

# **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**

## PEMBROKE COLLINS

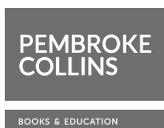
### CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)  
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)  
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)  
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)  
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)  
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)  
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)  
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)  
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)  
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)  
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)  
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)  
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)  
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)  
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)  
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)  
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)  
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)  
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)  
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)  
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)  
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)  
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)  
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)  
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)  
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)  
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)  
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)  
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)  
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)  
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)  
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)  
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)  
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)  
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)  
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:  
ADRIANO ROSA DA SILVA, ALESSANDRA BENTES VIVAS,  
MARCIA CAVALCANTI TEIXEIRA, SERGIO DE SOUZA SALLES

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO



PEMBROKE COLLINS  
Rio de Janeiro, 2021

**Copyright © 2021 Adriano Rosa da Silva, Alessandra Bentes Vivas, Marcia Cavalcanti Teixeira, Sergio de Souza Salles (org.)**

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi  
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi  
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins  
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes  
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

**PEMBROKE COLLINS**

Rua Pedro Primeiro, 07/606  
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ  
info@pembrokecollins.com  
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

P769

Políticas públicas e educação / Adriano Rosa da Silva, Alessandra Bentes Vivas, Marcia Cavalcanti Teixeira e Sergio de Souza Salles (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

468 p.

ISBN 978-65-87489-76-6

1. Políticas públicas. 2. Políticas e direitos civis. 3. Educação. I. Silva, Adriano Rosa da (org.). II. Vivas, Alessandra Bentes (org.). III. Teixeira, Marcia Cavalcanti (org.). IV. Salles, Sergio de Souza (org.).

CDD 323

Biblioteca: Aneli Beloni CRB7 075/19.

# SUMÁRIO

<b>ARTIGOS .....</b>	<b>13</b>
EDUCAÇÃO SOCIAL: A SOCIABILIDADE, SOCIALIZAÇÃO E A INTERAÇÃO COMO PROCESSOS DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ DA JUVENTUDE...15 <i>Max Andrey Barbosa dos Santos</i>	
ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO PRIVADO AO PÚBLICO NO BRASIL DO ONTEM AOS DIAS ATUAIS..... 29 <i>Camila Borges Ramalho</i>	
ATUALIZAÇÃO TECNOLÓGICA EDUCACIONAL: UM NOVO IMPERATIVO PARA A POLÍTICA PÚBLICA.....51 <i>José Fernando Lima de Oliveira</i> <i>Genivaldo dos Santos</i>	
O HOMESCHOOLING COMO POLITICA PÚBLICA CONTRÁRIA AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....62 <i>Fabício Veiga Costa</i> <i>Graciane Rafisa Saliba</i>	
MAGIA DA MATEMÁTICA: SOLUÇÕES NOVAS PARA OS ANTIGOS PROBLEMAS...79 <i>Neuza Maria Cechetti</i>	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CAFÉ COM INCLUSÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ.....87 <i>Paulo Santos Freitas Júnior</i>	
GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO.....105 <i>Vanice Alves dos Santos</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM CONFLITO COM O PL PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO..... 121 <i>Jean Carlos Neris de Paula</i>	

UMA INTRODUÇÃO AOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO MARANHÃO: OS FRUTOS AMADURECEM NA CASCA.....	138
<i>Luís José Câmara Pedrosa</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM DESAFIO MODERNO.....	155
<i>Trícia Bogossian</i>	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA PARA AS ORGANIZAÇÕES....	172
<i>Luziane Bezerra Moreira Alves</i> <i>Maria Mirian Moura da Silva</i>	
A SUSTENTABILIDADE NO COMPROMISSO DA "EMPRESA FACULDADE DE DIREITO" NA EFETIVIDADE DO ENSINO JURÍDICO TRANSDISCIPLINAR .....	191
<i>Camila Aparecida Borges</i> <i>Yara Alves Gomes</i>	
A FORMAÇÃO E A AÇÃO DOCENTE.....	203
<i>Edir Tereza dos Reis</i>	
VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO UMA DEMANDA EMERGENTE NO SISTEMA DE SAÚDE .....	215
<i>Ângela Maria Pereira da Silva</i> <i>Desirre Vitória de Moraes Mariano</i> <i>Gehysa Guimarães Alves</i>	
LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL .....	233
<i>Jose Batista de Souza</i>	
CURSO DE PSICOLOGIA DA PUC/SP E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO .....	251
<i>Ana Laura Schliemann</i> <i>Maria Cristina Pinto Gattai</i> <i>Paula Sayuri Andrade Higa</i> <i>Mayara Lúcia Bárbara Massa Oliveira</i>	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	267
<i>José Batista de Souza</i>	
GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO PEDAGÓGICO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	281
<i>Eliuvomar Cruz da Silva</i> <i>Laury Vander Leandro de Souza</i>	

A ANDRAGOGIA E O PROCESSO DE ENSINO PARA ADULTOS.....	296
<i>André do Nascimento Ribeiro</i>	
FUNDAMENTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL NO SÉCULO XXI.....	309
<i>Luciana Santos Lenoir</i> <i>Maria da Luz Alves Ferreira</i>	
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE MILITAR NO ENSINO BRASILEIRO.....	327
<i>Jefferson Davi Ferreira dos Santos</i>	
DIREITO DE APRENDER: PERSPECTIVAS DE UMA EQUIDADE EDUCACIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	344
<i>Ketty Claudia Neves do Amaral</i> <i>Erivelton Fernando do Amaral</i>	
A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. ....	356
<i>Carolina Teixeira Ramos</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRÁTICA: DE CAPTAÇÃO DA ÁGUA PLUVIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO, NO MUNICÍPIO ENGENHEIRO BELTRÃO- PR.....	367
<i>Cristina de Oliveira dos Santos</i>	
O USO DAS RECOMENDAÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	378
<i>José Antônio de Oliveira Júnior</i>	
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO E TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	392
<i>José Antônio de Oliveira Júnior</i>	
ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....	404
<i>Sabrina Bellorti de Andrade</i> <i>Luiz Gustavo de Oliveira Berne</i>	

**RESUMOS.....421**

ANÁLISE DO ÍNDICE DE EFETIVIDADE DA GESTÃO MUNICIPAL (IEGM)  
NA DIMENSÃO EDUCAÇÃO (I-EDUC) NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO  
CEARÁ UTILIZANDO ANÁLISE ENVOLTÓRIA DE DADOS (DEA) .....423

*Antonio Leal Sobrinho*

*Paulo Rogério Faustino Matos*

PESQUISAR, ESTUDAR E AGIR: A EDUCAÇÃO MUDIÁTICA COMO  
PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....429

*Genivaldo dos Santos*

*José Fernando Lima de Oliveira*

AVALIAÇÃO ESCOLAR: MECANISMO DE DEMOCRACIA?.....434

*Eurico Rosa da Silva Júnior*

EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE COVID-19: POLÍTICAS PÚBLICAS  
NO ENSINO SUPERIOR .....439

*Leila Valverde Ramos*

*Maria Penha Oliveira Belém*

A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NO COMBATE AO BULLYING  
ESCOLAR.....444

*Edgar Abrahão Pereira*

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA DIFUNDIR AS POLÍTICAS  
PÚBLICAS SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....449

*Ana Laura Schliemann*

*Laura Machado da Silva*

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS DE MULTI-IDADE COM FOCO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....455

*Gabriela Pires Porto*

A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO DA EJA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO  
EMPREENDEDORA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....458

*Fabiana Moreira Venas*

*Iranéia Ferreira Leite*

*Jaqueline Custódia do Nascimento Maia*

OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES DO RIO DE JANEIRO E O SEU PAPEL  
NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....462

*Andréia Clapp Salvador*

## CONSELHO DO CAED-Jus

Adriano Rosa	<i>(Universidade Santa Úrsula, Brasil)</i>
Alexandre Bahia	<i>(Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)</i>
Alfredo Freitas	<i>(Ambra College, Estados Unidos)</i>
Antonio Santoro	<i>(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Arthur Bezerra de Souza Junior	<i>(Universidade Nove de Julho, Brasil)</i>
Bruno Zanotti	<i>(PCES, Brasil)</i>
Claudia Nunes	<i>(Universidade Veiga de Almeida, Brasil)</i>
Daniel Giotti de Paula	<i>(PFN, Brasil)</i>
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo	<i>(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)</i>
Denise Salles	<i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i>
Edgar Contreras	<i>(Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)</i>
Eduardo Val	<i>(Universidade Federal Fluminense, Brasil)</i>
Felipe Asensi	<i>(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Fernando Bentes	<i>(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Gláucia Ribeiro	<i>(Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)</i>
Gunter Frankenberg	<i>(Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha)</i>

João Mendes	<i>(Universidade de Coimbra, Portugal)</i>
Jose Buzanello	<i>(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Kleber Filpo	<i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i>
Luciana Souza	<i>(Faculdade Milton Campos, Brasil)</i>
Marcello Mello	<i>(Universidade Federal Fluminense, Brasil)</i>
Maria do Carmo Rebouças dos Santos	<i>(Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)</i>
Nikolas Rose	<i>(King's College London, Reino Unido)</i>
Oton Vasconcelos	<i>(Universidade de Pernambuco, Brasil)</i>
Paula Arévalo Mutiz	<i>(Fundación Universitaria Los Libertadores, Colômbia)</i>
Pedro Ivo Sousa	<i>(Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)</i>
Santiago Polop	<i>(Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)</i>
Siddharta Legale	<i>(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)</i>
Saul Tourinho Leal	<i>(Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)</i>
Sergio Salles	<i>(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)</i>
Susanna Pozzolo	<i>(Università degli Studi di Brescia, Itália)</i>
Thiago Pereira	<i>(Centro Universitário Lassale, Brasil)</i>
Tiago Gagliano	<i>(Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)</i>
Walkyria Chagas da Silva Santos	<i>(Universidade de Brasília, Brasil)</i>

## **SOBRE O CAED-Jus**

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas jurídicas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade.

O **CAED-Jus** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre o direito, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAED-Jus** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAED-Jus** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2020, o **CAED-Jus** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Políticas Públicas (ConiPUB 2020)**, que ocorreu entre os dias 28 a 30 de setembro de 2020 e contou com 53 Áreas Temáticas e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 59 universidades e 31 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

# ARTIGOS



# EDUCAÇÃO SOCIAL: A SOCIABILIDADE, SOCIALIZAÇÃO E A INTERAÇÃO COMO PROCESSOS DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ DA JUVENTUDE

*Max Andrey Barbosa dos Santos*

## INTRODUÇÃO

A inclusão social é tratada como um problema de difícil solução, muitas bandeiras tem sido levantadas por órgãos não governamentais, os quais alertam para a contradição da sociedade capitalista que tem um discurso diferente da prática.

Essa mesma sociedade que exclui é a mesma que também pratica o assistencialismo, fazendo de conta que estão querendo incluir a todos pela caridade. No entanto, inclusão social se constrói em um processo contínuo, o qual se baseia na educação de qualidade e na valorização do ser humano na geração de oportunidades iguais em busca da cidadania.

Inclusão é tornar todos iguais nos direitos e deveres, para que o cidadão possa construir sua cidadania e não viver dependente de migalhas e sendo colocando à margem da sociedade.

Esse tema se tornou de grande relevância, pela inquietude de ver as mazelas após a experiência vivenciada no Programa Projovem Adolescente (PJA) - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Valença RJ (SCFV), cidade localizada na Região Sul, do Estado do Rio de Janeiro.

Dentro das oficinas oferecidas, a de cidadania é a base do Programa pois age na vida dos jovens e foi estruturada a partir das informações dos cadernos do Projovem Adolescente. Apresentada como “Juventude e Direitos Humanos e Socioassistenciais”, tem como objetivo desenvolver os conceitos de direitos humanos e sociais relacionando-os à formação da cidadania, a fim de contribuir para o autoreconhecimento do jovem e o reconhecimento do outro na construção das condições de convívio e de trabalho coletivo.

Assim, a Educação Social consiste numa forma contínua de desenvolvimento do indivíduo para que este participe ativamente na comunidade. Educação Social é aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda a sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que o envolve, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador como do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do ambiente ou criando, por fim, novas alternativas. Assim, a Educação Social possui a finalidade de formar cidadãos livres e conscientes dos seus direitos e dos seus deveres.

No que diz respeito às políticas públicas de juventude, um de seus desafios é combinar projetos e ações que assegurem igualdade de direitos da cidadania; valorização da diversidade juvenil por meio de ações afirmativas e respostas às demandas que dizem respeito à atual condição juvenil. A conjugação destes aspectos exige uma nova maneira de olhar – um novo paradigma – sobre as vulnerabilidades e potencialidades dos diferentes segmentos da juventude brasileira.

## 1 PROBLEMATIZAÇÃO / JUSTIFICATIVA

Ao analisar como se dá a educação social na sociabilidade, socialização e a interação como processos de inclusão, pode-se perceber como a juventude é o nosso presente/futuro cidadão em sua maioria excluídos e apáticos de suas responsabilidades, por alguns motivos:

- A inclusão social e escolar está sendo prejudicada pela ausência do jovem atuando de forma pró ativa em sua comunidade, mesmo

que às vezes, ele já se sinta “marginalizado” e por esse motivo já se coloca à margem de tudo, como um ser incapaz;

- Existe também a alienação em relação às atitudes e hábitos cotidianos na escola e na vida social;
- Falta disponibilidade de tempo livre construtivo e criativo do jovem para participar de atividades salutaras e interesse em participar do Projovem;
- Falta consciência juvenil em relação à importância do cuidado com o seu corpo, sua saúde, sua comunidade, interrupção dos estudos, falta estímulo para o retorno ao estudo e depressão (vista como doença do século);
- As violências contra as pessoas e a indiferença entre as gerações (falta de vínculos afetivos e valores);
- A escola “falha” em não oferecer uma política permanente de cidadania com informações sobre adolescência, a homossexualidade, o respeito ao próximo e consigo mesmo, os direitos e deveres dos cidadãos, o uso das drogas, a participação da família na vida escolar e a conservação do meio ambiente.

É fundamental não desistir desses jovens, pois como queremos um país melhor e uma cidade melhor, é pertinente tê-los envolvidos nas oficinas do Projovem para conscientizá-los a ser e ter um futuro mais promissor, por meio das tecnologias modernas da informação, uma conscientização a respeito da cidadania e dos hábitos e atitudes, no âmbito da comunidade escolar e no cotidiano. Abordar o tema interdisciplinarmente entre as oficinas, na digitalização de textos, sons, imagens, além de discutir, criticar e contextualizar diversos assuntos sociais tais como: a gravidez na adolescência, a homossexualidade, o respeito ao próximo e consigo mesmo, o uso das drogas, a participação da família na vida deles e o meio ambiente. Assim certamente, haverá êxito se falarmos a mesma língua, se focarmos em assuntos de interesse individual e coletivo atual, proporcionando algo lúdico em suas vidas e melhorando sua baixa autoestima.

