçao dos agentes ou organizações que gerenciam recursos públicos de assumir responsabilidades por suas decisões e pela prestação de contas de sua atuação de forma voluntária, assumindo integralmente a consequência de seus atos e omissões.

Fonte: (BRASIL, 2016, p. 11-12). Adaptado pelo autor.

O Decreto n. 9.203 de 22 de novembro de 2017, da Presidência da República, instrumento mais recente no que tange à institucionalização e definição da política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional brasileira, fundamentou-se nos estudos desenvolvidos pelo TCU, o qual trouxe em seu escopo os princípios e diretrizes para a boa governança pública,

1 Foi órgão da administração direta federal do Brasil, responsável por planejar e coordenar as políticas de gestão da administração pública federal, a fim de fortalecer as capacidades do Estado para promoção do desenvolvimento sustentável e do aprimoramento da entrega de resultados ao cidadão. Atualmente está integrado ao Ministério da Economia pela Medida Provisória n.º 870 de 01 de janeiro de 2019. Fonte: (MPOG), Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>> Acesso em 23 fev. 2019.

2 Órgão central de controle interno do governo federal brasileiro, responsável em promover a transparência da gestão por meio de auditorias, prevenção, correição, ouvidoria e combate à corrupção. Exerce ainda a supervisão técnica dos órgãos que compõem o Sistema de Controle Interno e o Sistema de Correição e das unidades de ouvidoria do Poder Executivo Federal, prestando a orientação normativa necessária. Fonte: (CGU) Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/sobre/institucional>> Acesso em 23 fev. 2019.

reforçou a determinação de criação de comitê de governança por parte dos órgãos e entidades públicas e instituiu o Comitê Interministerial de Governança (CIG) com a finalidade de promover a política de governança pública do poder executivo brasileiro.

O referido Decreto, no seu Art. 2º, preservou o conceito de governança pública definido no RBG do TCU e IN MPOG/CGU nº 01/2016, como um conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade. E, definiu, no Art. 3, os princípios de governança pública a saber: capacidade de resposta; integridade; confiabilidade; melhoria regulatória; prestação de contas e responsabilidade; e transparência.

Segundo a visão do CIG, os princípios propostos no Decreto 9.203/2017, tem a função de servir como um elemento de conexão entre os princípios constitucionais (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) e a atuação do agente público, pautada em preceitos mais práticos para que sua atuação se mantenha centrada no cidadão e no cumprimento cada vez mais fiel de sua missão pública (BRASIL, 2018, p. 37).

Nesse contexto, depreende-se que, ao governo e agentes públicos, cabe exercer uma atuação íntegra, transparente, responsável e direcionada na busca do maior benefício social, como expectado pela sociedade. Por outro lado, a sociedade como o principal, cabe cumprir o seu papel no acompanhamento e controle permanente das ações do governo e agentes públicos e exigir o fortalecimento constante das políticas públicas em prol dos interesses coletivos.

Desse modo, percebe-se que os instrumentos recém-publicados no Brasil para estimular a boa governança no setor público têm objetivado afastar a cultura da corrupção, que se instalou no setor público do país e, maximizar o valor e confiança dos órgãos e entidades do setor público perante à sociedade.

A governança no setor públicos em IFES brasileiras

As sociedades têm passado por mudança substanciais no cenário atual, promovidas pelo avanço tecnológico, dos meios de comunicação, do conhecimento e pela globalização. Tais fatores se apresentam como um campo fértil para o protagonismo das universidades federais, das quais têm como seu produto principal o saber.

Consideradas organizações complexas pelas características estruturais e operacionais que as demais, as universidades federais desenvolvem suas atividades a partir da universalidade do conhecimento e procuram primar por uma educação de qualidade junto à comunidade, objetivando “formar cidadãos do mundo, com capacidade de atuar com segurança, em parceria e em regime de cooperação, numa sociedade na qual as contradições e inseguranças são acentuadas e presentes no cotidiano” (PEREIRA; SANTOS, 2012, p. 7).

Na visão de Souza (2009, p. 23) “embora possa haver semelhanças entre gestão de empresas e gestão universitária no tocante a alguns aspectos administrativos, a função de gestão nas instituições universitárias, principalmente nas públicas federais, é muito específica.” o que reforça a necessidade de dar atenção especial a essas instituições no tocante a proposição de novas estratégias de gestão, que estimulem sistemas decisórios participativos interna e externamente, pensados levando em consideração as peculiaridades dessas organizações que se divide em gestão administrativa e acadêmica.

Por outro lado, na visão de Pessoa (2000, p. 12), a gestão das universidades públicas brasileiras “tem sido permeada de dificuldades, abrangendo desde a escassez de recursos, à rigidez da estrutura administrativa. Na medida em que se utilizam de recursos públicos, estão sob o império da lei e das regras ditadas pelo Tribunal de Contas.”. E, ainda, reforça que além da burocracia normal das organizações públicas, existe a presença de gestores excessivamente burocratas que atravancam ainda mais os processos, inibindo atividades inovadoras essenciais à prosperidade dessas instituições.

Em concordância com essas críticas, cita-se os argumentos de Arguin (1989) o qual assevera que muitas das universidades ainda são administradas de forma tradicional e até mesmo artesanal, na tentativa de adaptarem-se da melhor maneira possível aos variados contextos de uma sociedade em constante evolução. O autor reforça que apenas no final dos anos de 1970 a gestão universitária passou a adotar conceitos de planejamento estratégico, no entanto, atualmente observa-se universidades que ainda são geridas de forma tradicional, com planejamento informal, fragmentado e sem

articulação com as partes interessadas.

Para Pessoa (2000), a complexidade nas universidades públicas inicia desde a definição de sua missão. Sob a premissa de que a estratégia da organização é definida a partir de sua missão, o autor questiona sob qual referência uma instituição sem fins lucrativos dessa natureza deve se amparar para desenvolver sua missão, enquanto as empresas com fins lucrativos têm como missão definida ganhar dinheiro. Essa reflexão vai de encontro com os argumentos de Kaplan³ (1999) no que concernem à missão das universidades públicas enquanto organizações sem fins lucrativos. Segundo Kaplan, 1999, (*apud* Pessoa, 2000, p. 3), existe esse tipo de organização “para servir às pessoas. Devendo, portanto, a referência dessas organizações ser a de oferecer um valor para os clientes, o qual não está atrelado ao ganho do dinheiro, mas sim a um outro objetivo maior resultante da natureza da organização.”

Para que as universidades alcancem melhores resultados é imprescindível que identifiquem e lutem para superar os desafios postos, dentre os quais estão a confusão entre os excessos burocráticos impostos pelas normas legais e infralegais, a autonomia universitária; e a incorporação de práticas de governança como forma de contribuir com a gestão em seu direcionamento, monitoramento e controle (SANTIAGO, 2015, p. 17).

Percebe-se que nesse cenário, os cidadãos cada vez mais têm se mostrado interessados em acompanhar como as universidades federais têm desempenhado o seu papel perante a sociedade, o que não é diferente com os órgãos de controle (TCU e CGU) que por força constitucional exercem a fiscalização contábil, financeira, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia das receitas (BRASIL, 1988).

Nesse contexto a governança tem se tornado uma temática bastante discutida na gestão das universidades no sentido de se adaptarem às normas impostas pelos órgãos de controle e governo federal e, que passou a ser obrigatória sua adoção no âmbito dessas organizações. No entanto, a proposta da governança nas organizações públicas tem sido pensada para contribuir com que tais instituições consigam atingir seus objetivos sob o enfoque dos princípios constitucionais, ou seja, oferecer aos gestores instrumentos que fortaleçam as práticas de gestão no que se referem ao direcionamento, cumprimento das leis, transparência, acompanhamento e avaliação da sua atuação para atender os anseios da sociedade.

De acordo com Souza (2018, p. 41), as práticas de governança nas IES públicas, apresentam-se “no sentido de buscar melhores formas de gestão, de acordo com suas realidades e respectivos instrumentos de planejamentos, de modo a inserir ações que estimulem a participação da sociedade que se constitui em ator importante da governança pública.”. Para tanto, cabe estabelecer o debate acerca da realidade das universidades federais brasileiras e qual o seu papel na produção de valor público para sociedade. Já na visão do TCU, a governança nas organizações públicas:

Relaciona-se com definir diretrizes para participação social na governança da organização e identificar as partes interessadas, além de implantar mecanismos que viabilizem a participação social na governança da organização. Como resultado, espera-se que a participação social ocorra em conformidade com as diretrizes estabelecidas (TCU, 2014, p. 66).

Algumas experiências com a implementação das práticas de governança em universidades federais e demais instituições federais de ensino superior brasileiras já podem ser observadas na literatura acadêmica. Para tanto, foi realizado levantamento das informações por meio de pesquisa eletrônica nas bases de dados do *Google Acadêmico* e Periódicos da CAPES, no qual utilizou-se como temas da pesquisa os termos “Governança no setor público” e “Governança Pública”, aplicados ao universo das instituições federais de ensino superior brasileiras nos últimos sete anos.

Como resultado do levantamento, foram encontrados 19 trabalhos científicos dos quais estão distribuídos em 02 artigos, 15 dissertações e 02 teses, datados do período de 2012 a 2018, conforme Tabela 01.

3 KAPLAN, Robert. *The Cost and Performance Revolution*. Seminário Internacional. São Paulo, 06 de maio de 1999. Realização HSM Eventos Internacionais.

Tabela 1 – Estudos científicos que abordam governança nas IFES brasileiras publicados por ano

Ano	Publicação
2012	2
2014	2
2015	2
2016	6
2017	2
2018	5
Total de publicações	19

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Ressalta-se que a escolha do período para o levantamento em questão levou em consideração as auditorias realizadas pelo TCU a partir de 2010 acerca da avaliação da governança em diversas áreas (pessoal, aquisições públicas e TI) que resultaram nos Acórdãos nº 2.308/2010-Plenário e 3.023/2013-Plenário; e a publicação da primeira versão do Referencial Básico de Governança, aplicável à órgãos e entidades da administração pública do TCU em 2013, que apesar de não possuir caráter vinculante, é considerado um instrumento inovador e objetivo ao reunir as boas práticas de governança para o incremento de desempenho das organizações públicas (BATISTA, 2016).

A Tabela 1 mostra que o número de trabalhos produzidos a partir do ano de 2015 obteve um ligeiro aumento. Infere-se com isso, que os esforços realizados pelos órgãos de controle (TCU e CGU) em fortalecer a cultura da governança no setor público brasileiro, com a publicação do RBG em 2014, a IN 001/2016 e o Decreto 9.203/2017, tem influenciado no desenvolvimento de estudos nesse sentido inclusive voltados para as IFES.

Ao proceder no tratamento dos dados levantados, foi possível definir três categorias de análises no tocante à governança nas IFES brasileiras, fundamentadas nos objetivos dos trabalhos acadêmicos como: “Proposição de modelos de governança nas IFES”; “Levantamento de práticas de governança nas IFES” e “Influências do controle e auditoria interna para a governança nas IFES”.

O levantamento demonstra que 68% dos trabalhos produzidos referentes a governança nas IFES brasileiras se relacionam com a evidenciação de práticas de governança nas instituições. Quanto à categoria de análise “Importância do controle interno e auditoria interna para o fortalecimento da governança nas IFES”, foram relacionados 21% dos trabalhos. Por fim, 11% dos estudos tiveram como objetivo propor um novo modelo de governança nas IFES.

As práticas de governança pública na UFVJM

A UFVJM se enquadra no rol das organizações da administração pública federal indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). É uma autarquia federal criada pela Lei nº. 11.173 de 06 de setembro de 2005, fruto da interiorização e expansão das universidades federais que ocorreram no Brasil a partir do ano de 2003 por meio do programa de expansão fase II (interiorização) e em 2007 expansão fase III (reestruturação), sendo este último mais conhecido como Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No mesmo ano em que foi criada, a UFVJM expandiu-se para o Vale do Mucuri com um *Campus* no município de Teófilo Otoni-MG e mais tarde, no ano de 2014, para o Norte e Noroeste do Estado de Minas Gerais com novos *Campi* nos municípios de Janaúba e Unaí respectivamente. A UFVJM oferta cursos de graduação e especialização na modalidade a distância em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em diversos polos de apoio presencial distribuídos em municípios no Estado de Minas Gerais.

A instituição tem como missão promover o desenvolvimento científico, econômico e socio-cultural da sua região, assegurando o ensino de qualidade em diferentes áreas do conhecimento, respeitando a natureza, inspirado nos ideais da democracia, da liberdade e da solidariedade, visando

produzir, integrar e divulgar conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade e o desenvolvimento sustentável da sua região (UFVJM, 2018).

Atualmente a UFVJM oferta um total de 50 cursos de graduação, 20 cursos de mestrado e 6 cursos de doutorado e possui aproximadamente 10.059 alunos matriculados sendo que 8.679 são dos cursos de graduação e 1.380 dos cursos de pós-graduação. Conta com 11 Unidades Acadêmicas, 7 Pró-Reitorias, 4 Diretorias independentes, 3 Assessorias administrativas e 1 Superintendência.

A organização administrativa da UFVJM está estabelecida em seu Regimento Geral da seguinte forma: I – Órgãos de Deliberação Superior (Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão); II – Conselho de Curadores; III – Reitoria; IV – Conselho de Integração Comunitária; V – Unidades Acadêmicas; VI – Órgãos suplementares; VII – Órgãos complementares.

O resultado do presente estudo se fundamentou a partir da informação consolidada extraída dos estudos anteriores referente ao tema da pesquisa, do questionário de governança pública aplicado pelo TCU à UFVJM e dos dados coletados por esta pesquisa nos Relatórios de Gestão (RG's) e demais documentos institucionais da UFVJM, como estatuto, regimento geral, resoluções, portal entre outros.

O relatório individual de autoavaliação de governança da UFVJM aplicado pelo TCU serviu de parâmetro de análise acerca da percepção da própria instituição quanto ao seu grau de maturidade em governança pública.

A autoavaliação institucional da UFVJM para o índice de governança pública (iGovPub) mostrou que a capacidade de governança da instituição em 2017 e 2018, não variou, sendo 40% e 41%, respectivamente. No entanto, tais aproveitamentos proporcionaram que a UFVJM irrompesse o nível de estágio inicial para o intermediário no que se refere à adoção de práticas de governança no setor público.

Outra constatação na análise dos resultados do relatório de avaliação do iGovPub da UFVJM em 2018, foi a evidência dos itens que ainda permanecem em estágio inexpressivo, ou seja, que ainda não foram instituídos na organização dos quais envolvem estabelecimento de modelo de gestão de riscos, gestão estratégica e gestão de pessoas; monitoramento do desempenho da gestão de pessoas, contratações de serviços, tecnologia da informação e processos finalísticos; avaliação de desempenho da auditoria interna com base em indicadores e metas e estabelecimento de controles internos para detectar possíveis fraudes ou corrupção na organização.

Destarte, o relatório de autoavaliação do iGovPub da UFVJM, mostrou em alguns casos, que apesar de ainda não possuir um modelo estabelecido, a instituição evidencia que tem implementado algumas práticas correlacionadas a tais modelos como definição da estratégia, gestão de riscos críticos, mapeamento e identificação das partes interessadas. Por outro lado, o item “Gestão de Pessoas” ainda não apresenta monitoramento do desempenho além de não possuir modelo estabelecido na instituição. Fator crítico para o fortalecimento da governança na instituição, vez que “os resultados de qualquer organização dependem fundamentalmente das pessoas que nela trabalham. Por essa razão, a organização deve contar com profissionais que possuam as competências necessárias.” (TCU, 2014, p. 40).

Dando sequência à coleta de dados no presente estudo, passou-se para análise dos relatórios anuais de gestão da UFVJM e demais documentos institucionais com a finalidade de diagnosticar o seu nível de aderência às práticas de governança no setor público do RBG.

Na análise dos dados do mecanismo de Liderança no que tangem às práticas relacionadas aos componentes de pessoas e competências percebe-se que a instituição possui requisitos estabelecidos para o processo de seleção de membros dos conselhos superiores, colegiados, unidades acadêmicas, Reitoria e Vice-Reitoria evidenciados em seu estatuto. No entanto não constam evidenciados critérios para escolha dos demais membros da alta administração (Pró-Reitores, Assessores, Diretores Administrativos independentes, Superintendência), mesmo que tais indicações se configuram como ato discricionário do dirigente máximo da instituição.

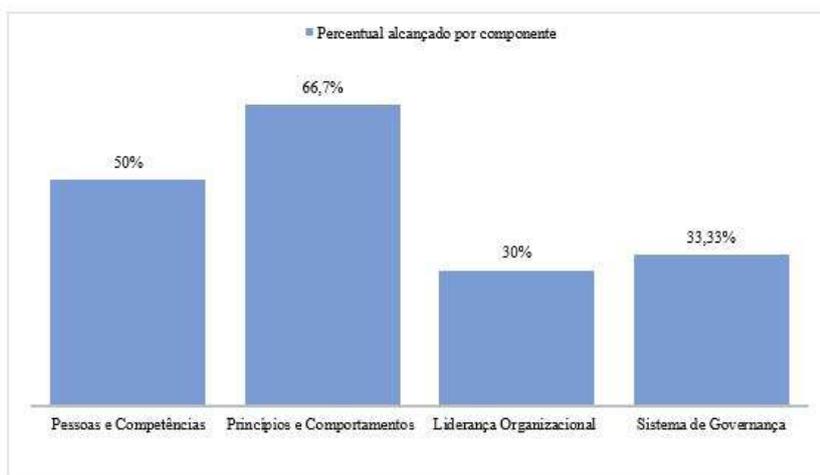
No quesito liderança organizacional, observa-se que a UFVJM ainda necessita estabelecer

capacidade das instâncias internas de governança de avaliar, direcionar e monitorar o desempenho da organização, especialmente quanto ao alcance de metas organizacionais e garantir o balanceamento de poder e segregação de funções críticas na organização, visto que nos documentos analisados, tais práticas não foram evidenciadas.

Além disso, os resultados mostram que a instituição adota padrões mínimos no que se refere à implantação e divulgação entre as partes interessadas de sistema de governança, definição das instâncias internas de governança e gestão de riscos integrada com o controle interno.

No Gráfico 1 é mostrado o desempenho alcançado pela instituição nos itens do mecanismo de Liderança na análise documental.

Gráfico 1 – Performance da UFVJM associada ao mecanismo de Liderança



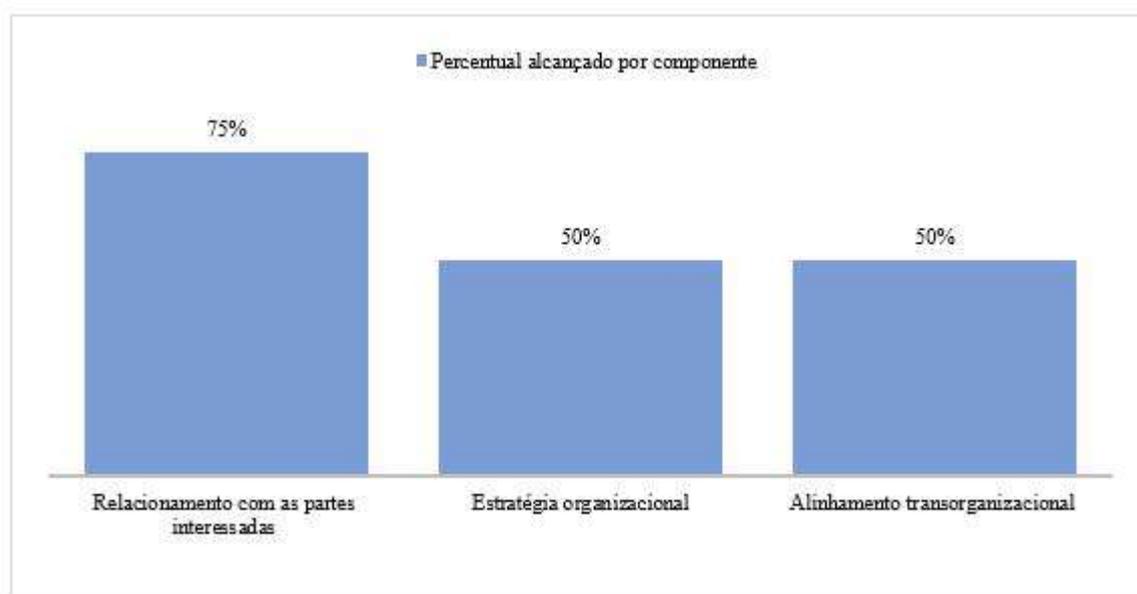
Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Percebe-se uma discreta aderência às práticas relacionadas aos componentes Liderança organizacional e Sistema de Governança. A Liderança configura-se como um dos requisitos essenciais para a boa governança no setor público, pois se relaciona com um conjunto de ações de natureza humana ou comportamental, requer clara identificação e articulação de responsabilidades, além de elevados padrões de comportamentos dos membros da alta administração, quais sejam: pessoas íntegras, capacitadas, competentes, responsáveis e motivadas ocupando os principais cargos das organizações e liderando os processos de trabalho, vindo a servir de modelos para os demais (IFAC, 2001; OCDE, 2004; TCU, 2014; BARRET, 2002).

Os dados coletados, no que se referem ao estabelecimento de modelo de gestão estratégica, quando levados em consideração aspectos como: transparência; envolvimento das partes interessadas como forma de estimular a participação social; balanceamento de decisões estratégicas que atenda o maior número de beneficiários sem privilegiar pessoas ou grupos específicos; monitoramento e avaliação da estratégia e dos indicadores de desempenho da organização, além do alinhamento estratégico com todos os envolvidos e demais organizações para a busca dos objetivos pretendidos, evidenciaram que, embora cite alguns itens recomendados, a instituição não atende estes requisitos em sua totalidade.

No Gráfico 2, é apresentado o desempenho da UFVJM na aderência de práticas relacionadas aos itens do mecanismo de Estratégia de governança no setor público.

Gráfico 2 – Performance da UFVJM associada ao mecanismo de Estratégia



Fonte: Elaborado pelo autor.

A estratégia organizacional à luz da governança é entendida como um instrumento facilitador para explicitar como as instâncias internas atuam no monitoramento, direcionamento e avaliação das ações exercidas para alcance dos objetivos da instituição e o envolvimento de todos os segmentos.

Na análise dos dados associados às práticas do mecanismo de Controle, percebe-se um nível de maturidade mais elevado da UFVJM em relação aos outros mecanismos de governança no setor público observados, evidenciando em seus relatórios a aderência de quatro práticas em nível aprimorado tendo os órgãos de controle interno como Conselho de Curadores, auditoria interna e ouvidoria um papel preponderante para tal desempenho. São acrescentadas nesse contexto, às ações de transparência e responsabilização promovidas pela instituição conforme consta nos seus relatórios e a Lei de Acesso a Informação⁴ (LAI) que também incorre em fator motivador para fortalecimento da transparência nas organizações públicas.

Os documentos considerados informam que a ouvidoria da instituição e o sistema e-OUV do Poder Executivo Federal, contribuem para a avaliação da imagem da organização e a satisfação das partes interessadas por meio de canal de denúncias, elogios e recomendações, estimulando o controle social nas ações da UFVJM.

No que se refere à garantia de apurar eventuais irregularidades e amenizar equívocos no julgamento de admissibilidade dos processos administrativos, a Reitoria instituiu comissão permanente de processo administrativo, composta por dois servidores com formação na área do Direito e outros três em demais áreas, os quais foram capacitados pela CGU para atuarem nesta função e que posteriormente passaram a capacitar os demais servidores da UFVJM.

Por outro lado, percebe-se nos relatórios fragilidade na gestão de riscos institucional da UFVJM, tanto na definição de um modelo instituído, quanto na avaliação do sistema de controle interno como forma de prover melhoria do desempenho da UFVJM. Não consta inserido no PDI tal sistema como instrumento mitigador de incertezas para o alcance das metas institucionais.

Uma prática que ainda não está adotada na instituição se relaciona com a prestação de contas da implementação e dos resultados dos sistemas de governança e de gestão conforme legislação em vigor e com o princípio de *accountability*, fator preponderante para a conformidade das ações da alta administração e fortalecimento da confiança institucional entre as partes interessadas.

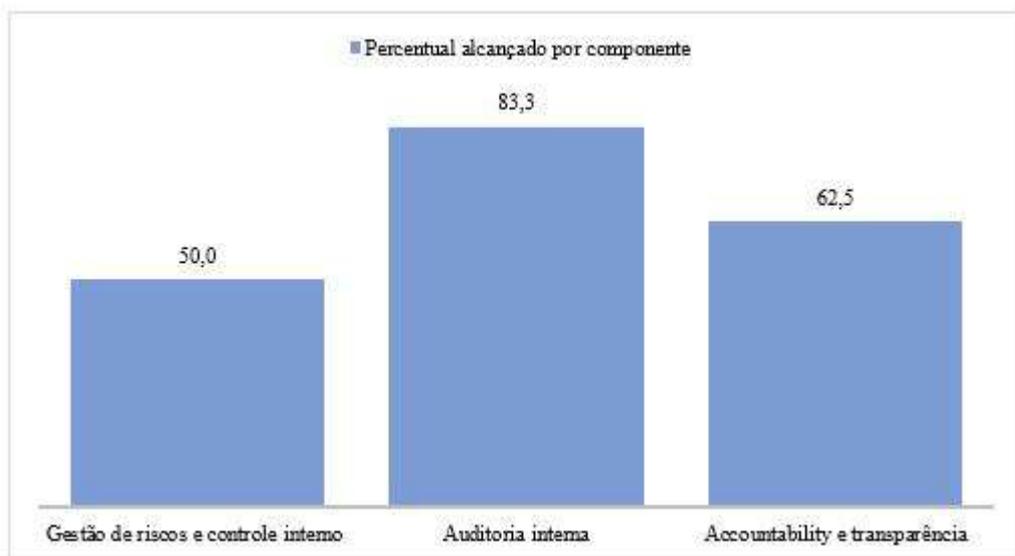
4 BRASIL. Lei 12.527/2011 (Lei ordinária) 18/11/2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.527-2011?OpenDocument>

Percebe-se com isso, que a UFVJM tem desenvolvido ações pontuais nesse sentido, vez que passou a adotar Planos de Dados Abertos instituído para o triênio 2018-2020 que visa atender o Decreto nº 8.777/2016⁵, o qual instituiu a Política de Dados Abertos do Poder Executivo Federal e a LAI onde constam alguns dados como orçamento aprovado, listas de obras, pactuações entre outros.

Além disso, possui canais de informações e acesso ao cidadão instituídos como a rádio universitária, página da Reitoria no *facebook*⁶ e no portal, ouvidoria, programa Agenda 19, fale conosco, reuniões com comunidade interna e externa e sistema de informação ao cidadão (SIC).

O Gráfico 3 mostra o percentual alcançado pela instituição no mecanismo de Controle na análise dos documentos institucionais.

Gráfico 3 – Performance da UFVJM associada ao mecanismo de Controle



Fonte: Elaborado pelo autor.

O aumento da transparência sobre recursos e gastos públicos na visão de Silva (2012, p. 108), “contribui para melhor avaliação do desempenho dos executores das políticas públicas. Desta forma, mais transparência gera maior responsabilização, as quais constroem os gestores a melhorar seu desempenho.” Nesse aspecto cita-se a *accountability*, que se relaciona com a responsabilização nas tomadas de decisão e prestação de contas dos gestores das organizações no que concernem às obrigações lhes delegadas.

As decisões dos gestores nas instituições de ensino superior perduram por longos períodos na vida dessas organizações e, portanto, é sensato que se promova grupos com diferentes funções para contribuir nas tomadas de decisões dentro e fora delas (TEIXEIRA; CASTRO, 2015). E, neste sentido, a transparência da informação torna-se fator essencial para dar subsídios às tomadas de decisão dos atuais e futuros gestores.

Nesse contexto torna-se fundamental o papel das auditorias internas nas IFES, que atuam no assessoramento dos membros da alta administração, acompanha e avalia as suas ações no intuito de fortalecer o controle interno e a *compliance*, instrumentos que fortalecem a governança institucional, vez que contribuem para o cumprimento das leis, prevenção de eventuais desvios e fraudes.

Destarte, nos relatórios de auditoria interna da UFVJM, não evidenciam políticas de gestão de riscos e governança na instituição, consta no Plano Anual de Atividades de Auditoria Interna (PAINT) 2019 que a estrutura de governança não foi observada uma vez que ainda não está implementada na UFVJM.

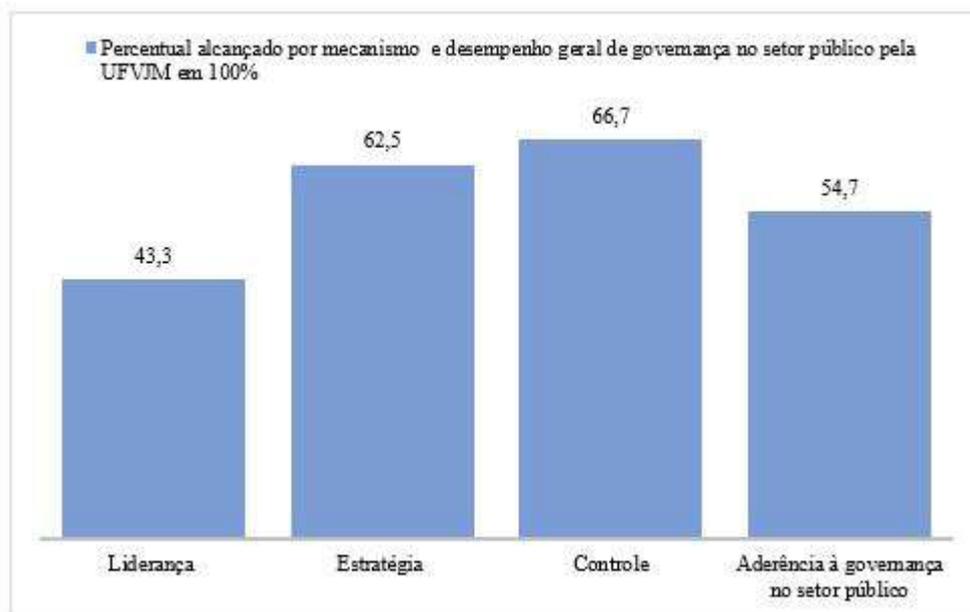
5 BRASIL, Decreto Nº 8.777, de 11 de maio de 2016. Institui a Política de Dados Abertos do Poder Executivo federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8777.htm

6 UFVJM Reitoria. Disponível em <https://www.facebook.com/reitoriaufvjm/>

Do mesmo modo, o Conselho de Curadores ao aprovar as contas da UFVJM do exercício de 2017 apresentou em seu parecer algumas ressalvas no que concernem às deficiências de controle interno. Percebe-se um grau de importância relevante da atuação da Auditoria Interna e Conselho de Curadores na instituição, considerados instâncias internas de governança, que também contribuem para o fortalecimento da política de governança nas universidades federais.

O Gráfico 4 evidencia de forma detalhada por mecanismo de governança analisado e no contexto geral, os percentuais de aderência às práticas de governança no setor público alcançados pela UFVJM a partir da análise dos documentos da instituição.

Gráfico 4 – Performance geral da UFVJM em práticas de governança no setor público.



Fonte: Elaborado pelo autor

De uma maneira geral, os dados deste estudo nos relatórios da instituição no que se referem à sua capacidade de aderência às práticas de governança no setor público, sugerem que o grau de desempenho da UFVJM encontra-se no nível intermediário de acordo com escala de níveis de capacidade de governança pública proposta pelo TCU. Sobre a implantação de um sistema de governança nas organizações públicas, as práticas de governança devem ser implementadas de forma integrada e devem ser compreendidas por todos na organização a fim de alcançar os objetivos planejados (ANAO, 2002; TCU, 2014).

Considerações Finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou perceber na literatura pesquisada incipiência na definição de parâmetros de análise correlacionados às práticas de governança nas universidades federais brasileiras. Dito isto, cabe destacar a dificuldade em alinhar os parâmetros de análise das práticas de governança atualmente disponíveis à realidade das universidades federais brasileiras e isto possivelmente torna-se um tormento para os gestores de tais organizações, as quais estão obrigadas por lei a sistematizarem estrutura de governança, entretanto sem diretrizes específicas definidas que as aproximem da realidade dessas instituições.

Entretanto há de se reconhecer a contribuição significativa dos trabalhos desenvolvidos pelo TCU para a governança no setor público brasileiro, que a partir de seus Acórdãos, Relatórios e Referenciais tem proposto questões objetivas para o incremento de práticas de governança nas organizações públicas brasileiras. O que tem proporcionado aos seus dirigentes um norte a ser seguido

para a busca da boa governança. Somam-se aos trabalhos do TCU os esforços da CGU, do governo federal brasileiro, organismos internacionais multilaterais e as recentes pesquisas acadêmicas publicadas sobre esta temática.

O resultado da pesquisa evidenciou que a UFVJM se encontra em um nível de capacidade intermediário em governança no setor público. Este desempenho, quando comparado com espectro de instituições do mesmo segmento e natureza jurídica, tende a ser considerado satisfatório, visto que de acordo com o Relatório de Autoavaliação de Governança Pública do TCU, a média no índice de governança pública das IFES brasileira também se encontra em nível intermediário que varia de 40% a 70% em uma escala de 0 a 100%.

Entretanto, este estudo mostra que a UFVJM ainda não se encontra em um estágio ideal no que se refere à aderência às práticas de governança e carece ser melhorado, isso remete a necessidade dos gestores da UFVJM em dar atenção especial para as práticas de governança no setor público ainda não iniciadas na instituição, bem como fortalecer o alinhamento, motivação e capacitação dos membros da alta administração a fim de estabelecer política global de governança na organização com objetivos voltados para a satisfação dos anseios sociais.

Espera-se que este estudo possa contribuir para reflexão e melhoria das práticas de governança da UFVJM e colaborar para o desenvolvimento de novos estudos que visem a construção de política de governança que esteja mais próxima da realidade da instituição e demais IFES brasileiras, construídos democraticamente pelas partes interessadas dessas organizações.

Referências

ARGUIN, G. *Planejamento Estratégico no Meio Universitário*. Estudos e Debates, 16. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1989.