## 2 QUESTÃO DE PESQUISA

Analisar como se dá a educação social na sociabilidade, socialização e a interação como processos de inclusão na formação cidadã da juventude.

### 3 OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo mostrar tão importante é, um jovem começar a refletir sobre seu papel enquanto cidadão por meio das atividades do PJA, enquanto um espaço que possibilita a sociabilidade, socialização através da interação, agregando à sua vida novos conceitos, apropriação de seu papel, identificação onde vive, ampliando horizontes pelas oportunidades criadas nessa oficina de cidadania, tornando-o protagonista real de sua trajetória jovem cidadã.

Este trabalho é, contudo, alcançado ao estar intimamente ligado a uma perspectiva educativa e distanciado do registro assistencialista. Neste sentido, ganha cada vez mais consenso a expressão “profissionais do trabalho social e educativo”.

### 4 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

#### 4.1 MÉTODOS

A narrativa memorialística é imprescindível no desenvolvimento deste trabalho, pois se originou da experiência com o programa em questão. Para tal, dialogou-se com Smolka (2000, p. 166) através da obra: “A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural”, principalmente, para utilizarmos os registros do caderno de campo que tem anotações referentes às oficinas de cidadania e de reuniões de equipe, considerando os jovens como “sujeitos de direito”, evitando generalizações frágeis que produzem o entendimento de que a juventude é uma faixa etária problemática (seja como principal vítima dos problemas socioeconômicos do país, seja como expressão maior do individualismo consumista do mundo atual).

Como “sujeito de direitos”, universais e específicos, a juventude não só refletirá a sociedade, mas está desafiada a reinventá-la. Compreender estas especificidades é essencial para a elaboração e implementação de políticas públicas de juventude. Assim como tantos brasileiros a necessidade que se tem de investimento de políticas públicas que assegurem os direitos sociais garantidos em nossa constituição.

## 4.2 EMBASAMENTO TEÓRICO

A fundamentação teórica deu-se em diálogo com os autores Mello e Teixeira (2017, p. 89) e Araújo (2009, p. 54), bases teóricas fundamentais para a compreensão dos conceitos de interação, sociabilização e socialização, e cruciais para o entendimento dos processos vivenciados pelos sujeitos do Programa. Analisa muitas recordações absorvidas não são nossas, mas relatadas por nossos familiares e futuramente lembradas por nós. Leva-nos a compreender que a memória, a lembrança, e a recordação, são compartilhadas e construídas em conjunto, asseverando o fator social preponderante em sua construção. A recordação está ligada a significação, algo que de certa forma teve um real valor, algo subjetivo. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. O grupo é visto como um suporte da memória e se nos identificamos com ele e fazemos nosso o seu passado. É preciso estar sempre trocando, comunicando e recebendo impressões de forma que as lembranças sejam preservadas.

## 5 O PROJÓVEM ADOLESCENTE (SCFV)

O referido programa apresenta-se como um serviço socioeducativo de proteção básica, inserido na Política de Assistência Social (PNAS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Visa trabalhar em conjunto com o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), tendo como objetivo principal complementar a proteção social à família, dando apoio direto aos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias que são beneficiárias do Programa Bolsa Família, e também aos vinculados ou egressos de programas e serviços de proteção social especial, ou que se encontrem em medidas de proteção ou socioeducativas de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, com exceção dos que se encontram em cumprimento de medida de internação e provindas de situações prioritárias.

Para que o SCFV possa atender a todos que dele necessitam, é necessário encontrar e cadastrar no ‘CadÚnico’ as famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social e inserir com prioridade nos serviços os membros dessas famílias que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Inserir com preferência o público prioritário definido na Resolução CIT nº 01/2013, sem excluir do SCFV os usuários que já

participam dos grupos, mesmo que esses não apresentem perfil definido como prioritário.

Neste entendimento, é importante lembrar que o SCFV é aberto para todos que dele necessitem. Consideram-se público prioritário para a meta de inclusão no SCFV crianças e, ou adolescentes e, ou pessoas idosas nas seguintes situações: em situação de isolamento; trabalho infantil; vivência de violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; situação de abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); crianças e adolescentes em situação de rua; vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

Ao pesquisar e buscar aprofundar tais conceitos, Araújo (2019, p. 36) surgiu então a possibilidade de dialogar com minha experiência no Projeto Adolescente (PJA) e analisar as contribuições sociais que o Programa vem oferecendo enquanto política pública, através das aquisições de saberes e transformações que tem proporcionado aos jovens e adolescentes da cidade de Valença RJ.

## 6 O PROJETO PEDAGÓGICO

As diretrizes metodológicas das ações socioeducativas são elaboradas com base em de três eixos estruturantes (Convivência Social, Participação Cidadã e Mundo do Trabalho) que tem por objetivo desenvolver integralmente os adolescentes e jovens, nas mais diversas dimensões de sua vida, buscando orientar também as vivências na família, na escola, na comunidade e na sociedade.

Esses três eixos estruturantes vão ser articulados e integrados a seis temas transversais, onde os seus conteúdos e as atividades teóricas e práticas poderão ser desenvolvidas possibilitando a elaboração das ações socioeducativas.

Já as diretrizes metodológicas das ações socioeducativas são elaboradas com o objetivo de desenvolver integralmente os adolescentes e jovens, orientando suas vivências na família, na escola, na comunidade e na sociedade. Segundo o *Coletivo Questionador*:

Os temas transversais, articulados entre si e integrados pelos eixos estruturantes, seguiram as diretrizes concebidas no Traçado Metodológico, fundamentadas em dimensões metodológicas e princípios orientadores, visando tanto ao desenvolvimento das ações socioeducativas, quanto ao trabalho a ser realizado com os jovens pelo Orientador Social e demais profissional.

De acordo com as orientações do Caderno do Orientador Social, são sete as dimensões metodológicas, a saber: *A dimensão dialógica*, *A dimensão reflexiva*, *A dimensão cognitiva*, *A dimensão afetiva*, *A dimensão ética*, *A dimensão estética* e *A dimensão lúdica* que pressupõe o estímulo das individualidades e potencialidades humanas, valorizando o jeito de ser do jovem.

## 6.1 Oficina de Cidadania como espaço de Interação, Sociabilidade e Socialização.

No desenvolvimento do Programa usa-se um caderno de campo no qual se anotam as pesquisas feitas sobre os temas e conceitos que irão ser trabalhados nas oficinas de cidadania e as ações que serão postas em prática, assim como a avaliação sobre o alcance dos objetivos traçados no planejamento das ações e a necessidade de uma eventual adaptação para melhoria das atividades, bem como os questionamentos e as impressões deixadas pelos participantes.

Este caderno é de total importância na construção do registro, pois como uma narrativa memorialística, o caderno se apresenta como algo palpável que é consultado, ajudando a reviver as memórias sobre o período em questão. Bem como ressalta Smolka (2000, P. 166):

A arte de memória é como uma escrita interna... Os locais são como tábuas de cera ou *papyrus*, as imagens como letras, o arranjo e a disposição de imagens, como o script, e a fala, a recitação, como a leitura... Os lugares permanecem na memória e podem ser usados novamente, muitas vezes.

Com base nesses argumentos, buscou-se construir um texto narrativo que parte da descrição das experiências vivenciadas no Projovem. O auxílio do caderno de campo é fundamental, pois dará a orientação para

o desenvolvimento das informações descritas aqui, ajudando a reviver as memórias mais relevantes, para a construção desse texto. Para tal, tomou-se Smolka (2000, P. 193) para a realização desse trabalho:

A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história.

A primeira anotação relevante no caderno de campo foi a realização de uma pesquisa sobre cidadania. Esta oficina tem o objetivo de expandir os olhares dos jovens, ampliando suas possibilidades no seu desenvolvimento social e pessoal, incentivando-os a buscar novos caminhos e rumos, que lhe possibilitem alcançar os objetivos que estes traçaram para um futuro próximo. Mostrar, apesar da situação precária, que eles encontram na atualidade meios para que os mesmos consigam superar as dificuldades e vencer as intempéries da vida, podendo lograr êxito em seu futuro profissional. Além disso, as oficinas visam chamá-los para participar da construção de uma sociedade que possa desenvolver de forma sustentável, justa, solidária e pacífica. Não se resume a oferecer informações sobre cidadania, mas, oportunizar um espaço de diálogo e trocas onde os jovens sejam capazes de compreender que para ser cidadão é imprescindível que eles assumam novas atitudes e comportamentos na relação com os colegas, vizinhos e comunidade. Neste entendimento, vale ressaltar que tudo no Projovem é trabalhado de forma integrada, visando o crescimento integral do jovem.

O conceito de ‘cidadão’ está ligado às questões de direitos e deveres, de direitos políticos e, também, à nacionalidade. “Onde se trabalhavam também os diversos órgãos sociais responsáveis por fazer que “que todos” tenham acesso aos seus direitos básicos”.

Por exemplo, uma ação básica e muito útil refere-se à importância da documentação. No que tange às informações coletadas nos coletivos, percebeu-se que a maioria dos jovens não tem a documentação completa.

Notou-se também que grande parte dos participantes possuía apenas certidão de nascimento; e que os mesmos ainda não possuíam o RG, o CPF, a Carteira de Trabalho e, principalmente, o Título de Eleitor.

Após a exploração de vários aspectos da identidade dos jovens, foi também importante tratar de um aspecto que confere à ‘individualidade perante as autoridades’: os documentos de identificação pessoal. O registro civil de nascimento é grátis. É um direito de a criança tê-lo, e é um dever dos pais buscá-lo. A certidão de nascimento possibilita, no futuro, a confecção de outros documentos muito importantes, entre eles, a Carteira de Identidade, a Carteira de Trabalho e o Título de Eleitor. Estes documentos são as portas para o exercício da cidadania.

Outra ação importante tratou sobre os direitos e deveres do cidadão. Seu objetivo foi o de trabalhar e compreender onde se enquadram os direitos e deveres dos atores sociais. Em suma, entender nosso papel enquanto ‘cidadãos’, como sujeitos sociais, das instituições como: igrejas, escolas, sindicatos, empresas e dos movimentos sociais na construção e no fortalecimento dos direitos sociais, buscando construir assim, novos conceitos através das experiências que surgem nas trocas de informações.

Uma terceira ação teve como título “Quem tem direito a assistência social?”. O objetivo desta foi trabalhar com os jovens algumas instituições existentes que têm como finalidade assegurar os direitos sociais de uma parcela da população que se encontra em vulnerabilidade social, ou seja, aqueles que não têm assegurados uma renda financeira, capaz de suprir seus direitos mais básicos, como moradia, educação e até mesmo, o direito de ir e vir por motivos distintos.

Perguntamos aos nossos adolescentes e jovens sobre: “O que me torna uma pessoa que tem identidade própria, diferente das outras pessoas?” – a ideia foi levar os jovens a refletirem sobre si mesmos. Seus gostos quanto à comida, música, atividades, gosto por animais; sua participação em grupos – de lazer, de debate de temas, de política, de religião – suas habilidades físicas, talentos artísticos; composição da família; seus atributos e características que mostram como eles se colocam no mundo.

É oportuno ressaltarmos ainda que, falar do ‘Projovem’ é falar também da educação de Jovens e Adultos, por vários motivos. O Serviço, em comento, destina-se a jovens que tiveram direitos sociais negados, inclusive, o direito à educação, devido às questões políticas, sociais, econômicas e, também,

culturais. O SCFV, portanto, tem como um de seus objetivos precípuos, atender a esta camada da população que, historicamente, vem sofrendo com preconceitos e discriminação; o que já reduz muito às possibilidades de um futuro promissor para esses jovens e adolescentes.

Além disso, o SCFV traz em si, a responsabilidade de uma educação social, buscando orientar e preparar seus participantes para além dos limites escolares, incentivando a busca por uma vida com dignidade e valores sociais, mostrando os direitos sociais que podem oportunizar uma vida mais humana e com maior dignidade possível.

Neste sentido, o Projovem surge no meio de um movimento de resignificação da educação popular, onde rompe a separação entre a educação formal, não formal e informal, em um processo que busca formar mais do que pessoas, mas cidadãos conscientes capazes de compreender as mais diversas formas de organização social.

Para Sales (2014, p. 46) e Paiva (2014, p. 50):

(...) ressignifica-se a educação popular na sociedade contemporânea latino-americana, rompendo a separação entre educação formal, não formal e informal, e (re)construindo a educação popular como uma aposta para toda a sociedade em diferentes espaços, nas esferas micro, média e macro de poder[...].

À educação cabe, então, ancorada em modos de vida e saberes que não mais podem estar restritos aos grupos a que pertencem, enlaçar-se complexamente, reinventando-se, à diversidade de expressões da variedade de sujeitos no mundo.

Acredita-se que o Projovem seja um espaço de interação, pois nele acontecem diversas atividades onde há contato direto entre os indivíduos envolvidos, possibilitando aprendizados diversos. Através dessa interação é que se tem a possibilidade de socialização e sociabilidade.

## 6.2 Dos Conceitos de Socialização Versus Sociabilidade Versus Interação

Neste tópico, endossamos as palavras do grande educador Ruben Alves, lembrado por Rogoff (1998, p. 92), que diz: “A aprendizagem é

uma função do viver. A gente aprende para sobreviver e para viver melhor, com alegria. Mas a vida tem a ver com a relação direta do corpo com o seu meio. Por isso a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o gostar”. Neste contexto, a aprendizagem vai acontecer num ambiente favorável onde todos os pressupostos estejam dispostos em conjunto para facilitar e promover este processo. Neste sentido, os pontos a serem trabalhados estão devidamente concatenados e planejados no âmbito do Programa Projovem, objeto de nosso estudo.

Vale destacar os conceitos chaves de nosso discurso, uma vez que estes se entrelaçam e se unificam para compor o corpo estrutural do trabalho em comento. Quando falamos de relações interpessoais e sociais, em grupo de indivíduos que se reúnem para um propósito, entre outros pontos, estamos falando de indivíduos que se submetem às relações sociais do dia a dia na luta pela convivência entre pares e, principalmente, entre distintos. O homem é, por natureza, um ser social, não foi feito para viver só. Ao contrário, é um indivíduo convivendo com pessoas iguais e/ou distintas a ele, entre as mais distintas variáveis, como cultura, religião, ideias, tipos físicos, estruturais, localidades, gostos, regras etc. todos estamos sujeitos ao produto das relações sociais.

De forma objetiva, o Dicionário Aurélio, nos traz as seguintes definições destes contextos, abaixo descritos:

Como socialização, Ferreira (2004, P. 36) conceitua:

Socialização. [De socializar + ção.]. Substantivo feminino. 1. Ato de pôr em sociedade. 2. Extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. 3. Sociol. Desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados. 4. Sociol. Processo de integração mais intensa dos indivíduos no grupo.

A socialização nos remete ao verbo ‘socializar’, que significa: “Sociabilizar: [De sociável + izar, seg. o padrão erudito.]. Verbo transitivo direto. 1. Tornar sociável; socializar. 2. Reunir em sociedade. Verbo pronominal. 3. Tornar-se sociável; socializar-se”.

A sociabilidade na definição do Dicionário Aurélio, diz respeito a:

Sociabilidade: [De sociável + -(i)dade, seg. o padrão erudito.]. Substantivo feminino. 1. Qualidade de sociável; 2. Tendência para a vida em sociedade; socialidade. 3. Maneiras de quem vive em sociedade. 4. Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca. Sociabilidade.

Para Mello (2017, p. 158), Vygotsky define o sujeito tem a necessidade de um ‘outro sujeito’ para existir como ser, “ele não é apenas mais um elemento, pois, é capaz de pensar, se comunicar, agir e colaborar no meio em que vive. Ou seja, ele determina que o contexto é dinâmico e que o ser não é passivo no ambiente, porém em alguns momentos ele precisa de uma intervenção para aprender”.

O conceito de *apropriação participatória* refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a *apropriação participatória* é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de *apropriação*, e não de *aquisição*, segundo Rogoff (1998, p. 126).

Desta forma, a interação de indivíduos disposta em um processo, projeto, ou através de uma rede, entendemos que resultará em distintos níveis de interação e aprendizagem, variando, tão somente, de um indivíduo para o outro: “o processo de aprendizagem vai se efetivando natural e gradativamente, os sujeitos podem aprender uns com os outros sem mesmo se dar conta deste processo” Quaresma (2017, P. 176). Neste caso, o ganho é mútuo, pois a interação proporciona ganhos a todos os participantes. Acontecendo de forma ampla, atingindo o grupo como um todo. Ou seja, a interação dos indivíduos é um resultado decorrente da estimulação destes.

Em sociedade, temos alguns requisitos básicos de classificação, como as funções gerais da sociedade, que são: comunicação, interação, comportamento e estratificação. E, as suas funções específicas, como ressalta Quaresma (2017, P. 108): “renovação, socialização, função econômica,

administração política, função religiosa e de recreação”. Ora, todas estas funções foram e são desenvolvidas e praticadas no âmbito das atividades pedagógicas do Projovem, dispostas nas suas mais variadas atividades. Se a sociedade é um sistema social especial dentro da população, logo, o Projovem, objeto de estudo de nosso trabalho, é um subsistema deste sistema social, pois contempla todos os predicativos aqui elencados.

Assim, as lutas pela expansão do direito de acesso visando a inclusão social e as análises sobre as políticas adotadas neste sentido demonstram a relevância do debate e a necessidade de intervenções para provocar mudanças no quadro das desigualdades sociais entre a juventude cidadã.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L.. **Sociabilidade. Recanto das Letras. Código do texto: T1592646, 2009.** Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1592646>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Socialização. Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

IÓRIO, Leoni. **Valença de Ontem e de Hoje.** 1. ed. Valença, Rio de Janeiro: Valença, 1969.

MARTINS, J. C.. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.** Vol. XXVIII. Porto Alegre: Ideias, 1999.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de.; TEIXEIRA, Adriano Canabarro Teixeira. **A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: IX ANPED SUL A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: 2012.** Disponível em: <[http://www.anpesul.br/06\\_03\\_38\\_6-7515-1-pb.pdf](http://www.anpesul.br/06_03_38_6-7515-1-pb.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

QUARESMA, Adriane Helena Dutra.; MELLO, Silvia Natália de.; WEBER, Vera Beatriz Pinto Zimmermann. **As relações de in-**

**teração/identidade e o processo de socialização na educação infantil. Revista Setrem - Ano IX nº16 JAN/JUN 2010 ISSN 1678-1252.** Disponível em: <<http://www.strem.com.br/download/noprofile>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ROGOFF, B.. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In.*: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo.. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SALES, S. R.; PAIVA, J..As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** / *EducationPolicyAnalysisArchives*, n. 25, v. 1, maio, pp. 01-17, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade.** (Impresso). Campinas, São Paulo: ano XXI, vol. 01, n.71, jun., pp. 166-193, 2000.

SOARES, F.L.R. Resenha: **Memória e Sociedade: Lembranças de Velho.** Revista Mosaico. 2018 Jan./Jun.; 09 (1): 50-52.

# ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO PRIVADO AO PÚBLICO NO BRASIL DO ONTEM AOS DIAS ATUAIS

*Camila Borges Ramalho*

## INTRODUÇÃO

O tema abordado no artigo é de grande relevância para a atualidade pois discute sobre a importância de um sistema educacional público para a sociedade Brasileira como prioridade na agenda de suas políticas públicas. Sabe-se que historicamente os marcos legais educacionais sempre deram brechas para que a Iniciativa educacional Privada se caracteriza como uma oferta de Educação mais eficiente do que o sistema público. O que faz com que os governos atuais tentem direcionar suas medidas com incentivos financeiros para o crescente mercado Educacional Privado.

Fala-se hoje em vouchers para alunos de escola pública, em programas como o future-se, que regulariza a participação econômica de doações de pessoas físicas e jurídicas nas Universidades Federais públicas fomentando os recursos para a Educação Superior e propiciando que se tenha mais incentivos para se fazer ciência inovação e tecnologia no Brasil. A crítica fica com a proposta de privatizar as bolsas de mestrado da CAPS priorizando o aperfeiçoamento apenas dos elaboradores e integrantes dos projetos deixando de fora os demais estudantes das Universidades e Institutos federais. ameaçando a oportunidade de concorrência leal para o ingresso dos demais universitários do processo de qualificação Estrito censo. A Universidade

Federal atualmente conta com as cotas para negros e para ingressos de alunos provenientes da Escola Pública, projeto esse que não desamparou as camadas mais privilegiadas, mas tornou o Ensino Superior das Federais mais democrático. Caso os cursos de filosofia e sociologia continuem nas faculdades e universidades públicas, os jovens e adolescentes ingressaram mais preparados para analisar as questões políticas, sociais e filosóficas de forma apartidária, compreendendo e podendo fazer a análise da luta de classes entendendo que direitos implica em deveres independente da classe social em que se estar inserido, pois tanto trabalhadores, incluindo os educadores que exercem um papel de formação e transformação social necessitam saber que a luta pelos direitos podem e devem existir, mas que eles nunca possam colocar os direitos de forma individualizada da categoria acima dos interesses da coletividade.

Esse modelo de pensar o capitalismo somente evoluirá no BRASIL, quando governo, empresários, trabalhadores e comunidades se organizarem para construir um modelo educacional para todos investindo numa escola de Educação Básica de qualidade, resolvendo as dificuldades que existem no Brasil possibilitando que elas sejam superadas.

Programas como o PROUNI, O FIES, O EDUCA MAIS BRASIL democratizou o Ensino superior e tornou possível uma educação formal contínua e permanente, esse é mais um ponto fundamental para o crescimento do País. O problema foi o abandono das condições físicas e estruturais das Universidades Federais, pois o preparo dos recursos humanos dessas instituições é que possibilitaram que elas continuassem produzindo conhecimento, mesmo com todas as adversidades.

Essas análises mostram que necessita-se debater sobre os assuntos citados, porque as políticas públicas e privadas da direita democrática no Brasil poderão ajudar o Governo Federal a investir mais verbas na Educação Pública em seus diversos níveis contribuindo assim que o Ensino público nunca mais seja relegado ao abandono colocando em risco programas como Livro didáticos nas escolas, Dinheiro direto na Escola, Merenda Escolar, Transporte Escolar, programas como mais Educação, mais alfabetização, Fardamento agenda escolar e até as avaliações de larga escalas, que atualmente vem nortear as ações públicas como a ampliação da Educação Infantil para o enfrentamento das dificuldades apresentadas no processo de alfabetização das crianças das classes menos desfavorecidas.

Esse tema também se torna importante em virtude de em 2020 o Fundo de manutenção da Educação Básica – FUNDEB encerra sua vigência. Sem esse fundo direitos conquistado como o terço de planejamento para os profissionais do magistério, o cumprimento do piso salarial, programas de cargos e carreiras, Formação continuada, ou seja, medidas que fizeram com que a Educação pública brasileira caminhasse rumo a uma melhoria serão extintos.

A Educação pública vinha ampliando o ensino da creche a oferta de Ensino Médio. Criando escolas de Tempo Integral, mas essas medidas somente poderão continuar avançando, no caso das creches, até atingir o que está no Plano de Metas se as verbas provenientes dos impostos continuarem a ser destinadas a políticas, que visem a ampliação da Educação Pública brasileira. Outras possibilidades de avanço do crescimento de creches no Brasil é o projeto de vauches ressalta-se aqui que a medida que incentiva o homeschool para a Educação Pública ele não é aplicável porque a realidade do contexto de letramento das famílias das comunidades mais desfavorecidas não possibilita que as crianças e jovens sejam parte integrante dessa medida.

## 1 DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Contexto histórico

É preciso refletir sobre a história da Educação no Brasil para se entender e procurar estabelecer nova maneira de se pensar priorizando uma educação mais democrática que atenda a todos e não apenas uma minoria. A educação brasileira nasce da necessidade de se formar uma elite que possa pensar sobre uma identidade elitista deixando toda a população verdadeiramente brasileira a margem do processo de construção de nossa identidade.

A Educação Formal no Brasil surge com a chegada da ordem jesuítas em 1541 para promover a aculturação dos índios, por isso discordo com Albuquerque (1993) quando esse considera que o projeto Educacional Jesuítico obteve resultados significativos, pois conseguiu transmitir uma educação que tornava a cultura Brasileira homogenia com a mesma língua, a mesma religião, a mesma visão de mundo e o mesmo ideal de

homem culto e letrado. Acredita-se que essa maneira de fazer a Educação no Brasil demonstra que essa sempre esteve a serviço das classes dominantes em detrimento das camadas marginalizadas, de início os nossos índios.

Essa educação jesuítica veio também para promover a formação educacional dos filhos da elite colonizadora que seriam os responsáveis por construir uma identidade cultural Brasileira.

Segundo Oliveira (2004) no século XVIII, por exemplo a obra educativa jesuítica contava com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões sem contar os seminários menores e as escolas de alfabetização presente em quase todo território (ALBUQUERQUE, 1993). Esse quadro mostra que a educação no Brasil surge da necessidade de atender aos interesses privados de poucos, caracterizando o sistema educacional jesuítico como um modelo educacional privado, que surge para que a elite Colonizadora mantenha se no poder e que as missões, a qual poderíamos considerar “a educação “ popular da época surge para alienar, aculturar e explorar o índio.

Até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições de usuários e a igreja através de doações, caracterizando-se por um sistema privado de educação. Com as reformas realizadas por Marques de Pombal, primeiro ministro de Portugal, de 1750 a 1777, vem acabar com o único “sistema” de educação do Vice Reinado do Brasil com a expulsão da companhia de Jesus Segundo Oliveira (2004) Neste período desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino Jesuítico, substituindo a uniformidade da sua ação pedagógica pela diversidade das disciplinas isoladas.

Pela primeira vez o estado tenta assumir os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda a iniciativa das medidas pombalinas. Por outro lado, a manutenção, por parte dos padres católicos, de colégios para a formação de sacerdotes e de seminários para a formação do Clero, fez com que as características da educação jesuítica colonial se perpetuassem. Os novos mestres – escolas e os preceptores da aristocracia rural foram formados ainda pelo modelo educacional jesuítico. O que comprova, que apesar da primeira iniciativa, o governo mostrou-se incapaz de criar um sistema de ensino público para o Brasil, favorecendo ainda a atuação do

sistema privado de ensino jesuítico, que agora ocupava-se também com a formação dos primeiros mestres escolas do Brasil.

O maior avanço dessas medidas Pombalinas, registra-se como a primeira mudança no que diz respeito aos custeios da Educação no Brasil, a partir de então, instituiu-se o tributo de subsídio literário, o imposto de alvará régio e com vigência até o início do século XIX.

Em 1834 se instituiu um ato adicional do imperador promovendo uma das primeiras políticas de descentralização administrativa, conferido às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e de promover estabelecimentos próprios, excluindo os de nível superior, o que vai possibilitar uma dualidade de sistemas, cabendo às províncias o ensino primário e secundário e ao governo central o ensino na capital e o ensino superior em todo o império. Às províncias foi delegada a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições (ROMANELLI, 1999).

Segundo Oliveira (2004, p. 948)

Nas províncias, os sistemas escolares não passaram da tentativa de reunião das antigas aulas régias em liceus, de forma desorganizada. Motivo: um falho sistema tributário e a consequente falta de recursos. No vazio dos estados, boa parte do ensino secundário ficou a cargo da iniciativa privada, principalmente dos colégios religiosos, e o ensino primário foi relegado ao abandono, sobrevivendo pelo sacrifício de alguns mestres escolas que destituídos de habilitação profissional, só encontravam emprego na educação.

Enquanto o Governo Central cuidava das instituições de Ensino Superior públicas, para a elite formada em cursos de ensino secundário pelos colégios religiosos privados, segundo Xavier (1980, p. 61):

Não se questionou seriamente a necessidade ou finalidade de universidades em um país destituído de educação elementar... (o que) veio apenas legalizar uma situação de fato – a omissão do poder central em relação à educação popular.

A estrutura Geral do Ensino ficou da seguinte forma: Governo Central a responsabilidade com o Ensino Superior em todo o país e os outros

níveis ficaram a encargo das províncias. A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de um sistema de ensino escolar eficiente. No final, o ensino secundário foi assumido pela educação particular, inicialmente pela igreja e o ensino primário, novamente, ficou abandonado.

Segundo Oliveira (2004), o quadro geral do final do segundo Império era o seguinte: poucas escolas primárias com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. Liceus províncias nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores.

Oliveira (2004) ainda afirma que na transição republicana, com a adesão de parte da elite intelectual aos ideais do liberalismo burguês, é atribuída à educação a heroica tarefa de promover a reconstrução da sociedade.

Nesse período a dualidade do sistema Brasileiro é instituído pelo marco legal principal que é a carta magna de 1891 que regula a partir da descentralização do Ensino. Ficando a cargo da união o direito de criar instituições de ensino superior e secundários nos estados e prover a instrução secundária do Distrito Federal. Aos estados competia prover a legislar a educação primária, além do ensino profissional, que compreendiam na época o ensino normal de nível médio para as moças e as escolas técnicas para os rapazes.

Essa foi a consagração do sistema dual que vinha do regime anterior, ampliando a distância entre a educação da classe dominante, que compreendia escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, e a educação do povo que se fazia nas escolas primárias e escolas profissionais (OLIVEIRA, 2004).