BARRET, P. *Achieving Better Practice Corporate Governance in the Public Sector*. AM Auditor General for Australia. Australian National Audit Office (ANAO). 2002. Disponível em: <https://www.anao.gov.au/sites/default/files/Barrett_achieving_better_practice_corporate_governance_in_the_public_sector_2002.pdf> Acesso em: 05 de fev. 2020.

BATISTA, E. M. *Governança no setor público: uma análise das práticas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22297>> Acesso em: 22 jan. 2020.

BERLE, A.; MEANS, G. *The Modern Corporation and Private Property*. New York: Macmillan, 1932.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da

República. Casa Civil. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)*. Brasília. 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. Tribunal de Contas da União. *Referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública* / Tribunal de Contas da União. Versão 2 - Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2014.

_____. *Instrução Normativa Conjunta MP/CGU Nº 01*. Dispõe sobre controles internos, gestão de riscos e governança no âmbito do Poder Executivo federal. Brasília. 2016. Disponível em <https://www.cgu.gov.br/sobre/legislacao/arquivos/instrucoes-normativas/in_cgu_mpog_01_2016.pdf> Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. *Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017*. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília. 2017. Disponível em <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm> Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. *Guia da política de governança pública*. Casa Civil da Presidência da República – Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. Disponível em: <http://www.casacivil.gov.br/governanca/copy_of_comite-interministerial-de-governanca> Acesso em: 19 de fev. 2020.

GILLAN, S. L.; STARKS, L.T. *A survey of shareholder activism: motivation and empirical evidence*. *Contemporary Finance Digest*. v. 2, n. 3, p. 10-34, 1998.

_____.; STARKS, L.T. *Corporate governance, corporate ownership, and the role of institutional investors: a global perspective*. *Journal of Applied Finance*, v. 13, n. 2, p. 4-22, 2003.

IFAC. INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. *Governance in the public sector: a governing body perspective*. 2001. Disponível em: <<https://www.ifac.org/publications-resources/study-13-governance-public-sector>> Acesso em: 05 fev. 2020.

LINCZUK, L. M. W. *Governança aplicada à administração pública: A contribuição da auditoria interna para sua efetivação: um estudo em universidades públicas federais*. 2012, 181 f, Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/76081/48888>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MARQUES, M. *Administração pública: uma abordagem prática*. Rio de Janeiro, Ferreira: 2008.

SANTIAGO, M. G. C.. *Análise da adequação dos mecanismos de governança utilizados para a gestão da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. 2015. 102 f. Dissertação 146 (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15814/1/2015_dis_mgcsantiago.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, A. L. C. da. *Governança corporativa e sucesso empresarial: melhores práticas para aumentar o valor da firma*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SOUZA, A. H. de. *A política de governança nas instituições federais de ensino superior: um estudo da percepção dos gestores do IF Sertão Pernambucano*. 160 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27902>> Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, I. M.; *Gestão das Universidades Federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento*. 2009. 399f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Irineu-Souza.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2020.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Princípios da OCDE sobre o governo das sociedades*, 2004.

PEREIRA, M. F.; SANTOS, A. M. dos. *Universidade e modificação organizacional – do modelo burocrático à organização intensiva de conhecimento*. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 01-27, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1327/1744>> Acesso em: 23 fev. 2020.

PESSOA, M. N. M.. *Gestão das universidades federais brasileiras: um modelo fundamentado no balanced scorecard*. 2000. 304 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78659/172918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 fev. 2020.

TEIXEIRA, J. F.; CASTRO, L. M. de. *Questões de governança e os papéis dos stakeholders no ambiente do ensino superior brasileiro*. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 237-257, maio 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/download/1983-4535.2015v8n2p237/29293>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

UFVJM. UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. *Estatuto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri*. 2014a. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021*. Diamantina: UFVJM, 2018. Disponível em: < <http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. *Regimento Geral UFVJM*. Diamantina: UFVJM, 2014. Disponível em: < <http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
ISSN: 2178-7476



O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COMUNIDADE INDÍGENA FEIJOAL – AMAZONAS

REMOTE TEACHING IN BASIC EDUCATION IN THE FEIJOAL INDIGENOUS COMMUNITY – AMAZONAS

Franckson **Félix Carneiro**

Universidade do Estado de Mato Grosso
<https://orcid.org/0000-0002-9313-8396>

Alceu Zoia

Universidade do Estado de Mato Grosso
<https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo averiguar como foi o atendimento aos alunos da comunidade Indígena Feijoal do município de Benjamin Constant – Amazonas, durante o período em que a escola foi obrigada a paralisar as suas atividades de ensino normal e adotou o ensino remoto, devido a pandemia da Covid-19. A modalidade escolhida pela secretaria de educação foi o atendimento através do Projeto Aula Via Rádio, desenvolvido a partir do ano de 2020, sendo que os alunos ouviam as aulas via rádio e acompanhavam com apostilas preparadas pela Secretaria de Educação. Buscamos através desta pesquisa compreender como foi a reação dos professores e das famílias diante de uma metodologia nunca antes praticada em uma escola indígena. Entre as principais dificuldades elencadas para a efetivação destas aulas está diretamente ligada as condições estruturais de acesso destas comunidades às tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Ensino Remoto; Aprendizagem.

ABSTRACT: This work aims to investigate how was the service to students of the Feijoal Indigenous community in the municipality of Benjamin Constant - Amazonas, during the period in which the school was forced to stop its normal teaching activities and adopted remote teaching, due to the Covid-19 pandemic. The modality chosen by the secretary of education was the service through the Aula Via Rádio Project, developed from the year 2020, with the students listening to the classes via radio and accompanying them with handouts prepared by the Secretary of Education. Through this research, we seek to understand how the teachers and families reacted to a methodology never before practiced in an indigenous school. Among the main difficulties listed for the realization of these classes is directly linked to the structural conditions of access of these communities to technologies.

KEYWORDS: Teaching; Remote Teaching; apprenticeship.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o ensino remoto, uma modalidade de ensino requerido pela Secretaria de Educação do Município de Benjamin Constant, estado do Amazonas,

devido a emergência sanitária ocasionada pela pandemia causada pelo vírus da COVID-19¹, que teve seu início no ano de 2020, que buscou atender, sobretudo a educação básica, etapa que envolve a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Marechal Rondon, na comunidade indígena de Feijoal. Frisa-se, que a forma de educação ofertada na escola mudou repentinamente e afetou a rotina dos comunitários, assim como a rotina da comunidade escolar. O ensino remoto, aqui destacado, trata-se de uma ramificação de um projeto denominado “Projeto Rádio na Escola: nas ondas do conhecimento”, este projeto se caracterizou pelo uso de apostilas pelos alunos, assim como, aulas via rádio, mediados pelos professores selecionados pela SEMED.

O recorte aqui apresentado pretende diagnosticar se os métodos utilizados pela secretaria atenderam a aprendizagem dos alunos no período da pandemia, momento este no qual se pretendia adaptar as aulas devido ao alto grau de contágio do vírus. Além disso, a pesquisa buscou coletar informações relevantes junto aos professores da escola, visando entender à percepção dos mesmos sobre a metodologia que foi empregada.

Para atender essa demanda realizou-se entrevistas com os responsáveis pelos alunos que são os pais e mães, tentando extrair informações relevantes para se elaborar um diagnóstico da situação real no período descrito. Assim também se realizou entrevistas com os professores da escola com o intuito de diagnosticar a percepção destes sobre os métodos pedagógicos adotados pela secretaria de educação do município de Benjamin Constant-AM.

Projeto Rádio na Escola

No ano de 2020 a rotina escolar da Escola Municipal Marechal Rondon obteve uma transformação significativa, a começar pela paralisação das aulas, a partir do mês de fevereiro e a necessidade de adaptação a uma nova realidade. A partir do mês de julho, por causa do perigo eminente da transmissão do vírus da Covid-19, a Secretaria de Educação adotou o ensino remoto. A iminente preocupação sanitária se instaurou no país estabelecendo assim o fechamento dos espaços que demandavam a aglomeração de pessoas, entre eles, os espaços de ensino precisaram paralisar suas atividades com o intuito de se precaver dos contágios recorrentes, levando assim, em prioridade, a saúde da comunidade escolar.

Tendo a pandemia causado um imbróglio relevante com a paralisação das aulas, a secretaria precisou pensar e/ou criar alternativas com a finalidade de buscar mitigar os efeitos da paralisação das aulas, uma vez que os alunos estavam sendo prejudicados em pleno ano letivo, sendo assim se pensou em retomar o ensino de forma não habitual, pois para o momento era uma nova realidade de ensino, principalmente nas escolas indígenas. Com isso a secretaria instituiu, através da Portaria nº 003/2020/SEMED/GS, que enfatizou a retomada do ensino no município através do projeto rádio escola.

Nisso Oliveira ressalta que

Esses decretos são os procedimentos que a comunidade escolar está ancorando para promoção do ensino. Nessa perspectiva, teve de pensar em novas metodologias e práticas de atividades pedagógicas mediadas pelos meios digitais, uso da internet, para minimizar a disseminação do vírus. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente (OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Sendo assim, esses novos métodos de ensino emergenciais causaram impactos na comunidade escolar, uma vez que são formas novas que não se praticavam antes da pandemia, e portanto a escola e nem os professores estavam preparados para enfrentar tal realidade, pois o corpo técnico não obteve treinamento adequado para lidar com a situação inédita que se apresentava, apenas orientações sucintas que não supriam a real necessidade dos docentes, além disso a comunidade Feijoal se situa longe de centros urbanos, dificultando o acesso às Tecnologias da Informação, espe-

1 A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2. (BRITO SBP et al, 2020).

cialmente a internet, que para o período de distanciamento tornou-se um mecanismo necessário e fundamental para o ensino remoto.

Portanto, para o momento era necessário a implantação de mecanismos de ensino a fim de retomar a prática de ensino no município. Contudo, as alternativas eram limitadas nas aldeias, principalmente pelas suas distâncias dos grandes centros e nas quais são precários os investimentos quando se trata de tecnologias. Pois as populações locais não têm acesso à internet, muito menos aos chamados aplicativos de mediação dos conteúdos específicos concernentes aos alunos. Quando falamos de necessidade de atendimento às especificidades dos povos indígenas queremos lembrar que esses são direitos assegurados na legislação brasileira para estes povos, como destacam Zoia e Mendes (2020).

Apesar das incompatibilidades das mediações de ensino adotadas, em comparação com centros urbanos, era necessário a retomada do ensino nas escolas indígenas, assim afirma Charczuk (2020), quando diz

Com a impossibilidade de habitar esses tradicionais estabelecimentos de ensino, vislumbrou-se o desafio de refletir sobre outros modos de estruturar os processos de ensinar, a fim de promovê-lo efetivamente, assim como de aprender em espaços diversos, fora do corriqueiro ambiente escolar e acadêmico (CHARCZUK, 2020, p. 2).

Diante das situações críticas apresentadas, a Secretaria de Educação do município, apresentou uma alternativa emergencial com a finalidade de suprir as ausências das aulas presenciais, com isso a SEMED consolidou um Projeto para esta finalidade ao qual foi denominado Projeto Educacional **“Rádio na Escola: nas ondas do conhecimento”**.

A razão enunciada para o emprego deste artifício anódino se fez pelo distanciamento das comunidades indígenas, e principalmente pela precariedade encontrada em termos de investimentos básicos de cunho tecnológico, que uma vez se estivesse presente culminaria em dar suporte às mediações que dependeria destes mecanismos. No entanto essa iniciativa deu aporte positivo inicialmente, pois em boa parte os comunitários são munidos de aparelhos que sintonizam a frequências a qual o Projeto Rádio Escola está vinculado. No entanto, outra gama da sociedade não provém deste artifício, o que causou dificuldade para sintonia da frequência e com isso dificultando o acompanhamento das aulas.

Características do projeto rádio na escola

O projeto instigado para suprir as ausências das aulas tinha uma característica única e diferenciada. Os alunos acompanhados de seus pais precisavam ouvir uma frequência de rádio selecionada para acompanhar as aulas mediadas pelos professores selecionados pela Secretaria. O público alvo das mediações eram as escolas de todo o município, sejam elas tanto do centro urbano, assim como as do interior ao qual se incluem as escolas indígenas. No entanto, para as escolas indígenas tinha um intérprete com a finalidade de traduzir simultaneamente aos alunos indígenas as aulas disponibilizadas durante as mediações.

Outra característica relevante a ser mencionada durante este projeto foi a distribuição de apostilas. Todos os alunos da rede municipal receberam apostilas, a começar pelo Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II. As apostilas eram exclusivamente elaboradas pela equipe técnica da SEMED, que elaboraram para atender todas as escolas da rede municipal. Contudo a equipe técnica era composta pelos professores selecionados pela secretaria de educação, se observou no início que não teve a participação de professor indígena na equipe técnica, o que dificultou ainda mais a aprendizagem dos alunos indígenas.

Com isso, as apostilas tinham uma característica uniforme, sem diferenciação, ao qual se contrapõe ao contexto local, onde a abrangência do público-alvo do projeto se caracteriza pela diversidade cultural e étnica. Nisso, ficou notório a dificuldade de contextualização das apostilas

eficazmente causando críticas dos professores indígenas, que afirmavam que estes materiais precisavam ser um pouco mais específicos para atender as necessidades dos alunos indígenas.

As aulas eram selecionadas de acordo com anos escolares e cada disciplina tinha duas aulas por semana, conforme o cronograma apresentado pela tabela 1.

Tabela 1: Cronograma das Aulas Via Rádio

HORÁRIO	DIA	ETAPA	ÁREA DO CONHECIMENTO
12 às 16h	2ª.	Fund. II EJA	Matemática L. Portuguesa Educação Física
	3ª.	Fund. I EJA	Matemática L. Portuguesa Educação Física
	4ª.	Educação Infantil	Todos os campos de experiências
	5ª.	Fund. II EJA	Matemática L. Portuguesa Educação Física
	6ª.	Fund. I EJA	Matemática L. Portuguesa Educação Física
10 às 12h	Sábado	Educação Infantil	Todos os campos de experiências

Fonte: Dados da pesquisa; 2022.

Neste cronograma é possível observar a configuração e o funcionamento das aulas via rádio que eram desenvolvidas pelo projeto. As aulas eram restritas a três componentes curriculares, que são: Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, como se observa. Todas as segundas e quintas as aulas eram direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental II, que são os alunos do 6º ano ao 9º e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Terças e Sextas eram direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental I, que são os alunos de 1º ao 5º ano e EJA. E de acordo com a tabela, nas quartas e nos sábados eram aulas exclusivas para os alunos do Ensino Infantil.

Contudo os docentes da escola, necessariamente, precisavam ir às escolas para ouvir as aulas mediadas pelo rádio. Todos os professores eram acompanhados pela equipe pedagógica da escola, pois eles portavam de um documento denominado de Instrumental de Registro, no qual eles precisam tomar nota de todas as aulas mediadas através do rádio, assim como anotar as frases do dia.

Contudo isso, existia um dia semana, que era na sexta-feira, onde os alunos precisavam ir à escola, para receber as devidas orientações do professor titular, referente aos conteúdos expostos nas mediações e assim receber as orientações sobre a resolução dos exercícios propostos.

Novo normal escolar e os desafios dos professores e das famílias

Em tempos de pandemia ou algo similar, necessariamente uma readequação dos métodos de ensino precisa ser pensado e/ou adotado.

Todas as medidas que foram tomadas para enfrentar essa nova realidade que se instaurou exigiram esforço e adaptação de todos. Destacamos que para as comunidades mais afastadas, especialmente as escolas indígenas, as dificuldades se somavam, pois além da dificuldade de sinal para acessar as aulas via rádio, não possuíam material específico e diferenciados para o atendimento de seus alunos.

Neste sentido, entendemos que,

Contudo, a educação a distância requer um planejamento específico, mudança nas metodologias, reorganização das instituições de ensino e capacitação dos professores para

manusear tais recursos tecnológicos para que de fato possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, todas essas modificações não tiveram tempo para acontecer (DE SÁ, DO CARMO NARCISO, DO CARMO NARCISO, REPETIDO, 2020, p. 2).

Se percebe nesta enunciação que apesar da maleabilidade do ensino no período crítico da pandemia, se faz necessário uma reflexão sobre a preparação que envolve uma escola, ou seja, o corpo técnico que precisa estar preparado para lidar com ensino remoto e com as tecnologias necessárias para o atendimento de tal situação. Quando se trata de Educação Escolar Indígena, as pressuposições se tornam ainda mais complexas. Pois, em quase sua totalidade, as escolas indígenas se encontram longe da sede do município, isso significa que os meios tecnológicos acessíveis em outras localidades, se tornam ainda mais escassos nessas aldeias, dificultando o ensino remoto.

Os componentes curriculares foram reduzidos, pois houve a readequação das disciplinas, ao modo que foram apresentados apenas três componentes curriculares. Com isso, uma nova fase de momento estava se iniciando até o último mês do ano corrente. A partir de então, com as aulas via rádio, uma nova forma de ensino se iniciava e era uma novidade para o povo local, visto que nunca antes este método havia sido empregado nas escolas. Contudo, estas metodologias emergenciais foram importantes para o momento em que vivíamos, sobretudo porque os alunos necessitavam do prosseguimento de seus estudos e da aprendizagem.

Projeto rádio escola: percepção dos professores

Os professores foram os principais protagonistas para com a realização do projeto, pois são atores que de fato tinham esse compromisso de acompanhar as aulas via rádio, fazer o acompanhamento dos alunos, assim como as visitas domiciliares. Pensando nisso, se buscou entrevistar os professores que se engajaram na realização do projeto. Com isso, pretendeu-se extrair as percepções elencadas, com o intuito de entender como este processo educacional se configurou, especialmente quando se trata de Educação Indígena.

Para se obter tais informações se elaborou quatro questões/temáticas que foram colocadas para os professores entrevistados:

1. O Projeto Rádio Escola atendeu a demanda da comunidade escolar?
2. Vocês tiveram dificuldades em acompanhar as aulas?
3. Vocês estavam preparados em lidar com este método adotado pela secretaria?
4. Qual a concepção de vocês sobre a aprendizagem dos alunos?

Através destas perguntas discutidas com os professores, obtivemos algumas concepções acerca do projeto implantado. As repostas dos professores quase foram igualitárias. Quando foram perguntados sobre a primeira questão, suas respostas seguiram na mesma linha de raciocínio, argumentaram que o projeto foi uma condição criada para que os alunos não ficassem parados na questão de seu ensino e aprendizagem, porém os mesmos afirmaram que o projeto não atendeu a demanda da comunidade, uma vez que uma parte população não dispunha deste artifício receptor de sinal de rádio. O que demonstra que a logística interferiu diretamente nos resultados esperados do projeto, pois, devido à falta de acesso ao sinal da rádio, muitos alunos precisavam ir até a escola para ouvir as aulas, que no momento não era recomendado. Concebe-se ainda, pela fala dos docentes que em muitos casos, os responsáveis pelos alunos, não os acompanhavam nas aulas via rádio em suas residências. Outro aspecto destacado, foi o acesso à internet que era limitado o que dificultava na compreensão de vários assuntos mediados.

Ao serem questionados sobre a segunda questão: “Vocês tiveram dificuldades em acompanhar as aulas?” os docentes com unanimidade reafirmaram que não. Pois os mesmos iam para a escola ouvir em conjunto as aulas via rádio, junto a isso eles anotavam todos os conteúdos em um documento organizado pela coordenação da unidade de ensino. No entanto, se verificava também muitas falhas na frequência do sinal da rádio, em alguns momentos isso chegava a comprometer a compreensão dos assuntos estudados.

Sobre a terceira questão “Vocês estavam preparados em lidar com este método adotado pela secretaria?” os docentes, com firmeza, responderam que não estavam preparados para este método, pois é um mecanismo inédito ao qual todos foram surpreendidos com a pandemia. Diante disso, principalmente os professores que tinham outra formação diferente de Linguagens e de Matemática, pois os mesmos tinham que orientar os alunos com os assuntos de Língua Portuguesa e Matemática, assuntos estes que vinham prontos nas apostilas.

Outra argumentação recorrente dos mesmos, foi o despreparo deles, que afirmam que os mesmos precisavam de algum curso de formação eficaz que abrangeria todos os conhecimentos que envolveram o ensino remoto.

Sobre a última questão: “A concepção de vocês sobre a aprendizagem dos alunos?” todos os professores afirmaram que houve uma recaída na questão de ensino e aprendizagem. Afirmaram que até o projeto se iniciar os alunos estavam parados a quase 5 meses. Para eles ficou nítido a dificuldade de entendimento dos assuntos descritos nas apostilas.

Ao serem questionados sobre quais aspectos mais foram prejudicados e quais eram as maiores dificuldades dos alunos, todos afirmaram a dificuldade de leitura, e que isso influenciou diretamente na compreensão e na interpretação de textos, inviabilizando o andamento das orientações aos assuntos posteriores. Em muitos casos, o docente precisava alfabetizar o aluno mesmo já estando no 6º ou 7º anos de escolarização, isso se tornou um grande desafio para o professor. Ressalta-se que entre os mesmos, alguns alunos conseguiram se destacar devido ao acompanhamento das apostilas e principalmente por poder acompanhar as aulas via rádio.

Projeto rádio escola: percepção das famílias

Em se tratando de um processo pedagógico não presencial, a pesquisa nos fez compreender que a qualidade de ensino se agravou ainda mais. Assim como a percepção dos professores, os comunitários tiveram muita dificuldade em acompanhar o Projeto Rádio Escola. Neste subtítulo, se discutirá as informações adquiridas junto as famílias entrevistadas na comunidade. Tenta-se com este trabalho entender quais as dificuldades encontradas pelas famílias durante a aplicação do projeto aula via rádio. Para isso se elaborou algumas perguntas para analisar como as famílias tiveram que se adaptar a esse novo conceito de métodos pedagógicos para com os seus filhos. As temáticas que serviram de base para os questionamentos são:

1. Qual a escolarização e ou formação dos pais e ou responsável?
2. Este projeto ajudou na alfabetização dos seus filhos?
3. Vocês conseguiram acompanhar as aulas via rádio?
4. Quais as maiores dificuldades encontradas durante aplicação deste projeto?

Com relação a primeira questão, das famílias entrevistadas, foi possível verificar em sua maioria a baixa escolarização e/ou o analfabetismo, colocando um entrave quando se trata de acompanhamento aos seus filhos nas aulas remotas. Devido a esta problemática, fica latente a dificuldade de compreensão dos assuntos apreendidos pela aula via rádio, devido a isso concluímos que se torna difícil a compreensão dos assuntos descritos pelas apostilas. Apesar de todas as problemáticas descritas, se verificou que um percentual das famílias que tem uma escolarização um pouco mais avançada, possibilitando que seus filhos tivessem um aproveitamento um pouco melhor, pois isso se deve a participação efetiva dos pais referente ao acompanhamento das aulas via rádio e também no acompanhamento das atividades das apostilas.

Referente a segunda questão, quando se questionou se “este projeto ajudou na alfabetização dos seus filhos”, se observou uma controversa nas respostas, metade dos entrevistados afirmam que o projeto ajudou no ensino e aprendizagem, pois através do rádio foi possível acompanhar as aulas e por conseguinte as orientações dos professores também foi um passo muito importante.

No entanto, outra parte dos entrevistados encontrou dificuldades, pois a falta de um aparelho de rádio foi apontado como um grande problema, o que demonstra que o objeto principal para o acompanhamento das aulas é o aparelho de rádio e as apostilas. Além disso, com a pesquisa se diagnosticou que as famílias não possuem o hábito de ouvir a frequência de rádio em sua rotina diária, causando assim um desconforto diário. Outro diagnóstico aferido foi a limitação de acompanhamento dos professores aos alunos, entende-se que a desproporção dos dias de atendimento tenha contribuído na limitação das visitas domiciliares, enfoca-se então, que foi preciso adaptar um cronograma, que possibilitasse atender todos os alunos em algum momento durante a semana.

Sobre terceira questão “você conseguiram acompanhar as aulas via rádio?” foi nítido observar em suas respostas que as famílias tinham tempo limitado para acompanhar seus entes queridos, esta enunciação se justifica afirmando que muitas delas trabalham com a agricultura e que precisam atender os seus afazeres. Sendo assim os seus filhos em quase sua totalidade ficavam sob a responsabilidade dos irmãos maiores, que tem missão de acompanhar e averiguar suas apostilas, sendo esta prática um dos problemas a ser discutido. Já para quem acompanhavam a frequência da rádio, relatou-se a péssima qualidade da frequência do sinal da rádio o que dificultava ainda mais o entendimento das aulas e dos assuntos que eram descritos na apostila.

Perguntados sobre a última questão: “quais a maiores dificuldades encontradas durante aplicação deste projeto?” quase todos afirmaram terem dificuldades em acompanhar as aulas via rádio. Uma questão importante a ser destacada foi a falta de conteúdo específico e ou adaptados para atender os alunos indígenas. Destaco aqui a fala de um professor que diz “*a apostila é de acordo com a realidade deles e não daqui*” (Professor 1) isto nos remete a refletir que o material pedagógico utilizado não teve a participação de professores indígenas na sua elaboração. Exemplo disso, retomo a fala de um professor que diz “*na apostila tem textos sobre sereia, saci, textos não traduzidos*” (Professor 2), ressalta-se assim, que esses conteúdos não foram assimilados pelos alunos indígenas, principalmente os alunos da Educação Infantil, causando assim um vácuo educacional, uma vez que os conteúdos das apostilas não remetiam à realidade dos povos autóctones.

Considerações finais

O mundo vivenciou um dos momentos mais críticos de sua história, uma pandemia inesperada surgiu causando transtorno na vida de muitas pessoas, para conter os avanços de contágios do vírus as autoridades sugeriram a adoção de medidas cautelares causando modificações comportamentais, alterações das rotinas diárias das pessoas, uma vez se precisavam adaptar novas práticas de trabalho, novas práticas de estudo entre outros comportamentos inerentes ao momento em que estávamos nos encontrando.

Sendo assim, o presente trabalho teve cunho qualitativo, pois buscou compreender, através da observação e da entrevista com professores e com as famílias, como os mesmos reagiram a uma situação não habitual de uma metodologia de ensino em uma escola indígena. Nota-se com isso que a Educação Escolar Indígena, que apesar de conquistar avanços ainda necessita de progressão a fim de atender requisitos necessários aos alunos indígenas.

Em se tratando de um contexto atípico como uma pandemia, reluz a necessidade de ampliação de formação pedagógica específica e continuada para os professores, a fim de estarem preparados a estas situações, as escolas também precisam, necessariamente, se estruturar tecnicamente, cursos frequentes de formação continuada para os profissionais da educação, de manuseamento de tecnologia de informação, são pontos específicos que necessitam para uma adaptação emergencial.

Denota-se a preocupação da Secretaria de Educação em buscar mecanismos que atendessem aos alunos que no momento estavam com as atividades escolares paralisados, com isso o Projeto Rádio Escola foi implantado, um projeto de cunho remoto sendo a sua justificativa o atendimento a toda classe estudantil do município, tanto da rede urbana quanto rede rural. Contudo, existem enormes dificuldades que ainda precisam ser transpostas para que essa alternativa possa ter o su-

cesso esperado.

Entendemos que foi uma tentativa de solução com a intenção de amenizar os efeitos da pandemia, no entanto, ainda são enormes as barreiras tecnológicas que precisam ser vencidas, principalmente quando se pensa em atender uma comunidade indígena, geralmente isolada dos grandes centros urbanos. Desta forma não podemos pensar em soluções gerais, há que se pensar em como atender a especificidade de cada comunidade e para isso, material adequado é fundamental.

Diante disso se afluíram também as diversas dificuldades que uma escola do interior possa estar sujeita. Verificou-se que os conteúdos das apostilas precisavam frisar um pouco mais a relevância indígena, para isso, as representações indígenas precisavam ser consultadas a fim de agregar conhecimento de cunho tradicional.

Notou-se a falta de formação continuada eficiente aos professores quanto a preparação e no atendimento aos alunos em tempo de pandemia, causando dificuldades aos docentes que tinham que orientar os alunos em conteúdos que não eram de sua formação, tais como de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que o docente tinha outra formação específica.

A questão da infraestrutura foi um fator significativo quando se trata de Ensino Remoto, pois muitas comunidades indígenas não dispõem de internet, causando dificuldade de acesso de conteúdo aos alunos e às famílias. Apesar de o aparelho de rádio ser o principal objeto do projeto, houve dificuldades no acesso dos conteúdos devido a sua falta em muitos domicílios. Ainda se denota que as famílias não tiveram tempo de acompanhar as aulas, devido a sua rotina de trabalho em seus roçados. Outro fator relevante verificado foi a falta de hábito de ouvir a rádio em seus domicílios. No entanto o projeto foi revolucionário pois buscou de alguma maneira atingir aos alunos do município, sendo que os mais tiveram acesso aos recursos tiveram sucesso ao acompanhar os assuntos apreoados pela mídia utilizada.

Referências

BRITO, Sávio Breno Pires et al. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto**: docência em tempos de pandemia *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v 45, 2020.

DE SÁ, Adrielle Lourenço; DO CARMO NARCISO, Ana Lucia; DO CARMO NARCISO, Luciana. Ensino Remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2020.

OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar de. Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>

ZOIA, A.; MENDES, M. Alguns aspectos da luta pela efetivação do direito à autodeterminação do povo indígena Paiter Suruí: a educação, a cultura e a terra. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 247–268, 2020. DOI: 10.30681/21787476.2020.33.247268. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4794>. Acesso em: 20 out. 2022.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



QUEDA LIVRE, BLACK MIRROR: O IMPACTO SOCIAL OCACIONADO PELAS MÍDIAS DIGITAIS, UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO HUMANO

FREE FALL, BLACK MIRROR: THE SOCIAL IMPACT CAUSED BY DIGITAL MEDIA, AN ANALYSIS OF HUMAN BEHAVIOR

Arcielli Royer Nogueira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE

Gean Carlos Royer

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar o processo de construção das mídias sociais em âmbito social e histórico, evidenciando o comportamento humano. Dessa forma, verifica-se que as novas mídias sociais determinam os modos de relacionamentos, de parcialidade, alterando realidade e gerando, em contrapartida, dependência nos usuários. Assim, com a conexão exacerbada dos indivíduos a essas novas mídias por meio da internet, os impactos são mais efetivos, pois interferem diretamente na vida do indivíduo, na sua saúde, em seus relacionamentos interpessoais com as pessoas que o rodeiam, em seu trabalho, em seus estudos e afins. O artigo também analisa a série *Black Mirror*, mais especificamente, sobre um recorte do primeiro episódio da terceira temporada, intitulado “Queda Livre”. Essas análises têm como embasamento teórico os estudos de ALEXANDRE (2001); CALAZANS e LIMA (2013); CASTELLS (2005); KOHN (2007); MARTINO (2014) e MOREIRA (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Sociais; *Black Mirror*; Comportamento Humano.

ABSTRACT: This article aims to analyze the construction process of social media in a social and historical context, drawing attention to human behavior. Thus, it appears that the new social media determine our modes of relationship, partiality, changing reality and generating, however, addiction on users. So, with individuals' exacerbated by connection to these new media via internet, the impacts are more effective, interfering directly in the individual's life, in his health, in his interpersonal relationships with the people that surround him, in his work, studies and alike. The article also analyzes the *Black Mirror* series, more specifically about a clipping in the first episode of the third season, entitled “Nosedive”. This analysis has its theoretical basis the studies of ALEXANDRE (2001); CALAZANS and LIMA (2013); CASTELLS (2005); KOHN (2007); MARTINO (2014) and MOREIRA (2017).

KEYWORDS: Social Media; *Black Mirror*; Human Behavior.

Introdução

Uma transformação social está ocorrendo progressivamente e está relacionada com a transformação dos indivíduos, ocasionada pelo uso da internet, das tecnologias e das mídias sociais. Tudo mudou e, na atualidade, muda tão rapidamente devido aos efeitos da globalização da tecnologia

e/ou meios de comunicação de massa no século XXI, que têm gerado uma descomodada produção de informações na sociedade, sejam elas necessárias ou não. Além de estar causando, até mesmo, transtornos físicos e mentais nos usuários.

As pessoas estão inseridas na sociedade por meio das relações que desenvolvem durante toda sua vida, primeiro no âmbito familiar, em seguida na escola, na comunidade em que vivem e no trabalho; enfim, as relações que as pessoas desenvolvem e mantêm é que fortalecem a esfera social. A própria natureza humana nos liga a outras pessoas e estrutura a sociedade em rede (TOMÁEL; ALCARÁ; DI CHIARA, 2005, p. 93).

Partindo disso, salienta-se que o homem naturalmente é introduzido em grupos sociais desde que nasce: no ambiente familiar; na escola; no trabalho; em seu espaço religioso; no meio social em que vive; entre outros. Com a internet e as redes sociais, observa-se que, a distância, que antes se configurava como um empecilho para o desenvolvimento sócio interativo dos indivíduos, deixou de ser uma questão. Contudo, é notável que o acesso às redes sociais deixou de ser apenas algo que pode aproximar as pessoas quando estão longe e se tornou uma necessidade contínua de se manter conectado, isso é perceptível ao verificar a quantidade de acessos diários uma rede social tem e quantas horas em média os usuários ficam conectados. Atualmente, as redes sociais são muito mais do que contatos, elas passaram a ser, além de lazer, fontes de informação e, inclusive, um meio comercial e de propaganda.

“O entretenimento conquistou a realidade, cada vez mais a ficção compete com as histórias da vida real” (ALEXANDRE, 2001, p. 11). Seguindo essa afirmação, a proposta desenvolvida para a elaboração do presente artigo ocorre por meio da análise da série *Black Mirror*, utilizando especificamente o episódio intitulado “Queda Livre”, disponível pela provedora mundial de filmes e séries, *Netflix*. Também, por meio de análises bibliográficas que versam sobre a temática abordada.

O trabalho está organizado em três seções. Na primeira aborda a questão das mídias digitais, analisando como elas foram apresentadas ao mundo e seu processo de construção, pensando isso em cenário mundial e brasileiro. Na segunda seção aborda-se a questão do comportamento humano frente à modernização tecnológica, possibilitando verificar a influência das tecnologias e das mídias sociais no comportamento humano. Já na terceira e última sessão, analisa-se a série *Black Mirror* e como afeta o seu telespectador, chocando-o com representações que podem, em parte, ser comparadas com cenas cotidianas, vivenciadas na sociedade.