Algumas reformas no período da república aconteceram, mas foram frustradas pois representavam posições isoladas dos comandos políticos. Não foram orientadas por uma política nacional de educação e acabaram por perpetuar o modelo educacional herdado no período colonial. Nessas reformas somente a demanda para a ampliação da oferta do ensino de elite às classes médias em ascensão foi atendido pela União, difundindo-se a ideia da ascensão social pela escolarização.

Porém foi na República que podemos apontar para o primeiro documento que realmente buscava superar as tentativas parciais de reforma na educação nacional o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de

1932. Apesar de ainda estarem baseados no direito individual à educação, determinavam que o estado, representante da coletividade, assumisse a responsabilidade da organização do Ensino, com a tarefa de tornar a escola acessível, em todos os graus, aos cidadãos mantidos em condições de inferioridade econômicas. Os pioneiros queriam o acesso das crianças dos 7 aos 15 anos nessas escolas, com exceção das já confiadas as escolas privadas, crítica que faço as ideias dos pioneiros, pois a escola pública é do povo e por isso para todos sem restrição, até aquelas que por motivos divergentes encontram-se no ensino privado. Tal ideia reforça a perspectiva de que a escola pública somente é boa para o pobre e por isso ela deve ter objetivos diferentes das escolas privadas.

De acordo com Xavier (1990, p. 82):

As reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 visavam, a um só tempo, a responder as exigências políticas e ideológicas do momento e às pressões sociais. Dessa forma, embora não concretize plenamente o “plano de reconstrução nacional” proposto pelos pioneiros da escola nova, justificam-se dentro do seu espírito geral as ambiguidades presentes no Manifesto, atendendo ao novo que podia brotar, mas preservando a tradicional estrutura dualista, elitista acadêmica do Ensino brasileiro.

## 1.2 Marcos legais

Nessa pesquisa a análise das constituições brasileiras são compreendidas como documentos chaves para compreender o contexto dos diferentes momentos da educação no Brasil e sinalizam ou não quando esta se estabeleceu como pautas das agendas de reformas ao longo do tempo.

Inicia -se a análise a partir da constituição de 1824 primeira estabelecida ainda na época do Império. Segundo Vieira (2007), foi estabelecido princípios de liberalismo moderado, expressando a busca da separação entre colônia e metrópole, processo este marcado por ambiguidades e contradições.

A primeira carta Magna do Brasil traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre educação, ao tratar da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Este estabelece: Art 179, § 32 (BRA-

SIL, 2001a) - educação Primária para todos; Art. 179, § 33 (BRASIL, 1824) - os colégios e universidades serão locais para serem ensinados elementos das ciências, belas letras e artes (Vieira, 2007, p.294).

Como se vê, no contexto nascente do Império, o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, apesar de esta não ter se efetivado na prática (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002, *apud* VIEIRA, 2007, p. 294).

A próxima constituição outorgada no Brasil, 1891, vem com o alvorecer de uma república também marcada por contradições, caracterizada pela separação entre a igreja e o Estado. Ainda, traz como grande inovação a laicidade do Ensino ao dispor que seria “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, conforme Art. 72, § 6º. Um importante aspecto a mencionar é a proibição do voto dos analfabetos, de acordo com o Art. 70, § 1º (BRASIL, 2001b), revelando segundo uma exclusão do direito à cidadania que somente será superado pela constituição de 1988 (VIEIRA, 2007).

Nessa carta Magna também está presente a dualidade do sistema Educacional Brasileiro, pois define como atribuições do poder executivo Nacional de legislar sobre o ensino superior e os demais serviços que na capital foram reservados para o governo da união. De acordo com (VIEIRA, 2007), a dualidade dos sistemas, traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais com escolas de todos os tipos e graus, estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca.

O contexto histórico que antecede a elaboração da carta de 1934 é marcado por movimentos sociais que traduzem insatisfação contra as oligarquias e o sistema republicano vigente. Com Getúlio Vargas no poder, a efervescência política se materializa na revolução constitucionalista de 1932.

Segundo Vieira (2007) o momento também é rico para a Educação. Período em que vários estados deflagram reformas. Cria-se o ministério da Educação e saúde (1930) tendo como primeiro dirigente Francisco

Campos que orienta as suas ações para a reforma do Ensino Superior e secundário. “No campo ideário pedagógico é forte a influência do escolanovismo, traduzido no manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que repercutirá sobre as ideias e reformas propostas nos anos subsequentes” (VIEIRA, 2007, p. 296).

Como afirma Vieira, (2007) a constituição de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação. Mantém a estrutura anterior do sistema educacional e traz como novo a função supletiva da união na obra educativa em todo país (Art. 150.”d” e “e”), tendo como tema constitucional relevante o financiamento da educação, porque pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à união e aos municípios aplicar” nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito federal nunca menos de 20 por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo” (Art. 156). É também estabelecido a reserva de parte de patrimônio da União, Estados e Distrito Federal para a formação de fundos de educação (Art. 139).

A organização e manutenção de sistemas educativos permanecem com os Estado e o Distrito Federal (Art. 151).O Plano Nacional de Educação estabelece “ o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de tornar mais acessível” (Art. 150 parágrafo único “a “ e “b”).

Vale ressaltar que essa constituição aponta também para a observância de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino particular somente aqueles que assegurar a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (Art.150, parágrafo único “c” e “f”).

A constituição de 1937 marca um início de diversos direitos aos cidadãos. No campo educacional o Estado Novo de Vargas caracteriza-se pela retomada da centralização desencadeada para responder as exigências das reformas estruturadas pelo poder central, especificamente as chamadas leis orgânicas do ensino concebidas durante a administração de Gustavo Campana a frente do Ministério de Educação.

O Art. 15, parágrafo IX da constituição de 1937 amplia a competência da União para fixar e determinar os quadros da Educação nacional, traçando as diretrizes a que devem obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

Um aspecto, no qual reafirma que a Educação no Brasil continuava focada na iniciativa de Ensino privado coloca a liberdade de Ensino, ou seja a livre iniciativa como objeto do primeiro artigo dedicado à educação no texto de 1937, conforme o Art. 128, a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

De acordo com Vieira (2007), o dever do Estado com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar, já que a ele é destinado à missão de provê-la à infância e à juventude aos que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, de acordo com o art. 129.

Durante esse período fica clara a concepção de Educação Pública era destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. Segundo Vieira (2007), a ideia de gratuidade da constituição de 1934 e o texto de 1937, contrapõe uma concepção estreita e empobrecida. Embora estabeleça que o ensino é obrigatório e gratuito (Art. 130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será aos que não alegarem escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. Como já foi mencionado nesse trabalho, a educação gratuita é somente para os desfavorecidos e não para todo o povo brasileiro desvirtuando o caráter de Educação pública e gratuita para todos.

A queda da ditadura do Estado Novo ocorre no final de 1945. Embora Vargas se afaste do poder, a ordem Getulista se mantém. Gaspar Dutra assume o poder em janeiro de 1946, promulgando a nova constituição, orientada por princípios liberais e democráticos.

Segundo Vieira (2007) os anos quarentas caracterizam-se por reformas educacionais que ficaria na história, tais como a lei orgânicas do ensino. Durante esse período são criados decretos referentes ao ensino Industrial: decreto Lei nº 4.073/42, em que, como consequência, obteve-se a criação do SENAI a partir do Decreto Lei nº 4.048/42; ensino Secundário: através do Decreto Lei 4.244/42; e o ensino comercial: decreto Lei nº 6.141/43. Ainda após a queda de Vargas são propostas medidas relativas ao Ensino Fundamental: decreto Lei nº 8529/46; ao Ensino Normal: decreto Lei nº 8530/46; e ao ensino agrícola: decreto Lei nº 9613/46.

Vieira (2007) ressalta que com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada as classes populares.

Após esse período de redemocratização o país volta a vivenciar uma fase marcada pelo autoritarismo, com o golpe Militar de 1964. Sobre a égide da Ditadura, é concebida um novo marco legal a constituição de 1967.

No campo da Educação, somente depois da Carta Magda de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período, destacando-se as reformas do ensino superior por meio da lei nº 5540/68 e a da Educação Básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus a partir da lei nº 5692/71.

Na educação, essa constituição acrescenta o dever do Estado no Art. 176, § 3º, parágrafo v à noção de educação como direito de todos, porém na prática expressa a presença de interesses políticos, já manifestos em outras Cartas, sobretudo àqueles ligados ao ensino particular (BRASIL,1967). Segundo Vieira (2007) A liberdade de Ensino tema chave de conflito entre o público e o privado desde meados dos anos cinquenta, e é visível no texto produzido no regime militar, já que a carta de 1967 avança no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este merecerá amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive mediante bolsas de estudos amparado pelo Art.176, § 2º (BRASIL,1967).

Outro aspecto relevante é o retrocesso representado pela desvinculação dos recursos para a Educação. Enquanto a constituição de 1946, a união é obrigada a aplicar nunca menos de dez por cento de sua receita na educação como repasse de complementação a participação dos Estados e Municípios, nessa Carta Magda (Art.169) tal obrigação desaparece.

Em 1984 há um intenso movimento democrático por eleições diretas, pondo fim ao Regime Militar. Vieira (2007) define que o cenário educacional do governo de Sarney caracteriza-se por uma fase de indefinição de rumos. Inclusive, existem documentos que expressam os anseios de mudança nesse período, tais como: educação para todos: caminhos para mudanças; I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989; e Dia Nacional de debate sobre a Educação.

A constituição de 1988 promulgada nesse período de redemocratização no Brasil estabelece o caráter de uma constituição cidadã, que propõe

a incorporação de sujeitos historicamente excluídos de direito a Educação, expressa no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, parágrafo I). Outra importante conquista, no primeiro texto, é quando coloca a Educação como um direito público subjetivo por meio do Art. 208, § 1º, quando estabelece o princípio de gestão democrática do Ensino Público (Art. 206, parágrafo VI), quando coloca que é dever do estado prover creches, pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 208, parágrafo IV), oferta de Ensino noturno regular (Art. 208, parágrafo VI), o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive a todos que não tiveram acesso a idade própria (Art. 208, parágrafo I), atendimento especializado as pessoas com deficiências (Art. 208, parágrafo III)(BRASIL, 1988).

Essa constituição realmente compromete-se com um sistema de Ensino Público em que é expresso de forma clara o compromisso não só da família como dever de promover a educação, mas ressalta o Estado como ente também responsável pela a educação, no caso formal, dos cidadãos brasileiros, quando ela reedita de forma ampla a noção de Educação como um direito a todos. No Art. 205 fica explícita essa ideia “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Outras constituições haviam estabelecido deveres do Estado para com a Educação, mas nenhuma avançaria tanto como a constituição Cidadã, pois é claro no seu texto o compromisso que o Estado deve ter para com a Educação do País, quando firma a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino dos 4 ao 17 anos em estabelecimentos oficiais (Art.208, parágrafo I, EC nº 59/09), quando estabelece que o “não oferecimento do Ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Art. 208, § 2º), quando obriga ao poder público a função de recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhe a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Art. 208, § 3º) (BRASIL,1988).

Essa constituição chama para o poder governamental a responsabilidade para com a educação, quando estabelece o financiamento da Educação, tentando romper com a dualidade do Ensino que aparecem nas outras

constituições, ficando a cargo da União apenas a responsabilidade com o Ensino Superior e o ensino das instituições localizadas no Distrito Federal, colocando no Art. 211 que a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Determinando que a União em matéria de Educação, exercerá função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do Ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos municípios (Art. 211, § 1º, EM nº 14/96).

Existe a preocupação não somente de que o poder público garanta o acesso e a permanência aos estabelecimentos escolares por parte de todos os educandos,

mas também que esse ensino seja ofertado a garantir recursos para que ele aconteça com melhor qualidade como podemos ver no Art. 208º, parágrafo VII – Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde.

O Art. 212 também é importante em relação a condições e vinculação de recursos públicos para a Educação é aquele que determina que a União aplicará nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do Ensino.

É importante também ressaltar os artigos que falam sobre a valorização dos profissionais do Magistério (Art. 206, parágrafo V) garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública (BRASIL, 1988). O Art. 206, parágrafo VII apresenta o piso salarial profissional nacional. Essas medidas visam proporcionar, além de melhor preparo profissional, com certeza melhoria nas práticas educacionais nas escolas (BRASIL, 1988).

De acordo com o Art. 209, parágrafo I e II, o ensino é livre da iniciativa privada, observando-se o cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988).

Mantem-se a abertura de transferir recursos públicos ao ensino privado, mas é estabelecido critérios para que isso possa ser realizado. As ins-

tuições passíveis de recebe-los “são escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” as quais devem comprovar “finalidades não lucrativas” e aplicação de excedentes financeiros em educação, assim como assegurar “a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades” (Art.213, parágrafo I e II) (BRASIL,1988). A concessão de tais benefícios pode ser feito por meio de “bolsas de estudos para o ensino fundamental ou médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede na localidade” (Art. 213, § 1º)(BRASIL,1988).

Pode-se observar que a Constituição de 1988 coloca de maneira clara e firme a obrigatoriedade do Estado, em relação a todos os seus entes, com a Educação básica. Essa constituição, na letra da Lei, procura assegurar princípios não só de universalidade e gratuidade do Ensino Educacional no Brasil, mas também procura equalizar as distorções históricas de exclusão social, de gênero, regionais, raciais existente em todo território brasileiro.

Procura pensar uma educação pública que além de garantir acesso e permanência, que seja dada condições para que ela aconteça de maneira a alcançar a qualidade do processo formativo no seu sentido mais amplo.

### 2.2.2 O público e o privado: o que muda e o que permanece no cenário atual.

Para se continuar pensando sobre a instituição de um Ensino Público no Brasil contrário ao Ensino Privado precisa-se entender a etimologia latina, onde (HOUUAISS; VILA, 2001 *apud* VIEIRA, 2008) define *privatus* refere-se ao “pertencente a cada indivíduo; particular; próprio, individual” por oposição *publicus* “relativo ao povo, ao Estado, público”.

Para Vieira (2008) a reflexão em terreno mais concreto, pode-se dizer na contemporaneidade, geralmente, a referência ao público e ao privado na educação diz respeito ao que se caracteriza como patrimônio da coletividade – o público – ou – de – particulares – o privado. De maneira mais exata a escola pública é estatal, porque é mantida com recursos dos

contribuintes e gerida pelo estado. E a privada é mantida com recursos de particulares que podem ou não pagar pelos serviços prestados por tais instituições.

Aparentemente esses conceitos parecem simples de entender, mas atualmente existe fortes discursões em relação as parcerias públicas privadas como soluções para os problemas enfrentados sob argumentos da ineficiente, por meio da falta de “recursos ou de má gestão dos interesses coletivos” pela administração pública.