Mídias Digitais

A internet surgiu nos Estados Unidos (EUA) em 1969 e era chamada de Arpanet (*Advanced Research Projects Agency Network*). Seu principal objetivo era interligar laboratórios de pesquisa, sendo uma rede pertencente ao Departamento de Defesa Norte Americano, garantindo a comunicação entre os militares e cientistas. Em 1982, a Arpanet era amplamente usada no contexto acadêmico e exclusivamente pertencente aos EUA; posteriormente, foi ampliada, o que possibilitou o acesso de outros países, passando a chamar-se Internet (*International Network*). Atualmente, em todo o mundo, há mais de 4,42 bilhões de usuários da internet, este número corresponde a 54,6% da população mundial. Como Calazans & Lima (2013, p. 2) caracterizam,

A Internet como conhecemos hoje teve seu conceito descrito em 1962, na forma de memorandos, por J.C.R. Licklider, do MIT. Ele discutia o conceito de “Rede Galáxica”, na qual imaginava vários computadores interligados através de uma rede global, cujos arquivos e dados poderiam ser acessados por todos, em qualquer lugar do mundo

A chegada da internet no Brasil em 1988 acarretou muitos avanços tecnológicos. Neste momento, o acesso à internet era voltado para a educação, ou melhor, para a interação acadêmica entre algumas universidades brasileiras e norte-americanas, em que se realizavam trocas de e-mails e compartilhamento de arquivos. Em 1994, a Embratel começou a ofertar a internet após testes realizados com 5 mil usuários. Seu processo de comercialização, porém, iniciou-se apenas no ano

seguinte, em 1995. Foi somente em 1996, entretanto, que a internet decolou no Brasil. Martino (2014, p. 13) exemplifica isso:

A pré-história da internet está fartamente documentada, mas, para estabelecer arbitrariamente um ponto de partida, seria possível dizer que, no Brasil, é por volta de 1994-1995 que a rede começa a ganhar espaço no cotidiano. A possibilidade de aquisição de computadores por parcelas cada vez maiores da população contribuiu para o crescimento do uso da rede no país.

E, com isso, os computadores começaram a aparecer mais nos lares brasileiros, sendo, porém, ainda muito caros e de difícil aquisição. Algumas alternativas eram as marcas nacionais, como a CCE, Gradiente e Positivo. Assim, como ressalva Martino (2014, p. 212),

O espaço cada vez maior ocupado pelos computadores na sociedade desde a segunda metade do século XX foi resultado de vários processos simultâneos, dentre os quais a diminuição de seu tamanho, a queda nos preços de fabricação e a facilidade de operação. Isso permitiu sua aplicação a domínios cada vez mais diversos - no início, eram usados principalmente para a realização de operações matemáticas e cálculos com dados.

E, nesse processo todo de avanços tecnológicos e aquisição de computadores, surgem as redes sociais, que são criadas com o intuito de os sujeitos se relacionarem mesmo a quilômetros de distância um do outro. Nesta perspectiva e com a análise do contexto histórico, verifica-se que foi nos Estados Unidos, em 1995, que a primeira rede social foi criada, chamada de *Classmates* (Colegas de classe), com o principal intuito de interligar estudantes dos diversos níveis escolares, da pré-escola até as universidades, e está disponível até os dias atuais. Para Adami (s.d.), o conceito de rede social, “[...] se refere à Antropologia e Sociologia, matérias estas que estudam o comportamento da sociedade. Logo, denomina-se rede social o complexo de relações entre pessoas que fazem parte de um grupo e que facilitam a interação. Por meio da difusão/popularização da internet nos anos 2000, as redes sociais, como serviço de comunicação, interação e diversão, passam a ganhar notório espaço entre as pessoas. No Brasil não foi diferente.

Assim sendo, analisa-se que, desde o início do século XXI, algumas redes sociais se destacaram no cenário nacional brasileiro, entre elas é possível evidenciar: *Orkut*, *Facebook*, *Youtube*, *WhatsApp*, *Instagram* e *LinkedIn*. Destas, enfatizamos que, em 2004, foi lançado o Orkut, que se tornou um fenômeno no Brasil. E, após dez anos de existência, foi extinto, assim como o famoso *MSN Messenger*, ambas as redes sociais suplantadas por outras de maior abrangência e facilidade de uso.

A partir dessas considerações, é possível destacar o processo de inserção de algumas das redes sociais na sociedade brasileira. Assim, o *Facebook* chega oficialmente ao Brasil em 2007, abrindo no ano de 2011 seu primeiro escritório no país, o que o tornou a rede social mais utilizada no país. O *YouTube*, criado em 2005 nos EUA, mas, em plataforma em língua portuguesa, nasce apenas em 16 de junho de 2007, posteriormente comprado pelo *Google*. O aplicativo *WhatsApp* chegou no Brasil em 2009 e tornou-se um dos aplicativos de comunicação e envio de mensagens para smartphone mais populares no país. A plataforma *Instagram* foi disponibilizada em 2015, tornando-se muito popular no Brasil por sua forma distinta de postagens, assim como utilizada amplamente para o compartilhamento da vida cotidiana e das famosas *selfies*. Tanto o *Instagram* quanto o *WhatsApp* foram comprados pelo *Facebook* em 2012 e 2014, respectivamente. O *LinkedIn* foi lançado em português em abril de 2010 e comprado pela *Microsoft* no ano de 2016.

Percebe-se que, destas redes sociais mais ativas, três delas pertencem ao grupo *Facebook*, uma delas à *Microsoft* e a outra ao *Google*. Estas somam juntas bilhões de acessos diários, além de mais algumas redes que não foram analisadas anteriormente, conforme se verifica na tabela seguinte:

Tabela 1 - Informações: Mídias sociais

Mídias sociais	Fundação	Outras informações	Número de usuário diários, 2020
 Facebook	04 de fevereiro de 2004, Massachusetts, EUA	Alcança em 04 de outubro de 2012 a marca de 1 bilhão de usuários, 8 anos após seu lançamento.	2,4 bilhões de usuários ¹
 YouTube	14 de fevereiro de 2005, Califórnia, EUA	Plataforma responsável por compartilhamento de vídeos.	2 bilhões de usuários ²
 WhatsApp	2009, Califórnia, EUA	Uma multiplataforma de chamadas de voz e mensagens instantâneas.	1,6 bilhões de usuários ³
 Instagram	06 de outubro de 2010, EUA	Uma das plataformas mais promissoras da AppStore. Em 2012, foi vendida ao Facebook pela bagatela de 1 bilhão de dólares.	1 bilhão de usuários ⁴
 LinkedIn	05 de maio de 2003	Maior rede social de negócios profissionais do mundo.	600 milhões de usuários ⁵
 Pinterest	01 de março de 2010, EUA	Plataforma (rede social) de compartilhamento de fotos.	322 milhões de usuários ⁶
 Snapchat	16 de setembro de 2011, EUA	Aplicativo de mensagens com base de imagens.	382 milhões de usuários ⁷

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme se observa na Tabela 1, ao somar todos os usuários diários dos aplicativos selecionados, chega-se ao número de 8,3 bilhões de acessos, mais que a própria população global que, segundo o Banco Mundial, chegava a 7,53 bilhões de pessoas em 2017. Outros aplicativos não estão na tabela, como o *Google* e o *Messenger*; contudo, sabe-se que o número de usuários também atinge a casa do bilhão. Frisa-se aqui que, conforme a tabela, todas as empresas analisadas pelos autores são fundadas nos Estados Unidos, sendo o país detentor do monopólio virtual.

Por meio da Revolução Digital, os avanços ocorrem e se expandem de modo gradual anualmente. A evolução tecnológica dos smartphones, tablets e TVs digitais aconteceu em um espaço de tempo relativamente curto. Como se percebe, toda essa transformação está presente na rotina da sociedade por meio das redes sociais ou até mesmo dos acessos à internet e a seus conteúdos, com novas formas de leitura e de negócios sendo incorporados.

1 Dados disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 23 fev. 2020.

2 Dados disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 23 fev. 2020.

3 Dados disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 23 fev. 2020.

4 Dados disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 23 fev. 2020.

5 Dados disponíveis em: <http://automacaodevendas.com/construa-uma-marca-forte-no-linkedin-em-2020/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

6 Dados disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em: 23 fev. 2020.

7 Dados disponíveis em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais><https://www.oficinadanet.com.br/post/16064-quais-sao-as-dez-maiores-redes-sociais>. Acesso em 23 de fev. de 2020.

Diante desta maneira otimizada e da rapidez líquida da modernidade, o usuário lê somente o que é de seu interesse, havendo, assim, uma competição entre as mídias pela sua atenção. Competição esta que vem sendo evidenciada na atualidade pela priorização de informações rápidas e objetivas, com o mínimo de esforço necessário para atingir o objeto de transmissão da mensagem. Dessa forma, Calazans & Lima (2013, p. 5) apresentam as transformações contínuas nas mudanças sociais que ocorreram com a revolução digital:

Na tentativa de acompanhar, denominar e compreender esse processo de transformações contínuas, termos como “aldeia global”, “comunidades virtuais”, “sociedade em rede”, “cibercultura” e “cultura da convergência” foram criados e propagados pela comunidade acadêmica e apropriados pela sociedade em geral. Tais expressões reconhecem e buscam dar significado às mudanças sociais irrevogáveis proporcionadas pela tal revolução digital.

Em outras palavras, as redes estão mudando para além do cotidiano e das grandes empresas, pois, também, mudam o comportamento do homem, a forma como ele se vê e observa o mundo ao seu redor, conforme será analisado na próxima seção.

O comportamento humano frente às tecnologias

“Só depois que a tecnologia inventou o telefone, o telégrafo, a televisão, a internet, foi que se descobriu que o problema de comunicação mais sério era o de perto”.
Millôr Fernandes (2005)

Atualmente, as influências tecnológicas se fazem presentes no cotidiano das pessoas, as quais, sem perceber, passam por transformações comportamentais ocasionadas pelo excessivo uso das tecnologias, especificamente de redes sociais.

Estar sempre informado/atualizado se tornou uma necessidade, há uma cobrança disso a todo instante. Uma questão importante a mencionar sobre as influências da tecnologia é que ela tem tanto o poder de aproximar as pessoas como o de distanciá-las. Outro ponto relevante para se pensar é que sem a tecnologia algumas pessoas não teriam como desenvolver seu trabalho, elas teriam dificuldade em realiza-las, ou, seus trabalhos não existiriam de outra forma que não fosse com a internet, computador ou celulares.

A tecnologia apresentou funcionalidades positivas no cotidiano, otimizando o modo como são realizadas as tarefas, já que, por meio da internet, computadores, tablets, TVs, celulares, entre outros, é possível realizar pagamento de boletos, transferências bancárias, compras, comunicar-se com uma pessoa do outro lado do mundo e até mesmo ler livros e jornais digitais. Com acesso à rede de internet por um aparato tecnológico, como o celular, amplia-se o conhecimento que não se tinha anteriormente. No entanto, a necessidade de estar sempre conectado também influencia o comportamento humano de forma errônea e prejudicial. Com os novos hábitos da utilização excessiva, os indivíduos passaram a desenvolver transtornos físicos e mentais, síndromes tecnológicas e estresse. Em Castells (2005, p. 17), verifica-se que

[...] a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia.

É perceptível que a tecnologia influencia no comportamento humano nas mais variadas formas, tanto físicas quanto psicológicas. Com o avanço da tecnologia, o comportamento das pessoas em qualquer idade sofre influência. Por outro lado, o acesso da atual geração às novas tecnologias ocorre gradativamente mais cedo e, com certeza, influencia na sua formação. Referente às mudanças

físicas, pode-se afirmar que influencia até mesmo na locomoção do indivíduo: antes era necessário que esse sáísse para, por exemplo, ver e conversar com outras pessoas, agora já é desnecessário, é possível fazer isso utilizando um smartphone com conexão à internet; a presença passou a ser facultativa com o acesso aos vídeos de transmissão ao vivo das diversas plataformas de *streaming* das redes sociais, é possível saber sobre boa parte da vida de uma pessoa apenas seguindo-a em suas redes sociais. Quanto às mudanças psicológicas, estas abrangem saber se relacionar com o outro e a integração social, podendo acarretar isolamento do sujeito do mundo real.

Outro fator que influencia no comportamento humano é o uso em demasia da rede de internet, que pode acarretar dependência ou vício, que se torna desfavorável ao usuário, ocasionando sérios problemas comportamentais, como impaciência, atitudes impulsivas e esquecimentos. A interferência no comportamento humano é tão intensa que contribui para o surgimento de doenças e síndromes relacionadas à utilização em excesso, como Moreira (2017, p. 1) aponta:

As redes sociais permitem a construção de um processo de comunicação bastante intenso, sem a necessidade de contato físico ou interação ao vivo. Neste cenário, o uso dessas redes vem interferindo no comportamento humano, instigando a necessidade de estar sempre conectado e fazendo com que a tecnologia faça parte do cotidiano de todo indivíduo. Tais mudanças comportamentais podem contribuir para o aumento do estresse e para o aparecimento de novas síndromes, conhecidas como síndromes tecnológicas.

Efetivamente, os mais frequentes transtornos psicológicos verificados são a ansiedade, a baixa autoestima e os transtornos alimentares, como anorexia e bulimia, evidenciados principalmente em adolescentes do sexo feminino. Somando-se a estas, estão as síndromes tecnológicas, que são relativamente novas, segundo Moreira (2017, n.p.):

- Nomophobia: medo de ficar sem uma conexão móvel;
- Síndrome do toque fantasma: sensação do celular estar vibrando no bolso, e assim, pegando o celular para conferir de cinco em cinco minutos;
- Náusea Digital: tonturas e outras sensações que são resultantes da interação com o ambiente virtual, principalmente os iniciantes;
- Efeito Google: o cérebro passa a reter menos informação; e
- Cibercondria: o usuário compulsivo desenvolve por acreditar que tem todas as doenças sobre as quais leu na internet.

As mídias como meio de comunicação retratam uma circunstância constituinte do surgimento da sociedade no fim do século XIX, uma sociedade em que as preferências de vida das pessoas são produzidas em massa, pois os costumes são semelhantes, com os mesmos gostos e desejos. Assim, os indivíduos perdem a sua originalidade por meio da influência no comportamento alimentar, no consumo de produtos, na busca por ser mais notado no meio da rede social em uma era de *likes*. Segundo Moreira (2010), a alienação é um elemento inerente a toda a forma de comunicação, por intermédio das propagandas os sujeitos são alienados em sua rede de persuasão, pois a mídia tem mais poder e, assim, não existe um equilíbrio. Percebe-se isso ao verificar que “a multiplicação dos meios de comunicação cria uma rede sutil que envolve o homem onde quer que se encontre e o submete à sua influência e poder” (MARTINEZ, 1982, p. 23).

As novas mídias sociais existentes determinam modos de realidade, de parcialidade e de relacionamento, porém, geram dependência no indivíduo. Assim, as tecnologias, em uso excessivo, podem causar diversos problemas, nas mais diversas ordens. Nesta perspectiva, o comportamento humano se molda conforme seu acesso às redes se intensifica.

“Queda Livre”, *Black Mirror*

“O perigo do passado era que os homens se tornassem escravos.
O perigo do futuro é que os homens se tornem autômatos”.
Erich Fromm (1900-1984)

“Queda Livre” é o primeiro episódio da terceira temporada da série *Black Mirror*, disponível na provedora global de filmes e séries, *Netflix*. “*Nosedive*”, ou “Queda Livre”, em português, levanta uma série de discussões que perpassam o cotidiano dos personagens sem que sejam de fato percebidas por eles. Nas palavras dos autores Madeira, Silva e Rios (2017, p. 2), observa-se que “*Black Mirror* nos convida para histórias onde, à primeira vista, o uso excessivo da tecnologia se tornou o mal desse século [...]”. Ainda segundo Madeira, Silva e Rios, (2017, p. 2),

Cada vez mais nos encontramos submissos às redes sociais, esperando que elas nos ofereçam sempre mais, ao mesmo tempo que a tendência das curtidas segrega os menos populares (pessoas que têm menos curtidas, ou, seguindo o episódio, menos estrelas).

No respectivo episódio, pode-se notar que as mídias sociais ultrapassam as telas e passam a influenciar a vida real das personagens. Nesse sentido, cabíveis as devidas proporções, será analisada a constituição como sujeitos embasada em “*Nosedive*”.

Na sociedade, encontram-se diversas plataformas digitais que transformam e modificam a realidade minuto após minuto. Como exemplo, caso o cidadão estiver atrasado para o trabalho, pode chamar um motorista por meio do aplicativo *Uber*, *99*, *InDriver* entre vários outros, por outro lado, se desejar compartilhar um momento de felicidade, o *Instagram* e o *Facebook* estão à disposição, e assim sucessivamente.

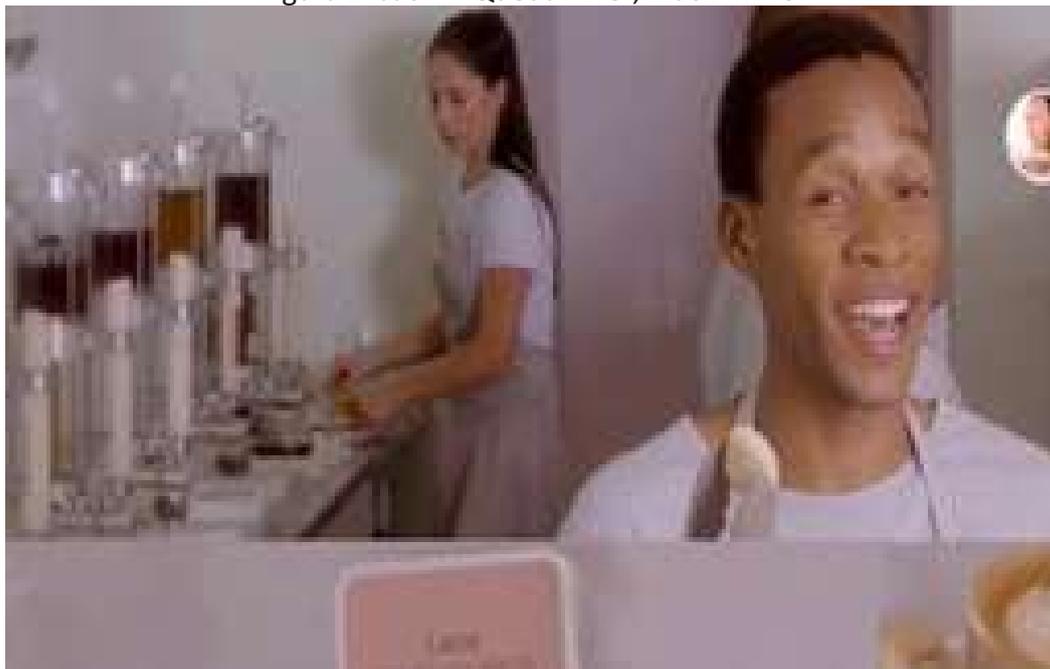
Contudo, não se coloca como objeto de análise o modo como as pessoas constroem e escolhem suas formas de viver se utilizando das redes sociais como auxiliares para uma melhor qualidade de vida, mas questiona-se a falsa felicidade que todas essas redes sociais proporcionam: o corpo perfeito; o melhor ângulo; as melhores viagens; as melhores festas; o melhor parceiro ou parceira. Muitas pessoas entram nas redes sociais e não se sentem parte deste mundo, lá só existe a felicidade, ninguém posta uma foto triste ou conta um momento de dor, se o fazem, é algo que escandaliza, choca e é levado como exceção. Mas todos são humanos, todos têm defeitos, mas os escondem ao máximo para que ninguém descubra pontos fracos. Em “*Queda Livre*”,

Lacie é a protagonista desta história, desse ecossistema em que as pessoas são julgadas de acordo com sua popularidade em um aplicativo muito semelhante ao *Instagram*, onde 0 é o menor e 5 o mais alto. Graças às avaliações dos outros e sua rede de contatos, é possível obter um melhor emprego, comprar um apartamento e obter um grande número de benefícios. O que aconteceria se levássemos tudo o que vemos no *Instagram* a sério? O que aconteceria se começássemos a classificar as pessoas com base em sua popularidade em uma rede social? (PENSAR CONTEMPORÂNEO, 2020, p. 2).

Ainda segundo *Pensar Contemporâneo* (2020, p. 3), a votação pode ser pública ou anônima e a repercussão de ter uma classificação ruim pode ser devastadora. Por esta razão, todos os habitantes deste mundo tentam se comportar de acordo com as regras, ser gentis e fingir ser “perfeitos”.

Na série, o aplicativo “*Star*” é sinônimo de classificação, separando as pessoas que possuem menos estrelas das que possuem mais estrelas; quem possui mais estrelas tem a oportunidade de alugar melhores carros, comprar as melhores casas, viajar em um conforto superior àqueles que possuem menos estrelas. Nesse sentido, tudo que se faz diariamente pode afetar o ranking de estrelas e, conseqüentemente, a vida. Na figura 01, observa-se Lacie avaliando Jack, que é supersimpático e que possui um nível inferior de estrelas da personagem em questão.

Figura 1- Jack - “Queda livre”, Black Mirror



Fonte: Netflix (2016), Série 3, Episódio 1.

A imagem apresentada retrata como seria se cada personagem tivesse o poder de mudar a realidade do outro na palma de sua mão. Se Jack tivesse uma pontuação maior, talvez ele estivesse trabalhando em um bom escritório, dependerá do status social construído pelo aplicativo de avaliação e das pessoas que o avaliam.

Pensando na contemporaneidade, no mundo real, têm-se os *digitais influencers* ou influenciadores digitais, *creators* ou criadores de conteúdo, que são pessoas que influenciam outras a tomarem decisões, seja de estilo de vida ou consumo, de desafios, entre outros. Esses se utilizam das redes sociais mais conhecidas, como *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *TikTok* e *Blogs*, para alcançar o seu público por meio de conteúdos pertinentes, possuindo um campo bem vasto onde podem trabalhar, como cozinha profissional; viagens; saúde; games; línguas estrangeiras; entre outros.

Dessa forma, os influenciadores cativam seu público tornando-se mais visíveis, e, assim, passam a ser considerados amigos que aconselham, tanto positiva quanto negativamente.

Na internet, não é necessário se esforçar tanto para encontrar receitas de como conseguir mais seguidores e curtidas nas publicações, estes parecem ser o desejo de muitos. Hoje, chega a ser uma oportunidade até mesmo de ganhar dinheiro se você consegue muitos seguidores e fica famoso com o que publica em sua página pessoal. Surgem diariamente novos digital influencers - como são chamados - usados em campanhas publicitárias, ditando novas formas de se vestir e se comportar. Quantos internautas não se identificaram com a cena que aconteceu [...] com [...] Lacie fotografando e postando a foto de sua refeição, indicando que estava muito bom, mesmo sem ter provado! E no final acaba por nos expressar uma reprovação (MADEIRA; SILVA; RIOS, 2017, p. 9-10).

Imagem que descreve a citação acima grafada:

Figura 2 - Lacie - “Queda livre”, Black Mirror



Fonte: *Netflix* (2016) Série 3, Episódio 1.

Atualmente, as redes sociais são utilizadas para muitos fins, pois são um campo vasto aguardando para ser explorado. É nessa exploração contínua, porém, que é perdido muito tempo em um uso desenfreado das novidades que surgem online diariamente.

Durante a série, Lacie mora em um apartamento modesto que está próximo ao vencimento da locação, o que instiga seu sonho de morar no luxuoso Pelican Cove, que cobra um valor exorbitante do qual a moça não dispõe. No entanto, se conseguir uma pontuação de 4,5 ou mais no aplicativo, ela conseguirá um bom desconto.

Dessa forma, no momento oportuno, uma amiga de infância a convida para ser dama de honra em seu casamento. Sabendo que essa amiga e seus convidados possuem uma pontuação de 4,8, Lacie aceita o convite, mesmo sob a sombra de atitudes mal explicadas de Naomie (a noiva) no passado.

Lacie se foca em aumentar sua nota realizando o discurso perfeito. Seu objetivo, porém, começa a declinar a partir do momento em que ela sai com destino ao casamento. Tudo começa a dar errado e ela assume uma posição negativista; recebe punição no aeroporto por 24 horas; não consegue bom carro devido à sua pontuação. Até o momento em que Naomie liga lhe dizendo que não é mais bem-vinda ao casamento por conta de sua pontuação de 2,6.

Lacie mesmo assim vai até o casamento, conforme se verifica na figura 03. Durante o discurso, ela ameaça o noivo e é presa. Na prisão, ao trocar insultos com outro preso, sua raiva se transforma em satisfação mútua ao perceberem que estão livres para falar o que quiserem.

Figura 3- Lacie - “Queda livre”, Black Mirror



Fonte: Netflix (2016) Série 3, Episódio 1.

Ao encerramento do respectivo episódio, questiona-se o modo de viver vigente. Observando que “[...] a sociedade caminha ao encontro da tecnologização, para um processo de virtualização onde tudo passa a acontecer e se fazer dentro de um universo virtual” (KOHN, 2007, p. 3). Isso se apresenta como algo preocupante, tendo em vista que muitas pessoas já deixam de viver o seu real para viver o virtual. É como se todos estivessem caminhando para um futuro em que os homens se tornem robôs, movidos e interligados o tempo todo com a sociedade digital.

Considerações finais

Desde seu surgimento, em 1969, nos Estados Unidos, a internet difundiu-se rapidamente para todos os países. Adentrando o cenário brasileiro em 1988, acarretou diversos avanços para o campo educacional, entre outros, se analisar as trocas de e-mails entre as universidades brasileiras e as universidades americanas. Atualmente, bilhões de pessoas encontram-se “logadas” e navegando nas redes sociais, como o *Facebook*, que possui aproximadamente 2,4 bilhões de acessos diários. O problema não é a utilização das redes sociais, mas sim o excesso, quando diversas pessoas esquecem-se da realidade e passam a viver no mundo da invenção tecnológica.

Desse modo, nota-se que as mídias sociais transformam a forma como os indivíduos veem o próprio corpo, suas ideias, seu espaço e seu tempo, criando um novo mundo de relações interpessoais, pois, no meio virtual das mídias, há um predomínio da imagem, real ou não. É possível observar que, da mesma forma que ela aproxima as pessoas que têm os mesmos gostos, princípios e formas de ser, também afasta as pessoas que não possuem tais estereótipos.

Assim, verifica-se que “Queda Livre” destaca comportamentos humanos que podem ser efetivados em um futuro próximo se pensar na perspectiva evolutiva das redes sociais. Logo, deve-se impor um limite, uma vez que é necessário que exista uma barreira entre a quantidade de horas conectadas e a quantidade de horas que se está de fato vivendo. Entende-se aqui vivendo no sentido de caminhar, respirar ar puro, comer um sorvete ou rir com os amigos sem precisar postar uma foto para provar que está de fato feliz.

Conclui-se, assim, que este artigo teve o objetivo de analisar o processo de construção das mídias sociais, em um quesito social e histórico, observando o comportamento humano nesta

perspectiva. O ser humano vem se adequando às novas tecnologias e é possível evidenciar que isso influenciará muitas gerações no futuro, modificando a sociedade, assim como as gerações passadas influenciaram muitos dos constructos sociais atuais. Com as novas tecnologias, o cotidiano foi facilitado, porém, a necessidade de estar ligado/conectado às redes se tornou constante e o seu uso desregrado pode acarretar o surgimento de algumas doenças que podem influenciar o modo de viver do indivíduo e a formação de toda uma geração.

Referências

ADAMI, Anna. (s.d.). **Redes Sociais**. Fonte: InfoEscola Navegando e Aprendendo: c 2006-2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/redes-sociais-2/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**. Rio de Janeiro. v.6, nº 17, p. 111-125, 2001. Disponível em: <<https://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/opapel.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CALAZANS, Janaina de Holanda Costa; LIMA, Cecília Almeida Rodrigues. **Sociabilidades Virtuais: do nascimento da internet à popularização dos sites de redes sociais online**. 9ª Encontro Nacional de História da Mídia UFOP – Minas Gerais: Ouro Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-digital/sociabilidades-virtuais-do-nascimento-da-internet-a-popularizacao-dos-sites-de-redes-sociais-online>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Disponível em: <<https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-%C3%A0-ac%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. **O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital**. 2007, Santos - SP. Disponível em: <<https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MADEIRA, Vanêssa de Sousa; SILVA, Bruna Kelvyla Sousa da; RIOS, José Riverson Araújo Cysne. Reflexos da sociedade contemporânea: uma análise do episódio *Nosedive*, da Série *Black Mirror*. **INTERCOM** – XIX Congresso de Ciência da Comunicação na Região Nordeste - Fortaleza: CE, 2017. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1617-1.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MARTÍNEZ, L. C. A Responsabilidade dos Meios de Comunicação Social. *In*: Erbolato, M. (org.). **Deontologia da Comunicação Social**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MARTINO, Luís Mauro Sa. **Teorias das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. Mídia e Psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. **Psicologia para América Latina** México, n. 20, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000200009Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MOREIRA, Rodrigo. **Redes sociais e seu impacto no comportamento humano**. 2017. Disponível em: <<https://www.professionaisti.com.br/2017/06/redes-sociais-e-seu-impacto-no-comportamento-humano/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PENSAR CONTEMPORÂNEO. **Black Mirror: “Queda Livre”, a desumanização do futuro**. 2020. Disponível em: <<https://www.pensarcontemporaneo.com/black-mirror-queda-livre/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. “Das redes sociais à inovação”. **Ciência da informação** 34.2 (2005): 93-104. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ci/a/WTMRGVXjNdLNLDwGBD5HTXb/?lang=pt>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
ISSN: 2178-7476



A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NO CURRÍCULO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

THE IMPLEMENTATION OF THE TEACHING OF EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS, AFRO-BRAZILIAN, AFRICAN AND INDIGENOUS HISTORY AND CULTURE IN THE CURRICULUM OF THE INTERNATIONAL RELATIONS COURSE AT BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES

Bruno de Alcântara Conde da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<https://orcid.org/0000-0002-6867-2415>

RESUMO: O presente estudo tem por finalidade fazer um mapeamento da situação atual dos cursos de Relações Internacionais nas Universidade Públicas brasileiras quanto a implementação do ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em seus respectivos currículos. Para isso, essa pesquisa consistiu na análise qualitativa dos Projetos Políticos Pedagógicos e currículos dos 28 cursos de Relações Internacionais existentes atualmente nas universidades federais, estaduais e municipais públicas do Brasil, a fim de se traçar a situação nacional dos cursos de RI e melhor se compreender o nível de adesão dos mesmos aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais. O enfoque da análise consistiu em localizar nos Projetos Político Pedagógico desses cursos ações concretas que vão em encontro com as diretrizes curriculares nacionais, tais como a inclusão de disciplinas, bibliografias e demais atividades curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Relações Étnico-raciais; Relações Internacionais; Projetos Político Pedagógico; Universidades Públicas.

ABSTRACT: This study aims to map the current situation of International Relations courses in Brazilian Public Universities regarding the implementation of the teaching of Education for Ethnic-Racial Relations, Afro-Brazilian, African and Indigenous history and culture in their respective curriculum. For this, this research consisted of the qualitative analysis of the Political Pedagogical Projects and curriculum of the 28 International Relations courses currently existing in federal, state and municipal public universities in Brazil, in order to trace the national situation of IR courses and better understand their level of adherence to national curriculum parameters and guidelines. The focus of the analysis was to locate in the Political Pedagogical Projects of these courses concrete actions that meet the national curricular guidelines, such as the inclusion of subjects, bibliographies and other curricular activities.

KEYWORDS: Education; Ethnic-Racial Relations; International Relations; Political Pedagogical Projects; Public Universities.

Introdução

Durante toda a história nacional os indivíduos de descendência afro-brasileira sofrem marginalização e exclusão em várias searas da sociedade brasileira. Essa marginalização é motivada devido

a uma antiga estrutura de discriminação racial que está entranhada e enraizada historicamente nos costumes, na cultura e nas instituições do Brasil. Neste ponto é importante pontuar a definição de algumas concepções que fazem parte do repertório conceitual dos estudos raciais. Existe uma extensa literatura que forjou tais conceitos dentro das ciências sociais, tais como Gonzales (1988), Munanga (1996), Pereira (2013) e Nascimento (1980 e 2016). Tendo como base referencial essas obras, segundo Gomes (2011), entende-se relações étnico-raciais como “relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária”. Com isso, a partir dessas relações construídas em processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, no contexto brasileiro, os indivíduos seriam hierarquizados socialmente e discriminados racialmente de acordo com suas características fenotípicas, dando origem ao fenômeno do racismo. (GOMES, 2011).

Essa exclusão é sistemática em todos os âmbitos da sociedade, na área da educação, por exemplo, foi institucionalizada por meio de legislações desde os tempos imperiais, como o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 que “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos” e também com o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 que “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno”, estratégias das quais foram essenciais para impedir o acesso dessa parcela da população à educação formal (MEC, 2004).

Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 que o Estado brasileiro busca efetivamente formular políticas públicas de promoção da igualdade racial, a fim de reparar a histórica discriminação racial que o próprio Estado brasileiro perpetuava aos seus habitantes racializados (negros e indígenas). Considerando que a educação é um dos principais meios de mudança social e consolidadores de princípios democráticos, cidadãos e de respeito aos direitos humanos e a diferença, e observando os dados que apontam a discrepância nas diferenças educacionais entre brancos e negro no Brasil urgia a necessidade de políticas públicas específicas que revertissem esse injusto quadro (MEC, 2004).

Vale ressaltar que a concretização dessa pauta na Constituição Federal se dá em grande medida graças aos esforços e reivindicações de vários setores do movimento negro dentro da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988. O movimento negro organizado compilou parte de seus anseios de participação no processo constituinte por meio de um manifesto redigido como resultado de esforços do Movimento Negro Unificado (MNU) que organizou a Convenção Nacional do Negro (CNN) em 1986, que estava ligada a diversos encontros regionais realizados até então, tendo como principal objetivo a mobilização nacional da causa, a fim de reunir reivindicações que posteriormente seriam levados à ANC (GOMES e RODRIGUES, 2018).

De modo substantivo, no que envolve as conquistas referente às questões raciais dentro da Constituição o Movimento Negro, de uma forma geral, ambicionava três principais pontos, sendo realista e considerando a viabilidade de suas pretensões. Primeiramente, assegurar o reconhecimento às comunidades negras remanescentes de quilombolas, e tal qual os povos indígenas, o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam, juntamente com o título de propriedade definitiva de suas terras. Em segundo lugar, a criminalização do racismo, do preconceito baseado na raça ou de qualquer discriminação étnico-racial que atente contra os direitos humanos, o tornando assim crime inafiançável e imprescritível. E por último, uma reforma no sistema educacional que incluísse a obrigatoriedade do ensino de história e cultura das populações afro-brasileira e africana, tendo como objetivo o combate ao racismo sistêmico e consequentemente garantir medidas de acesso e permanência de indivíduos negros no sistema escolar, sobretudo no acesso ao Ensino Superior (GOMES e RODRIGUES, 2018).

A avaliação final do processo de participação do Movimento Negro na ANC, considera que a maioria das demandas que tinham um foco mais específico para a população negra perdeu justamente essa sua especificidade. Contudo, a presença destas questões na Constituição abriu precedência e espaço na legislação que possibilitaria que os movimentos sociais desenvolvessem em cima dessa base outras leis posteriormente. Um exemplo disto é o caso da educação, que inicialmente não

previa a valorização da cultura negra e indígena no âmbito educacional, mas sim de todos os povos, situação que se modificou anos depois com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura das populações afro-brasileira e africana na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SANTOS, 2015 e PAIXÃO, 2019).

Nesse sentido, em março de 2003 o governo federal sanciona a Lei 10.639/2003 que faz alterações na LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares para a promoção e implementação do ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, que se torna obrigatório na educação básica em instituição pública e privada. No mesmo ano ainda foi criado a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), órgão do Poder Executivo que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial recolocando institucionalmente a questão racial na agenda política nacional. De forma complementar a esses esforços, em 2008 foi promulgado a Lei 11.645/2008 que nas mesmas dimensões torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas (MEC, 2004).

A partir disto, o objetivo do presente estudo é analisar o Projeto Político Pedagógico dos cursos (PPP ou também denominados PPC) de Relações Internacionais (RI) das universidades federais, estaduais e municipais públicas do Brasil, com ênfase nos currículos a fim de se mapear o nível de adesão dos mesmos aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Considerando ainda que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 abrangem não apenas a educação básica, mas também integram a matriz curricular de todos os níveis da educação, inclusive o Ensino Superior. Com isso, se definiu que a amostragem dessa análise incluiria 28 cursos de RI das instituições de ensino superior pública do país, abrangendo assim: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) consiste em um “instrumento balizador para a atuação de instituições de ensino que expressa as suas práticas pedagógicas, ou seja, é um documento que registra quais as propostas educacionais de uma determinada instituição de ensino em relação aos seus objetivos, abordando desde os aspectos administrativos até a sua grade curricular. (BRASIL, 2020). O marco legal dos PPPs tem origem na LDB, estabelecido através da Lei nº 9394/96, onde foi instituída sua obrigatoriedade, como especificada em seu artigo 12, inciso I:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica; (BRASIL, 1996).

Dito isso, o que se procurou localizar nos PPPs desses cursos foram ações concretas que vão em encontro com as diretrizes curriculares nacionais, tais como a inclusão de disciplinas, bibliografias e demais atividades curriculares. Vale ressaltar que buscou-se analisar ações com enfoque exclusivo nas relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, não se considerando as ações abordadas e inseridas nos currículos de forma transversal, já que isso iria abranger praticamente todo o currículo dos cursos. É a se considerar que os PPPs dos cursos em questão estão em

diferentes níveis de atualização, portanto, podem não corresponder à realidade atual dos cursos, por isso para além dos PPPs, foram considerados os currículos e ementas disponíveis nos sites dos respectivos departamentos e institutos de Relações Internacionais e áreas afins das universidades.

Análise do Projeto Político Pedagógico e Ementas dos Cursos de RI

Os cursos de bacharelado em RI nas universidades brasileiras, de modo geral, seguem rigorosamente os critérios estipulados pela diretriz nº 4 Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CES 4/2017) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, que são as normativas para a organização dos componentes curriculares do curso. A partir disto, incorporando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 essa resolução também institui no parágrafo 1º inciso XI como elemento estrutural do currículo os seguintes preceitos:

XI - Formas de garantir a integração dos conteúdos das Diretrizes Nacionais sobre Políticas de Educação ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico Raciais, Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena e demais requisitos legais e normativos às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente (MEC, 2017).

Estes preceitos estão presentes na grande maioria dos PPPs que se encontravam devidamente atualizados após 2017, bem como a criação de disciplinas específicas com essas temáticas, considerando que em muitas disciplinas essas questões são tratadas de forma transversal, ou mais diretamente. Um exemplo recorrente dessa transversalidade foi observado em matérias sobre as relações internacionais, política, história e cultura da América Latina, que de forma menos específica tratam de questões raciais/relações raciais, cultura e história dos afro-americanos e dos povos nativos indígenas.

Já as disciplinas específicas dessa temática (ver quadro 1) estão presentes na maioria das graduações analisadas, predominantemente como disciplinas optativas¹, podendo ser subdivididas em dois tipos: aquelas voltadas ao estudo do continente africano e da Amazônia por uma perspectiva mais tradicional dentro dos estudos das Relações Internacionais, que seriam por um viés de política externa, econômico e secretário, principalmente na área de concentração de Defesa e Estudos Estratégicos (ver quadro 2). Outro tipo de disciplina específica são as voltadas ao estudo das relações étnico-raciais e culturas afro-brasileira, africana e indígena, em comparação com a anterior, foram mapeados um número bem reduzido desse tipo, e são justamente elas que serão o objeto de análise desta pesquisa.

Quadro 1: Graduação em RI nas Universidades Federais Brasileiras

Graduação em RI nas Universidades Federais Brasileiras			
Instituição Federal	Unidade da Federação	Disciplinas sobre África	Disciplinas sobre Raça
UnB	Distrito Federal	1	1
UFG	Goiás	1	1
UFGD	Mato Grosso do Sul	1	1
UFPB	Paraíba	1	0
UEPB		2	0
UFS	Sergipe	2	0

¹ Normalmente o currículo categoriza as disciplinas em: obrigatórias, optativas ou módulos livres.

UNILAB	Bahia	14	6
UNIFAP	Amapá	0	0
UEPA	Pará	0	0
UFRR	Roraima	0	0
UFT	Tocantins	0	2
UFRGS	Rio Grande do Sul	1	0
UFPEL		0	0
UFSM		1	0
FURG		1	0
UNIPAMPA		3	0
UFSC	Santa Catarina	3	1
UNILA	Paraná	1	0
UERJ	Rio de Janeiro	0	0
UFRJ		1	0
UFF		2	0
UFRRJ		0	0
USP	São Paulo	0	0
UNESP		0	0
UNIFESP		0	0
UFABC		1	0
UFU	Minas Gerais	1	0
UFMG*		0	0

* Na Universidade Federal de Minas Gerais o curso de RI corresponde à Relações Econômicas Internacionais.

Quadro 2: Disciplinas sobre África e Raça nos cursos de RI

Disciplinas sobre África e Raça nos cursos de RI	
Instituição Federal	Disciplinas
UnB	Relações Internacionais da África
	Raça, Diáspora Africana e RI
UFG	História da África Contemporânea
	Cultura, Poder e Relações Raciais

UFGD	História da África Subsaariana
	Povos Indígenas em Perspectiva Transdisciplinar
UFPB	Estudos Regionais: África
UEPB	Estudos Regionais 1 e 2
UFS	Relações Internacionais da África e da Ásia
	Processos de Integração na África e Ásia
UNILAB	Política Externa Africana Contemporânea
	Política de Cooperação e Integração Internacional: Brasil-África
	Análise dos conflitos, guerras e processos de integração regional na África
	Gênero, Relações Internacionais e Desenvolvimento Africano
	Pan Africanismo e Política Internacional
	Tópicos avançados em Estudos Africanos e Relações Internacionais I
	Tópicos avançados em Estudos Africanos e Relações Internacionais II
	Tópicos Especiais em Cooperação Brasil-África na Área de Administração pública
	Tópicos Especiais em Cooperação Brasil-África na Área de Saúde
	Tópicos Especiais em Cooperação Brasil-África na Área de Agronomia e produção de alimentos
	Tópicos Especiais em Cooperação Brasil-África na Área de Cultura, Educação e Desenvolvimento
	Tópicos Especiais em Cooperação Brasil-África na Área de Energia, Tecnologia e desenvolvimento sustentável
	Tópicos Especiais em Cooperação Brasil-África na Área de Economia e Comércio internacional
	Tópicos avançados sobre Trajetórias internacionais do continente africano
	Política de Gênero, Raça e Relações Internacionais
	Imigração, Raça, Etnicidade e Relações Internacionais
	Tópicos Avançados em Políticas Raciais Comparadas
	Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos
Educação, Sociedade e Cultura na perspectiva da descolonização do saber	
Pan Africanismo e Política Internacional	

UFT	História e Cultura Afro-Brasileira
	História e Cultura Indígena
UFRGS	Relações Internacionais da África e do Oriente Médio
UFSM	Relações Internacionais da África
FURG	Relações Internacionais da África
UNIPAMPA	Relações Internacionais da África
	História da África no Brasil
	Seminário de relações internacionais da África
UFSC	África e as Relações Internacionais
	História da África
	Laboratório de Ensino de História da África
	Raça e Relações Internacionais
UNILA	Análise dos conflitos, guerras e processos de integração regional na África
UFRJ	Emerg dos Países Afro-asiáticos
UFF	A África nas Relações Internacionais e Estudos Estratégicos
	África ao Sul do Saara: Periferia descartável?
UFABC	Trajetória Internacional do Continente Africano
UFU	Relações Internacionais da África

■ Disciplinas sobre Raça. ■ Disciplinas sobre África.

Foram mapeadas apenas doze matérias com enfoque no estudo das relações étnico-raciais e culturas afro-brasileira, africana e indígena em apenas seis universidades, considerando todos os cursos de graduação em RI nas universidades públicas brasileiras, sendo elas a UnB, UFG, UFGD, UFT, UNILAB e UFSC. Considerando o caso excepcional da UNILAB, muito acima da média nacional, tendo ao todo 20 disciplinas nesse eixo, sendo 14 com enfoque exclusivo sobre o continente africano e 6 sobre relações étnico-raciais e assuntos correlatos.

Observa-se um certo alinhamento curricular nas universidades localizadas nas regiões amazônica e pantaneira (UNIFAP, UEPA, UFRR, UFT e UFGD) que tem uma perspectiva mais voltada para questões ambientais, fronteiriças e estudos amazônicos característicos de suas realidades. A partir disto, localizou-se que nos currículos da UFGD e UFT disciplinas específicas focadas nas relações étnico-raciais, história e cultura dos povos indígenas, intituladas respectivamente como “Povos Indígenas em Perspectiva Transdisciplinar” da UFGD e “História e Cultura Indígena” na UFT, considerando que nas outras universidades essa temática foi tratada transversalmente durante o decorrer dos períodos.

As disciplinas ofertadas pelos cursos de RI da UnB (Raça e Relações Internacionais), UFG (Cultura, Poder e Relações Raciais) e UFSC (Raça e Relações Internacionais) têm abordagens parecidas e bibliografias em comum, bebendo da mesma fonte do ponto de vista epistemológico e metodo-

lógico, tendo uma perspectiva mais voltada a teoria crítica racial, dando enfoque a questões como a construção da identidade negra, a diáspora africana e a luta internacional anti racista. Uma obra em comum referência nos estudos contemporâneos de raça, por exemplo, presente em ambas as bibliografias é o livro “Race and Racism in International Relations” (2017), organizado pelos pesquisadores Alexander Anievas, Nivi Manchada e Robbie Shilliam.

Em contrapartida, temos os exemplos negativos, os cursos de RI que não tem sequer uma matéria focada nas Relações Internacionais da África, o que dirá uma matéria específica sobre relações raciais, dentro da amostragem os cursos com essas ausências são os da UNIFAP, UEPA, UFRR, UFPEL, UERJ, UFRRJ, USP, UNESP, UNIFESP. Vale ressaltar que os PPP dos cursos analisados não apresentavam em seus currículos disciplinas relacionadas ao continente africano ou qualquer menção aos parâmetros da Lei 10.639/2003. Isso pode ser interpretado de duas formas: que os PPP encontram-se desatualizados e que a realidade dos cursos encontram-se mais avançados nesses quesitos do que registrado nesses documentos ou que de fato os currículos carecem de reforma e atualização teórico-pedagógica.

O Caso da UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi concebida a partir da Lei nº 12.289, em 20 de julho de 2010 que estabeleceu essa instituição de ensino baseada na “atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP” (BRASIL, 2010, p.11).

A UNILAB possui duas instalações, a principal na cidade de Redenção, no Ceará, marco nacional por seu pioneirismo na libertação de escravos, e um segundo, O Campus dos Malês onde o curso de RI é ministrado, na cidade de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano, região majoritariamente negra. Ambas foram criadas no contexto de intenso debate nacional sobre a busca de caminhos para o desenvolvimento da população negra, da sua inclusão social pela implementação de políticas de ações afirmativas e de cotas, elementos estruturantes de sua filosofia institucional (UNILAB, 2017).

A partir disto, o curso de RI foi projetado vinculando-se estreitamente à agenda política da instituição para possibilitar a produção de conhecimentos e políticas tendo como base a ideia de cooperação solidária Sul-Sul e integração entre o Brasil e os países da CPLP, primordialmente os africanos e dialogam permanentemente com os estudos africanos, das relações étnico-raciais e de gênero na produção de conhecimentos e políticas públicas. Como consta no PPP do Bacharelado em Relações Internacionais da UNILAB/Campus dos Malês essa graduação:

apresenta uma grande especificidade em relação aos demais cursos de Relações Internacionais, justamente por se inserir em um projeto universitário totalmente novo, que privilegia a interdisciplinaridade, a integração, a internacionalização, a inserção social e regional do conhecimento e novas práticas tecnológicas, de gestão pública e de realização da cooperação internacional pautada na solidariedade; (p.16). [...] seus princípios curriculares baseiam-se em pressupostos metodológicos e epistemológicos fundamentados nas Epistemologias do Sul global, na interdisciplinaridade e no diálogo visceral com os Estudos Africanos, os Estudos das relações étnico-raciais e Estudos de gênero e sexualidade, levando-se em conta a missão na instituição em que está inserida (UNILAB, 2017, p. 36).

Baseado nesses princípios norteadores foi criado um curso de RI sem precedentes no Brasil, com um currículo que contempla de forma brilhante o estudo das relações étnico-raciais e culturas afro-brasileira e africana, muito acima da média nacional tendo em seus currículos ao todo 20 disciplinas específicas nesse eixo, sendo 14 com enfoque exclusivo sobre as Relações Internacionais da

África e 6 sobre relações étnico-raciais e assuntos correlatos (ver anexo A), sem contar que essas questões ainda são tratadas de forma transversal nas demais disciplinas que compõem o currículo.

Abrangendo uma gama imensa de temáticas dentro dos estudos das relações raciais como gênero, migrações, direitos humanos, descolonização, pertence a UNILAB o currículo mais completo dentre as universidades analisadas, no que diz respeito aos estudos africanos e de raça, sendo um modelo e referência às demais universidades do país. Dentre as disciplinas que contemplam a proposta da análise destaco as seguintes: “Política de Gênero, Raça e Relações Internacionais; Imigração, Raça, Etnicidade e Relações Internacionais; Tópicos Avançados em Políticas Raciais Comparadas; Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos; Educação, Sociedade e Cultura na perspectiva da descolonização do saber e Pan Africanismo e Política Internacional.

Considerações Finais

O cenário nacional das graduações em bacharelado em Relações Internacionais é bastante diversificado regionalmente, em que os cursos das Universidades Públicas estão gradativamente se atualizando e reformando seus currículos de acordo com as demandas que a realidade brasileira apresenta. Do ponto de vista institucional já existem todos os marcos legais que embasam as diretrizes do curso bem como os complementos jurídicos para a implementação do ensino da Educação para as Relações Étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Portanto, podemos considerar que a ação de colocar em prática o conjunto de orientações já disponíveis e amplamente incentivado pelo Ministério da educação é de inteira responsabilidade das instituições de ensino, cabendo a atual realidade apenas a vontade política das mesmas instituições para enfim as pôr em prática.

Outra observação pertinente é que embora os cursos estão avançando progressivamente se têm um alto grau de heterogeneidade entre eles quanto ao seu nível de avanço ou estagnação. Destacando-se como exemplo positivo a UNILAB, UnB, UFG, UFT, UFGD e UFSC, e suas respectivas coordenações mostrando-se atentas às demandas sociais da atualidade acadêmica. Muito embora os casos positivos ainda sejam minoria no quadro nacional, se tem uma perspectiva otimista considerando que em outras áreas das ciências humanas os avanços são mais significativos como nas ciências sociais, antropologia e ciências política, se pode ter uma prospecção que em um futuro próximo será inevitável esse movimento de revisão, sendo uma tendência em todo corpo universitário brasileiro.

ANEXO A: Ementas das Disciplinas sobre Relações Étnico-Raciais

Universidade de Brasília (UnB)

Disciplina: Raça, Diáspora Africana e RI

Ementa: Raça e racismo a partir de uma perspectiva internacional tem por foco a maneira como raça se configura internacionalmente no mundo moderno, tendo em vista o contexto global e o latino-americano e caribenho, no que se refere a questões como a linha de cor, o pan africanismo, o colonialismo, o imperialismo e a globalização. A Diáspora africana apresentará algumas das abordagens principais sobre o tema, com destaque para a atuação de mulheres na “prática” da diáspora. Combate ao racismo no sistema internacional, serão explorados três instâncias internacionais em que a luta antirracista tem sido travada: o direito internacional, as políticas internacionais contra a discriminação racial e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Bibliografia Obrigatória:

- ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (Ed.). Race and Racism in International Relations. Londres, 2017.
- BARBOSA, Muryatan S. Pan-africanismo e relações internacionais: uma herança (quase) esquecida. Carta Internacional, v. 11, n. 1, 2016.
- APPIAH, Kwame Anthony. The problem of the color-line: race in the modern world. Foreign Affairs, 2015.
- CABRAL, Amílcar. Liberdade nacional e cultura. Conferência realizada em 1970.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: um breve histórico. África, n. 24-26, 2009.
- ANDREWS, George Reid. Uma transfusão de sangue melhor”: o branqueamento, 1880-1930. In: América Afro-Latina, 1800-2000. São Carlos: EdUfSCar
- GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro como contracultura da modernidade. In: O Atlântico negro - Modernidade e Dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34/UCAM — Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.
- BUTLER, Kim D. Defining Diaspora, Refining a Discourse. Diaspora: A Journal of. Transnational Studies, v. 10, n. 2, 2001.
- SOUZA, Nathália Lúcia Mendes. Racializando o Direito Internacional: Considerações sobre o Tribunal Penal Internacional à luz da Teoria Crítica Racial. Monografia, IREL/Unb, Brasília, 2018.
- GOES, Fernanda Lira, SILVA, Tatiana Dias. Regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial. Texto para Discussão Ipea n. 1882. 2013.

Bibliografia Complementar:

- ORTIZ, José Caicedo. La diáspora africana como acontecimiento histórico.
- DU BOIS, W.E.B. As almas do povo negro. I. Sobre os nossos embates espirituais e IX. Sobre os filhos do senhor e do homem.
- NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. Documentos de uma militância pan-africanista. Documento nº 7: Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras.
- SILVA, Karine de Souza. Entre Esperanças e Desenganos: a declaração universal dos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo.
- WAPMUK, Sharkdam; AKINKWOTU, Oluwatooni. As Dinâmicas da África nas Relações Mundiais: Do Afro-Pessimismo para o Afro-Otimismo?

Universidade Federal do Goiás (UFG)

Disciplina: Cultura, Poder e Relações Raciais

Ementa: Representações sobre o negro no Brasil; diversidade étnica e identidade; a diáspora africana; movimentos sociais negros.

Bibliografia Obrigatória:

- CARVALHO, J.J. Inclusão étnica e racial no Brasil. São Paulo Attar. 2005.
- FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Bahia: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972.

Bibliografia Complementar:

- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Global, 2008.
- CARNEIRO, E. Antologia do negro brasileiro. Rio de Janeiro. Ediouro. 1987.
- MUNANGA, K. ; GOMES, N. L. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. 2004.
- NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais, T.A. Queiroz, São Paulo. 1985.
- SCHWARCS, L. Questão racial e etnicidade. O que ler na ciência social brasileira (1970-1995), vol. 1, Antropologia. Editora Sumaré, 1999 (267-325).
- SCHWARCZ, L e QUEIROZ, Renato da Silva. Raça e diversidade. SP: EDUSP, 1996.
- THOMAZ, O. R. Democracia por entre classes e raças. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 53. 2003 (170-172).

Universidade Federal de Tocantins (UFT)

Disciplina: História e Cultura Afro Brasileira

Ementa: Origens africanas da cultura brasileira. Questão Racial: Africanidade e Democracia. História e Cultura Negra no Brasil. Democracia Racial. Cidadania e Identidade Racial. Novas Perspectivas Políticas e Culturais Afro-Brasileiras.

Bibliografia Obrigatória:

MATTOS, Rejane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007.
MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.
SARAIVA, José Flávio Sombra. Formação da África contemporânea. São Paulo: Atual, 1987.

Bibliografia Complementar:

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. (Orgs.) Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombolas: tradições e cultura de resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
MARTINEZ, Paulo. África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico. São Paulo: Moderna, 1992. SANTOS, Pe. Anízio Ferreira dos (Org.). Eu, Negro. Discriminação racial no Brasil existe? São Paulo: Loyola, 2000.
WALDMAN, Maurício; SERRANO, Carlos. Memória D'África. A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

Disciplina: História e Cultura Indígena

Ementa: História Indígena. Relações de poder, protagonismo político e participação indígena. Relações interétnicas. Direitos dos Povos Indígenas na América Latina. Movimentos Indigenistas contemporâneos.

Bibliografia Obrigatória:

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras - Secretaria Municipal da Cultura - Fapesp, 1992.
DÍAZ-POLANCO, Hector. Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios. México: Siglo Veintiuno Editores, 1996.
SANTOS, Sílvio Coelho (Org.). Sociedades Indígenas e o Direito. Uma questão de Direitos Humanos. (Ensaio). Florianópolis: Edufsc- CNPq, 1985.

Bibliografia Complementar:

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. Procesos Interculturales. Antropología Política Del Pluralismo Cultural en América Latina. México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.
OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (Org.). Sociedades Indígenas e Indigenismo. RJ: UFRJ/Editora Marco Zero, 1987.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Disciplina: Povos Indígenas em Perspectiva Transdisciplinar

Ementa: Histórias indígenas e história da colonização. Povos indígenas em perspectiva jurídica: direitos humanos, direito internacional e direito constitucional comparado. Povos indígenas em perspectiva antropológica: cultura, etnia, territorialidade. O valor da sociodiversidade. Povos indígenas em perspectiva política: desenvolvimento, democracia, exclusão, pobreza. Pós-colonialismo, colonialidade, descolonialidade. Colonialismo interno, colonialismo avançado, anti-colonialismo. Situação colonial. Povos indígenas na contemporaneidade. Os casos do Brasil e do Mato Grosso do Sul.

Bibliografia Obrigatória:

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2006.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Bibliografia Complementar:

ARAÚJO, Ana Valéria. Povos indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília, DF: MEC, 2006.
LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC. SECAD, 2006.
SALZANO, Francisco; CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. São Paulo, SP: Fapesp, 2009.
SOUZA FILHO, Carlos Marés de. O renascer dos povos indígenas para o direito. Curitiba: Juruá, 2010.
CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. Situação dos detentos indígenas do Estado de 74 Mato Grosso do Sul. Brasília: CTI, 2008.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Disciplina: Raça e Relações Internacionais

Ementa: Teorias críticas do Sul Global, abordagens (anti) Pós e Decoloniais e a Descolonização das Relações Internacionais. Raça e Relações Internacionais. Colonialidades e as hierarquias no Direito Internacional e nas Relações Internacionais. Interseccionalidades de raça, gênero, classe e sexualidades. A(s) África(s) e as Relações Internacionais. Os “olhos azuis do Itamaraty” e a política externa brasileira. Pensamento afro-diaspórico, Arte e Resistências negras no sistema internacional. Reparações no Direito Internacional em decorrência da colonização e da escravidão. Diáspora negra e Migrações contemporâneas. Práticas decoloniais transnacionais: agências e insurgências africanas e afro diaspóricas.

Bibliografia Obrigatória:

ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (Ed.). Race and Racism in International Relations. Londres, 2017.
BISCHOFF, P.; KWESI, A; ACHARYA, A. Africa in Global International Relations: emerging approaches to theory and practice. London: Routledge, 2016.
BARBOSA, Muryatan. Pan-africanismo e Relações Internacionais: uma herança (quase) esquecida. Revista Carta Internacional, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2016, p.144-162.
SILVA, Karine de Souza; PEROTTO, Luiza L. N. A Zona do Não-Ser do Direito Internacional: Os Povos Negros e a Revolução Haitiana. Direito E Justiça: Reflexões Sociojurídicas, v. 18, p. 125-153, 2018.
SILVA, Karine de Souza; BODENMULLER, Gustavo H. S. Eurocentrismo, hierarquias e colonialidade nas Relações Internacionais: ?A paz que eu não quero conservar? In: SALATINI, Rafael; DIAS, Laércio Fidelis. (Org.). Reflexões sobre a paz: Paz e tolerância. 1ed.Marília, São Paulo: UNESP/ Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2018, v. 2, p. 55-76.
SILVA, Karine, BOFF, Ricardo B. ‘Nós, os povos das Nações Unidas’: do eurocentrismo excludente à pluriversalidade da ONU. In: SCHMITZ, Guilherme; ROCHA, Rafael A. (Org.). Brasil e o Sistema das Nações Unidas: desafios e oportunidades na governança global. 1ed.Brasília: IPEA, 2017, p. 230-260.

Bibliografia Complementar:

ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie. Race and racism in International Relations: Confronting the global colour line. Londres: College London, 2017.
ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie. Race and racism in International Relations: Confronting the global colour line. Londres: College London, 2017.
ANGHIE, Antony. Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law. New York: Cambridge University Press, 2008.
HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003
HENDERSON, Errol A. Hidden in plain sight: Racism in international relations theory. In: ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie (Ed.). Race and Racism in International Relations. Londres, 2017. p. 19-40.
GILROY, Paul. “Race ends here”. Abingdon, Oxford: Ethnic and Racial Studies, vol. XXI, n° 5, p. 838-47.
GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro Asiáticos, 2001.
MARQUESE, R. B. ; PARRON, Tâmis . Constitucionalismo atlântico e ideologia da escravidão: a experiência de Cádiz em perspectiva comparada. Bulletin for Spanish and Portuguese Historical Studies, v. 37, p. 1-20, 2013.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Disciplina: Política de Gênero, Raça e Relações Internacionais

Ementa: Principais correntes conceituais da problemática do gênero e raça em sua dimensão internacional; Ordem internacional, racismo e poder político; Gênero e violência no contexto internacional.

Bibliografia Obrigatória:

ARENDDT, H. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
CHARLESWORTH, H. Direitos Humanos da mulher: perspectivas nacionais e internacionais. Buenos Aires: Profamili, 2006.
COSTA, E. O gênero no direito internacional: discriminação, violência e proteção. Belém: Paka-Tatu, 2014.
SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. (coords.). Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. 2. ed. São Paulo: Lumen Juris, 2008.
VARGAS, J. Never Meant to Survive: Genocide and Utopias in Black Diaspora Communities. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2008.

Bibliografia Complementar:

FLAUZINA, A. L. P. As fronteiras raciais do genocídio. Revista de Direito da Universidade de Brasília, v. 1, n.1, jan-jun. 2014.
MOURA, T.; GARRAIO, J.; ROQUE, S. Mulheres e guerras: representações e estratégias. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 96, 2012.
NASSER, R. M. (org.). Os conflitos internacionais em múltiplas dimensões. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
PATEMAN, C. O contrato sexual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
STEVENS, C. (org.). Maternidade e feminismo: diálogos interdisciplinares. Florianópolis: Editora Mulheres/ Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007

Disciplina: Imigração, Raça, Etnicidade e Relações Internacionais

Ementa: Políticas imigrantistas comparadas. O papel da raça e da etnicidade na produção social dos imigrantes. Políticas públicas para imigrantes e refugiados. Tendências dos fluxos migratórios: América Latina e África.

Bibliografia Obrigatória:

FAUSTO, B. (org.). Fazer a América. São Paulo: EdUSP, 2000.
SALES, T.; SALLES, M. do R. Políticas Migratórias: América Latina, Brasil e brasileiros no exterior. São Carlos: Sumaré/ EdUFSCAR/ Fapesp, 2002.
POUTIGNAT, P. Teorias da etnicidade: grupos étnicos e suas fronteiras. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
SAYAD, A. A imigração. São Paulo: EdUSP, 1998.
LESSER, J. A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Bibliografia Complementar:

ANDREWS, G. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru: EdUSC, 1998.
AZEVEDO, C. Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites. Brasil, Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
BOUCAULT, C. E.; MALATIAN, T. (orgs.). Políticas imigratórias: fronteiras dos direitos humanos no século XXI. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
MARQUES, V. R. B. M. A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora Unicamp, 1994.
MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (orgs.). Raça, ciência e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

Disciplina: Tópicos Avançados em Políticas Raciais Comparadas

Ementa: Racismos e antirracismos comparados. Mobilização política étnica e racial no mundo contemporâneo. Mudanças constitucionais e políticas multiculturalistas. Ação Afirmativa e políticas públicas racializadas. Teoria dos movimentos negros e dos movimentos sociais.

Bibliografia Obrigatória:

CUNHA, O. Depois da Festa: movimentos negros e “políticas de identidade” no Brasil. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs.) Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos: novas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
GUIMARÃES, A. S. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/ Editora 34, 1999.
HANCHARD, M. Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.
POUTIGNAT, P.; FENART, J. S. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
SANTOS, M. A. Políticas raciais comparadas: movimentos negros e Estado no Brasil e Colômbia (1991-2006). Tese (Doutorado em Ciência Política). Rio de Janeiro: IESP/UERJ, 2012.

Bibliografia Complementar:

AZEVEDO, C. M. M. Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ESCOBAR, A. (orgs.) Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos: novas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

GUIMARÃES, A. Classes sociais, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

GRUESO, L.; ROSERO, C.; ESCOBAR, A. O Processo de organização da comunidade negra na costa meridional do pacífico da Colômbia. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; HANCHARD, M; CHUNG, E. From Race Relations to Comparative racial politics: a survey of cross-national scholarship on race in the social sciences. Du Bois Review, n. 1, v. 2, p. 319-343, sep. 2004.

LESSER, J. A negociação da identidade nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SANTOS, Marcio André. Formação racial, nação e mestiçagem na Colômbia. In.: Rev. hist. comp., Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 36-58, 2014.

Disciplina: Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos

Ementa: Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira.

Bibliografia Obrigatória:

CARNEIRO, Sueli. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

EDEM KODJO E DAVID CHANAIWA. Pan-africanismo e libertação(Cap.25). In: História geral da África, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. et al. Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: História geral da África, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília : UNESCO, 2010. Cap. 16.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 10ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Bibliografia complementar:

CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. A Arma da Teoria. Unidade e Luta I. Lisboa: Seara Nova, 1978. 2ª ed.

DAMATTA, Roberto. “Digressão a Fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. Relativizando. Uma introdução à Antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. pp.58-85.

MARCONDES, Mariana (org.). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. 160 p.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SUÁREZ, Mireya. Desconstrução das Categorias “Mulher” e “Negro”. Brasília, Série Antropologia, nº 133, 1992.

Disciplina: Educação, Sociedade e Cultura na perspectiva da descolonização do saber

Ementa: Estudo crítico dos fundamentos da educação como prática social. Educação como meio de preservação e controle social. Dimensão política, cultural e socioespacial da educação. Colonialismo, colonialidade e educação como modo de aculturação. Educação e movimentos sociais: perspectivas de descolonização do saber. Discursos, perspectivas e práticas descolonizadoras. Pluriversalidade, diferença e educação antirracismo: desafios curriculares na perspectiva africana e afro-brasileira.

Bibliografia Obrigatória:

APPLE, Michael W. Políticas culturais e educação. Porto: Porto Editora, 1999.

CANDAUI, Vera Maria. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia, São Paulo: Editora Hedra, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MAZRUI, Ali A. O Horizonte 2000 - A educação colonial: a libertação sem o desenvolvimento. In: História Geral da África VIII. África desde 1935. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji Brasília: UNESCO, 2010.

Bibliografia Complementar

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2001.
- DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006.
- SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Disciplina: Pan Africanismo e Política Internacional

Ementa: Escravidão, racismo e colonialismo como questões da agenda política internacional. Surgimento do pan-africanismo nas Américas e sua expansão para a África. Congressos panafricanistas. Negritude. Afrocentricidades. Movimentos pan-africanistas. Lutas africanas de libertação. Da OUA para UA. África e diásporas africanas e suas agendas atuais. Agenda de UA 2063.

Bibliografia Obrigatória:

- ASANTE, S. K. B; CHANAIWA, D. Pan-africanismo e Integração Regional. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (ed.). História geral da África, vol. VIII: África desde 1935. Brasília: Unesco, 2010, 874-896.
- KODKJO, E.; CHANAIWA, D. Pan-africanismo e libertação. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (ed.). História geral da África, vol. VIII: África desde 1935. Brasília: Unesco, 2010, p. 897-923.
- LE MOUVEMENT PANAFRICANISTE AU XXe SIÈCLE. Contribution à la Conférence des intellectuels d'Afrique et de la Diaspora (CIAD I) organisée par l'Union africaine en partenariat avec le Sénégal. Dakar, 7-9 oct. 2004.
- MOORE, C. W. Abdias Nascimento e o surgimento de um pan-africanismo contemporâneo global. Salvador, 2000.
- MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo, Ática, 1988.