Na verdade, essa nova maneira de administração dos recursos públicos por entes particulares merece uma análise criteriosa. Esse é um discurso que vai de encontro com o pensamento neoliberal onde o Estado mínimo é o que prevalece. Menos responsabilidade do Estado e uma sociedade regulada pela livre iniciativa econômica.

No Brasil as experiências das privatizações de empresas aconteceram algumas vezes de maneira desastrosa por causa da corrupção, do desvio de recursos e pela má administração ou por omissão do Estado como fiscalizador da gestão que antes de ser privada realiza importante função de interesse público. E aí fica a pergunta o mercado tem realmente regulado de forma a atender os interesses coletivos ou privado? E onde se forma a sociedade para estar preparada para que o mercado não apenas atenda aos interesses privados? A escola e as universidades são os espaços de formação, juntamente com os órgãos reguladores que ajudaram ao mercado compreender os efeitos positivos de suas ações não apenas no lucro, mas na contribuição social que darão para que o país continue crescendo.

Norteados por acordos internacionais e pelas suas exigências houve um forte movimento para que o que estava determinado por lei na constituição federal de 1988 e na lei de diretrizes bases de 9.394/96 fosse destinados recursos para a Educação pela União em colaboração com Estados e Municípios, através primeiramente do FUNDEF, fundo de desenvolvimento do Ensino fundamental e depois do FUNDEB, Fundo de desenvolvimento da Educação Básica.

A contribuição da União atingiu o percentual de 10% não atendendo ainda o índice de 18 % exigido na letra da lei. Mas pode-se observar que a contribuição da União nesse fundo em contrapartida possibilitou que alguns aspectos importantes previsto na Carta Magna de 1988 chegasse a realmente se configurar como ações reais pode se

citar como uma dessas ações a ampliação do acesso das crianças a creche e a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio. O aumento da frequência Escolar o que comprova melhores condições de acesso e permanência na Escola no período de 1997, ainda no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, onde a pauta maior da Educação era a oferta da Educação pública, garantir que crianças e adolescentes estivessem na escola. Como Política de ampliação de matrícula instituiu-se a bolsa Escola renda destinadas as famílias que mantivessem crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Durante o governo Lula foi instituído a universalização e obrigatoriedade do Ensino Público do 4 aos 17 anos pela Emenda Constitucional nº 59/09, a garantia de oferta de Educação Infantil, em creche e pré escola cresceu significativo durante o seu governo em relação a oferta de Ensino nesse nível escolar como podemos observar no gráfico abaixo. De acordo com a PNE a oferta de creche deve promover uma ampliação dos 3,2 milhões de matrículas para 6 milhões.

O projeto de lei criado pelo atual governo que instituiu Homeschooling como mais uma possibilidade de educação no Brasil precisa ser muito discutida.

Essa modalidade de ensino não pode se estabelecer como regra, principalmente em relação as crianças da Educação Infantil abrem-se aqui uns questionamentos: as famílias das camadas populares brasileiras têm formação e saberes suficientes para desenvolver o ensino formal em casa? Sabe-se que uma das dificuldades da Educação pública referente ao ensino da leitura e escrita das crianças menos favorecidas é o contato tardio com a cultura letrada. A legalização dessa modalidade no Brasil pode servir de amparo para uma política de abandono desse nível de Ensino. É um profundo desconhecimento da história da Educação no Brasil em que o enfrentamento do analfabetismo funcional ainda é um grande desafio.

A política de transferência de renda como o Bolsa família estabelece não apenas como uma política de enfrentamento da pobreza, mas também de construção de uma cultura escolar na Educação pública. Fala-se para sociedade que lugar de criança é na escola e não na rua. A criança não precisa apenas de muros, mas de políticas que promovam uma melhoria nos processos de ensino aprendizagem.

Quando a Emenda Constitucional nº 53/06 que tratada da valorização dos profissionais da Educação, garantindo a eles um piso Nacional, políticas de plano de cargo e carreira, ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos e acesso a formação continuada em serviço, o terço de planejamento, afastamento para continuação dos estudos acadêmicos se tornaram ações palpáveis no Ensino Público

A evolução positiva das taxas de aprovação (figura 3) nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais avançadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa na idade certa.

Segundo Vieira (2008, p. 93) um dos aspectos que podem impactar nos dados de insucessos dos educandos da Educação pública em relação aos da Educação privada é:

A clientela da rede privada, em geral, é portadora de um capital cultural, social e econômico que ultrapassa as fronteiras da escola e sem sombra de dúvida, contribui para o melhor desempenho escolar. Tal não ocorre com a maioria dos estudantes brasileiros, para quem a escola pública é o lugar de excelência do acesso à cultura letrada e, portanto, da iniciação ao conhecimento veiculado pela escola (VIEIRA, 2008, p. 93).

A política do governo dessa última década pensava a criança e ao adolescente como detentores do direito a educação tanto que os investimentos não se destinaram somente a educação regular, mas a ampliação do Ensino de tempo integral reafirmando a ideia de que a escola é o local mais apropriado para a aprendizagem.

Toda essa análise do contexto da Educação pública no Brasil serve de alicerce para afirmar que durante esse período o Ensino público referente a Educação Básica foi prioridade nas agendas governamentais. Além de políticas de universalização, obrigatoriedade que permitiram a ampliação, o acesso e a permanência das crianças e jovens desde a educação infantil até o ensino médio também foram realizadas medidas de equalização possibilitando o enfrentamento de questões de gêneros, sociais, raciais, regionais que possibilitaram que jovens das camadas populares pudessem sonhar com o ensino superem universidades públicas

Alguns dados do INEP/06 contribuem para que se possa traçar um quadro comparativo entre a oferta do Ensino público e privado no Brasil nas últimas décadas.

Quadro 3 – Percentual aproximado de alunos matriculados.

NÍVEL	%	PÚBLICA		PRIVADA
		estadual	municipal	
Educação Infantil	84%	-	59,7%	24,3%
Anos Iniciais	86%	-	68%	18%
Anos Finais	100%	43%	42%	15%
Ensino Médio	100%	97%	-	13%

FONTE: INEP/SENSO 2016.

A partir da análise dos dados verifica-se que o Brasil atualmente tem um sistema de educação pública estabelecido que muito avançou em relação ao acesso e permanência, sendo responsável pela a formação da maioria das crianças, jovens e adultos brasileiros e por isso é preciso que as políticas públicas de melhoria e qualificação desses sistema não retrocedam cedendo aos interesses de poucos em detrimento dos direitos de muitos.

Concorda-se com Vieira quando essa afirma que é imperioso a defesa intransigente da aprendizagem na escola pública passe a ser incorporada à pauta dos que lutam pela a escola da maioria dos brasileiros. “Ultrapassar o discurso de denúncia e não temer o desafio da prática é uma exigência que se impõe aos que pensam, formulam e implementam a gestão da escola pública em nosso país” (VIEIRA, 2008, p. 93).

Não se pode deixar de mencionar que a Educação Básica pública foi a prioridade durante esse período, ficando o Ensino Superior público meio que esquecido, quando as políticas de ampliação. As ofertas de cursos de níveis superiores, tecnológicos e técnicos passaram a ser ofertados também por faculdades, Institutos de Educação e centros Universitários privados encontrando como subsídios programas como o Prouni, o FIES e o Educa Brasil financiando as instituições de Ensino superior privadas.

As Universidades públicas não ficaram inertes ao novo mercado criaram institutos para ministrarem pós graduações a níveis de lato senso e os mestrados profissionalizantes ao lado dos mestrados acadêmicos, que mesmo com os poucos incentivos não deixaram de contar com suas bolsas de pesquisas.

Os governos não podem deixar de pensar nas Universidades públicas como local que fomenta a pesquisa acadêmica, que pensa a realidade e que propõe ações teóricas e práticas para a soluções e melhorias na sociedade.

É importante também mencionar que sem o FUNDEB seria impossível colocar em prática as amplas medidas em relação ao crescimento da Educação pública no Brasil. A vigência do Fundo de desenvolvimento e manutenção da Educação Básica encerra em 2020 e sabe-se que sem a permanência dele se torna inviável continuar avançando com as metas firmadas em documentos como Plano Nacional de Educação (PNE) e aquelas previstas pela declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem não serão cumpridas

## CONCLUSÃO

A ressignificação do público e o privado nas políticas educacionais no Brasil torna mais complexas a compreensão de como ocorre a comunicação entre esses dois conceitos distintos e que não pode se conectar diretamente. O que é público não deveria ser privado, em virtude desse está relacionado com os anseios da coletividade diferentemente do privado que atende aos interesses particulares.

Partindo dessa ideia, durante essas duas décadas, em relação a Educação Básica houve um grande movimento para que fossem destinados recursos, proveniente da arrecadação de todos os entes federativos, para a Educação pública na tentativa de que as políticas governamentais garantissem a universalização e obrigatória do Ensino do 4 aos 17 anos. Medidas de oferta nos níveis de creches, ed.-infantil, estabelecimento de Educação em tempo integral em todos os níveis de ensino, oferta de escolas de nível médio regular e profissionalizante.

Os investimentos também se destinaram a políticas de melhorias na qualidade de Ensino Aprendizagem das instituições educacionais públicas. Essa políticas visaram melhores condições de trabalho para os profissionais da Educação, implementar programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, programas como o mais educação e o mais alfabetização; quando instituiu as avaliações de larga escala.

Esses investimentos somente foram possíveis a partir da criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica. Esse fundo

garantiu a participação da União nos gastos referentes a Educação Básica de maneira a contribuir com Estados e Municípios mudando a História da Educação no Brasil que desde o período Colonial até a publicação da constituição de 1988 e a LDB 9394/96 relegava a Educação Primária ao abandono.

Hoje Governo Federal, empresários, militares, educadores, já acreditam que o modelo de Educação parceira público e privado não deve deixar de lado os que está regulado pela declaração Universal do direito das crianças, que deve ser base para o modelo EDUCACIONAL é a primazia do interesse da criança independente da sua classe social e para honrar esse princípio todos os projetos dentre eles o FUTURA-SE, as escolas militares e ensino na modalidade homeschool nunca podem esquecer a realidade da Educação Pública do Brasil.

O Governo Federal precisa construir esse modelo conhecendo a realidade das comunidades em que as Escolas Cívicas estarão inseridas. Cultura Escolar não pode ser apenas construídas nesse modelo piloto de escola e grande parte das crianças e adolescentes sejam abandonados a violência e o analfabetismo.

Investimento das bolsas do PROUNE E DO FIES são importantes pois possibilita captar e dá condições para que todas as universidades e faculdades possam identificar os talentos que existem dentro das escolas públicas e privadas do Brasil, fazendo ciência, juntamente dos seus professores.

O programa FUTURA-SE é também um programa que deverá ser analisado, não se poderá produzir ciência e inovação se não tiver um sistema de Educação também bem implementado e órgãos como MEC e o Ministério Público para legislar e patentear todas as inovações.

Então, fica a sugestão para uma possível nova pesquisa será que apenas a arrecadação dos impostos será suficiente para sustentar o estado e financiar políticas que gerem avanços sociais como nas áreas da Educação ou nessa área também serão aplicadas medidas de escoamentos dos curtos recursos públicos para instituições privadas como o que já vem ocorrendo no Ensino Superior no Brasil?

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R, C. Educação e modernidade. *In*: Fórum nacional as bases do desenvolvimento moderno, 5, 1993, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Nobel, 1993.

BRASIL. Constituições Brasileiras: 1824. Vol I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

\_\_\_\_\_. Constituições Brasileiras: 1891. Vol II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

\_\_\_\_\_. Constituições Brasileiras: 1934. Vol III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

\_\_\_\_\_. Constituições Brasileiras: 1937. Vol IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

\_\_\_\_\_. Constituições Brasileiras: 1946. Vol V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

\_\_\_\_\_. Constituições Brasileiras: 1967. Vol VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

\_\_\_\_\_. Constituições Brasileiras: 1988. Vol VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciências e tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

\_\_\_\_\_. IBGE. Senso 2016. Notas estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 08 nov 2019

OLIVEIRA, Marcos Marques. As origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. Pol. públ Educ.** v. 12, n. 45, p. 945 - 958, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas (org). **Gestão, financiamento e direito à educação.** 1. ed. São Paulo: Xamã. 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis: vozes, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado na educação: cenários pós - LDB. *In.*: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: vários olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista bras. Est. pedag.** v. 88, n. 219, p. 291 - 309, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete. **Poder político e educação de elite**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

# ATUALIZAÇÃO TECNOLÓGICA EDUCACIONAL: UM NOVO IMPERATIVO PARA A POLÍTICA PÚBLICA

*José Fernando Lima de Oliveira*  
*Genivaldo dos Santos*

## INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em tempos de situação atípica para todo mundo. Com o alastramento em escala global de uma doença, o novo COVID-19, cujas reverberações têm causado transformações em todas as esferas da vida, relações sociais, modos de trabalhos, educação e saúde. Diante desta pandemia, autoridades não só do Brasil, mas de todo o mundo, passaram a adotar diversas estratégias para combate da problemática. Muitas das ações adotadas tiveram profundo implicação na questão econômica global, mas nenhuma delas foi tão polêmica quanto a do isolamento social não como uma orientação e sim como uma imposição. Durante este período, apenas serviços considerados essenciais têm funcionado e muitos outros tiveram de fechar as portas, assim qualquer outro ramo de negócio que não se enquadre dentro deste crivo não tem autorização para funcionamento, sendo até impostas pesadas sanções aos descumprimentos. Do mesmo modo, outros serviços, ditos como não essenciais, fecharam as portas e até mesmos as escolas não fugiram à regra. Diante desta problemática, alguns empreendimentos têm sido muito inventivos, explorando formas antes nunca implementadas, mudando as atividades laborais de in loco para home of-

fice. Neste sentido, as pessoas respeitam a quarentena, mas não deixam as engrenagens de seus respectivos campos laborais pararem, exercendo suas atividades em casa. Os recursos da tecnologia se configuraram como pontes, permitindo que em qualquer lugar haja atividades. A pouco tempo atrás, governos estaduais têm pouco a pouco dado liberação para o funcionamento das atividades econômicas, mas ainda assim há significativo receio e temor ante a uma nova crescente de casos do COVID-19.

Mais recentemente em todo país, o ministério da educação e as secretarias estaduais liberaram portarias emergenciais que autorizam o ensino básico e superior remoto e a assim os prejuízos acadêmicos aos alunos são, ainda que minimamente, recompensados. Os professores têm ministrado suas aulas em formato de Ensino a Distância - EaD e assim o ano letivo não para. Como exemplo, várias plataformas de streaming de vídeos, aulas online e podcast estão sendo utilizadas neste instante para dar conta dos conteúdos. Assim sendo, o Enem deste tem possibilidade de ser mantido, por isso as escolas se movimentam para que seus alunos estejam preparados para a empreitada.