Bibliografia Complementar:

- APPIAH, K. A. Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- KASSAMA, M. (dir.). L'Afrique répond à Sarkozy: contre le discours de Dakar. Paris: Phillipe Rey, 2008.
- MAZRUI, A. A. Introdução. In: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (ed.). História geral da África, vol. VIII: África desde 1935. Brasília: Unesco, 2010, p. 1-29.
- M'BOKOLO, E. Os caminhos da emancipação. In: M'BOKOLO, E. África negra: história e civilizações. Tomo II: Do século XIX até nossos dias. Salvador: UFBA/ São Paulo: Casa das Áfricas, 2011, p. 523-626.
- MONGA, C. Nihilismo e negritude. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Referências Bibliográficas

ANIEVAS, Alexander; MANCHANDA, Nivi; SHILLIAM, Robbie. **Race and Racism in International Relations**. Londres, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC/CNE, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais**. MEC/CNE/CES, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73651-rces004-17-pdf/file>>.

_____. **Projeto Político Pedagógico - Introdução**. ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ PAULO MARCELO MARTINS RODRIGUES. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2020. Disponível em: <<https://ppp.esp.ce.gov.br/introducao/>>.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés, 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>>.

GOMES, Nilma Lino e RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Resistência Democrática: A Questão Racial e**

a **Constituição Federal de 1988**. Educação & Sociedade, v. 39, n. 145, pp. 928-945, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

_____. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

PAIXÃO, Mayara. **O Movimento Negro e a Constituição de 1988: Uma Revolução em Andamento**. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/especiais/o-movimento-negro-e-a-constituicao-de-1988-uma-revolucao-em-andamento>>.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro, Pallas/Faperj, 2013.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Dissertação (mestrado) - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2015. Disponível em:<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13699/Disserta%3%a7%3%a3o_Nat%3%a1lia%20Neris.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Projeto Político Pedagógico/Currículo dos Curso de RI

FURG. **Currículo Curso de Relações Internacionais - Programa das Disciplinas**. Rio Grande - RS, 2021. Disponível em: <<https://ri.furg.br/qs/programa-das-disciplinas>>.

UEPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. Belém - PA, 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/prograd/index.php/downloads/ppc/ccnt/259-ppc-relacoes-internacionais-vf/download.html>>.

UEPB. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO RELAÇÕES INTERNACIONAIS - BACHARELADO - Campus V**. João Pessoa - PB, 2016. Disponível em: <<http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0123-2016-PPC-Campus-V-CCBSA-Relacoes-Internacionais-ANEXO.pdf>>.

UERJ. **Ementário de Relações Internacionais**. Rio de Janeiro - RJ, 2021. Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/relacoes_internacionais.html>.

UFABC. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. Santo André/São Bernardo do Campo - SP, 2015. Disponível em: <https://prograd.ufabc.edu.br/doc/pp_bach_relacoes_internacionais.pdf>.

UFF. **Disciplinas e a matriz curricular**. Niterói - RJ, 2021. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=curso/relacoes-internacionais/108648/bacharelado/niteroi>>.

UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Relações Internacionais**. Goiânia - GO, 2013. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Resolucao_CEPEC_2015_1384_RI_%281%29.pdf>.

UFGD. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. Dourados - MS, 2017. Disponível em: <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais%202017.pdf>>.

UFMG. **Relações Econômicas Internacionais - Bacharelado//Formação Livre - Estrutura Curricular**. Belo Horizonte - MG, 2021. <<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2357/91066>>.

UFPB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS. João Pessoa - PB, 2011. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufpb.br/ccri/contents/documentos/curso/projeto-pedagogico-do-curso.pdf>>

UFPEL. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Pelotas - RS, 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ri/files/2020/12/PPC-RI-2020-_ABRIL.pdf>.

UFRGS. Currículo Curso de Relações Internacionais - Programa das Disciplinas. Porto Alegre - RS, 2021. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=357>.

UFRJ. Curso de Graduação em Relações Internacionais. Rio de Janeiro - RJ, 2021. Disponível em: <<https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/D359E60A-92A4-F799-5FBF-C2EB6FF9E918.html>>.

UFRR. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Boa Vista - RR, 2015. Disponível em: <<http://ufrr.br/relacoesinternacionais/index.php/component/phocadownload/category/9-ppc>>.

UFRRJ. Curso Bacharelado em Relações Internacionais. Seropédica - RJ, 2013. Disponível em: <<http://cursos.ufrrj.br/grad/ri/files/2015/03/PPC-curso-RI-UFRRJ.pdf>>.

UFS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Relações Internacionais, bacharelado. São Cristóvão - SE, 2011. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=127727&key=6050c5e05372d70e538db36464608dc1>>.

UFSC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. CURRÍCULO DO CURSO. Florianópolis - SC, 2021. Disponível em: <<https://cursori.paginas.ufsc.br/files/2017/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-RI-2009-oficial.pdf>> <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=340>>.

UFSM. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Santa Maria - RS, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/474/2021/01/PPC-RI-COMPLETO.pdf>>.

UFT. Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Relações Internacionais (Campus de Porto Nacional). Palmas - TO, 2014. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/IFHSgWvuTSiH2suJE4QxFg>>.

UFU. PROJETO PEDAGÓGICO Curso de Graduação – Bacharelado em Relações Internacionais. Uberlândia - MG, 2008. Disponível em: <http://www.ieri.ufu.br/system/files/conteudo/ri_projeto_pedagogico.pdf>.

UnB. Projeto Pedagógico do Bacharelado em Relações Internacionais. Brasília - DF, 2004. Disponível em: <<https://irelunb.files.wordpress.com/2019/01/projeto-pedag%C3%93gico-de-rela%C3%87%C3%95es-internacionais-1.pdf>>.

UNESP. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Marília - SP, 2018. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/RelacoesInternac/ppp_riatual.pdf><<https://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/2a-rin-2018.pdf>>.

UNIFAP. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Macapá - AP, 2013. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/relacoesinternacionais/files/2013/12/PPC-RI.pdf>>.

UNIFESP. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO RELAÇÕES INTERNACIONAIS. Osasco - SP, 2013. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/osa2/images/PDF/PPC_Relacoes_Internacionais_dez_2013.pdf>.

UNILA. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO RELAÇÕES INTERNACIONAIS E INTEGRAÇÃO. Foz do Iguaçu - PR, 2013. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/graduacao/relacoes-internacionais/ppc>>.

UNILAB. **PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS – BACHARELADO**. São Francisco do Conde - BA 2017. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/PPC-Rela%C3%A7%C3%B5es-Internacionais-Terceira-Vers%C3%A3o-17-FEV-2017.pdf>>.

UNIPAMPA. **RELAÇÕES INTERNACIONAIS - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**. Santana do Livramento - RS, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/131/10/PPC_Rel%C3%A7%C3%B5es%20Internacionais_revisado_maio2019.pdf>.

USP. **PROJETO PEDAGÓGICO BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. São Paulo - SP, 2019. Disponível em: <http://143.107.26.205/documentos/Projeto_Pedagogico_IRI_2019.pdf>.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO ENSINO UNIVERSITÁRIO NA ÁREA DA SAÚDE DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY UNIVERSITY EDUCATION IN THE AREA OF HEALTH DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Celestina Elba Sobral de Souza
 Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)
<https://orcid.org/0000-0002-9595-5728>

Julia Oliveira do Nascimento
 Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)
<https://orcid.org/0000-0001-6304-4893>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelo ensino universitário na área da saúde durante a pandemia ocasionada pela COVID-19. Foi desenvolvida uma revisão integrativa da literatura de estudos publicados entre 2020 e 2021 nas bases de dados LILACS, Scielo e Google Acadêmico. Por meio dessa análise, foi possível identificar que os fatores socioeconômicos, bem como os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizado vêm representando grandes desafios ao ensino superior em saúde, uma vez que exercem grande impacto no acesso dos discentes às ferramentas necessárias e a qualidade do ensino. Portanto, é necessário que seja feita uma melhor avaliação métodos adotados no ensino na área da saúde, com o intuito de que os alunos possam ter a vivência plena das competências pedagógicas inerentes à formação em saúde.

PALAVRAS-CHAVE: ensino remoto, pandemia, saúde, educação superior.

ABSTRACT: This article aims to identify the main challenges faced by university education in the health area during the pandemic caused by COVID-19. An integrative literature review of studies published between 2020 and 2021 in the LILACS, Scielo and Google Scholar databases was developed. Through this analysis, it was possible to identify that socioeconomic factor, as well as the methods used in the teaching-learning process have been representing major challenges to higher education in health, as they have a great impact on students' access to the necessary tools and quality of teaching. Therefore, it is necessary to make a better assessment of the methods adopted in teaching in the health area, so that students can fully experience the pedagogical skills inherent in health education.

KEYWORDS: remote teaching, pandemic, health, university education.

Introdução

Os primeiros casos da doença COVID-19 tiveram origem em dezembro do ano de 2019, na cidade de Wuhan, situada na província de Hubei, na China (WHO, 2020). Após ser feita a identifica-

ção do agente causador da doença, o número de pessoas infectadas começou a crescer na China, tomando proporções maiores e chegando a outros países. No Brasil foi registrado, em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de COVID-19 e, assim, não demorou para o SARS-CoV-2 espalhar-se em todo o país. Visto que o novo coronavírus estava dispersando cada vez mais, a Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, declarou pandemia mundial (SODRÉ, 2020; MARTELLETO et al., 2021).

Todos os setores da sociedade vêm enfrentando mudanças, como é o caso das instituições de ensino superior, as quais, em sua maioria, devido a situação epidemiológica das suas regiões, se encontram com suas atividades presenciais encerradas ou em funcionamento parcial (DIGNER et al., 2020; DOLABELLA et al., 2021). Com isso, o Ministério da Educação, por meio da Portaria 343 de 17 de março de 2020, autorizou a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação”, onde a educação dos universitários passou a ser mediada por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (BRASIL, 2020).

O ERE pode ser compreendido como um método de ensino desenvolvido com a existência de um distanciamento geográfico entre docentes e discentes, tendo que ser aderida de maneira emergencial e temporária devido ao contexto sanitário em que a sociedade foi inserida (BEHAR, 2021). Diferente da Educação à Distância (EAD), na qual, regulamentada pelo Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017, são utilizados processos em que a mediação didático-pedagógica é desenvolvida através de meios e tecnologias de informação e comunicação. Assim, professores, alunos e tutores podem promover atividades em diversos espaços geográficos e cronológicos, seguindo um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2017; BEHAR, 2021).

É importante ressaltar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) vem representando uma importante alternativa para o ensino. Contudo, nele, há grandes limitações, sobretudo para o avanço dos cursos pertencentes a área da saúde. Isso acontece devido a desigualdade social, a ausência ou ocorrências apenas eventuais de atividades práticas, assim como fatores psicológicos, como ansiedade e depressão. Tais elementos são verdadeiros entraves, já que afetam a evolução do aprendizado e formação dos estudantes e, conseqüentemente, sua qualidade como futuros profissionais (COSTA e NASCIMENTO, 2020; DIGNER et al., 2020; MAIA e DIAS, 2020).

Dessa forma, para que o ensino superior na área da saúde não sofra tantos impactos devido a pandemia, é necessário entender, inicialmente, a condição de ensino dos estudantes universitários, assim como os desafios enfrentados por eles. Firmado sob esse alicerce, o presente estudo tem a seguinte questão norteadora: Quais os principais desafios enfrentados, durante a pandemia, pelo ensino universitário na área da saúde?

A partir dessa proposta, foi desenvolvida uma revisão integrativa da literatura com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelo ensino universitário na área da saúde durante a pandemia ocasionada pela COVID-19. Assim sendo, levando em consideração os fatos anteriormente expostos, é de grande relevância para as ciências da saúde buscar compreender o cenário no qual o ensino superior está imerso, o que gera conseqüentes benefícios a comunidade universitária.

Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada com os padrões de rigor e clareza que são utilizados durante a realização das pesquisas primárias evidenciadas nas bases de dados. A revisão integrativa foi realizada através dos seguintes passos: identificação da questão de inclusão e exclusão, categorização dos estudos, avaliação dos estudos incluídos, interpretação dos resultados e apresentação da revisão. A busca dos artigos, foi realizada nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scielo e Google Acadêmico. A pergunta norteadora que se procedeu durante a busca dos artigos foi: Quais são os principais desafios vivenciados pelos componentes do ensino universitário na área da saúde durante a pandemia da Covid-19?

Para localização dos artigos nas bases citadas, foram utilizados os seguintes descritores nas ferramentas de pesquisa: “desafios” AND “ensino superior” OR “educação superior” AND “cursos

de saúde” AND “Covid-19”.

Para que a fase de seleção dos registros fosse desenvolvida, foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: trabalhos científicos, escritos nos idiomas português, inglês e espanhol, publicados entre os anos de 2020 e 2021 nas bases de dados selecionadas, com texto completo disponível gratuitamente. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: estudos fora da temática proposta dentro do recorte, sem texto completos disponíveis gratuitamente e duplicados. Deste modo, para a constituição dos resultados e discussão da revisão integrativa, a extração dos dados seguiu-se mediante a leitura criteriosa na íntegra pelos artigos selecionados que respondessem à questão norteadora e a problemática evidenciada na pesquisa.

Resultados e Discussões

O levantamento bibliográfico identificou 91 resultados, dos quais 2 eram repetidos. Mediante a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente elaborados, foram excluídos 81, utilizando apenas 08 (2 LILACS); (1 SCIELO); (5 GOOGLE ACADÊMICO) artigos para a realização da análise da revisão. No Quadro I, foram explanadas as principais informações que compõem os artigos selecionados, no que concerne às seguintes características: autoria, ano de publicação e objetivo do estudo.

Quadro I - Panorama geral dos registros bibliográficos selecionados para discussão

Nº	Autoria	Ano de publicação	Objetivo do estudo
1	SILVA, P. H. S., <i>et al.</i>	2021	Avaliar a viabilidade da implantação do ensino remoto para discentes de um curso de Medicina.
2	RIBEIRO, L. F.	2021	Refletir e trazer ideias implementadas em relação a adaptação ao sistema, promovendo o debate sobre o sistema educacional ao COVID-19.
3	DUQUE, A. M., <i>et al.</i>	2021	Descrever, analisar e refletir acerca do processo de implementação de uma subunidade curricular obrigatória remota, ocorrida durante a pandemia do COVID-19.
4	GALVÃO, M. C. B., <i>et al.</i>	2021	Investigar a incorporação das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino aprendizagem por docentes e discentes do curso de Enfermagem.
5	MACIEL, M. A. C., <i>et al.</i>	2020	Relatar as experiências vivenciadas no processo de adaptação entre o ensino presencial e o ensino remoto no curso de Enfermagem de uma Faculdade de ensino superior em saúde.
6	QUINTANILHA, L. F., <i>et al.</i>	2021	Promover uma discussão sobre os impactos da pandemia na educação médica, por meio de uma análise do processo de migração para o formato remoto de ensino.
7	SANTOS, L. L., <i>et al.</i>	2021	Refletir acerca das estratégias adotadas para a manutenção das atividades do ensino superior em saúde, através da perspectiva docente.

8	FERNANDES, J. D., <i>et al.</i>	2021	Refletir sobre os processos relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado na área da saúde durante o contexto da pandemia e suas repercussões no curso de Enfermagem.
---	---------------------------------	------	---

Fonte: Elaboração própria

Mediante a leitura criteriosa dos artigos analisados, foi possível estabelecer duas categorias temáticas no qual explanam os resultados que respondem à questão norteadora evidenciada pela pesquisa: *“Fatores socioeconômicos e a dificuldade do acesso aos meios tecnológicos durante o ensino remoto”* e *“Atividades pedagógicas remotas e o processo ensino- aprendizagem.”*

Fatores socioeconômicos e a dificuldade do acesso aos meios tecnológicos durante o ensino remoto

No que se refere as variáveis que podem estar associados a participação dos discentes durante o ensino remoto, destacam-se os fatores socioeconômicos, pois esses influenciam no desempenho dos discentes, principalmente em países, como o Brasil, onde persistem altos índices de desigualdade de renda. As condições habitacionais e econômicas, bem como a questão da acessibilidade tecnológica são aspectos primordiais para que o ensino remoto possa ser viabilizado.

Quintanilha et al. (2021), relata em seu estudo diversas disparidades no ensino remoto entre as instituições de ensino privadas e públicas; durante o estado pandêmico as instituições de ensino privadas conseguiram garantir a transição de formatos e cumprir seu cronograma sem atrasos, devido a necessidade rápida e compulsória a um novo modelo de ensino, diferente das instituições públicas, que se viram impedidas de desenvolver as atividades, devido a fatores como a desigualdade de acesso à tecnologia.

De acordo com Pereira et al. (2019), o ensino remoto apresenta processos dificultadores uma vez que demanda conhecimentos a respeito de ferramentas digitais e requer maior planejamento e compromisso para o aprendizado; e exige um protagonismo estudantil, centrado na organização de tempo para estudo e realização das atividades acadêmicas de forma planejada.

O estudo de Ribeiro (2021) mostra alguns desafios vivenciados durante a implementação do sistema remoto de ensino, observando que muitos alunos de diversos cursos e que moravam em áreas rurais, não conseguiam ter acesso às aulas online, no horário da disciplina.

Para além destas questões que são fundamentais, o corpo docente e/ou discente não estava preparado para desenvolver atividades que fossem mediadas por plataformas digitais; devido às limitações tecnológicas para acesso ou até mesmo por conta do nível de práticas em ambientes digitais.

Duque et al. (2021) e Galvão et al. (2021) em seus respectivos estudos reportam que fatores como vulnerabilidade econômica, curto período de adaptação dos estudantes, necessidade de autogestão, gerenciamento do tempo, acesso à internet, rotina desgastante e dificuldade de acesso a materiais didáticos foram desafios enfrentados pela comunidade acadêmica. Constatou-se também, que houve um impacto referente a disponibilização de equipamentos, apoio psicológico e capacitação de discentes e docentes, bem como aumento na carga de trabalho, onde essa sobrecarga levou discentes e docentes a preferência pelo retorno a modalidade presencial de ensino.

Diante de todas as problemáticas enfrentadas durante a implementação do ERE, algumas soluções começaram a surgir, um exemplo foi gravar as aulas, as quais posteriormente poderiam ser postadas para que os alunos pudessem visualizá-las a qualquer hora. Muitas instituições de ensino, principalmente da rede privada criaram ou adquiriram plataformas assim que o isolamento no âmbito educacional iniciou.

Ainda como todo investimento por partes das redes de ensino, a rotina de isolamento e ensino remoto desencadeou situações de estresse para docentes, discentes e demais envolvidos no processo, isso pode estar diretamente ligado a um espaço específico para estes realizarem suas

tarefas e participarem das interações virtuais, visto que, em residências onde a família é numerosa, essa privacidade é inexistente.

Em estudo realizado por Dias (2021), verificou-se diversos aspectos que influenciaram diretamente na adesão dos discentes às aulas virtuais síncronas, pois a maioria dos estudantes não dispunha de um local adequado para os estudos e a renda familiar de grande parte dos discentes era relativamente baixa. Rial e Costas (2021) e Assis (2021) mostram, nos seus estudos, que as desigualdades econômicas e sociais se potencializam principalmente no ambiente digital com a falta de uma internet boa/rápida, de dispositivos tecnológicos, tempo e recursos didáticos.

As questões relativas ao desenvolvimento de soluções para o ERE, dependem do acesso dos sujeitos à internet em suas moradias, onde estão habitando com as dificuldades individuais, familiares e laborais. Conhecer esses indivíduos deve ser uma prioridade, para assim saber quem necessita de apoio institucional para ter acesso ao ERE, e construir os ambientes virtuais e suas possibilidades de aprendizagem.

É perceptível como as tecnologias digitais mudaram totalmente o cenário educacional durante a pandemia, havendo assim a necessidade de adaptação e reformulação do ambiente de aula, o que desencadeou diversas dificuldades para docentes e discentes, implicando assim na necessidade de caminharem em direção à zonas de risco, mesmo com toda essa incerteza gerada nesse ambiente digital.

Atividades pedagógicas remotas e o processo ensino – aprendizagem

É essencial que também sejam destacadas as atividades pedagógicas desenvolvidas remotamente, uma vez que representam componentes do processo de ensino – aprendizagem. Fatores como o modelo do ensino, a dificuldade no desenvolvimento de aulas práticas, assim como sobrecarga de trabalho e altos níveis de estresse emocional são coeficientes que devem ser analisados.

No estudo de Santos et al. (2021), os resultados mostraram que fatores como a sobrecarga de trabalho, desgaste emocional, necessidade de grande suporte emocional, de adaptação a novos e distintos recursos, a não realização de estágios supervisionados e dificuldade de avaliação de aprendizagem dos discentes atuaram como fortes desafios ao ensino universitário.

Esse novo cenário que foi instalado na educação devido a pandemia da Covid-19, desencadeou grandes transformações, havendo a necessidade de aperfeiçoar o modelo de ensino através de plataformas digitais; isso estimulou o professor a organizar conteúdos em unidades ou módulos, mensais e/ou semanais, e assim orientando e encorajando o aluno em relação as leituras, atividades e avaliações a serem desenvolvidas ao longo desse período.

De acordo com Scorsolini-Comin (2020), no ensino de enfermagem, por exemplo, a modalidade de ensino online é um grande desafio, uma vez que suspende um elemento essencial que é o contato humano, fundamental no ato de cuidar. Ainda que o online possa oferecer possibilidade, essa modalidade sofre críticas pelo fato de que as profissões de saúde possuem em sua rotina atividades de gerência e de assistência à saúde, o que demanda contato presencial e interação humana tanto no âmbito de ensino quanto no de formação em serviço.

Muitas foram as estratégias e metodologias utilizadas no Ensino remoto emergencial na área da saúde, vários estudos relataram que as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Jogos Educacionais e a Sala de Aula Invertida, foram as estratégias mais utilizadas pelos docentes da área da saúde, pela possibilidade de proporcionar uma aprendizagem mais ativa e dinâmica.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na área da saúde, promove ao estudante o desenvolvimento de autonomia, rigor técnico-científico, gestão e gerenciamento de recursos, proatividade, liderança, dentre outras potencialidades. Assim, compreende-se que Práticas Baseadas em Evidências oportunizam o aprimoramento de competências, de forma a assegurar a integralidade à atenção à saúde de indivíduos, grupos sociais e coletividades. No entanto, nota-se que o ensino

remoto, além de impossibilitar a realização do ECS, carrega particularidades ambientais, atitudinais e sociais. Desse modo, torna-se essencial a implementação de ferramentas inovadoras que sejam acessíveis aos discentes e aos docentes (ARAÚJO et al., 2020)

A experiência da educação “online” apesar de possuir potencial inovador incentivando a formação ativa do estudante, gerou resistência e desmotivação entre graduandos. Diante das barreiras e desafios encontrados, um dos mais preocupantes é a infoexclusão, uma realidade relacionada às diversidades socioeconômicas dos estudantes (SHIRAZI et al., 2019; BATICULON et al., 2021; CASTIONI et al., 2021), implicando diretamente no processo de aprendizagem.

A conjuntura pandêmica, possivelmente, desencadeará prejuízos quanto ao progresso intelectual e profissional autônomo e continuado do estudante vigente, de modo a interferir na garantia de uma atenção integralizada. Tal fato se deve a essa nova realidade social, marcada por mudanças educacionais, as quais têm desencadeado impactos individuais e coletivos negativos. Posto isto, entende-se que as atuais modalidades de ensino demandam de processos adaptativos, de maneira a visar a continuidade do sistema de ensino-aprendizagem a partir de manutenções efetivas e satisfatórias da educação ofertada (RAMOS et al., 2020).

Nos estudos realizados por Fernandes et al. (2021), foi possível observar que elementos como o desalinhamento de instituições, a desigualdade referente aos recursos necessários para desenvolver as atividades remotas, a necessidade de suporte emocional atuou como lacunas, fragilidades e desafios. Nos resultados de Maciel et al. (2020), percebeu-se que outros fatores também influenciaram o processo de ensino universitário em saúde, como por exemplo: a dispensabilidade do papel do professor, a dificuldade e emergência de implementação e adaptação aos novos métodos de ensino, rotina estressante e exaustiva e dificuldades de acesso e qualidade à internet, efeitos psicológicos negativos e dificuldades quanto ao processo avaliativo.

Devido as diferenças culturais, econômicas e sociais de cada região do Brasil, percebe-se que a inserção de ações pedagógicas uniformes e homogêneas ainda se apresenta de forma conturbada. Durante a pandemia vivenciada pelo país, a educação significativa, contextualizada e alinhada tornaram-se ainda mais agravados, devido as desigualdades e discrepâncias do país.

Silva et al. (2021), em seus estudos mostraram que as atividades pedagógicas por meio do ensino remoto são insuficientes, ressaltando a necessidade de grande cautela na tomada de decisões, uma vez que todos devem ser incluídos no processo educativo. Sugerindo que entidades responsáveis elaborem meios para que o acesso à educação seja isonômico

Para Godoi et al. (2021), elementos como a adaptação e flexibilização à esse novo método de ensino-aprendizagem, a utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino, o estresse emocional, sobrecarga de trabalho, baixa qualidade no ensino resultante da falta de planejamento de atividades, baixo desempenho acadêmico dos estudantes, o aumento do fracasso escolar, o aumento da probabilidade de evasão, bem como a motivação e engajamento dos alunos no ambiente virtual representam importantes dificuldades a serem enfrentadas, uma vez que influenciam nas relações e exercício das atividades pedagógicas.

Williames et al. (2021) demonstra sua preocupação em relação aos precedentes que foram criados pelo ERE referentes a formação de profissionais sem a aplicação dos critérios devidos e exigências para um bom desempenho da profissão perante a sociedade, criando assim uma educação que busca atender somente a questões políticas e de negócios dos grupos financeiros de educação e que pode permanecer mesmo após o fim da pandemia, influenciando negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à figura do professor, os conselhos de diversas profissões da área da saúde assinalam a sua importância em todo o processo de aquisição de habilidades e competências que permeiam a formação de um profissional de saúde. Nesse mesmo sentido, há também a necessidade de convivência entre discentes e docentes de diversos cursos da saúde, possibilitando o exercício de saberes e práticas interdisciplinares e interprofissionais durante a formação (ALVIM, 2020).

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem é, portanto, dependente de diversos fa-

tores ligados à maneira com que as atividades pedagógicas são planejadas e desenvolvidas com os discentes no ambiente remoto de ensino, sobretudo perante a dificuldade de aplicação destas de maneira prática. Assim, é mister que cada instituição de ensino tenha conhecimento sobre os desafios que enfrentam e, por meio deles, apliquem metodologias que garantam a qualidade do seu ensino.

Considerações finais

A tecnologia aliada ao ensino remoto aumenta a possibilidade de autonomia ao conhecimento individualizado, e com isso a necessidade de estímulo ao raciocínio, desenvolvimento de estratégias e capacidades cognitivas. Esse processo também necessita de boas ferramentas, adaptação e disponibilidade dos professores em esclarecer questionamentos extraclasse.

Sabendo que o contexto pandêmico ocasionado pelo COVID-19 exigiu grandes adaptações, em caráter de urgência, em diversos campos da sociedade, incluindo o setor universitário, é sabido, portanto, que os cursos superiores em saúde pertencem a uma área que demanda grande volume de atividades teórico-práticas, uma vez que lidam diretamente com o ser vivo. Assim foi possível observar que há um leque de desafios ao ensino universitário na área da saúde, o que proporciona discussões acerca da qualidade do processo ensino-aprendizagem vivenciado no contexto pandêmico.

Os novos métodos remotos de ensino que foram implantados emergencialmente na realidade acadêmica, com o intuito de substituírem por tempo determinado o ensino presencial, trouxeram grandes impactos ao ensino e formação na área da saúde. Isso ocorre porque a estrutura dessa formação foi desenvolvida para ser feita de modo presencial, de maneira que os estudantes, assumindo a personalidade de futuros profissionais e recebendo formação de qualidade, atuem de forma competente.

Baseado nas vivências da pandemia da COVID-19, percebeu-se a necessidade de uma abordagem docente inovadora, que pudesse possibilitar a percepção das fragilidades dos discentes. Com o intuito de criar vínculos entre docentes e estudantes, de modo que esta circunstância permita compreender o contexto vivido por cada discente, viabilizando, assim, a reorganização de novas condutas pedagógicas.

Portanto, a pandemia trouxe ao ensino superior em saúde entraves no que diz respeito às disparidades socioeconômicas, em escala institucional e individual, assim como à insuficiência das atividades pedagógicas necessárias para a formação de um profissional da saúde. Dessa maneira, mostra-se necessário uma melhor análise e avaliação dos métodos pedagógicos adotados no processo de ensino-aprendizagem da área da saúde, com o intuito de promover um ensino de qualidade inquestionável e igualitário.

Levando tais elementos em consideração, entende-se como indispensável que sejam planejadas e postas em prática estratégias que possibilitem aos alunos a vivência plena das competências pedagógicas inerentes a formação em saúde.

Referências

ALVIM, C. G. et al. *Cursos da Saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia*. Revista docência do ensino superior, 2020.

ARAÚJO, A. A. C. et al. *O ensino de graduação em enfermagem durante a pandemia da COVID-19*. Revista Cuidarte, v. 12, n. 1, p. 1-3, 2020.

ASSIS R. F.; CÂNDIDO, G. G.; ZAPATA, C. B. *Cultura Digital, Ensino Remoto e Pandemia: Relatório da Faculdade de Arquivologia da Universidade Federal do Pará, ICSA/UFPA, 2021*. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/913>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BATICULON, R. E. et al. *Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines*. Medical Science Educator, v.31, n.2, p.615-626, 2020.

BEHAR, P. A. *Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 6 Ago. 2021.

BRASIL. *Decreto Nº 9.057, de 25 de Maio de 2017*. Diário Oficial da União, ed. 100, p.3. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 6 Ago. 2021.

BRASIL. *Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020*. Diário Oficial da União, ed. 53, sec. 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 6 Ago. 2021.

CASTIONI, R. et al. *Universidades federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.29, n.111, 2021.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. *Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil*. VII Congresso Nacional de Educação, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf Acesso em: 6 Ago. 2021.

DIAS, F. F. *Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia: percepções e desafios*. 2021. 130f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Universidade Federal de Goiás. Catalão: UFG, 2021.

DIGNER, I. S. et al. *Os desafios do ensino em saúde nos tempos de pandemia por COVID-19: uma revisão integrativa*. Revista Espaço para a Saúde, n.21, p.68-79, 2020.

DOLABELLA, A. C. et al. *Desafios do Ensino Remoto Emergencial*. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v.1, n.12, 2021.

DUQUE, A. M. et al. *Desafios do ensino aprendizagem em tempos de pandemia: relato de uma construção baseada em metodologias ativas*. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional, v.5, n.3, p.457-470, 2021.

FERNANDES, J. D. et al. *Estágio curricular supervisionado de enfermagem em tempos de pandemia da COVID-19*. Escola Anna Nery, v. 25, 2021.

GALVÃO, M. C. B. et al. *Usos de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior em enfermagem durante a pandemia da COVID-19*. Brazilian Journal of Information Studies: Research trends, v.15, 2021.

GODOI, M. et al. *O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física*. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, ed. 12, 2021.

RIAL Y COSTAS, G. *Dos novos meios às novas mediações: o ensino remoto nos tempos da pandemia*. Comunicação & Educação, v. 26, n. 1, p. 145-155, 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. *Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19*. Estudo de Psicologia, v. 37, 2020.

MACIEL, M. A. C. et al. *Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência*. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 12, p. 98489-98504, 2020.

MARTELLETO, G. K. S. et al. *Principais fatores de risco apresentados por pacientes obesos acometidos de COVID-19: uma breve revisão*. Brazilian Journal of Development, v.7, n.2, p.13438-13458, 2021.

OEI - Organização de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Efeitos da crise do COVID-19 na educação*. 2020 Disponível em: <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf> Acesso em 26 de set. 2021.

PEREIRA, N. L. et al. *Boas práticas em ambientes virtuais e ensino e de aprendizagem: uma revisão de forma sistemática na literatura*. Educação em Revista, v.35, p. 1-26, 2019.

QUINTANILHA, L. F. et al. *Impacto da pandemia do SARS-COV-2 na educação médica: migração “compulsória” para o modelo remoto, uma visão preliminar de gestores da educação médica*. Revista Interinstitucional de Educação em Saúde, v.5, n.1, 2021.

RIBEIRO, L. F. *Curso de Medicina Veterinária com aulas remotas: um desafio diário durante a pandemia do COVID-19*. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p. 72-76, 2021.

SANTOS, L. L. et al. *Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19: perspectiva docente*. Scientia Medica Porto Alegre, v.31, p. 1-8, 2021.

SHIRAZI, F. et al. *Pattern of Internet Use by Iranian Nursing Students. Facilitators and Barriers*. Investigación y Educación en Enfermería, v. 37, n. 2, p. 2216– 0280, 2019.

SCORSOLINI-COMIN, F. et al. *Educação a distância na formação em enfermagem: reflexões sobre a pandemia da covid-19*. Revista Baiana de Enfermagem, v.34, 2020.

SILVA, P. H. S.; FAUSTINO, L. R.; SOBRINHO, M. S. O. *Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções*. Revista Brasileira de Educação Médica, v.45, n.1, 2021.

SODRÉ, F. *Epidemia da COVID-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil*. Trabalho, Educação e Saúde, v.18, n.3, 2020.

WILLIAMES, S. N. G.; MONTEIRO, E. M.; XAVIER, F. C. *Desafios e efeitos do ensino remoto emergencial na educação superior durante a pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática da literatura*. 2021. Trabalho de Conclusão e Curso (Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro). Instituto Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFRJ, 2021.

WHO – WOLD HEALT ORGANIZATION. *Coronavirus disease (COVID-19): Weekly Epidemiological Update and Weekly Operational Update*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports> Acesso em: 4 jul. 2021.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



A CONCEPÇÃO DE LEITURA PRESENTE NO GUIA DO PROGRAMA *CONTA PRA MIM*

THE READING CONCEPT PRESENT IN THE PROGRAM GUIDE COUNTS FOR ME

Andreia dos Santos Oliveira

Instituto Federal de Rondônia

ORCID- <https://orcid.org/0000-0003-4623-9757>

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de desvelar a concepção de leitura presente no Guia do Programa *Conta pra mim* do Governo Federal, endereçado aos pais. Para isso, selecionamos os termos *Literacia*, *Leitura em voz alta*, *perguntar para alguém* e *Hábito de leitura*, todos usados nos enunciados do documento, para analisar a luz dos teóricos Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert e colaboradores, Giroto e Souza. Os resultados apontam que a concepção de leitura adotada pelos organizadores do Guia do Programa é tradicional, pois confundem o ato de ler com o de oralizar, reforçam a importância de as crianças responderem questionamentos elaborados pelos pais e não por elas próprias, além de compreenderem o ato de ler como hábito e não como necessidade criada a partir das experiências e vivências das crianças. Além disso, apesar de considerarmos importante um programa que incentive a interação dos pais com os filhos por meio da transmissão vocal do texto, concluímos que como em todo documento é solicitado que os pais “leiam em voz alta” para os filhos, não há leitura, visto que a verdadeira leitura é silenciosa, processo subjetivo de construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: *Conta pra mim*, concepção de leitura, leitura tradicional.

ABSTRACT: This article aims to reveal the concept of reading present in the Guia do Programa *Conta pra mim* of the Federal Government, addressed to parents. For this, we selected the terms *Literacy*, *reading aloud*, *asking someone* and *Reading habit*, all used in the statements of the document, to analyze the light of the theorists Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert and collaborators, Giroto and Souza. The results show that the conception of reading adopted by the organizers of the Program Guide is traditional, as they confuse the act of reading with that of oralization, reinforce the importance of children answering questions prepared by their parents and not by themselves, in addition to understanding the the act of reading as a habit and not as a necessity created from the experiences of children. In addition, although we consider important a program that encourages interaction between parents and children through the vocal transmission of the text, we concluded that, as in every document, parents are asked to “read aloud” to their children, there is no reading, since the true reading is silent, a subjective process of construction of meanings.

KEYWORDS: Tell me, reading design, traditional reading.

Introdução

Em 2019, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou o programa *Conta pra mim*. Segundo os enunciados presentes no Guia destinado às famílias, o programa foi lançado em virtude da concepção de que não se pode negligenciar o período que vai desde a gestação até os

seis anos de idade da criança. Pelo contrário, a infância deve ser valorizada com o fortalecimento da educação infantil e a criação de situações que envolvam a família no processo formativo das crianças.

Tendo essa concepção o programa foi criado, segundo o Guia, em virtude da urgente necessidade de difundir no Brasil conceitos e práticas da chamada Literacia Familiar. A sua criação está voltada para a família porque os teóricos responsáveis pela elaboração do programa acreditam que “[...] a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (BRASIL, 2019, on-line) e nisso eles têm razão. Vigotski (1989, p. 94), precursor da Teoria Histórico-Cultural, argumenta que: “O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Apesar de considerar positiva a criação de um programa que objetive envolver a família na formação humana dos filhos, discordamos das concepções de leitura adotadas pelos teóricos organizadores do Guia do programa. Por isso, nas seções a seguir, desvelaremos as concepções de Literacia, Leitura em voz alta, Perguntar para o outro e Hábito de leitura, todas presentes no Guia, e argumentaremos sobre elas com base nos teóricos eleitos por nós: Arena, Bajard, Foucambert, Jolibert e colaboradores e Girotto e Souza.

A concepção de Literacia

Os organizadores do Guia compreendem a Literacia Familiar como sendo: “[...] o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2019, p. 13).

Arena (2020), professor e pesquisador brasileiro, explica que os teóricos do governo brasileiro, eleito em 2018, resolveram substituir o termo letramento já utilizado anteriormente na construção de documentos como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela palavra literacia muito usada em Portugal e na Espanha. Como sabemos, as escolhas dos signos formadores dos enunciados não são neutros, visto que “Onde há signo há também ideologia. Tudo que é ideológico possui significação sónica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Por isso, acreditamos que todo documento elaborado carrega as marcas e as ideologias de um governo, porque “[...] as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Arena (2020) defende que a escolha pelo termo literacia tem relação com a crença dos teóricos do Governo Federal de que a aprendizagem da língua escrita depende do método fônico, visto que os organizadores do Guia argumentam que dentre os vários facilitadores da alfabetização estão a consciência fonológica, a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético e explicam que:

[...] a consciência fonológica é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. A consciência fonêmica está contida na consciência fonológica, pois se refere ao conhecimento da menor unidade da fala, o fonema. O desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica é fundamental para que, no futuro, a criança seja capaz de, por exemplo, compreender as relações entre as letras e os sons da fala. (BRASIL, 2019, p. 22).

Essa consciência fonológica é de tamanha importância para os organizadores do Guia que eles orientam que, durante a “leitura em voz alta”, o familiar: “Aponte para as letras e os sinais de pontuação presentes nas páginas. Chame a atenção de seu filho tanto para os sons, os nomes e as formas das letras quanto para as funções dos sinais de pontuação” (BRASIL, 2019, p. 42).

Para esses teóricos, o conhecimento alfabético consiste em “[...] identificar os sons da fala com as letras do alfabeto. É também reconhecer, os sons, as formas e os nomes das letras” (BRASIL, 2019, p. 22).

Discordamos dessa concepção de leitura defensora de uma consciência fonológica e, para isso, respaldamo-nos em Foucambert (2008, p. 35), para quem: “[...] a língua escrita não é nada

mais que uma prática; ela se cria por essa prática e é essa prática que se aprende [...] É por isso que, no que diz respeito à leitura, não é evidente que a abordagem fonética seja importante”, pois “[...] saber ler é ler com os olhos, é atribuir diretamente um sentido aos sinais gráficos” (FOUCAMBERT, 2008, p. 37).

Foucambert (2014a) prossegue sua tese defendendo que a oralização não tem relação com o ato de ler, visto que a aprendizagem da leitura não depende da oralização. Por isso, o que interessa no aprendizado do ato cultural de ler não é o reconhecimento das formas das letras, mas a compreensão dos enunciados. Na leitura “[...] é o significado que fica na memória, enquanto as palavras que o provocaram acabam desaparecendo” (FOUCAMBERT, 2008, p. 80).

Também Bajard (2021, p. 117) critica a necessidade da consciência fonológica no ensino do ato de ler e para isso argumenta: “Ao criar o laço entre grafia e pronúncia, e não entre configuração e significado, o uso das regras fonográficas faz, a qualquer momento, o aprendiz ouvirte correr o risco de ligar uma grafia a um conjunto sonoro desprovido de significado”.

A leitura não é consequência do deciframento e da oralização. Esse ato cultural tem dinâmica própria e o grande equívoco está em “[...] atribuir ao deciframento a paternidade da leitura e ver uma filiação onde há apenas simultaneidade” (FOUCAMBERT, 2008, p. 110). Por isso aqueles que defendem a “leitura em voz alta” como se fosse a normal ou acreditam que a leitura silenciosa é uma etapa posterior à “leitura oral” são vítimas de um mito. Pelo contrário, a leitura silenciosa antecipa a vocalização, visto que há uma defasagem que varia entre três e dez palavras entre a leitura e a sua vocalização. A “leitura em voz alta”, portanto, não antecede a leitura silenciosa. Ela é uma etapa posterior, muito mais elaborada, por isso não aprendemos a ler por meio da “leitura oral”, para praticá-la supõe-se que o sujeito já tenha aprendido a ler, explica Foucambert (2008).

É por isso que Bajard (2014) prefere dizer que há apenas uma leitura, a silenciosa e para isso propõe distinção entre ler e dizer, conforme apresentamos na sequência.

Leitura em voz alta/Ler para o outro

Os leitores deste artigo podem questionar: mas isso não é apenas uma questão de opção de terminologia? Que mal há nessa opção? A esses, respondemos que a forma como compreendermos o verbo ler tem total relação com a nossa prática de ensinar esse ato cultural. Se acreditamos que ler seja oralizar, consideraremos leitoras aquelas crianças que conseguem vocalizar o texto em alto e bom som, independente se construíram sentidos para o texto ou não por meio de distintos diálogos. Inclusive há aqueles que avaliam o ato de ler pela escuta da oralização da criança e isso é um equívoco, pois:

Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio da leitura pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafofonéticas. Já que nessa concepção da aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos de oralização, a construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. (BAJARD, 2014, p. 82)

No guia analisado há o uso dos termos “leitura oral” ou “ler para o outro”: “Além de conversar com seus filhos pequenos, os pais podem também ler para eles” (BRASIL, 2019, p. 8). Entretanto, como consideramos a leitura um processo subjetivo, acreditamos que devemos distinguir o ato de ler do de dizer, pois a leitura não pode ser confundida com a transmissão vocal do texto, ela é a construção de sentidos:

[...] faço parte daqueles que pensam que ler é atribuir (e não extrair de) um (e não o) significado a um texto, que o significado não está tal e qual no texto para que baste extraí-lo (a propósito qual é o significado de Madame Bovary), que essa elaboração de sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor, na qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. (FOUCAMBERT, 1997, p. 96).

Essa atribuição de sentidos, ou seja, a leitura, é individual porque depende das experiências e vivências de cada leitor. Não se pode ler para o outro, mas dizer o texto ou contá-lo. O conceito de leitura adotada pelos organizadores do Guia do programa está baseado em uma concepção do século XVIII, momento em que a leitura era considerada atividade realizada por meio da “[...]escuta dos livros lidos e relidos em voz alta no seio da família, [na] memorização de textos ouvidos, decifráveis porque já conhecidos, ou [na] recitação daqueles que foram compreendidos de cor” (CHARTIER, 2003, p. 201).

Entretanto “[...] na década de setenta, posteriormente à divulgação da teoria ideovisual da leitura, da qual Smith nos Estados Unidos e Foucambert na França são os autores mais conhecidos, a atividade silenciosa vai reivindicar a prerrogativa de ser o único modelo de leitura” (BAJARD, 2014, p. 49). Portanto, baseando-nos na concepção de Bajard (2014) e Arena (2003) o que o Programa propõe é que a interação das famílias com as crianças ocorra por meio do dizer e não da leitura. Quando os enunciados de um livro são ditos para o outro damos uma nova identidade ao objeto livro, “[...] fruto de uma transformação sofrida por ele” (BAJARD, 2014, p. 64).

Com isso não pretendemos argumentar que dizer o texto para o outro seja ação equivocada, pelo contrário, ela está presente em muitas situações comunicativas de nossas vidas e contribui para a formação de leitores, pois ouvir muitas histórias é fundamental para a constituição leitora, como argumenta Abramovich (2003, p. 16): “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. Entretanto, queremos deixar claro que, de acordo com os teóricos escolhidos para fundamentar este artigo, a escuta não pode ser confundida com a leitura.

Por isso, não se pode confundir a transmissão vocal, ato de dizer o texto para outras pessoas, com a construção de sentidos, ou seja, a leitura. Bajard (2014, p. 77) defende que:

[...] a terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta não é satisfatória. De um lado, ela aproxima duas atividades, uma silenciosa e pessoal, a outra sonora e comunicativa, cuja distinção é essencial. É preciso então dizer como Eveline Charmeux (1987), que a “leitura em voz alta” (mas então por que conservar uma expressão contraditória em seus termos?) não é uma leitura, mas uma “transmissão da leitura”.

Portanto, ao usar as expressões “ler para o outro” e “leitura em voz alta”, o Guia atém-se apenas “[...]ao aspecto secundário da proferição do texto, pois a leitura é uma atividade de recepção e a “leitura em voz alta” é, antes de mais nada, uma atividade de emissão” (BAJARD, 2014, p. 78).

É por isso que Bajard recusa considerar a “leitura em voz alta” como sendo leitura e opta por nomear essa ação humana de dizer o texto para o outro. “O dizer é uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal” (BAJARD, 2014, p. 79).

Portanto, todos aqueles que almejam contribuir com a formação do leitor literário devem compreender a distinção entre ler e dizer “[...] e cada uma delas não pressupõe a presença da outra. O dizer poderá avaliar uma leitura cada vez que for relacionada a ela. Assim o professor deverá se assegurar de que o dizer não resulta de um conhecimento de cor do texto, mas exige uma leitura” (BAJARD, 2014, p. 82).

Sendo assim, explica Bajard (2014), se na expressão “leitura oral” o adjetivo é adequado por caracterizar o ato de oralizar o texto para alguém, o termo leitura é equivocado. Apesar de considerarmos importante a prática de dizer o texto para o outro, visto que ela funciona como uma espécie de biotônico que abre o apetite para o ato de ler, ela não pode ser confundida com a leitura, pois são atividades distintas, que exigem dos sujeitos capacidades específicas e cada uma delas exige entradas diferentes na língua escrita e na cultural.

Por isso, se o objetivo é contribuir com a formação do leitor é preciso ensinar os modos culturais de ler e isso envolve elaborar questionamentos para o texto e ir em busca de respostas. Perguntar é essencial no ato de ler e, apesar de o Guia apresentar essa necessidade, mais uma vez ele recorre a uma concepção tradicional, conforme apresentaremos na seção seguinte.

Quem pergunta e para quem?

Em vários momentos, o Guia reforça a necessidade de o adulto elaborar perguntas para a criança durante a “leitura oral”. Ao fazer isso, expõe mais uma vez a concepção tradicional que tem sobre o ato de ler, a de que lemos para responder perguntas elaboradas por terceiros. Entretanto, sabemos que ler é elaborar os nossos próprios questionamentos e ir em busca de respostas para eles, como explicita Arena (2015, p. 139-140):

[...] é possível destacar que, ao longo da história do ensino da leitura, o aluno devia entender que saber ler seria saber responder a perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que, na essência, que o leitor não responde senão a suas próprias perguntas movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual.

Não é possível ler sem questionar o texto, tanto que Jolibert e colaboradores (1994) definem a leitura como sendo o questionamento de um texto: “Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de indícios levantados [...] e *verificar essas hipóteses*” (JOLIBERT, 1994, p. 149). Isso ajuda a compreender o motivo pelo qual um mesmo texto pode ter sentidos diferentes para os leitores, visto que os sentidos dependem das perguntas elaboradas e da profundidade dessas.

Foucambert (1994, p. 5) também defende que o ato de ler “[...] significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integre parte das novas informações ao que já se é”. Com isso, o pesquisador contrapõe-se ao ensino tradicional que ensina às crianças a responderem perguntas feitas por outras pessoas e nunca por elas mesmas. Esta também parece ser a concepção dos organizadores do Guia, pois em vários momentos é ressaltada a necessidade de os pais elaborarem perguntas às crianças, como nesses exemplos: “**Desperte a curiosidade** de seu filho pela história, fazendo comentários e perguntas que aumentem o interesse dele”. “Ao fazer perguntas ou comentários sobre o livro, dê **tempo para a criança responder**. Não tenha pressa”! (BRASIL, 2019, p. 40, grifos do autor)

Neste processo de transmissão vocal do texto, o adulto pode sim fazer perguntas para as crianças tanto antes, como durante e após o ato. Entretanto, como o documento elaborado objetiva mostrar aos pais como estes podem contribuir para a formação da criança leitora, deveria também explicar a importância de os pais incentivarem as crianças a fazerem perguntas para o próprio texto e irem em busca de respostas. Apenas em um momento, o documento menciona a possibilidade de as crianças fazerem perguntas: “A criança deve ficar à vontade para fazer perguntas e comentários durante a leitura”. (BRASIL, 2019, p. 41)”, entretanto não explicita para quem ela irá perguntar se para o adulto ou para o texto.

Se o objetivo é contribuir com a formação do leitor, é preciso ensinar as crianças como os leitores experientes dialogam com os textos na busca de construção de sentidos, isto é, quais estratégias eles acionam. Se ler é fazer perguntas ao texto e ir em busca de respostas, como defendem os teóricos escolhidos para fundamentar este artigo, acreditamos na essencialidade de qualquer mediador de leitura ensinar a questionar o texto. Souza, Barbosa e Hernandes (2019, p. 69) esclarecem: “As perguntas são criadas e usadas pelo leitor experiente no processo de construção do sentido. Quando o leitor não vai fazendo questões ao texto, corre-se o risco de a interação não ocorrer e de a compreensão não se efetivar”.

Entretanto, os teóricos organizadores do Guia ignoram isso e enfatizam a necessidade de o adulto questionar, como podemos observar em mais esses exemplos: “Há duas técnicas de Leitura Dialogada que se combinam e que são muito usadas mundo afora. Neste guia, vamos chamá-las de PAVERE e QueFaleComVida” (BRASIL, 2019, p. 44).

PAVERE é descrito no Guia como sendo:

[...] uma técnica que deve ser utilizada após a leitura completa de uma história. Trata-se de uma sequência de quatro etapas em que comandos e perguntas orientam as interações entre adultos e crianças. Durante a releitura de um livro, empregue essa técnica repetidas vezes, abordando diferentes aspectos da história. (BRASIL, 2019, p. 45).

Além disso, o PAVERE representa as iniciais das palavras: Perguntar, Avaliar, Expandir e Repetir. O Guia não se limita a isso, mas vai além e fornece exemplos das perguntas que podem ser feitas: “Pergunte à criança algo sobre o que está nas ilustrações ou sobre o que acabou de ser contado” como “O que Chapeuzinho Vermelho levou para a vovó”? (BRASIL, 2019, p. 45).

O modelo de pergunta fornecido é simples e objetivo: avaliar se as crianças identificaram informações explícitas no texto. Entretanto essas perguntas superficiais não contribuem para o diálogo com texto:

Perguntas simples ou literais geralmente não estimulam o diálogo, mas ajudam o leitor a entender a informação ou as concepções equivocadas. Questões abertas ou complexas requerem que os alunos ativem seu conhecimento anterior e interpretem o texto sob diferentes perspectivas. Perguntas complexas proporcionam um engajamento ativo, discussões sobre o texto e um aprofundamento da compreensão. (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 35).

Além de perguntas superficiais, o Guia demonstra a necessidade de avaliar se as respostas dadas são certas ou erradas. Apesar de sugerir que a correção deve ser feita de forma amorosa, sem destacar o erro, deixa clara a concepção de que existe uma resposta correta e desconsidera toda a subjetividade do leitor, representada por suas experiências e vivências.

Além da avaliação, o Guia aborda a necessidade da EXPANSÃO e REPETIÇÃO. Na expansão há orientações de que as respostas dadas pelas crianças sejam complementadas com mais informações e na repetição é solicitado que a criança repita a resposta completa expandida do adulto, pois segundo os organizadores isso ajudará “[...] a consolidar as novas informações” (BRASIL, 2019, p. 45). A repetição e a memorização, escondidas na palavra “consolidar”, mais uma vez demonstram a visão tradicional dos organizadores desse material. Neste processo, o adulto ocupa papel central, pois a resposta complementada por ele é a correta, a valorizada, por isso merece ser repetida.

Já a técnica QUEFALECONVIDA é descrita como sendo complementar à primeira. Ela envolve cinco categorias de perguntas, como apresentamos a seguir:

Quadro 01: Orientação do guia para o trabalho da técnica QUEFALECONVIDA

Que de Questões do tipo que, quem, quando...	São perguntas com pronomes e advérbios interrogativos: que, quem, quando, quanto, onde, como, etc.	“O que o Lobo Mau fez com a vovó de Chapeuzinho Vermelho?” “Como o Lobo Mau derrubou as casas dos porquinhos?”
Fa De final aberto	São perguntas cujas respostas não se resumem a um simples “sim” ou “não”. São perguntas que têm respostas abertas.	“Qual era o plano do Lobo Mau para devorar Chapeuzinho Vermelho?” “Na história dos Três Porquinhos, de qual das casas você gostou mais?” “Por que os porquinhos estavam com medo do Lobo Mau?”
Le de Lembrar	São perguntas para lembrar o que foi lido, retomando episódios passados.	“Você se lembra do que a mãe disse antes de Chapeuzinho Vermelho sair pela floresta?” “De que era feita a primeira casa derrubada pelo sopro do Lobo Mau?”

Com De Completar	Deixe uma lacuna ao final de uma frase ou de um verso para que a criança a complete. São perguntas ideais para livros com rimas e repetições.	“Marcha soldado, cabeça de ____?” “Batatinha, quando nasce, espalha rama pelo ____?”
Vida de Relação com a vida da criança	São perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.	“Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?” “Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?”

FONTE: (BRASIL, 2019, p. 46).

Os modelos de perguntas apresentados no quadro acima pouco contribuem para a construção de sentidos do texto ouvido, visto que objetiva apenas avaliar se as crianças identificaram informações explícitas. De todos os exemplos acima, apenas o último, “Vida”, incentiva a criança extrapolar os limites do texto e fazer conexões texto-leitor.

O Guia, ao abordar a necessidade de incentivar as crianças a relacionarem as histórias com situações de suas vidas, está propondo que os pais utilizem uma estratégia de leitura denominada conexão. Arena (2010, p. 17) considera essa estratégia tão importante que, segundo ele, “[...] o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural”. Por isso, muito mais que apenas fazer perguntas para as crianças cujas respostas estão presentes de forma explícita no texto, o Guia deveria incentivar as crianças a questionarem, fazerem inferências, visualizações e conexões de todos os tipos: conexões texto-texto, conexões texto-leitor e conexões texto-mundo, pois elas são “[...] estratégias básicas para a compreensão leitora” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 69). De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 67) fazer conexões é “[...] usar as experiências pessoais e coletivas para construir significados”. Por isso, acreditamos que o Guia deveria reforçar ainda mais a necessidade dos pais criarem situações nas quais os filhos pudessem fazer conexões do texto ouvido com outros textos já lidos ou ouvidos, com fatos de suas vidas pessoais e fatos mundiais.

Leitura é hábito?

Logo no início do documento aqui analisado, o Secretário de Educação afirma que a divulgação da Literacia familiar pelo país contribuirá tanto para a alfabetização das crianças quanto para o fomento “[...] do hábito da leitura entre as novas gerações e reforçando os elos afetivos entre pais e filhos” (NADALIM, 2019, p. 6). Arena (2003) discorda do uso do termo “hábito” para falar sobre a leitura, pois, segundo este professor-pesquisador, apenas ações restritas ao treinamento podem ser assim nomeadas, mas o ato de ler é atividade psíquica superior que está mais próxima “[...] da satisfação das necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantêm com os outros homens e com os objetos do conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações” (ARENA, 2003, p. 55). Para isso, a leitura deve estar incluída em um projeto pessoal do leitor. Claparède (*apud* FOUCAMBERT, 1994, p. 68) afirmava:

Não imaginamos de forma alguma que a criança seja um ser vivo cujas aptidões sejam as mesmas que fazem adulto agir: a necessidade e o interesse. Negligencia-se em criar nela essas circunstâncias favoráveis [...]. Seja o que for [...] que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo à sua vida.

Por todos esses argumentos, corroboramos as ideias defendidas por Arena (2003) de que o ato de não pode ser considerado hábito, mas resultado “[...] de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto” (FOUCAMBERT, 2008, p. 64). Por isso, ao falar sobre leitura é preciso considerar que:

[...] não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas de leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escritor. (ARENA, 2003, p. 60)

Portanto, com base nessa concepção apresentada por Arena, é urgente substituirmos a expressão hábito de leitura por necessidade de ler. Essa necessidade não é inata, mas criada a partir das interações com o meio e com os sujeitos. Por isso, quanto mais letrado for o ambiente onde a criança vive, quanto mais ela compreender a importância da escrita para a família, mais chances ela terá de se constituir leitora.

Considerações finais

Apesar de considerarmos positivas ações que visem incentivar o contato das crianças com os livros literários infantis em âmbito familiar, como é o caso do Programa *Conta para mim*, propomos uma análise da visão tradicional do que seja ler proposto por este material.

Ler, de acordo com os teóricos escolhidos para embasar este artigo, é construir sentidos para o texto e este ato não pode ser confundido com a oralização. O que o Guia propõe, de acordo com as concepções formuladas por Bajard (2014), é a transmissão vocal do texto. O ato de transmitir o texto é benéfico pois permite que mesmo as crianças que ainda não dominam os enunciados escritos tenham contato com enredos presentes nos livros. Entretanto, este ato não pode ser confundido com a leitura. Ler, de acordo com os estudiosos escolhidos, é atividade silenciosa e subjetiva.

Finalizamos defendendo a necessidade de as crianças terem acesso aos livros literários em âmbito familiar, tanto por meio da contação de histórias, transmissão vocal do texto e também da leitura silenciosa. Contudo criticamos a visão reducionista do ato de ler apresentado pelo material analisado.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Mortatti, Maria do Rosário. *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM editora, 2003. p. 53-63.
- ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como Produção Cultural e como Instrumento de Iniciação da Criança no Mundo da Cultura Escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S. et al (org.). *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. São Paulo: Fapesp, 2010.
- ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. *Formação Docente- Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 135-154.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. In: *Revista brasileira de alfabetização*, n. 13. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJARD, Elie. *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco. Organização e revisão do manuscrito: Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena*. São Paulo: Cortez, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

DAVIS, C Lynn; SOUZA, Renata Junqueira. Entendendo textos: estratégia para a sala de aula. In: *Leitura: Teorias e Prática*, v. 1, 2009, p. 31-37.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleide Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Tradução Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira *et. al.* (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

NADALIN, Carlos Francisco de Paula. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para

a sala de aula. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 15, n. 1, p. 62-73, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/download/8946/114114662/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
ISSN: 2178-7476



**FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA
NO PROEJA: UMA DIALOGIA PROPOSITIVA POR MEIO DOS CÍRCULOS DE CULTURA**

**HUMAN FORMATION AND HUMANIZING EDUCATION IN THE EMANCIPATORY
PERSPECTIVE IN PROEJA: A PROPOSITIONAL DIALOGUE THROUGH THE CIRCLES OF
CULTURE**

Joana Barral Lopes Vieira
Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-8574-9675>

Maria Cecília De Paula Silva
Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-3506-8510>

RESUMO: O artigo buscou problematizar a formação humana integral, sobre a qual se discute a perspectiva da emancipação do ser humano no âmbito social, por meio da práxis pedagógica dos círculos de cultura, tematizado pelas palavras geradoras: “concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas”, com uma turma de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil. Utilizamos os fundamentos teóricos explanados por alguns autores, entre eles, Gramsci e Freire, para refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória. Ao contextualizar a ação-reflexão dos diálogos circulares, apresentamos uma análise dialógica, inserida na pesquisa qualitativa, a qual revelou a importância de criar uma práxis pedagógica que promova uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: concepção de ser humano, relações humanas, vocação ontológica, círculos de cultura.

ABSTRACT: This article tries to problematize the integral human formation, about which the emancipation of human being is discussed in a social scope, through the reading circles pedagogic praxis, themed by the generator words: “conception of men, ontological vocation, human relations”. This has been made with a group from National Program of Basic Education to Vocational Education for Young People and Adults - PROEJA from a public state school in an urban “quilombo” in Salvador da Bahia, Brazil. We utilize the theoretical fundamentals as explained by some authors, such as Gramsci and Freire, in order to think about about an humanizing education in a emancipatory perspective. By contextualizing action-reflexion of circular dialogues, we present a dialogical analysis, inserted into qualitative research, that has revealed the importance of creating a pedagogic structure that promotes an education supported by historical, political and cultural sensitivity.

KEYWORDS: conception of human being, human relations, ontological vocation., circles of culture.

Introdução

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado, o qual buscou problematizar a formação humana integral, na perspectiva da emancipação do ser humano no âmbito social, por meio da práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura, com uma turma de jovens e adultos, entre 21 e 45 anos, do Programa Nacional de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil.

Os cursos PROEJA, dirigidos aos jovens acima de 18 anos, propõe uma formação que articule o EJA – Educação de Jovens e Adultos, e o mundo do trabalho, no sentido de promover a qualificação dos trabalhadores jovens e adultos para a prática de diferentes profissões e, assim, oportunizar a valorização e integração social. Esta formação prevê a conjugação de conhecimentos teóricos e práticos, baseados em três pilares, o conhecimento científico e tecnológico, o conceito de trabalho como princípio educativo e a cultura técnica vinculada à cultura geral. Mas, a realidade é outra, pois a articulação destes três pilares não tem prevalecido no cenário da educação brasileira (DOCUMENTO BASE, 2007). Isto acontece, porque a escolarização ora é centrada em conhecimentos gerais, ora é centrada na formação profissional que instrumentaliza para o trabalho, ambos estão dissociados e fragmentados.

Compreendemos que para realizar uma formação humana integral é necessário reinventar outras possibilidades do ‘quefazer pedagógico’. Principalmente na educação de jovens e adultos, EJA, essas discussões têm configurado a necessidade de realizar um ensino e aprendizagem baseado em práticas pedagógicas que valorizem a história de vida dos (as) educandos (as) para que se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Arroyo (2014) assinala que a EJA assume uma identidade diferente da educação regular. Por isso, existe a necessidade de configurar essa modalidade com base nas características especificidades dos (as) educandos (as). Diante disso, não podemos esquecer que os jovens e adultos, ao voltarem aos espaços de educação formal, trazem consigo uma trajetória de vida marcada por dificuldades, expostas pela exclusão do sistema escolar, por possuírem características socioculturais peculiares ou por serem trabalhadores estudantes, ao mesmo tempo que trazem consigo desejos, sonhos e vontades prenhes de esperança.

No contexto destas ideias, construímos uma proposição educativa fundamentada na concepção de formação integral. Uma educação que integra os elementos inerentes ao trabalho articulados a uma formação que contemple as várias dimensões da vida e permita desenvolver cidadãos críticos, autônomos e criativos (FRIGOTTO, 2012; FREIRE, 1994).

Para que esse objetivo seja possível de se alcançar é necessário problematizarmos e refletimos sobre a formação humana integral no intuito de se avançar na construção de práticas educativas e pedagógicas mais humanizadas. Utilizamos dos fundamentos teóricos explanados por Gramsci e Freire, entre outros autores, para refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória, a partir das palavras geradoras: *concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas*. A provocação resultou em reflexões sobre uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural.

Os círculos de cultura são uma alternativa para concretizar uma práxis educativa e pedagógica que promove a tomada de consciência ao refletir sobre o espaço e tempo histórico, cultural e social do sujeito. O círculo de cultura implica uma interação dialógica baseada na problematização e compreensão da realidade do cotidiano, permitindo a circulação dos saberes e a construção coletiva de novas hipóteses de leitura de mundo. Por meio de conversas informais, os temas geradores são propostos de acordo com a realidade e necessidades do grupo e possibilitam delinear o rumo da ação práxica ao indicar o porquê, o como e o para da pesquisa (FREIRE, 1987).

Nos diálogos entre educador (a) e educandos (as) emerge um olhar crítico sobre a realidade concreta, o que possibilita compreender a vida, o ser e estar no mundo, os diferentes modos de pensar. É no fazer juntos que surge a possibilidade de cada um (a) apresentar a descodificação resultante da

visão crítica da realidade. Os círculos de cultura são aqui considerados como um espaço de encontro que possibilita a compreensão de ser humano e do sistema educacional ao destacar a coexistência e o diálogo, como uma possibilidade ontológica de ser mais, um meio para alcançar a humanização.

O método de investigação científica adotado nessa pesquisa foi o qualitativo, nomeadamente o estudo de caso, com o intuito de investigar o contexto e a complexidade relacional com detalhe, para melhor compreender as singularidades inerentes ao sujeito histórico. Para sistematizarmos e aprofundarmos os diálogos entre a teoria e a prática provindos dos círculos, optamos, como caminho metodológico, o estudo de caso. Essa metodologia nos possibilitou investigar as ações advindas dos círculos de cultura como uma instância singularrepleta de particularidades e complexidades, as quais forma descritas e analisadas a partir da pertinência do detalhe (MACEDO, 2010).

O desenvolvimento da pesquisa consistiu na realização de quatro círculos de cultura com diferentes temáticas, desenvolvidos durante um ano letivo, com base no calendário escolar, subdivididos em cinco encontros, com a duração de noventa minutos. Neste artigo apresentamos um recorte teórico e empírico do círculo de cultura *Quem sou eu, quem somos nós*, o qual teve a duração de aproximadamente dois meses, prefazendo o total de cinco encontros com a turma.

Para respondermos às perguntas *quem sou eu, quem somos nós*, buscamos refletir sobre a concepção de homem de Gramsci (1999) apresentada pela pergunta filosófica: *o que é o homem?* A reflexão sobre tal questionamento se baseia na compreensão do ser humano como *homem devém* que influenciado pelo contexto histórico e social, transforma-se continuamente. A reflexão proposta girou em torno do protagonismo de cada sujeito histórico em relação ao seu pensar e agir no mundo, ao pensar e agir do(s) outro(s) e as perspectivas advindas dessa consideração.

Tal reflexão resultou em, inspirados na proposta educativa e pedagógica dos círculos de cultura (Freire, 2014), aprofundar o significado de ser mais e problematizar as ações pedagógicas e humanas e as relações humanas. Para analisarmos e interpretarmos os diálogos provenientes das experiências cotidianas dessa turma do PROEJA e os resultados dele derivados, disponibilizamos da dialogia ocorrida nos círculos de cultura propostos com este tema e de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas, revisadas e autorizadas pelas entrevistadas. Por uma questão ética, os nomes aqui anunciados são fictícios, escolhidos pelos sujeitos da pesquisa.

Como ferramenta de análise e interpretação dos diálogos circulares, recorreremos à teoria de análise do discurso elaborada por Verón (1980). Para este autor, a teoria do discurso como produção de sentido está intimamente relacionada com a questão social e que o fenômeno social é um processo de produção de sentido. Os sentidos produzidos no discurso são de natureza social, estão em toda a parte, desde as *matérias significantes* até à linguagem.

Inerente à produção dos discursos este autor apresenta uma relação entre ideologia e poder. O efeito ideológico dessa relação refere-se às condições de produção de sentido, assim como o poder e o que dele deriva com os efeitos discursivos ou, conforme o próprio autor, as gramáticas de reconhecimento. No entender de Verón (1980), o universo social não se reduz, somente, ao *ideológico* ou ao *poder*, pois existe uma rede semiótica heterogênea. Isto é, o ideológico e o poder remetem às dimensões de análise dos fenômenos sociais, e não as *coisas* ou *instâncias* que teriam um *lugar* em uma simples descrição social. Assim, na práxis dos círculos de cultura, consideramos a heterogeneidade das falas, posturas, gestos, silêncios, para ampliar a discussão sobre as relações sociais, ambas subordinadas à valores, produções históricas, culturais, políticas que permeiam o cotidiano.