Muito ainda se tem discutido sobre a real eficácia deste processo, no entanto, os que criticam acabam por reconhecer, no fim das contas, se tratar da melhor das possibilidades para o momento. Assim sendo, o ano escolar continua seguindo seu curso com não a melhor das alternativas, mas a possível de até então.

Por outro lado, o uso de ferramentas tecnológicas tem aflorado uma antiga problemática, a capacitação quanto ao uso destas referidas tecnologias. Enquanto muitos educadores se utilizam das tecnologias no seu cotidiano e acabam se dando relativamente bem com as aulas online, outros, a despeito dos tempos que vivem, ainda tem nela o seu calcanhar de Aquiles. Mesmo que muitos deles conservem uma relação de afinidade com os recursos tecnológicos, ainda assim isto não se configura como garantia de uma boa aula e não estão a salvo dos problemas técnicos com as aulas remotas.

No momento, ainda não temos otimismo em quaisquer que sejam as previsões para o retorno às atividades normais do mundo antes da pandemia. Muito se fala de “novo normal”, se referindo ao fato que essa circunstância ainda deve durar por um período muito mais longo do que o pensado a priori. Por razões de segurança, fala-se ainda que mesmo as

aulas presenciais retornando ao normal, muitos pais e responsáveis não pretendem encaminhar seus filhos às escolas, permanecendo estes com aulas remotas. Neste sentido, a urgente necessidade de capacitar gestores e educadores em geral no sentido de permitir o melhor usufruto de todas as ferramentas disponíveis, transpõe as barreiras da opção, passando a ser uma obrigação para o hoje.

Olhando por este ângulo, torna-se salutar repensar o que temos como ferramentas na política pública as quais oferecem possibilidades de assistência para atualização e capacitação tecnológica e como podemos melhor realizar a aplicabilidade de tais recursos no ensino podem se apresentar como as melhores alternativas para a problemática em questão.

## DESENVOLVIMENTO

### A importância de se atualizar

Um documento importante, o qual norteou a ideia de constituição, a carta magna, aponta a educação como um direito de todos, sendo confiado a efetivação ao estado e a família o seu dever. Assim, este antigo documento prevê ainda a participação da sociedade, objetivando a qualificação para a vida laboral e exercício de seus deveres cívicos (Santos, 2018). Considerando as ideias contidas no referido, não há como se construir uma sociedade justa e desenvolvida, abdicando esforços sobre a questão da educação, destarte torna-se uma atividade crucial para uma nação voltar atenção para a política pública da educação para a sustentação da mesma. Por certo, o desenvolvimento dos processos educacionais passa, primordialmente, pelas políticas públicas pensadas empregadas pela mesma nação.

Etimologicamente, o termo política é derivado originalmente da palavra grega *politikó*, na qual se traduz o significado intrínseco acerca da participação dos sujeitos a ela destinados em uma determinada decisão coletiva. Por sua vez, etimologicamente, a palavra pública, tema corolário a proposta deste artigo, é de origem latina, traduzindo o significado de povo. A simples aritmética entre esses dois termos, nos aponta para a participação do povo num determinado tema, deste modo torna-se relevante pensar política pública sempre para as pessoas, sem jamais olvidar a elas. De acordo com Santos (2018), as políticas públicas são estratégias legais

fundamentadas e com propósitos muito bem definidos, no qual aflições sociais são confrontadas por propostas de soluções, estas políticas. Ainda de acordo com este pesquisador: “Políticas se definem como estratégias, já políticas públicas são as tomadas de decisões em prol de uma determinada situação problema que necessita de intervenção.” (p. 83)

Outros pesquisadores (Moraes & Teles, 2018), apresentam uma visão ainda mais ampla sobre o assunto, tratando as políticas públicas como fatores em potencial para transformação de condições de vida, atingindo de maneira significativa as condições sociais. Sob esta mesma ótica, pensar política pública, importa ponderar cuidadosamente as problemáticas sociais no sentido muito mais complexo. O relato destes pesquisadores prova na íntegra isso: “[...] as políticas públicas podem ser compreendidas, embora seu conceito seja bastante abrangente, como as diversas atividades dos governos que influencia a vida dos cidadãos.” (p. 64)

No mundo atual, sofrendo as consequências de uma pandemia, urge muito de política pública que merece ser pensada ou até mesmo repensada. Mesmo que a situação posta hoje seja considerada atípica, ela ainda há de deixar marcas que perdurará consequências por anos, seja por reverberações negativas pela crise sanitária mundial, ou seja ainda pelo legado deixado por políticas públicas as quais ajudaram o mundo a passar por esta pandemia da maneira menos sofrível possível. Alguns pesquisadores (Jardilino & Sampaio, 2018), observam as mudanças como naturais na história, todavia não podemos deixar passar o tempo, nos tornando reféns das circunstâncias. Decisões, as quais implicam em profundas mudanças, precisam ser tomadas:

Diante do quadro social complexo, heterogêneo e multicultural em que vivemos, é necessário que a educação acompanhe o processo de mudanças e incertezas exigido pela sociedade, como contribuição para a formação de um novo sujeito. (p.187)

Analisando esta assertiva, podemos facilmente concluir que muitos processos no que se tange a política pública se tornam mutantes, na tentativa expressa de ser ambulante, acompanhando a mudanças que o mundo passa. Voltando os olhares à nossa situação hoje e as problemáticas da mesma, fica evidente o quanto está aquém das mudanças no mundo. Esses

passos atrás, denotam ainda um espaço ao qual somente uma política pública eficiente tem o poder de preencher. Assim, como já discutimos em linhas gerais anteriormente, diversos são os planos desenvolvidos para dar conta da instrumentalização, no sentido de fazer com que a escola chegue até o aluno, estando ele em casa, entretanto nem todos eles são acessíveis, ou mesmo eficientes. Por certo, cabe-nos pensar em formas, tanto quanto possível, de reduzir os desconfortos e aflições, objetivando a efetivação da aprendizagem escolar.

Uma das dificuldades a qual emergiu deste novo cenário que vivemos, o baixo nível de preparação dos educadores para enfrentar esta problemática tem se configurado com um empecilho indesejável para o sucesso da educação. Nesta perspectiva, salienta-se a relevância em se pensar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas às tecnologias educacionais, nas quais seja ofertada assistência aos educadores, no sentido de ir além das questões meramente formativas, abarcando outras problemáticas contemporâneas e como estas trazem implicações em sua profissão e até mesmo em sua identidade profissional. Portanto, um destes lados da problemática não tão somente cai nas costas da política pública, mas acaba também por recair sobre o educador. Assim sendo, o educador necessita reconhecer seu papel como elemento em constante estado de transformação que somente pode ser atingido mediante a empenhada observância de sua atualização e por que não dizer, adequação ao mundo a realidade em que seus alunos vivem. Portanto, estudos realizados reiteram isso:

No entanto, antes até mesmo da efetivação em si [...] o profissional consciente é aquele que entende que sua formação não termina na universidade, afinal, esta apenas aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria-prima de sua especialidade. (Silva e Silva, 2017, p. 2)

No suprassumo das ideias apresentadas acima por estes autores, importa considerar que o educador jamais deixe de aprender. Segundo este pensamento, o processo de formação docente não para com aquisição do diploma, mas se tornaria apenas uma etapa do processo de formação, a qual se desenrola num período de toda uma vida. Entretanto, as reflexões realizadas por estes pesquisadores sobre a atualização não param por aí, de

acordo com eles, atualizar-se é uma necessidade justaposta pela sociedade e o mundo que vivemos:

[...] a sociedade exige que os professores das mais diversas áreas estejam sempre em transformação e neste sentido observa-se que essa procura de novas possibilidades, novos estudos, entre outros, propicia aos professores uma visão mais ampla e a reconstrução de conhecimentos, contribuindo para a interpretação crítica das informações, e ainda para uma boa compreensão do mundo a sua volta (Silva e Silva, 2017, p. 5)

Neste sentido, existe ainda o pensamento que estacionar a capacitação profissional por longos períodos é considerado altamente contraproducente. Em outras palavras nota-se que a sociedade é reflexo de suas eras de tal forma que o educador tem a necessidade de acompanhar o processo de mudanças. Não custa absolutamente nada lembrar que o destino final do processo de aprendizagem ainda é o aluno e estar à margem do universo no qual ele vive torna-se um significativo óbice à educação. Nos tempos atuais o que menos precisamos são educadores que se tornem problemas para o processo. Nota-se com esta concepção, que a formação inicial docente é imprescindível, no entanto ela jamais pode parar, caso contrário, ficando obsoleta num curto espaço de tempo. Assim sendo, o educador precisa compreender seu lugar e seu papel. Compreender ainda que pelo fato da pluralidade de meios de conhecimento, ele deve e precisa inovar e adaptar-se ao novo mundo e as circunstâncias postas, logo a experiência pode se tornar ainda melhor, trabalhando numa didática atrativa, oferecendo novas possibilidades, de maneira contextualizada no meio ao qual o aluno vive e está imerso em seu cotidiano.

Salientamos que qualquer que seja o movimento, é complexo e por vezes até complicado em função das circunstâncias atuais, mas a relação dinâmica é necessária para o nosso tempo, seja para o educador como também para a própria escola. Considerando as possibilidades escolares, podemos notar certo desemparelhamento da mesma para gerir tal processo. Quanto aos educadores talvez a principal problemática seja a ausência desta questão como o tempo também. Diante destes desafios, importa aos educadores ponderar que os mesmos, ainda assim estejam dispostos numa

constante atualização, se mantendo bem informados, bem antenados para as questões que se passam no mundo e isto não só pensando numa melhor adequação de sua prática pedagógica, mas também pensando no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe-nos lembrar que a principal meta do ensino é a aprendizagem do alunado e nos tempos atuais, o uso da tecnologia está diminuindo a distância entre as pessoas, dando vez para que o processo de fato aconteça de maneira efetiva e prática. Comentasse ainda que o uso destas estratégias de ensino, tendo por ferramenta de tecnologia de comunicação e informação - TIC's, otimizariam de forma significativa o tempo. Interessa ainda sobrelevar que existem formas para se fazer isso, incluindo todos aqueles os quais estão fora deste espectro, fazendo com que a sala de aula, seja ela física ou virtual, se torna um espaço com segurança e responsabilidade.

## O que os recursos contidos na política pública falam a respeito

Antes mesmo desta pandemia eclodir em todo mundo, a política pública já previa recursos tecnológicos por meio das leis, antevendo ainda os recursos materiais para tal. Assim sendo, mais do que nunca, talvez, esse seja o ensejo que esperavam para fazerem, de fato, a política pública valer.

Ante a tudo o qual já fora exposto acima, notamos a formação de educadores como um processo contínuo necessário e deve ser observado como um uma questão basilar para a organização do Projeto Político Pedagógico - PPP - de cada escola. Assim sendo, este projeto está protegido por lei federal a qual entrevê esta formação educacional, tendo por princípios as seguintes políticas: a Lei de Diretrizes de Base da educação nacional - LDB (Lei 9394/96), bem como o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e, por fim, lançamos mão das orientações gerais da rede nacional para a formação continuada contida na portaria do MEC 1403/2003.

Recorre-se ao supracitado para municiar os recursos sobre a questão da formação continuada para os educadores, entretanto cabe ainda salientar que alguns deles não preveem, de maneira incisiva, a questão da atualização tecnológica, no entanto, mesmo assim fica implícito a necessidade de se pensar, e por conseguinte, trabalhar estratégias nesse sentido, dando conta da problemática.

Acreditamos que até mesmo nesse sentido planos e ideias estejam sendo discutidos neste instante e considerando o mundo atual e tudo o que estamos enfrentando nesta pandemia, torna-se ainda mais necessário. Portanto, neste instante torna-se imprescindível ponderar a situação por vir a qual por sua vez tem deixado muito mais incógnitas do que certezas. Mais do nunca, espera-se planos, projetos e políticas públicas que prevejam soluções para o futuro. Assim, cabe apresentar alguns projetos. O projeto de lei oriundo da câmara dos deputados n.º 9.165, de 2017, aponta para este fim, ao propor a instituição da política de inovação educação conectada, a qual se faz em conjunto com aspectos do Plano Nacional de Educação – PNE, tendo por finalidade apoiar o acesso à internet de qualidade, transformando-a em importante ferramenta de suporte pedagógico, tornando-a ainda o mais universalmente possível. A referida política pública visa a unir forças com todos os entes da federação, inclusive escolar, empresas e ainda sociedade civil para possibilitar melhores oportunidades para a usufruto da tecnologia como ferramenta a somar qualidades em sala de aula, sendo ainda de uso diário nas escolas públicas de educação básica (Jardilino & Sampaio, 2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o processo educacional fosse deveras resistente às atividades a distância, recentemente o cenário mudou significativamente. A educação a distância, antes vista como ineficiente, passou a ser vista como uma possibilidade de impulsionar ainda mais os estudos. Assim, alunos e responsáveis, se tornaram mais abertos a ela. Hoje em dia, como já tratado anteriormente, as atividades a distância têm sido consideradas como a melhor das possibilidades, portanto, a despeito das queixas iniciais, já há os que preferem manter seus filhos dentro de casa a expor aos riscos inerentes a pandemia. Como também já tratado em outros instantes, a melhoria desta visão dá-se em razão de variadas questões, mas passa, primordialmente, pelo sucesso dos educadores o qual fazem o melhor uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Curiosamente, aqui na América do Sul contrastantes são as experiências vivenciadas de problemas e, eventualmente, sucessos no continente. Essas situações vão desde as queixas aqui no Brasil, com um sistema o qual da noite

para o dia teve de se reinventar para se adequar à nova realidade, como o exemplo do Uruguai, que por sua vez, desde anos vem ostentando uma política pública mais robusta no que tange à educação e assim, antes da pandemia já havia um melhor terreno para enfrentar a situação posta atualmente. Certamente, não por acaso, o Uruguai se apresentou como o melhor exemplo na América do Sul na questão de enfrentamento da pandemia em todos os sentidos. Segundo pesquisadores, já havia a tempos, uma certa tendência para o direcionamento dos investimentos neste sentido, cujos esforços dariam conta de não somente aparelhar os equipamentos de educação, mas também melhor capacitar o corpo funcional dos educadores, assim sendo, Lima e Vicente (2019) salientam que a união de capacitação dos servidores e a tecnologia renderia melhorias significativas para a aprendizagem dos alunos:

A grandes passos, as tecnologias voltadas para a educação estão se inserindo no contexto das escolas públicas e privadas e também no meio acadêmico e diante de seus atributos e possibilidades, podem ajudar a automatizar processos educacionais, conectar pessoas e diminuir as distâncias entre as velhas e as novas metodologias que são utilizadas pelos docentes [...]. (p. 37)

Considerando o referido exemplo, o qual tem logrado êxito como um oásis no deserto, torna-se um imperativo para ontem rejuvenescer planos e políticas públicas que sustentem a educação, dando suporte a aprendizagem dos alunos. Em acordo com os pensamentos aqui expostos, importa pensar não só somente num processo de acessibilidade da internet, como tem ocorrido em São Paulo, mas também neste aparelhamento e preparo das escolas para dar conta da situação, assim como chamamos a atenção que esta questão também passa pela capacitação destes profissionais que fazem usos destes recursos. Nisto, faz-se necessário uma política pública que preveja e dê subsídios para tal. Por certo não temos com precisão quando esta situação irá normalizar. (Moreira, Silva & Lopes, 2017)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação hoje no mundo preocupa por diversas questões. Seja pela situação econômica ou seja ainda pela questão de saúde em si. Na educa-

ção, a aflição se manifesta pelo atraso do ano letivo e até mesmo na queda da qualidade da aprendizagem, logo quando esta questão se torna um anseio coletivo da população, o estado prementemente precisa intervir.