Este trabalho está organizado em três momentos, incluindo as considerações finais. No primeiro momento, procuramos problematizar o significado de formação humana integral, a partir de uma investigação temática pela qual os (as) educandos (as) do PROEJA revelaram em seu universo vocabular as palavras e temas geradores da realidade do seu cotidiano, tais como, concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas. Buscamos nos fundamentos teóricos explanados por Gramsci e Freire, entre outros autores, refletir sobre uma educação humanizadora na perspectiva emancipatória a partir das palavras geradoras já mencionadas, com o intuito de promover reflexões sobre uma educação pautada pela sensibilidade histórica, política e cultural. No segundo momento, contextualizamos a práxis pedagógica e as relações humanas estabelecidas entre os (as) educandos

(as), com a escola, educadores e comunidade, bem como a análise de alguns diálogos produzidos no decorrer da inserção na pesquisa de campo à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos que serviram de base à realização da presente pesquisa e, finalmente, apresentamos as considerações sobre esta práxis educativa.

Possibilidades teóricas e educativas para a formação humana integral

Buscamos refletir criticamente sobre as palavras geradoras: *concepção de homem, vocação ontológica, relações humanas*, provenientes dos círculos de cultura com o tema gerador *quem sou eu, quem somos nós?*, realizado com uma turma de jovens e adultos do PROEJA. Ao longo do texto, apresentamos uma breve fundamentação teórica sobre as palavras geradoras a partir da perspectiva teórica de Freire e Gramsci, e de outros autores. A proposta pedagógica-política de Freire (1987) revela uma sensível preocupação com uma educação que possibilite criar caminhos para realizar uma formação humana integral. Um dos caminhos propostos pelo educador é a não fragmentação entre a educação e a vida. Essa união entre educação e vida é estabelecida por meio de uma práxis pedagógica ancorada na palavra recheada por marcas históricas e culturais, as quais possibilitam realizar a passagem da realidade espontânea para a realidade crítica – “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p.44).

Gramsci (1999), também, aponta a importância de estabelecermos um elo entre a educação e a vida e a união entre a palavra e a vida. Para o autor, é fundamental apurar a sensibilidade para o contexto social e cultural do (a) educando (a) e, assim, captar universo vocabular, pois a “identificação das palavras e sua conceituação devem ser efetuadas levando em conta o contexto cultural e histórico” (p. 145).

É pela consciência da palavra que o (a) educando (a) é constantemente desafiado a desenvolver o pensamento crítico perante a realidade concreta, como prática da liberdade baseada no diálogo. Uma práxis pedagógica comprometida com a formação humana integral é aquela que possibilita e promove o diálogo dos (as) educandos (as) consigo mesmos (as), com o outro e com a realidade concreta. Conscientização é, assim, entendida como práxis, um processo de ação e reflexão, isto é, de humanização de si e do mundo. A humanização implica a busca de *ser mais* como possibilidade histórica de transformação de si, para possibilitar a construção de uma nova sociedade de um novo ser humano (Freire, 1987).

Consideramos não ser possível realizar uma práxis pedagógica e educativa, com vista à formação humana integral, sem refletir sobre a pergunta existencial *o que é o homem?* Ainda, que as respostas sejam contraditórias e conflitantes entre si. Para respondermos a essa pergunta, recorremos ao conceito de homem de Gramsci (1999) com o intuito de refletirmos sobre as possibilidades individuais e coletivas do ser humano perante a realidade social. Assim, essa pergunta não assume um caráter abstrato ou objetivo, pois faz parte da reflexão que deverá estabelecer vínculos com a realidade concreta, na qual é formada. O autor não circunscreve essa pergunta, apenas, ao homem singular situado em um momento singular, mas alarga-a a um nível de abstração mais geral.

Para Gramsci (1999) “ao colocarmos a pergunta ‘o que é o homem’, queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se pode criar sua própria vida” (p. 411-412). Embora a resposta a essa pergunta possa ser fundamentada por conhecimentos objetivos, advindos da ciência, não é possível esquecer a subjetividade inerente ao sujeito, principalmente na forma como interpreta as relações sociais, a vida. Gramsci (1999, p.412) explica,

Que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. Como respondê-la? (...) Se observarmos bem, veremos que - ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” - queremos dizer: o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato

de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de quereremos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente - e dentro de que limites-somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

O conceito de homem é assumido como o processo do homem torna-se homem, concebido pelo contexto histórico e social que gera o que poderemos chamar de natureza humana. Na esteira da teoria marxiana¹, Gramsci aponta que a natureza humana não é abstrata, fixa e imutável. Ao contrário, a natureza humana faz parte de um conjunto de relações sociais que “é contraditório em todo o momento e está em contínuo desenvolvimento, assim como a natureza do homem não é algo homogêneo para todos os homens e em todos os tempos” (GRAMSCI, 2002, p. 253).

Freire (1987) propõe uma concepção de natureza humana essencialmente dialética desenvolvida nos campos epistemológicos, político-pedagógico e ético. Ele não concebe a natureza humana como algo a priori, algo já definitivamente construído. Para o autor a natureza humana vive em um processo de autoconstrução permanente, por isso a noção de ser humano é elaborada de forma dialética ao integrar elementos como subjetividade - objetividade, homem e mulher inseridos em uma realidade sociocultural da qual surge a consciência – mundo.

Nessa condição, Freire (2014), afirma que não é possível entender o ser humano “a não ser mais do que simplesmente vivendo histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo, se expõe ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também” (p.135). Da mesma forma, Gramsci (1999) entende a natureza humana como conjunto de relações sociais, as quais incluem a ideia de devir, “o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais” (p.245). Também é possível dizer que a natureza do homem “é a sua ‘história’ conquanto que se dê à história o significado de “devenir” (p.245). A história é um processo em constante transformação, um eterno devir, por meio do qual “o homem inteiro é modificado na medida em que são modificados seus sentimentos, suas concepções e as relações das quais o homem é a expressão necessária” (GRAMSCI, 2002, p.35). O autor sublinha, ainda, que a natureza humana ao ser compreendida como um vira-ser humano, “nega o ‘homem em geral’: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal” (GRAMSCI 1999, p.245).

O conceito de homem, ao ser constituído por uma série de relações ativas e conscientes, entre o indivíduo, os outros e a realidade concreta, mostra que cada um muda a si mesmo, quando modifica a complexidade de relações. Ambos os autores consideram que a natureza humana não é algo inato ou adquirido, mas sim a correlação entre eles. O conceito de homem é estruturado pelo processo histórico e sociocultural da existência humana, bem como na contínua articulação entre a dimensão inata da vida e o processo de aprendizagem que acontece por meio da experiência histórica e cultural.

No entender de Gramsci (1999), a educação, enquanto uma dimensão cultural da sociedade, relaciona-se com a concepção integral de vida, firmada por uma filosofia política, ética e prática. Uma ‘filosofia da práxis’ refletida no princípio político-pedagógico de que “não existem não intelectuais. [...] Todo o homem [...] é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 53-54). Nesta afirmação, o autor elabora uma crítica ao sistema educativo que produz a divisão entre o trabalho intelectual e manual, entre o trabalho complexo e o simples, entre o saber e o fazer, provocada pelas relações sociais capitalistas de produção que segregam o cidadão. A realidade cotidiana da escola, ao ser entendida como a base da produção cultural, denota a necessidade de superar as contradições de uma educação burguesa, que pressupõe uma educação humanista abstrata e geral para as classes dominantes e uma educação de ofício para as classes subalternas. Essa concepção educacional reflete a necessidade de buscar por uma educação ampliada que não é circunscrita à educação formal, mas preconiza uma escola unitária (GRAMSCI, 2000).

Assim, o filósofo italiano, propõe uma estrutura escolar de tempo integral que possibilitasse

1 A teoria marxiana é a teoria inspirada pela obra de Karl Marx.

o acesso a diversos espaços pedagógicos como biblioteca, laboratório, refeitório, entre outros, com pequenos grupos de educandos (as) para cada educador (a) e, utilizasse o método do círculo de cultura com a intenção de estimular a participação dos (as) educandos (as) na busca do conhecimento teórico e prático que fomentassem reflexões e ações coletivas (GRAMSCI, 2000). Nesse sentido, o autor indica que a finalidade da escola unitária é princípio ativo da filosofia da práxis, ou seja, oferecer uma formação omnilateral, formar uma personalidade integral, a qual facilite o surgimento da vontade coletiva baseada na expressão unitária entre a teoria e a prática, a individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade.

Frigotto (2012) considera que a formação omnilateral nega a visão do homem unidimensional, típico da sociedade capitalista, que produz formas de alienação e a produção do homem-objeto. Esse conceito surge da teoria marxiana e entende a educação omnilateral como o desenvolvimento do homem completo que engloba a história, a cultura, a política, o trabalho, a espiritualidade, os sentidos, ou seja, a própria vida. São essas dimensões humanas que permitem reconstruir o sentido de uma filosofia da práxis formadora e transformadora de homens e de mulheres e, por conseguinte da sociedade.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A partir de uma educação na perspectiva omnilateral é possível entender que a existencialidade de nosso ser se expande e se dialetiza num tempo histórico, passado-presente-futuro, o qual forma um ser que não se totaliza em si mesmo por se descobrir inconcluso, antes, sempre se impulsiona em busca da realização pessoal.

Entre nós homens e mulheres, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhes são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento (FREIRE, 1994, p. 61).

No entender de Freire, vocação ontológica se expressa na busca de ser mais, na qual homens e mulheres se lançam na aventura do conhecimento, de se conhecer a si mesmos e ao mundo, bem como re-criar possibilidades de afirmação e conquista da liberdade. A busca de ser mais significa a luta pela humanização, na qual mulheres e homens são vistos como seres inconclusos, que se reconstroem ao longo da história, recriando a sua existência ao longo da vida, por meio do trabalho, do diálogo, dos conflitos, do amor, na convivência com o outro, na arte, entre outros.

A busca de ser mais traduz-se na e pela consciência crítica do inacabamento do ser, o qual instiga o ser humano à problematização das relações que estabelece com o seu contexto social e cultural e conseqüentemente o desafia a refletir sobre a questão da sua responsabilidade na história e, conseqüentemente, a transformar a realidade social. A busca emancipadora funda-se na profunda convicção dos potenciais humanos que muitas vezes são mutilados pelas realidades opressoras.

Deste modo, homens e mulheres ao exercerem a sua vontade coletiva, desvelam e superam essas realidades de opressão que se manifestam numa busca permanente de ser mais, de humanização. Nesse sentido, Freire (1987) afirma a necessidade dos oprimidos, durante o movimento de libertação, se reconhecerem “como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem” (p.29).

Gramsci considera, assim, que todos os homens são filósofos e compreende a filosofia como uma reflexão crítica sobre a existência do ser humano – uma reflexão que permite ao ser humano descobrir-se como homem. “O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda

a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial [...]” (GRAMSCI, 1999, p.204).

No contexto destas ideias, a questão do desenvolvimento de uma formação humana integral implica vincular o processo de ensino e aprendizagem às relações humanas. Na concepção de Freire (1994, p.50) as relações humanas deverão envolver toda a práxis pedagógica, e possibilitar que o educando (a) se torne autônomo (a) e emancipado (a) por meio da “compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser educado, vai gerar a coragem”. Tornar-se autônomo (a) significa assumir um compromisso pela mudança de si e da sociedade.

Na perspectiva freireana, a educação para a emancipação humana é pautada pela autonomia, anunciada pela consciência de que cada um de nós é responsável pelos seus atos, significa que o nosso agir deverá ser guiado pelo respeito e valorização das singularidades do Outro, considerado como sujeito de conhecimento, saber, sensibilidade, com um tempo e um ritmo próprio de crescimento consciencial (KEIM, 2011). A relação humana, compreendida como relação comigo mesmo, com o outro e como o meio circundante, é o fio condutor de uma educação que possibilita criar interações que promovam a mudanças ou a perpetuem o que está estabelecido na sociedade.

Problematizar a formação humana integral, pela perspectiva freireana, é refletir sobre uma educação que nos impulse para um sentido e um sentir ontológico, um impulso de ser mais na “relação com os demais humanos e demais componentes ambientais sabendo que os influencia, mas que também sofre influências deles, num processo de interações infinitas e complexas”, um processo de conscientização que nos torna mais humanos, sensíveis, criativos, o qual parte de uma experiência individual integrada na sociedade planetária (KEIM, 2011, p. 311).

Da práxis dos círculos de cultura às relações humanas

A práxis educacional e pedagógica dos círculos de cultura tematizada pelas palavras geradoras ‘conceito de homem, vocação ontológica, relações humanas’ foi realizada com uma turma de jovens e adultos do PROEJA, entre 21 e 45 anos de uma escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil.

O círculo de cultura tem como tema *quem sou eu, quem somos nós?* foi organizado em cinco encontros com a duração de noventa minutos. Como possibilidade pedagógica, propusemos ao grupo a realização de uma dinâmica, apresentada no livro intitulado *O jogo das palavras-semente: e outros jogos para jogar com palavras* do educador Carlos Rodrigues Brandão. Este jogo cooperativo e colaborativo tem como objetivo “brincar-de-aprender um pouco mais sobre eu-mesmo, sobre os outros-eus e sobre outros-que-não-eu” (BRANDÃO, 2015, p.59).

A nossa intenção ao longo do jogo e das atividades subsequentes foi refletir em uma dinâmica individual e coletiva sobre quem somos nós em nossas diferenças e semelhanças. As questões que guiaram os encontros foram as seguintes, *Quem sou eu? Quem são os meus-outros? Quem somos nós?*. Este jogo permitiu criar momentos de reflexão, apreender a leitura de mundo dos (os) educandos (as), bem como valorizar as experiências sociais e educacionais do cotidiano expressas nos silêncios, gestos, posturas, expressão de sentimentos. Durante os encontros circulares, realizamos dinâmicas de exercícios corporais, momentos de meditação para descontrair, ao mesmo tempo que se pretendia criar um espaço de autopercepção de processos internos.

A partir das percepções e interpretações do jogo *quem sou eu, quem somos nós?* e da leitura de alguns textos do Livro dos Abraços de Eduardo Galeano (2002), desenvolvemos, durante os círculos de cultura, uma reflexão que nos possibilitou ampliar as formas de sentir e pensar as relações humanas. Apresentamos, assim, os diálogos reflexivos das (os) educandas (os), recheados de uma lógica formativa e educativa, bem como pela expressão dos conhecimentos e saberes da vida, do mundo e das coisas. Estes oportunizaram a criação de vivências expressivas, individuais e coletivas, de escuta de si mesmo e do outro. Em um dos momentos do círculo de cultura, com uma atitude crítica e dialógica, a partir da palavra geradora ‘concepção de homem’, o educando e as educandas

expressaram reflexões em como,

Somos seres em construção, somos seres singulares, seres únicos. O nosso ser é formado pela nossa história de vida e pela cultura. Onde vivemos, o que comemos, como nos vestimos, como nos relacionamos. Na escola nós não trabalhamos essa questão do que é ser. Para nós é importante, porque temos muitos conflitos, crescemos com violência e discriminação (LUAN, 2017).

[...] a nossa construção é individual e coletiva, nós precisamos uns dos outros para sermos e para crescermos. O meu ser é uma mistura de muitas coisas da minha mãe e do meu pai e da minha cultura (LARA, 2017).

[...] ser é descoberta, é mudança, é aprendizado. Pra mim, ser tá ligado ao psicológico, às minhas emoções e também com o lado social, porque é nas relações que descubro (LEILA, 2017).

Os diálogos mostram que o educando e as educandas, ao serem confrontados com a pergunta filosófica *o que é o homem?* expressam a compreensão de que a humanidade inerente a cada um de nós é composta por vários elementos, tais como, o indivíduo, os outros homens, a cultura e as relações sociais. Das suas palavras, podemos depreender que a realidade humana estabelece uma relação entre dois contextos, a localização geográfica que confere os traços culturais em que o indivíduo está inserido, as singularidades e a história de vida que compõe a personalidade de cada um. Gramsci (1999, p. 405-406) explica,

Se se define o homem como indivíduo, psicológica e especulativamente, estes problemas do progresso e do devir são insolúveis e puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda a comparação no tempo entre os homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas.

Assim, o autor concebe a natureza humana e o gênero humano, num sentido essencialmente histórico-social. O homem não se constrói separadamente da história e das relações sociais concretas entre os indivíduos. Ao conceber o homem como 'um conjunto de relações sociais', não podemos, especialmente na ação educativa, restringir essa análise ao ser abstrato, precisamos, também, de refletir em relação ao 'dever-ser' quer do indivíduo, quer do gênero humano. Nessa direção, Freire (1979) expõe o conceito de homem como um ser de relações que se transcende a si próprio, por estar constantemente, saindo de si mesmo e exteriorizando o seu ser nas relações que estabelece. Considerado como um ser inacabado, por estar num infinito processo de construção de si mesmo, o mais importante é que ele tenha consciência de si mesmo e da sua inclusão e, por esse motivo, busque a razão de ser de sua própria existência.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p.30).

Ao reconhecerem a sua individualidade e ao terem consciência da sua inconclusão as educandas, compreendem que na nossa existência somos impulsionados para a busca permanente de *ser mais*. Em tempo algum o ser humano está completo e é esse movimento e busca que o impele para o futuro na procura de novos sentidos para a sua existência e para a superação de obstáculos internos e externos. Como podemos observar nos relatos das educandas o ser mais possibilita-nos transformar a vida e humanizar o mundo.

[...] não temos fim, sempre estamos em renovação, reticências e dúvidas trazem muito aprendizado e experiências (EVELY, 2017).

Inacabado é que não tem fim. E o ser humano é assim está sempre aprendendo com os conflitos da família, da escola, da sociedade. E ser mais é que cada momento somos vencedores. Aqui na turma a gente ajuda uns aos outros, na busca de a gente ser mais humano (NABELE, 2017).

[...] pra mim somos um projeto que não tem fim e estamos sempre em aprendizado. Ser mais é ser mais humano, mais unido e não maltratar o outro, negar o outro pela aparência, por vir da comunidade, por ser pobre e negro. É isso a gente precisa aprender a ser humanos para nós e com os outros (ANA, 2017).

Nas palavras de Ana, podemos entender que o ser mais implica reconhecer o outro tal como ele é, venha de onde vier. Na mesma ordem de ideias, Freire argumenta “Não sou se você não é, não sou, se proíbo você de ser.” (1987, p.100) Esta frase não se limita no significado de proibir o outro de expressar a sua singularidade, mas sim e por conseguinte, a minha existência (o meu ser) que possibilita e coopera para que a existência do outro (o ser do outro) se concretize. Sendo nesse sentido que verdadeiramente se é.

A frase de Ana em diálogo com Freire, mostra-nos o reconhecimento da alteridade da diferença, característica essencial para aflorar a dimensão ética-política do eu e do outro. Ser é abrir-se para o diálogo com o outro, ao contrário de um ser egoísta e egocêntrico que proíbe o outro de ser. A fala das alunas durante a dinâmica, também sinaliza que essa busca de ser mais não pode ser exclusiva e solitária, mas deverá ser realizada em comunhão com outras consciências para não tornar o outro objeto, ou seja ‘coisificar’ a sua consciência. “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1979, p.28).

A humanização do ser humano, ao ser concebida pela união e comunhão, nos revela que somos seres afetivos. Mais uma vez, os relatos das educandas demonstram que existe a necessidade de recriar uma práxis pedagógica que considere a afetividade como a base para uma formação humana integral.

Precisamos de mais afeto, na família, sociedade e escola. Aqui (escola) não tem. A gente não fala sobre afeto, os pros não tem tempo e a vida é complicada, cada um tem seu problema. Eu sinto falta de afeto (NABELE, 2017).

A falta de afeto não é só na escola ou na sociedade, ela é o reflexo que acontece nas famílias e das famílias sai para a sociedade (ANA, 2017).

[...]você pra aprender precisa de afeto, não é só o pro dar matéria. Você precisa dar e receber afeto pra viver. Como você quer que o mundo seja mais humano, onde está o afeto com tanta violência? A nossa vida tem pouco afeto, pense onde nós vivemos na periferia, as dificuldades e na escola não encontramos apoio, afeto, compreensão. (LARA, 2017).

Consideramos que a educação deve ser entendida como parte integrante do pensar, sentir e agir do ser humano que anseia permanentemente pela sua humanização. Para tal, pensamos ser necessário buscar uma formação na perspectiva omnilateral, a qual possibilite criar uma educação pautada pela estética, a ética, a política, a arte, ou seja, que permeie todas as dimensões humanas. Em vista disso, a educação do homem unilateral é limitada por uma visão mecanicista da formação, enquanto que a educação omnilateral propõe a formação do homem crítico, reflexivo e autônomo (GRAMSCI 1999).

Para Frigotto (2012, p.269), o desenvolvimento humano omnilateral e a educação omnilateral possibilitam construir outra sociedade “que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas, em seu conjunto, dos grilhões da sociedade capitalista”. Uma educação omnilateral proporciona vivências cooperativas, colaborativas, solidárias, horizontais, pois é um modelo que dá oportunidade para um desenvolvimento com um sentido de sociabilidade mais afetivo. No entanto, alguns ambientes educativos, ainda orientados por uma visão instrumental da razão, condicionam o aflorar de relações mais humanizadas. Essa forma sistemática de fazer educação, isto é, de eliminar a cooperação, os afetos, a solidariedade do processo de compreensão e

produção de conhecimento criou, ao longo do tempo, algumas distorções, tais como: “a eliminação do local em detrimento do geral; opção do distanciamento, em detrimento do envolvimento; criação de objetos formais (abstratos) em lugar do corpóreo (concreto) na construção de conhecimento” (TENÓRIO, LOPES, 2008, p.77).

Compreendemos que essas distorções provocaram uma espécie de alienação ao padronizar as formas de singularidade que constituem a personalidade de cada ser humano. Os autores reforçam que o distanciamento entre a ciência e as relações humanas foi o “responsável por criar um conhecimento frio, asséptico de valores como a solidariedade, a compaixão, a simpatia pelo outro” (TENÓRIO, LOPES, 2008, p.78).

E como consequência, a compreensão e produção de um conhecimento instrumental provocou um distanciamento entre o conhecimento e a corporeidade, ou seja, o corpo humano foi transformado em objeto. Para superar essa barreira, propomos uma revalorização das relações humanas no espaço escolar, social, familiar, comunitário, pois a capacidade de amar e de ter esperança é inerente à condição humana (FREIRE, 1996).

Os diálogos do educando e das educandas expressam que o percurso da vida humana é tecido por sensibilidades. Nesse percurso os afetos interagem e influenciam o nosso modo de pensar, de sentir e agir, a partir dos quais podemos construir significados singulares e coletivos que nos possibilitam compreender “quem somos, quem são os nossos outros e o que estamos vivendo, experimentando e fazendo com eles e entre eles” (BRANDÃO, 2015, p. 149).

A descoberta do *eu* e do *nós* é realizada por um movimento duplo que inclui a singularidade/individualidade e a pluralidade/coletividade. Ao compreendermos que o nosso processo de humanização é constituído pela interação consigo mesmo e com o outro, abre-se um espaço que se preenche por novos sentidos e ampliações, ou seja, a possibilidade do encontro com o outro. Nesse sentido, os diálogos apontam para a necessidade de buscar outro modo de educar, no qual a práxis pedagógica seja norteadada pelo respeito aos diferentes modos de ser e estar no mundo, sem se abstrair dos valores comuns. Uma formação humana integral significa reciprocidade, encontro, partilha entre os seres humanos, porque somos seres vocacionados para ‘ser mais’, mais em cooperação, colaboração e afeto. E, porque “só se é livre quando se é para si mesmo e para o outro, um sujeito pleno” (BRANDÃO, 2015, p. 151).

Considerações finais

Ao concluirmos este trabalho, inserido na práxis pedagógica dos círculos de cultura com uma turma de jovens e adultos do PROEJA de uma escola pública de um quilombo urbano de Salvador, Bahia, Brasil, compreendemos que por meio dos círculos de cultura, um processo pedagógico teórico-prático, permitiu-nos questionar e refletir sobre a formação humana integral na perspectiva de construção e afirmação de uma educação emancipadora. Durante a reflexão sobre a formação humana integral, por meio das palavras geradoras: *concepção de homem, relações humanas, vocação ontológica*, deslindamos algumas construções sociais hegemônicas estruturadas por relações de poder que permeiam a vida e a educação do tempo presente.

Desconstruir o sentido de uma práxis despojada de um pedagogismo centrado, apenas, num saber didático e científico para dar espaço ao diálogo e ao dialógico, possibilitando a construção da poesia-de-si-mesmo por oposição a uma instrução pragmática (BRANDÃO, 2015). Essa construção foi efetivada, durante os círculos de cultura, na e pela partilha do seu próprio saber com o saber do outro, possibilitando construções coletivas e solidárias sem esquecer a singularidade de cada pessoa.

Ao problematizar a realidade histórica, cultural e social, possibilitando-nos compreender a importância do encontro entre o eu e o nós e a descoberta do outro enquanto sujeito singular e plural que possui sentimentos, conflitos, experiências de vida a serem desveladas por meio do diálogo e da partilha de saberes, principalmente numa sociedade e sistema educacional, enrijecidos pelo individualismo e preconceito.

Os diálogos revelaram a importância de criar uma práxis pedagógica que promova o movimento de busca interior com o intuito de refletir sobre o ser e estar no mundo, quer seja pelo encontro pessoal, quer seja pelo encontro coletivo. Assim, ao analisarmos o conceito de homem, compreendemos que os seres são inacabados e estão numa permanente busca de ser mais conscientes da sua condição histórica, da autonomia e responsabilidade, de maneira que, ao se tornarem artífices da sua própria vida, procuram cumprir a sua vocação ontológica. Nesse sentido, foi apontada a necessidade de conceber uma formação humana omnilateral que possibilite olhar os (as) educandos (as) de forma integral e que considere os aspectos ontológico, gnosiológico e axiológico da atividade humana.

Uma formação humana integral também significou trazer a política para os diálogos circulares no intuito de refletirmos na necessidade de criarmos uma educação cidadã, na e com a qual aprendemos a ser co-responsáveis pela gestão coletiva e participativa das comunidades e da sociedade a que pertencemos (FREIRE, 2014; BRANDÃO, 2015).

A política foi compreendida com um processo que nos impele à transformação a partir da conscientização, edificada na conquista de um projeto político-pedagógico hegemônico, que nos possibilite construir outra sociedade, outra vida, alternativa à hegemonia capitalista. Um projeto político-pedagógico capaz de concretizar uma formação humana integral que forma pessoas conscientes capazes de governar e de analisar criticamente aqueles que governam (FREIRE, 1994; GRAMSCI, 1999).

Por tudo isso, consideramos o círculo de cultura como espaço que possibilita a integração afetiva do grupo, pela postura dialógica, encontramos no olhar e na escuta o cuidado, o respeito, a partilha e a solidariedade para com a história e visão de mundo de cada um (a), visto que não é possível fazer emergir o pensamento crítico e ético sem o encontro sensível e emocional com o outro.

Referências

- ARROYO, M. *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. *O jogo das palavras-semente: e outros jogos para jogar com palavras*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 17 dez.2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.; et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 1, 1999.
- KEIM, E., J. Humanização e Educação em Freire e Lukács. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB* ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 300-321, mai./ago.2011.
- Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2572/1706>. Acesso em: 20 out de 2017.

TENÓRIO, Robinson Moreira, LOPES, Uaçai de Magalhães. Afetividade e produção do conhecimento: em busca de novos paradigmas. In: Tenório, Robinson Moreira [et. al]. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008.

VERÓN, E. *A produção de sentidos*. São Paulo: Cultrix: ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PEDAGOGO/A: UMA PERSPECTIVA FREIREANA

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE PEDAGOGUE: A FREIREIAN PERSPECTIVE

Ademar de Lima Carvalho

Universidade Federal de Rondonópolis/MT.
<https://orcid.org/0000-0001-6001-7435>

Janaína Szpakowski

Diretoria Regional de Educação – Polo Primavera do Leste/MT
<https://orcid.org/0000-0003-4482-5613>

Márcia Inês de Souza

Diretoria Regional de Educação – Polo Primavera do Leste/MT
<https://orcid.org/0000-0001-9723-3086>

RESUMO: A produção desse artigo emerge de um diálogo do Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR/MT), com os professores/as pedagogos/as, na formação continuada desenvolvida pelas professoras formadoras da Diretoria Regional de Educação (DRE), de Primavera do Leste/MT. A formação acontece em um contexto de ensino remoto, impulsionado pela pandemia da Covid-19. Tem como centralidade o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, como atividade formadora, efetivada a partir da concepção de que o ato de educar é uma ação realizada com e entre seres humanos. O artigo evidencia as contribuições da teoria freireana na perspectiva da construção de uma prática educativa guiada por princípios humanizadores que permeiam a coerência, a reflexão, a esperança e o diálogo como virtudes necessárias à emancipação dos sujeitos enquanto protagonistas de seu quefazer pedagógico.

Palavras-chave: prática pedagógica, formação continuada, Paulo Freire.

ABSTRACT: The production of this article emerged from a dialogue with professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, from federal university of Rondonópolis (UFR/MT), with the pedagogue professors, in continuing education developed by the professors trainers of the Regional Board of Education (DRE), from Primavera do Leste/MT. The teaching takes place in a remote learning context, promoted by pandemic of Covid-19. Its centrality is the development of the pedagogical practice of teachers, as an activity trainer, carried out from the conception that the act of educating is an action performed with and among human beings. The article highlights the contributions of Freire's theory in the perspective of building a practice educational guided by humanizing principles that permeate the coherence, the reflection, the hope and the dialogues as necessary virtues for the emancipation of subjects as protagonists of their what to do pedagogical.

KEYWORDS: pedagogical practice, continuing education, Paulo Freire.

Introdução

A Formação Continuada dos professores pedagogos desenvolvida pelas professoras formadoras da Diretoria Regional de Educação (DRE), de Primavera do Leste/MT, no ano de 2021, foi realizada de forma online pelo Google Meet, devido ao isolamento social exigido pela pandemia da Covid-19. A referida DRE atende professores de 40 escolas estaduais, distribuídos em seis municípios, quais sejam: Primavera do Leste, Poxoréu, Campo Verde, Paranatinga, Santo Antônio do Leste e Gaúcha do Norte.

A formação acontece semanalmente, com duração de 2 horas, e tem por objetivo subsidiar teoricamente os professores no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos temas trabalhados. São abordadas diversas questões como a discussão dos orientativos advindos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e os resultados das avaliações externas, realizadas com os alunos, bem como, abordam temáticas de caráter pedagógico/metodológico, tendo como centralidade o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, como atividade formadora, efetivada a partir da concepção de que o ato de educar é uma ação realizada com e entre seres humanos. Nesta perspectiva, convidamos o Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFR/MT), a estar presente conosco em um encontro da formação para problematizar as contribuições da teoria freireana como possibilidade para construir coletivamente a prática pedagógica do/a pedagogo/a, numa perspectiva crítico-transformadora.

Desse modo, esta produção caracteriza-se como uma síntese construtiva da reflexão que evidencia o movimento teórico que permeou todo o diálogo formativo.

O pensar pedagógico na perspectiva freireana

No processo formativo na escola, o primeiro ponto a ser considerado ao falar da pedagogia, escola e prática pedagógica, tomando como sujeito o pedagogo/a, é que a vida, a prática, não acontece no vazio, mas num tempo e contexto histórico, fundamentada numa compreensão vinculada a diferentes experiências e cosmovisão. O segundo ponto, a ser destacado é que, “o docente se encontra mais perdido hoje, num cenário que tem uma modificação absolutamente acelerada” (CORTELLA, 2014, p. 30), que sem dúvida interfere no contexto da prática. Um terceiro ponto, o processo de ensino-aprendizagem, como tensão desafiadora da prática pedagógica na escola, requer a presença amorosa e criativa do/a professor/a mobilizando, afetiva e efetivamente, a ação coletiva geradora da cumplicidade e do pertencimento, ao processo formativo e investigativo centrado na escola, como espaço do/a professor/a.

Neste contexto social, complexo e contraditório, pode ser que há algo comum que remete a mesma realidade. Porém, o ponto de partida é sempre o da experiência, concepção concreta de uma base teórica-metodológica. A prática tem convergência e divergência, por isso que a reflexão se fundamenta num aporte teórico- metodológico, o método dialético-dialógico, que impulsiona a construção individual e coletiva, porque todo conhecimento é fruto da prática social. O singular é que, na diversidade da reflexão filosófica sobre a temática educação, pedagogia e escola, política pública, pode-se extrair consequência, ética-política para a ação humana, sobretudo do estudante, no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da prática pedagógica, a relação com o outro depende da compreensão que se tem do aporte teórico que envolve: concepção de ser humano e educação, organização do trabalho pedagógico na escola e experiência do trabalho docente. Essas compreensões podem conduzir para alienação ou formação da consciência crítica. A reflexão aqui está fundamentada no aporte teórico da pedagogia histórico-crítica. Na visão de Freire (2018),

Antes de tudo, não é possível exercer a tarefa educativa sem nos perguntarmos, como educadores e educadoras, qual é nossa concepção do homem e da mulher. Toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmos e dos outros? Faz tempo, em *Pedagogia do Oprimido*, analisei o que ali denominava a busca de Ser Mais. Nesse livro,

defini o homem e a mulher como seres históricos que se fazem e se refazem socialmente (FREIRE, 2018, p. 25, grifo do autor).

Refletimos a partir do pressuposto de que o/a pedagogo/a, tem um papel fundamental no processo de educabilidade da nova geração, sobretudo, no processo de ensinar com sentido e significado que cria as condições pedagógicas, para que o estudante assuma a condição de sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

O ponto de partida da reflexão alicerça-se na compreensão de que a docência se faz pela pedagogia enquanto práxis educativa. Isso significa que no substrato da prática pedagógica, “se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e prática, não haverá espaço para a construção de saberes” (FRANCO, 2008, p.132-133). Nesse movimento, defende-se a educação como saber necessário, que impulsiona o ser humano à reflexão sobre a construção de sua autonomia e exercício pleno da cidadania. Isso implica concebê-la como práxis social que mobiliza o sujeito a envolver-se na relação ativa com o outro e com a transformação social. O que faz entender que no contexto da sala de aula, o processo de ensino requer a presença mediadora do/a professor/a para construção de aprendizagem significativa, como ato de dizer a sua palavra, como exigência de resposta da busca permanente do conhecimento, numa ação reflexiva que potencializa a curiosidade epistemológica, que conduz a práxis emancipadora e libertadora.