Em égide da qualidade da educação, urge trabalhar sobre estratégias dinâmicas as quais deem conta de minimizar as problemáticas oriundas desta pandemia. A educação a distância, por meio dos recursos tecnológicos aparecem como alternativas. Assim sendo, a política pública precisa se ajustar a esta nova realidade, prevendo subsídios materiais e cognitivos para educadores e alunos e só assim, a situação poderá apresentar avanços. Cabe lembrar que, nações as quais se anteciparam a esta questão, tiveram resultados muito positivos no cenário mundial hoje.

Neste sentido, não podemos deixar de concluir que quando há ação do estado, por meio de políticas públicas, tende a preencher as lacunas deixadas pela situação de pandemia enfrentada hoje. Por certo, quando o estado toma uma postura dinâmica ativa frente às problemáticas sociais, mediante as políticas públicas, o processo de escolarização não só continua o seu curso normal, mas também se torna eficiente e transforma uma nação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Educação conectada. Projeto de lei da câmara dos deputados n.º 9.165, de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>

BRASIL. Ministério da educação. Sistema nacional de certificação e formação continuada de professores. Portaria MEC n° 1.403 de 09/06/2003. in: <[https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003\\_184392.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html)>

BRASIL. Plano nacional da educação. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. in: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre a política de for-

mação de professores. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019.

LIMA, Jeverson de Sousa Barbosa; VICENTE, Kyldes Batista. As vantagens do uso das TICs como apoio complementar da metodologia do docente no ambiente acadêmico. Revista Multidebates, v.3, n.1 Palmas-TO, março de 2019. ISSN: 2594-4568.

MORAES, Maristela Maria de; TELLES, José Carlos da Silva. PROUNI: Uma política pública sob a ótica da educação popular. Revista científica - Faculdade Bolsas.V. 9, n. 1, p. 59-66, 2018.

MOREIRA, Roberta; SILVA, Jaqueline Bucco da; LOPES, Milene. A importância da tecnologia na formação continuada de docentes. Revista Redin. v. 6 Nº 1. Núcleo de Educação On-line/ NEO. Outubro, 2017. 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade De 10 a 16 de outubro. FACCAT, RS.

SANTOS, S. S. Política pública de educação: Mais educação. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Faculdade de tecnologia e ciências. Cajazeiras, v. 3, n. 2, p. 78-93, 2018.

SILVA, Francyyelly Galdino da; SILVA, Fábio Bernardo da. A necessidade da formação contínua para a prática docente. Revista saberes docentes, Juína/MT/Brasil, v. 3, n. 3, Jan/Jun. 2017.

# O HOMESCHOOLING COMO POLÍTICA PÚBLICA CONTRÁRIA AOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Fabrcio Veiga Costa<sup>1</sup>

Graciane Rafisa Saliba<sup>2</sup>

## 1. Introdução

O objetivo geral da pesquisa é investigar o fenômeno social do *homeschooling* no Brasil, problematizando-o como uma política pública educacional contrária aos direitos das crianças, haja vista a natureza personalíssima, indisponível e irrenunciável do direito fundamental à educação. A escolha do tema se justifica em razão de sua relevância teórica, prática e atualidade, especialmente pelo fato de a educação ser vista como um direito público subjetivo, voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o exercício da cidadania e mercado de trabalho, mediante a participação direta da família, sociedade e Estado na formação educacional de crianças, adolescentes e jovens no Brasil.

Inicialmente desenvolveu-se um estudo teórico sobre a gênese do *homeschooling*, com o condão de demonstrar que tal fenômeno tem sua origem em países de tradição *common law*, especificamente em famílias

---

1 Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Doutor em Direito (Pucminas). Pós-Doutor em Educação (UFMG).

2 Doutora em Direito do Trabalho (Pucminas). Mestre em Direito Público (Pucminas). Professora da Universidade de Itaúna.

de forte tradição moral-religiosa que buscam evitar que seus filhos frequentem a escola, considerada um local de debate de temas que contrariam as tradições do núcleo familiar. Em seguida, desenvolveu-se um estudo sobre a legalidade do *homeschooling* no contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente, princípio da proteção integral e paternidade responsável. Evidenciou-se que o direito fundamental à educação deve ser interpretado de forma ampla, sistemática e integrativa, de modo a englobar o direito de acesso ao ensino técnico, além do direito de ir, de estar e de frequentar a escola.

Problematizou-se a educação como um direito personalíssimo pertencente à criança, que não pode ser apropriado pelo país. O *homeschooling*, nesse sentido, constituiria uma prática contrária ao direito fundamental da criança e se caracterizaria como conduta ilícita praticada contrariamente às disposições legais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente? Por meio da pesquisa bibliográfica e documental foi possível construir análises temáticas, teóricas, interpretativas e comparativas, no sentido de evidenciar as aporias e os aspectos críticos que permeiam o estudo aqui apresentado.

## 2. A gênese do fenômeno sócio-cultural do *homeschooling*

A compreensão da gênese e do contexto histórico do advento do *homeschooling* no Brasil e no mundo é de significativa relevância para o entendimento crítico da compulsoriedade do ensino como instrumento imprescindível ao processo ensino-aprendizagem das crianças. Tal fenômeno social é muito comum em países anglo-saxões, cuja tradição histórica coincide com as críticas construídas por educadores ao monopólio estatal de prestação de serviços educacionais.

O tema no Brasil e no mundo está longe de ser pacificado em razão dos profundos embates teóricos daqueles que defendem a absolutização da autonomia privada dos genitores em face da legitimidade de o Estado exercer o monopólio de prestação de serviço de educação. Outra problemática a ser debatida juridicamente ao longo dessa pesquisa é se os pais, adeptos do *homeschooling*, podem privar seus filhos de frequentarem a escola, considerando-se que a Educação é um Direito Fundamental de natureza indisponível e personalíssimo. A opção pelo *homeschooling* seria uma

forma de absolutizar a liberdade dos pais quanto à condução da formação escolar de seus filhos? O reconhecimento jurídico da educação domiciliar em alguns países e legislações em todo o mundo legitima os pais brasileiros a terem o direito de oferecerem ensino em casa para seus filhos?

Esse é o cenário e algumas das hipóteses científicas que serão debatidas ao longo da presente pesquisa. Antes de estudar esse fenômeno socio-cultural no Brasil, torna-se necessário brevemente compreendê-lo quando e onde surgiu, as motivações que levaram pais ou responsáveis legais dos mais diversos lugares do mundo a escolherem pela instrução de seus filhos em casa. O movimento da educação domiciliar eclodiu nos Estados Unidos da América a partir da década de 60, influenciado por educadores considerados progressistas que levaram muitos pais escolherem educar seus filhos fora do sistema público de ensino. Foi a tentativa de os pais educarem seus filhos fora das restrições institucionais e filosóficas do sistema educacional vigente.

John Holt (1923-1985), um educador norte-americano, é considerado um dos pioneiros no estudo do *homeschooling*. Nos seus dois livros iniciais (*How Children Fail*, 1964; *How Children Learn*, 1967) sistematiza sua filosofia educacional e faz críticas à escolarização compulsória. Para Holt, o *homeschooling* é uma forma de individualizar a aprendizagem, e isso não é possível diante de um currículo parametrizado, pois o que mais interessa nesse processo são os desejos, motivações e objetivos dos alunos.

A aprendizagem deve ser pessoal e dirigida especificamente a cada indivíduo, respeitando seu instinto de aprendizagem, sua curiosidade e necessidades. Para o autor, as crianças podem aprender sem ser ensinado, uma vez que entende que o processo de aprendizagem é inerente e natural a cada indivíduo. Por isso, afirma que “nós não precisamos de motivar as crianças para a aprendizagem por adulação, suborno ou assédio moral” (BRASIL)<sup>3</sup>. Os pais não ensinariam de maneira formal; apenas seriam pessoas que estimulariam a curiosidade inata das crianças para o aprendizado, uma vez que o processo de aprendizagem, para o autor, é uma troca de experiências entre as pessoas nele envolvidas. Trata-se de um método de educar e ensinar a criança fora do sistema escolar convencional. Nesse sentido, posiciona-se John Holt

---

3 Disponível em <http://lifewithoutschool.typepad.com/lifewithoutschool/2007/09/what-is-unschoo.html>. Acesso em 08 ago. 2020.

Crianças aprendem qualquer e todas as coisas que ela vêem, Elas aprendem onde quer que estejam, não somente em locais especiais de ensino [...] Nós podemos ajudar melhor as crianças a aprenderem, não decidindo o que nós achamos que elas devem aprender e pensando ingenuamente em como ensinar isso para elas; mas fazendo o mundo, tanto quanto podemos, acessível a elas, prestando séria atenção ao que elas fazem, respondendo suas questões – se elas tiverem alguma – e ajudando-as a explorar as coisas que mais lhes interessam (HOLT, 1989, p. 162, tradução nossa)

O movimento da desescolarização e da educação domiciliar que surgiu a partir da década de 60 nos Estados Unidos da América decorre de severas críticas ao sistema de ensino vigente à época e propõe sua revisitação a partir da concepção de que as pessoas aprendem se comunicando e compartilhando experiências umas com as outras. A criança passa gozar de uma autonomia plena e quase absoluta de conhecer o que ela deseja. Não são mais as instituições de ensino que sistematizam os parâmetros que direcionaram o processo ensino-aprendizagem. A partir dessas proposições teóricas preconizadas por Holt o Estado seria deslegitimado a definir os conteúdos científicos a serem trabalhados em cada idade e ciclo escolar. O aluno, seja adulto ou criança, é dotado de uma autonomia e maturidade pressuposta o suficiente para decidir o que quer aprender; quando quer aprender; de que forma quer aprender.

O pensador austríaco Ivan Illich (1926, 2002), em sua clássica obra intitulada “Sociedade sem Escolas”, faz severas críticas à institucionalização da educação nas sociedades contemporâneas. Embora ele não tenha se vinculado diretamente ao movimento do *homeschooling*, construiu muitas proposições teóricas em favor da abolição da compulsoriedade da escolarização. Nos dizeres de Illich (1985, p. 22) “Paradoxalmente, a convicção de que a escolarização universal é absolutamente necessária, mantém-se mais firmemente nos países em que menos pessoas serão servidas por escolas”. A maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola, uma vez que o aprendizado decorre de circunstâncias casuais e não de uma instrução programada:

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O

ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida. A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças normais aprendem sua primeira língua casualmente, ainda que mais rapidamente quando seus pais se interessam. A maioria das pessoas que aprendem bem outra língua conseguem-no por causa de circunstâncias especiais e não de aprendizagem seqüencial. Vão passar algum tempo com seus avós, viajam ou se enamoram de um estrangeiro. A fluência na leitura é também, quase sempre, resultado dessas atividades extracurriculares. A maioria das pessoas que lê muito e com prazer crê que aprendeu isso na escola; quando conscientizadas, facilmente abandonam esta ilusão (ILLICH, 1985, p. 27).

Nos Estados Unidos as décadas de sessenta e setenta do século vinte foram marcadas por severas críticas ao sistema educacional norte-americano, fato esse que desencadeou um crescimento vertiginoso do movimento pela *home education*. As obras de John Holt e Illich contribuíram significativamente para a construção de proposições teóricas utilizadas como parâmetro para questionar a capacidade da escola moderna de desenvolver processo de ensino-aprendizagem eficaz e suficientemente capazes de estimular nos seus alunos a curiosidade e o desejo de aprender.

John Holt e Ivan Illich são teóricos que se tornaram referência para a idealização e a prática do ensino em casa por meio da divulgação de seus trabalhos de pesquisa nos Estados Unidos da América. Fazem severas críticas às instituições escolares por entender que elas foram criadas para atender as necessidades da sociedade e, em decorrência disso, tais instituições aprisionavam seus alunos e limitavam sua visão crítica do mundo. As instituições, além de impor uma concepção da realidade do mundo aos seus alunos reproduziam o pensamento da classe dominante, construindo a ideologia de que o progresso da sociedade apenas ocorreria mediante a existência e a expansão das próprias instituições.

A partir de então, o *homeschooling* tornou-se um fenômeno social mundial que estende hoje a pelo menos 63 países. Conforme dados da *Home School Legal Defense Association*, o *homeschooling* não é expressamente proibido por lei, destacando-se que em muitos países a legislação é omissa e contraditória, algo que compromete substancialmente o levantamento de dados confiáveis quanto ao cálculo da população mundial que adere a essa modalidade de ensino. Apenas nos Estados Unidos, estima-se que cerca de 2,04 milhões de crianças sejam educadas em casa, visto que é considerada a maior população de *homeschooling* existente no mundo (VIEIRA, 2012, p. 13). Verifica-se, assim, um crescimento superior a 100% no período de 1999 a 2010 e representa hoje 3,8% da população escolar de todo o país. O fenômeno concentra-se nas famílias cristãs da região do sul rural americano e que tem a religião e os valores morais como motivação central. A ausência de uma regulamentação legal do tema em todos os estados americanos tem colocado em pauta a discussão dos direitos parentais e da liberdade de ensinar seus filhos em casa.

A literatura americana sobre o *home education* já nos permite traçar um perfil da seleta população praticante: são majoritariamente filhos de famílias brancas, de classe média, protestantes, com pais casados, mães de tempo integral ou quase, pais provedores, mais escolarizados em comparação com a média nacional. Os pais educadores normalmente são multidimensionais e justificam suas escolhas por motivações ideológicas (os pais desejam que seus filhos tenham uma visão ideológica bem particular sobre o mundo); motivações pedagógicas (os pais buscam preparar educacionalmente as crianças de modo a incutir visões particulares) e motivações ambientais (os pais visam proteger seus filhos de fenômenos negativos encontrados nas escolas, tais como violência, drogas).