A questão central para ser compreendida, como declara Franco (2008, p.133) é que “na práxis sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados”. Neste ponto deparamos com o primeiro desafio a ser observado no ensino desenvolvido nos diferentes contextos da escola, sobretudo no que referente ao remoto, tendo em vista que está focado na heutagogia¹ e avaliação abstrata, dissociadas da amorosidade, escuta e diálogo, que se faz proximidade, no espaço da sala de aula, que implica pensar a relação dialética entre o professor e estudante.

Nessa visão de que o estudante é a própria guia que determina a sua aprendizagem, no âmbito do ensino que faz ausente o estudante da mediação pedagógica no espaço da sala de aula, passa ser a condição para descolarização da escola e descaracterização da importância do papel docente, colocando o foco no indivíduo, na perspectiva de construção do paradigma de educação adaptado ao sistema instrumental da tecnologia e da métrica da meritocracia. O que faz com que, a prática pedagógica virtual, no contexto da política de educação, desafia o fazer docente, porque o coloca na condição do limite do trabalho coletivo e mediação para a aprendizagem social do estudante, enquanto sujeito na relação de escuta e diálogo na comunidade de investigação, em que todos estão envolvidos num ato de reflexão e construção de saber. Por isso que a política pública de educação tem a responsabilidade social de garantir a formação permanente centrada na escola.

Contudo, é importante o acesso ao conteúdo, conhecimento produzido na história, mas o que está problematizando o trabalho docente, no contexto da pandemia que limita o pedagógico ao ensino remoto, é a organização do ato pedagógico que mobiliza o ensino para pensar certo, enquanto ação que potencializa o estudante à assunção de sujeito social. Nela, exige a presença ativa do/a professor/a, porque no exercício da docência é o/a professor/a que problematiza o conhecimento, associando-a leitura crítica da realidade.

Nessa perspectiva, “Quanto mais pensamos no que é ensinar, o que é aprender, tanto mais descobrimos que não há uma coisa sem outra, que os momentos são simultâneos, que se complementam, de tal maneira que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 40). Neste processo de ensino-aprendizagem, para que o pedagogo/a exerça a função de mediador do conhecimento na sala de aula, na coordenação pedagógica ou na articulação da formação centrada na escola, carece de fundamentação teórica da pedagogia.

Dessa forma, o trabalho do/a pedagogo/a, ganha sentido na mobilização da práxis libertadora. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não

¹ É uma abordagem educacional em que o estudante é o único responsável pela aprendizagem, podendo definir o que saber e como aprender. Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/heutagogia/>

implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica” (FREIRE, 1988, p. 92). A prática pedagógica do/a pedagogo/a na escola, se situa em que contexto do pensamento educativo de Freire?

Pensamos que o desafio para ensinar, neste tempo não está reduzido, apenas ao ensino em que o estudante não se faz presente na relação pedagógica na sala de aula. É importante não deixar de lado, a questão da complexidade social, cultural, política instituída. Além do desafio do tempo assíncrono e gestão da aprendizagem, soma-se a renúncia da utopia e da história como possibilidades de construção de um mundo justo e fraterno para a humanidade. No espaço de contradição, é importante a tomada de consciência, que o educador/a, pode servir a dois projetos, porém, na prática não tem compromisso com nenhum, percebe-se o resultado, na qualidade da docência e aprendizagem significativa. Ao contrário, o/a educador/a freireano/a, tem compromisso com a educação libertadora que mobiliza para a transformação social.

Para Freire é indispensável que o/a educador/a viva e tenha uma prática ética junto aos estudantes, a fim de que possa potencializar a inclusão e desenvolver a curiosidade epistemológica. Para tanto, faz-se necessário colocar-se no processo na condição de sujeito que está sendo.

Em função e em resposta á nossa própria condição humana, como seres conscientes, curiosos e críticos, a prática do educador, da educadora, consiste em lutar pela pedagogia crítica que nos dê instrumentos para nos assumirmos como sujeitos da História. Prática que deverá basear-se na solidariedade. Talvez nunca como neste momento necessitamos tanto da significação e da prática da solidariedade (FREIRE, 2018, p. 34),

No pensamento de educação de Freire está a construção de uma concepção de ser humano livre e emancipado, por isso que a reflexão do processo pedagógico libertador implica a necessidade da práxis para transformação do mundo desigual, em mundo para o bem-viver. Nesse aspecto, salienta-se que a prática pedagógica do pedagogo/a, não se faz neutra, porque é próprio da natureza, da essencialidade da prática educativa, pois,

é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. Como educador, eu não sou político porque quero e sim porque minha condição de educador me impõe. [...] A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos (FREIRE, 2018, p. 42).

O que significa que o pedagogo/a freireano/a, tem a ousadia de fundamentar a sua práxis no projeto de educação cidadã, que considera o estudante como sujeito. A mediação pedagógica, que está em consonância com essa concepção, sobretudo, no ensino remoto, exige que o educador/a seja esperançoso/a, para estabelecer a conectividade, que restabeleça a mobilização do estudante ao encantamento com o estudo que impulsiona e potencializa a curiosidade epistemológica, na perspectiva de retomada da motivação para aprender. “O método dialógico enfatiza o pensamento crítico e a politização, a consciência histórica e a transformação social” (SHOR, 1986, p. 111), como ato de desejo e vontade que impulsiona a motivação, que eleva a inspiração de realização da dignidade humana.

O educador/a movido no desejo e conectividade do “inédito-viável”, nutrido na convicção do que faz, enquanto agente comprometido/a com a educação para o esclarecimento, humanização e emancipação humana, na complexidade da educação na escola, compreende que a politicidade “revela que, na prática educativa, estética e ética vão de mãos dadas. A prática educativa é bela, como é bela a formação da cultura, a formação de um indivíduo livre. E ao mesmo tempo essa estética é ética, pois trata da moral” (FREIRE, 2018, 42). Por isso, a exigência da proximidade no processo de ensino-aprendizagem, porque a prática educativa se faz com a presença de sujeito num espaço-tempo pedagógico e experiência de conhecer vivenciada pelo educador/a.

Por outro lado, destaca-se que o que está acontecendo, na arena da educação e formação docente é o desaparecimento da reflexão crítica da e sobre a prática pedagógica, como condição para recriação do conhecimento e saberes pedagógicos. Com isso, vai se perdendo a capacidade de aprofundamento teórico como substrato para leitura crítica de mundo, bem como da “formação,

conscientização e reinvenção da escola na perspectiva da gestão democrática” (FREITAS, 2004, p. 147), numa conectividade com a mobilização da identidade dos educadores/a. Por isso, que o tempo de ensino remoto, mesmo mobilizado pela contradição, incertezas e dilemas, até mesmo de solidão no isolamento, precisa ser encarado como um tempo de desafio, para reflexão do sujeito envolvido com a própria formação.

No contexto da pandemia e política orientativa de formação do Estado, o que se apresenta é o esvaziamento dos saberes pedagógicos, como consequência visível está a desconfiguração da afirmação da identidade profissional do pedagogo/a. Logo, a desesperança e desumanização fortalece a institucionalização da educação da perversidade, controle e formação para reprodução da ideologia do aparelho ideológico de Estado. Porém, “se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora dela não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos” (FREIRE, 2000, p. 31).

A superação do esgotamento da identidade ético-política da profissão, exige a retomada ao projeto de formação permanente centrada na escola, fundamentada no aporte teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítico, sobretudo ao pressuposto da teoria da educação freireana, focado no método dialético-dialógico, comprometido com a formação da consciência crítica, capaz de melhorar a qualidade da docência e gestão do pedagógico, para ajudar o estudante na inteligibilidade das coisas.

Como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-gi-lo e, em consequência, comunicar o inteligido. A inteligência do mundo, tão apreendida quanto produzida e a comunicabilidade do inteligido são tarefas de sujeito, em cujo processo ele precisa e deve tornar-se cada vez mais crítico (FREIRE, 2000. p. 31).

Pensar a educação como processo de formação de sujeito histórico, conectado ao princípio da liberdade, a vocação ontológica de ser mais na perspectiva da humanização, significa comprometer-se com o desenvolvimento da autonomia pedagógica e emancipação humana. Assim, em tempos de ensino remoto e presencial, o nosso compromisso de educadores/as humanistas é criar as condições pedagógicas para a formação de sujeitos coletivos, para envolver-se na luta por nossos direitos que garante a igualdade como princípio educativo, porque todos são cidadãos, com a finalidade social de reconstrução da humanização e dignidade de vida. Historicamente, de acordo com Arroyo (2019),

o pensamento pedagógico, desde suas origens, defronta-se com uma dúvida: a que grupos sociais e políticos reconhecer como humanos, educáveis, humanizáveis? A Paideia reconhece somente os homens livres, pensantes, dirigentes da Polis. A crença na educabilidade, humanidade, não se aplica aos Outros, aos trabalhadores manuais, às mulheres, aos escravos (ARROYO, 2019, p.5).

Assim, de fato, o pedagogo/a potencializa e atualiza a finalidade social da educação e o processo ensino-aprendizagem, para formação da subjetividade humana, num movimento dialético-dialógico da práxis humana, como caracteriza a Lei de Diretrizes Base da Educação (LDB, 9394/96), Art. 1º “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e manifestações culturais”. A determinação é que, conforme o parágrafo 2º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Na práxis do ensino remoto ou da proximidade da sala de aula, antes de tudo, é importante a compreensão de que a educação visa a formação do humano-histórico que se afirma como sujeito. Nesse sentido, conforme Paro (2011, p.28), “a ação pedagógica só pode dar-se supondo educandos que sejam sujeitos”. Portanto, o ato de “se ser humano-histórico é um ato de vontade do indivíduo” (Ibid.). O que caracteriza que o ato de educar depende de um ato de vontade de sujeitos, por isso que a relação pedagógica entre educadores/as e estudantes, somente ganha sentido quando ambos são considerados como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Diz Paro (2011), “educar-se

é, portanto, um verbo reflexivo. A boa didática deve começar por envidar todos os esforços para produzir no educando a vontade de educar-se” (Ibid., p.28-29)

Neste sentido, o ato formativo-investigativo que mobiliza a escuta e diálogo, para que o outro queira aprender implica levar a agir de acordo com sua vontade. A dialogicidade freireana está vinculada a responsabilidade com a transformação social. Aqui está a convergência da pedagogia freireana, para que o aprendizado se realize, num ato de comunicação para o desenvolvimento da sensibilidade, criação e recriação do mundo e da vida, porque “Todo tempo educativo é tempo de pergunta e de respostas, tempo de disciplinar, de sistematizar a própria pergunta” (FREIRE, 2018, p.40).

O ato de assumir o diálogo como método, tem relação direta com o respeito aos diferentes saberes, ao mesmo tempo, compreender que o processo educativo em que considera educador/a e estudante, é um direito de todos pronunciar a palavra que confere a autenticidade do ato pedagógico. Logo, “não há então uma situação pedagógica sem um sujeito que ensina, sem um sujeito que aprenda, sem um espaço-tempo em que estas relações se dão e não há situações pedagógicas sem objetos que possam ser conhecidos (FREIRE, 2018, p. 41).”. Da mesma forma, que “não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias” (Ibid. p.41-42).

O tempo da prática pedagógica do pedagogo/a é para o novo: sujeitos, lutas, direitos para reconstrução da humanização perdida e vida digna. É tempo de pensar que a vida humana, no aspecto de sua construção e mobilização criativa, é indissociável da materialidade da vida, é inseparável do projeto de civilidade e governabilidade do estado, distribuição de riqueza e renda. Por isso, que no processo de ensino-aprendizagem, para a mediação pedagógica e organização do trabalho pedagógico na escola, o/a professor/a necessita de formação teórica e metodológica para leitura crítica da realidade. Assim a pedagogia como articuladora de um projeto de sociedade, associa-se a luta política básica, contra a desigualdade social e econômica que está submetido os pobres.

Na perspectiva do pensamento educativo freireano, a atividade pedagógica é movida por um objetivo da formação de sujeito como síntese do humano histórico. Por isso, que na condição de humano histórico, a história é possibilidades. A liberdade compõe a condição humana, por isso que se pode fazer opção para seguir um caminho, um projeto de educabilidade. Assim, o trabalho docente é mediação para chegar a um fim. O desafio no ensino, está na condição de desenvolvimento da atividade docente, para além da necessidade posta pela ordem estabelecida pelo sistema.

O ato de criar possibilidades frente ao real, exige do educador/a uma atitude ética. Porém,

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza de caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização de sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000, p. 37-38).

O ato que leva “aceitar ou recusar a mudança que se anuncia é estar aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida. Qualidades da mentalidade democrática de que tanto necessitamos e que têm nos modelos referidos um grande óbice” (Ibid. p. 40. Grifo do autor). Nesta perspectiva, a práxis pedagógica, ganha sentido quando move o coração e impulsiona o estudante à busca da liberdade como substrato do processo de pensar, construir e agir socialmente. Aqui neste ponto é que entra a visão antropológica de Freire, da amorosidade, coerência, humildade e acolhimento que possibilita e capacita, para que o outro possa assumir a condição de sujeito da aprendizagem. Portanto, é o caráter fundamental da ética, da práxis educativa, é que conferir o ato de tornar-se humano, no processo de crescimento pessoal e social.

Compreendo que o que fundamenta a prática pedagógica do/a pedagogo/a, tem relação indissociável da vocação ontológica, a busca para humanizar-se. Na perspectiva da educação libertadora, comprometida com o esclarecimento, liberdade humana e transformação social, o/a educador/a deve:

[...] engajar-se na luta por sua libertação. [...] Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1988, p.62).

A concepção de educação e a prática pedagógica freireana, como ato de comunicação, implica buscar ser com os outros, porque o “pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (*Ibid.*, p. 64), que conduz a fazer opção para seguir pelo caminho de sujeito histórico, que contrapõe toda lógica de dominação, desumanização e colonização da consciência. Para mudar a sociedade, a escola, faz-se necessário compreendê-la bem, ou seja, construir uma inteligibilidade da realidade investigada. Mas, a prática pedagógica, para ser transformada é fundamental, a produção de uma reflexão da e sobre a mesma, visando a construção de outro modo de desenvolvê-la, em sua relação do processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade social.

O tempo de hoje e também os professores, estudantes, não são os mesmos pensados e vivenciados na prática pedagógica de outrora. Por isso, a necessidade de olhar o mundo, a realidade na sua complexidade, para pensar o presente e o futuro da educabilidade humana. Lembre-se que tudo está interligado e que no contexto da prática intercruza diferentes concepções de projeto de civilidade. O importante é perceber que na atualidade, para a formação

permanente é imprescindível o contexto da tecnologia, o problema que precisa ser refletido é que o ensino remoto, híbrido, não transforme num instrumento de adaptação dos processos educativos às inovações da tecnologia.

A tecnologia pode fazer parte do trabalho pedagógico, desde que seja usada como ação mediadora, a serviço da finalidade social da educação e processo de ensino-aprendizagem. Compreendo, assim como Cortella (2014, p. 53) que a “tecnologia em si não é sinal de mentalidade moderna, o que moderniza é a atitude e a concepção pedagógica e a social que se usa e, assim, uma mentalidade moderna lança mão da tecnologia por incorporar-se aos seus projetos, e não simplesmente por ser tecnologia”.

Nesta perspectiva, o ensino remoto, pode-se ser adotado, como um instrumento transitório, para o tempo da pandemia. Porém, mesmo no túnel da travessia da existência, a arena da educação como ato de comunicação, perde a sua razão significativa distanciando da conectividade, “da capacidade de comunicação direta, de trabalho docente, da formação” (CORTELLA, 2014, p.54), que requer a proximidade do ato pedagógico. O que compete ao professor/a é criar as condições pedagógicas, para que o estudante se envolva no processo de reflexão, visando a elaboração superior do conhecimento.

Na pedagogia social freireana, seja remoto ou presencial, o pedagogo/a para mobilização de sua prática pedagógica, necessita a tomada de consciência de que o ato educativo na escola, é inseparável da realidade socio-político-econômico da atualidade. Dessa forma, é fundamental que a prática seja alimentada na pesquisa, porque leva ao envolvimento no processo de produzir conhecimento com uma ação de descobrir e desvelar o mundo que está inserido.

No exercício investigativo-formativo, em que a realidade histórica e o agir é colocado como objeto de reflexão, possibilita a construção um novo olhar sobre o mundo, a educação, o ser humano e processo de ensino aprendizagem. Isso justifica estudar Freire como aporte teórico-metodológico, dialético-dialógico que impulsiona o educador/a e estudante ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica, como ponto fulcral de humanização, formação da consciência crítica e transformação social.

Pensando numa ponte edificadora que impulsiona a reflexão da práxis pedagógica do/a pedagogo/a na escola. Caracteriza-se como ponto de partida, no contexto de nossa reflexão, a condição humana do/a professor/a no limite do tempo histórico, em que sua prática pedagógica está submetida, no caso aqui ao ensino remoto. A realidade objetiva do ensino na atualidade, desafia a prosperar na exigência necessária, para a construção da empatia que conduz a uma prática inova-

dora, que sinaliza outro caminho educativo libertador inseparável da situação educativa, em que o /a professor/a precisa tomar consciência política, que no ato pedagógico a presença de sujeito, num espaço tempo a serviço da produção de saber, numa relação dialética-dialógica no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2018).

Frente o ato de ensino remoto, mediado pela tecnologia, causa medo, ao mesmo tempo, desafia a ousadia de buscar outro caminho que aproxima a escola, o estudante e o/a professor/a, para o desenvolvimento do trabalho docente, enquanto ato impulsionador da aprendizagem significativa. Na perspectiva da pedagogia e práxis pedagógica freireana é a curiosidade epistemológica que evoca a busca e a produção da abundância de conhecimento, para o desvelamento dos problemas da prática e assim oferecer suporte para inventar novas perspectivas político-sociais de vida.

Portanto, é a sua formação e experiência que sustentam a imaginar novas alternativas pedagógicas. Mas, o/a pedagogo/a para superação do desafio hoje, que apresenta a educação e prática pedagógica, faz-se necessário sair do que circunscreve o ensino remoto, para pensar a educação enquanto prática social para o esclarecimento e desenvolvimento da sociedade e emancipação humana. Compreendo que o maior desafio para os profissionais da educação, tem relação inseparável da abertura e ato de vontade, para pensar uma pedagogia libertadora, comprometida com uma práxis transformadora. Isso implica contrapor a institucionalização da educação, que prioriza a “padronização, quantificação e economização do processo educativo”, associada a lógica do mercado que descaracteriza a relevância das demandas pedagógicas (FLICKINGER, 2019, p. 161).

Nesta perspectiva, fundamental assumir a pedagogia crítica, como paradigma para a formação e práxis do/a pedagogo/a, que baliza a reconstrução do humanismo despedido no processo histórico. Na pedagogia social freireana, não existe ensino sem conteúdo, o que precisa é ter uma sólida formação, compreensão e capacidade política, ética e técnica, para selecionar o que transforma em mais significativo, para o desenvolvimento da formação da consciência crítica do estudante. Mas, para que o ensino se transforma em significativo, faz-se necessário o método. A discussão aqui está fundamentada na dialético-dialógico, como rigorosidade do processo e ato de ensino-aprendizagem. Para articulação do conhecimento nas práticas educativas, toma como caminho metodológico o tema gerador.

No horizonte da prática pedagógica do pedagogo/a, a lição que se pode ser extraída, no tempo de distanciamento social, provocado pela pandemia, é que o ato pedagógico mediado pela tecnologia, tem como exigência necessária, o desejo e abertura do estudante, para construção de uma nova disciplina para o estudo. Essa situação também requer do/a professor/a, o envolvimento ativo e criativo na construção de autonomia pedagógica, a fim de possa impulsionar o estudante a formação da consciência crítica, bem como a autonomia no processo estudo e aprendizagem.

Na concepção da pedagogia freireana, o que precisa ser compreendido é que tudo isso – formação, prática do pedagogo, ensino remoto, pandemia, tem uma relação complexa entre a vida pessoal, social e profissional, para o desenvolvimento do trabalho e estudo de qualidade social. Na prática no ensino remoto, o/a professor/a trabalha mais, sem a devida percepção de sua produção. Assim a visibilidade que fica, no substrato da prática docente, é a pedagogia da ausência, que produz o vácuo da proximidade do encontro e diálogo entre professor/a e estudante, no ato de ensino e aprendizagem.

Na complexidade de ensino remoto e pós-remoto, a temporalidade que aponta é para a recepção do olhar para o horizonte do ouvir, perguntar, pensar, ensinar e resolver problemas da realidade. Para tanto, é importante compreender que o mundo se movimenta na contradição, por isso que tudo muda. No espaço de contradição da escola, como Gadotti (2008), espera-se que o/a professora tenha sensibilidade para ensinar, aberto para aprendizagem permanente capaz de construir narrativas que seduz o estudante para o estudo. Espera-se que saiba pesquisar, mobilizar a sala de aula, significar a aprendizagem do professor e dos alunos. Espera-se que saiba trabalhar coletivamente, que seja solidário e ético, pois, “Bom professor enxerga longe, porque os alunos vão enxergar até onde o professor enxerga” (GADOTTI, 2008, p. 106). Enfim, espera-se que a escola tenha

um projeto político pedagógico e de formação permanente dos professores. Porque “uma escola sem projeto não é uma escola, é uma fábrica de adestramento” (Ibid.)

Considerações

A discussão teórica proposta neste encontro com os/as educadores/as pedagogos/as teve como princípio a educação libertadora de Paulo Freire. A perspectiva crítica, freireana, desperta para a defesa da prática educativa que liberta das amarras das políticas educacionais que imprimem na educação o caráter mercadológico, com propósito claro para resultados em avaliação externas, desconsiderando a sua função social, inclusiva dos sujeitos que dela fazem parte.

Devido às questões que não são desveladas inicialmente às escolas, é que se fazem necessárias problematizações capazes de levar a repensar o que está posto, de estranhar e de buscar compreender a realidade e as condições que se apresentam. O ensino remoto, no período de 2020/2021, mostrou fragilidades na comunidade escolar como não havia acontecido em outro momento. As dificuldades de acesso de professores e alunos, das famílias sem recursos tecnológicos e sem internet, os desafios de acompanhamento dos professores e pais a cada estudante foram algumas situações que emergiram nesse contexto. Toda essa realidade foi problematizada no decorrer da formação, e ao final se mostrou necessária e importante o diálogo com todos os profissionais, reafirmando as possibilidades que a base freireana de educação pode promover no fazer pedagógico do/a professor/a, como condição para emancipação humana, comprometida com a construção de outro projeto de educabilidade, fundamentado na práxis educativa libertadora.

Referências

- ARROYO, M. G. *Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico?* EDUR. Educação em Revista. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez. 2014.
- FLICKINGER, Hans-georg. “A institucionalização da educação em questão”. In: Formação humana (Bildung) despedida ou renascimento? Cláudio Almir Dalbosco, Eldon Henrique Muhl, Hans-georg Flickinger/Org/ - São Paulo: Cortez. 2019. p. 159-174.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular/organização Ana Maria Araújo Freire/Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.*
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp. 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- FREITAS, A. L. S. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire á formação de professores*. 3ª. ed - Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.
- GADOTTI, M. *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. In: Reinventando Paulo Freire no século 21. Carlos Alberto Torres. (et al) - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.
- PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez. 2011.
- SHOR, I. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor/ Ira Shor, Paulo Freire/ Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.*

RESENHA
REVIEW

Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Cáceres - Mato Grosso - Brasil

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
 ISSN: 2178-7476



CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA, IDENTIDADE E PERSPECTIVAS

EDUCATIONAL SCIENCES: EPISTEMOLOGY, IDENTITY AND PERSPECTIVES

Juliane Gonçalves Queiroz
 Universidade Estadual do Ceará

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da Educação**: epistemologia, identidade e perspectivas. 2. ed. Coimbra, 2008. DOI:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>.

Qual o pesquisador nunca se questionou sobre seu objeto de pesquisa, em como delimitar seu tema, escolher as metodologias adequadas, ou em como interpretar seus dados com rigor acadêmico? Os autores Boavida e Amado realizaram esse trabalho com o objetivo de ajudar os interessados na investigação em domínios educativos, abordando a Educação como um fenômeno central e estruturante.

O autor João Boavida licenciou-se em Filosofia, em 1968, e é ex-professor catedrático da Universidade de Coimbra. Seu encontro com a problemática do ensino de Filosofia se deu quando foi professor do liceu e fez estágio pedagógico. É também especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Lovaina e fez seu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. O autor tem inúmeros artigos publicados em revistas nacionais e estrangeiras, sobre metodologias de ensino, avaliação pedagógica, ética, filosofia da educação dentre outros temas.

João Amado também é licenciado em Filosofia, é doutor e mestre em Ciências da Educação. Trabalha como professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Atuou como professor na Universidade de Lisboa e Professor efetivo do Ensino Secundário. É autor e coautor de livros e artigos, com temáticas que envolvem pedagogia do ensino superior, indisciplina e violência na escola, *bullying* dentre outras temáticas.

Com um rigor filosófico, psicológico, psicopedagógico e pedagógico, numa perspectiva científica, Boavida e Amado pensando em apoiar os alunos do componente curricular Epistemologia das Ciências da Educação, produziram a obra *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*, em sua segunda edição no ano de 2008.

Uma das questões centrais do estudo e pesquisa das Ciências da Educação é a problemática epistemológica, problema que é envolto e determinante na formação de estudantes, pois relaciona-se com suas pesquisas e futuro na academia. Nesse contexto, a obra contribui nos estudos de pesquisadores, abordando discussões diversas sobre a Ciências da Educação.

A obra é iniciada com um prólogo, apresentação, e em seguida, é dividida em três partes, sendo elas: 1. Ciência e Problemática Epistemológica; 2. A especificidade Epistemológica das Ciências Humanas e 3. A Especificidade Epistemológica das Ciências da Educação.

Na primeira parte, denominada **Ciência e Problemática Epistemológica**, há uma subdivisão em três subseções com pontos específicos em cada uma delas. A primeira subseção é denominada

de *Conceitos fundamentais e esboço histórico do pensamento científico*, nela os autores discutem cinco pontos específicos, são eles: *Abordagem aos conceitos de ciência e de epistemologia; Conhecimento, ciência e verdade na Antiguidade; A concepção de ciência na Idade Média; A Idade Moderna e o esboço de novos métodos para investigar e A razão indagadora e o novo conceito de verdade.*

A segunda subseção é denominada de *Ciência, Experiência e método* e os autores discutem sobre *Evolução e pilares da investigação experimental e O Positivismo e a concepção totalitária de ciência*. Por fim, a terceira subseção é denominada de *Crise e desdogmatização da Ciência*, onde é abordado sobre quatro pontos específicos, sendo eles: *Crise do determinismo e problemas de confiança epistemológica; Crise dos fundamentos da ciência e conceito de paradigma; O neopositivismo e o princípio da falsificabilidade de Popper e O necessário diálogo entre razão e a experiência.*

Nessa primeira parte do livro os autores abordam sobre as questões da ciência e da problemática epistemológica, trazendo significados de conceitos e uma abordagem histórica para que o leitor possa ir construindo um pensamento processual histórico científico. Boavida e Amado buscam deixar bem explicado a natureza e a evolução dos conceitos de ciência, verdade e de método. É relatado sobre os aspectos mais importantes ao longo da história do pensamento e a relação entre os três conceitos. Com tantas informações instigantes, já de início, o leitor se sente curioso e incentivado a continuar mergulhando nas leituras desta obra.

Na segunda parte, denominada de **A especificidade Epistemológica das Ciências Humanas**, há duas subdivisões, onde dentro dessas subdivisões também são discutidos pontos específicos. A primeira subseção é denominada de *A cientificação do humano*, onde os autores levantam o questionamento “É possível fazer ciência do humano?”, levando o leitor a mergulhar em leituras sobre *A resposta do positivismo dos séculos XIX e XX e A reação contra o positivismo*. Em seguida, é discutido sobre *A cientificidade das Ciências Humanas e Sociais*, aqui os autores abordam seis pontos: *Paradigmas, lógicas da <<produção>> e critérios de cientificidade; Guerra ou diálogo entre paradigmas? A necessária abertura para outros paradigmas – A teoria crítica; Classificação das Ciências Humanas e interdisciplinaridade; Obstáculos epistemológicos das Ciências Humanas e As necessárias rupturas epistemológicas em Ciências Humanas.*

A segunda subseção da segunda parte é denominada de *Rumo a um novo paradigma – A complexidade do humano*. Nesta subseção os autores discutem sobre os seguintes pontos: *A exigência de uma nova forma de racionalidade; Para compreender a complexidade; Os princípios da inteligibilidade complexa; Problemáticas complexas e transdisciplinares e Tentativas de sistematização das ciências.*

Nessa segunda parte do livro o leitor pode estar se questionando sobre qual o método mais adequado que um pesquisador deve utilizar em sua pesquisa? Nessa parte os autores procuram analisar a especificidade epistemológica das Ciências Humanas, fazendo com que o leitor caminhe na leitura em busca de novos paradigmas. Os autores buscam construir uma narrativa com informações precisas que despertam a curiosidade do leitor, há no texto algumas tabelas comparativas sobre paradigmas, critérios de cientificidade, definições de conceitos, dentre outras informações necessárias para a compreensão da leitura.

Na terceira e última parte do livro, denominada de **A Especificidade Epistemológica das Ciências da Educação**, os autores fazem uma ampla discussão em três subseções, são elas: *Análise fenomenológica do acto educativo; A identidade das Ciências da Educação e Afirmação social das Ciências da Educação.*

Na subseção denominada, *Análise fenomenológica do acto educativo*, os autores discutem sobre *O conceito de Educação* em quatro tópicos: *O sentido antropológico de Educação; Do especificamente educativo e suas características; As constantes do processo educativo e As diversas faces da Educação*. Em seguida, os autores dedicam um tópico para abordarem sobre *A complexidade das situações educativas e do processo educativo*. No tópico sobre *Ciências da Educação – Conceito e obstáculos epistemológicos*, é abordado sobre *Conceito de Ciências da Educação e Identificar e resistir aos obstáculos epistemológicos*. Por fim, ao falarem do *Rigor científico e investigação em Ciências da Educação*, os autores dialogam sobre: *Investigação e exigências de rigor em Ciências da Educação;*

Os paradigmas em investigação educacional; Complementaridade paradigmática em Ciências da Educação e A construção do objeto científico em Ciências da Educação.

Na subseção denominada, *A identidade das Ciências da Educação*, os autores trazem discussões sobre *As Ciências da Educação no contexto das Ciências Humanas*, e discutem sobre *Ciências Humanas e irredutibilidade do campo educativo* e abordam e discutem sobre o questionamento, *Existirá um conflito de fronteiras?* Em seguida, explanam sobre *A <<integração>> do conhecimento em Ciências da Educação*, trazendo os pontos *Da multidisciplinaridade à transdisciplinaridade* e *O conceito de Educação como pólo aglutinador*. Por fim, apontam sobre *Ensaio de classificação das Ciências da Educação* onde dialogam sobre *Classificação das Ciências da Educação (segundo Mialaret)* e *outras propostas de classificação*.

Na última subseção, denominada *Afirmção social das Ciências da Educação*, há três subdivisões, onde dentro dessas subdivisões também são discutidos pontos específicos. O primeiro ponto trata-se sobre *A realidade histórica das Ciências da Educação*, onde é discutido sobre: *Período positivista e republicano. O positivismo e a Ciência da Educação; Período da pedagogia experimental e da Escola Nova e O período da institucionalização universitária*.

No segundo ponto é abordado sobre *Teoria e prática em Educação*, onde os autores discutem sobre: *Três planos de questionamento em torno da prática educativa; Relações entre o saber dos <<teóricos>> e saber dos <<práticos>>; Como <<esclarecer>> as práticas?; Ciências da Educação ou Pedagogia?*

Por fim, o terceiro tópico trata-se da *Visibilidade e utilidade das Ciências da Educação*, os autores finalizam as discussões em três pontos específicos: *Críticas à objectividade e ao estatuto científico das Ciências da Educação; Críticas à utilidade social das Ciências da Educação e Funções e aplicações das Ciências da Educação*.

Na terceira parte do livro os autores desenvolvem a problematização da epistemologia particular das Ciências da Educação, com foco e centralidade do campo educativo. É na centralidade das discussões para o campo educativo que é definida a identidade das Ciências da Educação, para a partir dela serem demarcadas outras Ciências Humanas.

Nessa perspectiva, os autores promovem uma reflexão pautada na investigação do processo educativo, envolto da natureza da produção científica e das Ciências Humanas. O estudante, pesquisador e interessados pelo tema, para quem indico a leitura, é convidado(a) a mergulhar numa leitura crítica e fundamentada, possibilitando o leitor a um conhecimento múltiplo referente a Educação. Por fim, os autores dedicam essa obra como um instrumento de trabalho para os estudantes. Como pesquisadora, considero esta leitura de excelência e um ótimo instrumento de trabalho para meus estudos. O livro é finalizado com o Epílogo e a Bibliografia.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed@unemat.br

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome, e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, sua maior titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico e o número do registro ORCID de todos os autores. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores ad hoc e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas ad hoc que contribuíram com a Revista.

Formatação:

Configuração da página: tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

Tipo de Letra: O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, abstract e keywords, corpo 11 e espaço simples.

Adentramento: os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no abstract. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas: devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

Disposição do texto:

Título: centralizado, em maiúsculo e negrito, com nota de rodapé indicando sua origem (se houver). A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title e em espanhol.

Subtítulos: Somente com a letra inicial da frase maiúscula (exceto em nomes próprios), negrito, com alinhamento à esquerda e sem numeração.

Resumo/Abstract/Resumen: As expressões resumo/abstract/resumen devem ser em maiúscula, sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos. Deverá ter entre 100 e 150 palavras, em espaço simples e fonte 10

Palavras-chave/keywords/palabras clave: As expressões devem se em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requerem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas nas línguas estrangeiras: (inglês) keywords e (espanhol) palabras clave.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico .

Citações: devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Notas de rodapé: devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira personalizada , em ordem crescente (1, 2, 3...).

Referências: a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro* . 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

Declaração de direito autoral

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Norma atualizada em janeiro de 2019

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>
e-mail: revistafaed@unemat.br