Dentre os principais motivos das famílias americanas adeptas do *homeschooling* destacamos os seguintes: a- preocupação com o ambiente das escolas regulares, que inclui segurança, drogas ou pressão do grupo; b- oferecer instrução religiosa ou moral aos seus filhos; c- insatisfação com a instrução dada nas escolas; d- necessidades especiais dos filhos; e- outras razões, tais como, a distância, finanças e o desejo de um ensino individualizado (VIEIRA, 2012)<sup>4</sup>. A ANED – Associação Nacional de Educação

---

4 Disponível em [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012\\_AndredeHolandaPadilha-Vieira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilha-Vieira.pdf). Acesso em 18 ago. 2020.

Domiciliar é uma instituição sem fins lucrativos constituída por pessoas de todo território nacional que buscam discutir, defender e lutar pela implementação do ensino domiciliar no Brasil. Trata-se de pessoas, normalmente famílias que optaram pelo ensino em casa, que estão pulverizadas por todo o território nacional e que escolheram essa modalidade de ensino para seus filhos em razão de motivações ideológicas, religiosas, morais, profissionais e geográficas.

O *homeschooling* no Brasil também é conhecido e designado como educação em casa, no lar, doméstica, não-institucional, familiar. Os seus defensores fazem questão de enfatizar que a educação domiciliar não é um método de ensino; não é a utilização de um material didático específico; não visa tirar uma criança da escola; não constitui uma ideologia ou filosofia fechada. É uma modalidade de educação com características específicas e muito particulares que a distinguem de outras modalidades de ensino, como a educação escolar e a educação à distância.

O primeiro pilar utilizado para justificar essa modalidade de ensino no Brasil é que os principais direcionadores e responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem são os pais do educando. Os adeptos do *homeschooling* enfatizam a liberdade e legitimidade dos pais assumirem diretamente a condução da formação escolar de seus filhos. A instrução dos filhos não ocorre em uma instituição, mas, sim, no seio da própria família. Dentro dessas características genéricas ressalta-se que poderá ocorrer algumas variações relacionadas com o material didático, rotina, sequência do conteúdo científico trabalhado, atividades desenvolvidas, avaliações propostas.

### 3. A legalidade do fenômeno social do Homeschooling frente aos direitos das crianças

A doutrina da Proteção Integral passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro com o advento da Constituição brasileira de 1988. A partir daí passamos a conviver com a necessidade de respeitar os direitos das crianças e adolescentes, ressaltando-se que são pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direito titulares de Direitos Fundamentais de natureza personalíssima e indisponível. O princípio do melhor interesse deve ser traduzido no sentido de interpretar o sistema jurídico vigente levando-se sempre em consideração o que é melhor para o menor. O princípio da cooperação é um desdobramento jurídico da doutrina da proteção inte-

gral, haja vista que estabelece que decorre de todos – Estado, família e sociedade – o dever de proteção contra a violação dos direitos da criança e do adolescente, prevenindo e reprimindo qualquer tipo de ameaça aos direitos do menor.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um microsistema jurídico (Lei 8.069/90) criado com a finalidade de implementar no plano infraconstitucional a doutrina da proteção integral. Veio para mudar conceitos e valores, transformar mentes e visões até então distorcidas quanto à questão atinente aos menores no Brasil. Trata-se de uma legislação que pormenoriza os direitos das crianças e adolescentes, regulamenta o artigo 227 da Constituição de 1988 e deve ser interpretada de forma sistemática, extensiva, contextualizada e sempre voltada à proteção dos Direitos Fundamentais.

A aplicabilidade efetiva da doutrina da proteção integral exige uma transformação no pensamento social, uma vez que crianças e adolescentes deixam de ser vistos como objeto e passam a ser protegidos juridicamente como pessoas em desenvolvimento, carentes de atenção e cuidados especiais. A Lei 8.069/90 é regida por uma série de princípios genéricos que materializam postulados essenciais para a implementação de políticas públicas de proteção da criança e do adolescente. Especificamente no que atine ao estudo do objeto da presente pesquisa é imprescindível o estudo do artigo 55, do Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo teor é o seguinte: Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

No mesmo sentido é importante destacar o conteúdo do artigo 129, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente: são medidas aplicáveis aos pais e responsável: V- obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. O conteúdo dos dispositivos acima mencionados deixa claro a implementação legal da doutrina da proteção integral no plano infraconstitucional do ordenamento jurídico brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente, mediante esses dois dispositivos legais, delimitou claramente as obrigações dos pais quanto a suas responsabilidades referentes à educação dos filhos.

A matrícula regular em rede de ensino constitui Direito Fundamental da Criança e do Adolescente. Trata-se de direito personalíssimo, indisponível, irrenunciável, cujos pais não podem limitar, suprimir ou violar o

seu exercício pelos filhos ou pupilos. A universalidade, historicidade, indivisibilidade, imprescritibilidade, essencialidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, vedação de retrocesso são algumas características ínsitas dos Direitos Fundamentais no Estado Democrático de Direito, como forma de garantir a proteção jurídica da dignidade da pessoa humana (DIÓGENES JÚNIOR, 2015).

Além de matricular regularmente seus filhos os pais têm a obrigação de acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. Tal obrigação decorre do dever de cuidado, educação, zelo, assistência material, moral e educacional que os pais assumem em relação aos seus filhos. O artigo 1566 do Código Civil brasileiro vigente estabelece que são deveres de ambos os cônjuges garantir o sustento, guarda e educação de seus filhos.

A matrícula e frequência regular das crianças na escola justificam-se por diversas razões:

- a- É uma forma de garantir a sociabilidade das crianças, oportunizar a convivência em um ambiente plural, caracterizado pela diversidade.
- b- Garante o direito de o Estado fiscalizar e acompanhar diretamente o processo ensino-aprendizagem das crianças, averiguando gradativamente se o conteúdo programático de cada ciclo escolar é trabalhado no tempo e do modo adequado.
- c- Diversifica as visões e formas de leitura e compreensão do mundo, protegendo a liberdade das crianças, preparando-as para o exercício da cidadania.
- d- Além de preparar o aluno para o exercício de uma profissão, a escola é vista como um *locus* de discussões multifacetárias, de construção de projetos, de revisitações das crenças, de conhecer o novo, de repensar valores, de ver o mundo para além das concepções unilaterais preconizadas pelos seus genitores.
- e- Frequência e matrícula na escola são desdobramentos jurídicos do Direito Fundamental à Educação, que é personalíssimo e indisponível, não cabendo aos seus genitores suprimir, limitar ou obstaculizar o seu exercício pelos filhos.

Não matricular um filho na escola é uma forma de negar ou limitar a regular prestação do serviço de educação fundamental; é uma maneira de deslegitimar o direito de o Estado controlar e fiscalizar o processo ensino-aprendizagem; é absolutizar a autonomia privada dos pais em detrimento do Direito Fundamental à Liberdade dos filhos; é um meio de interpretar restritiva e assistemicamente do Direito Fundamental à Educação; é tornar as crianças vulneráveis e reféns das crenças e valores unilateralmente impostos pelos seus genitores; é um meio sutil de comprometer a construção democrática da cidadania dos indivíduos, negando-lhe a possibilidade de conviver em um ambiente plural e marcado pela diversidade.

### 3.1. O homeschooling como prática contrária ao princípio da paternidade responsável

O princípio da paternidade responsável, inserido no direito do estado e filiação, tem previsão expressa no artigo 226, §7º da Constituição brasileira de 1988, que estabelece que o planejamento familiar é uma livre decisão do casal, desde que pautado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável. Foi instituído para sistematizar juridicamente a responsabilidade assumida pelo genitor, que começa na concepção e se estende até que seja necessário e justificável o acompanhamento dos filhos pelos pais. Trata-se de princípio considerado o referencial da comunidade familiar, garantia do pleno desenvolvimento e realização de todos os seus membros, especialmente a criança e o adolescente. Pode ser interpretado sob o aspecto da responsabilidade dos pais para com os filhos, ou seja, o dever parental.

Nesse contexto pode-se conceituar a paternidade responsável como a obrigação que os pais têm de prover a assistência moral, afetiva, intelectual e material aos filhos. A intenção do legislador brasileiro é que a paternidade seja exercida de forma responsável, porque apenas assim todos os princípios e Direitos Fundamentais, como a vida, a saúde, a liberdade, a educação, a dignidade humana e a filiação serão respeitados. O princípio da paternidade responsável dialoga diretamente com o fenômeno social do *homeschooling* no momento em que a privação, pelos pais, do direito de seus filhos frequentarem a escola, pode lhes causar danos de ordem psicológica, tais como aqueles decorrentes do comprometimento da sociabilidade.

Os pais que optam pelo *homeschooling* na realidade negam a escola enquanto instituição, mas não são omissos quanto à formação e instrução técnico-científica de seus filhos. Temos, nesse caso, a limitação (não privação) do exercício do Direito Fundamental à Educação, que numa interpretação extensiva e sistemática engloba o direito de frequentar a escola, além do acesso à educação básica. Mesmo que seja possível partir do pressuposto de que os pais que escolhem a educação domiciliar asseguram a instrução fundamental de seus filhos, sabe-se que não se tem claramente a garantia efetiva de tal propósito, uma vez que na educação domiciliar o Estado fica alheio e deslegitimado de fiscalizar e acompanhar o desenvolvimento regular de todas as atividades ao longo do processo ensino-aprendizagem, tal como ocorre quando a criança se encontra na escola.

Outra problemática a ser analisada na presente pesquisa diz respeito às conseqüências jurídicas decorrentes da constatação de que crianças que se submeteram ao *homeschooling* comprovadamente se tornaram adultos individualistas, com dificuldade de relacionamentos interpessoais e déficit de sociabilidade. É muito importante esclarecer previamente que a prova do nexos de causalidade na presente situação é bastante complexa e difícil. Uma grande preocupação que devemos ter diz respeito aos reflexos que o *homeschooling* pode causar na capacidade da criança se relacionar socialmente, conviver com as diferenças, ter a capacidade de respeitar o espaço do próximo, ser aberto ao novo, conseguir conviver com realidades distintas daquela existente em seu núcleo familiar. Todas essas situações potencializam conflitos de interesses, tendo em vista a dificuldade muitas vezes enfrentada pela criança de dividir o espaço social com seus pares que pensam, lêem e compreendem o mundo de forma distinta daqueles valores sociais preconizados pela sua família.

### 3.2. O *homeschooling* configura abuso no exercício do poder familiar por parte dos genitores que optam por ele?

Poder familiar é a legitimidade jurídica conferida aos pais de exercerem a autoridade parental com relação aos seus filhos menores, de modo a garantir a proteção e o exercício efetivo dos Direitos Fundamentais previstos no plano constituinte. Trata-se de um conjunto de deveres e direitos

atribuídos aos pais no que diz respeito à pessoa e aos bens dos filhos menores. O poder familiar é instituído com a finalidade de garantir a proteção jurídico-legal dos interesses dos filhos e da família, não necessariamente em proveito dos genitores.

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 226, §5º estabelece que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. Temos, aqui, a previsão expressa do princípio da isonomia entre os cônjuges, fundamento esse utilizado como parâmetro para a revogação do pátrio poder, instituto adotado pelo Código Civil brasileiro de 1916, que considerava o homem como o chefe da família e colocava a mulher em posição hierarquicamente inferior sob o ponto de vista jurídico. O artigo 1631 do Código Civil brasileiro de 2002 recepcionou o princípio da isonomia entre os cônjuges ao estabelecer expressamente a igualdade completa no tocante à titularidade do poder familiar pelos cônjuges e companheiros. Dessa forma, sabe-se que durante o casamento e a união estável o exercício do poder familiar é garantido igualmente aos genitores, ressaltando-se que na falta ou impedimento de um deles, o outro exercerá com exclusividade.

O estudo do tema em tela pressupõe a compreensão de que a Constituição brasileira de 1988 garantiu expressamente no artigo 226, §6º que “os filhos, havidos ou não da relação de casamento ou por adoção terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação”. Nesse mesmo sentido o artigo 1596 do Código Civil brasileiro vigente consagrou o princípio da igualdade entre filhos. Tratando-se de filhos concebidos fora do casamento, somente serão submetidos ao poder familiar depois de legalmente reconhecidos, uma vez que a relação de parentesco somente será constituída validamente após o seu efetivo reconhecimento. O artigo 21, da Lei 8069/90, prevê expressamente que o poder familiar será exercido em igualdade de condições pelo pai e pela mãe, assegurando-se a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para solucionar tal divergência.

Os pais gozam da presunção relativa de boa-fé com relação aos interesses dos filhos, desde que em conformidade com a doutrina da proteção integral. Toda decisão tomada pelos genitores, para se enquadrar no conceito de boa-fé, não poderá ser abusiva ou lesiva aos interesses jurídicos de seus filhos. Eventuais abusos praticados pelos genitores e devidamente

comprovados em processo judicial, tem como consequência a suspensão ou perda do poder familiar.

O poder familiar consiste na oportunidade que a lei confere aos genitores de exercerem a função paterna e materna, que são essenciais e complementares para a formação do sujeito. A educação é um direito cuja titularidade pertence aos filhos menores, seu exercício ocorrerá por intermédio dos pais, que assumem a obrigação de efetivá-lo nos ditames propostos pela doutrina da proteção integral. A interpretação do direito em questão deve ser extensiva e sistemática, ou seja, a educação não consiste em um direito que se materializa apenas pelo acesso ao conhecimento e à instrução técnico-científica. Trata-se de direito em que o exercício pleno e efetivo vai muito além da instrução. A interpretação sistemática do Direito Fundamental à Educação pressupõe o reconhecimento de uma série de outros direitos, dentre os quais destacamos:

- a) o direito à convivência escolar;
- b) direito à pluralidade de concepções de mundo;
- c) direito à dialogicidade;
- d) direito de participar da construção do conhecimento;
- e) direito de conviver com a diversidade;
- f) direito de vivenciar experiências no ambiente escolar;
- g) direito de conhecer novas ideologias e concepções de mundo;
- h) direito à formação moral e ética pautada no pluralismo social;
- i) direito de liberdade de escolha em relação a sua formação enquanto pessoa humana.

Os genitores que escolhem o *homeschooling* para seus filhos menores, como forma de assegurar o acesso à Educação, garante-lhes apenas a instrução técnico-científica direcionada, uma vez que os priva dos seguintes direitos:

- a) impede o exercício do direito à convivência escolar, uma vez que não oportuniza o direito do filho ir à escola, uma vez que o ensino técnico é oferecido em casa;

- b) retira-lhes a oportunidade de conhecer outras concepções de mundo distintas daquelas preconizadas pelos próprios genitores, tendo em vista que o conteúdo a ser trabalhado pelos professores será previamente definido a partir dos valores morais e concepções religiosas do próprio núcleo familiar;
- c) restringe o direito à dialogicidade, pois a criança e adolescente está limitado a dialogar apenas com os pares escolhidos previamente pelos seus genitores, impedindo-se a pluralidade de idéias;
- d) supressão do direito de participar da construção do conhecimento, haja vista que os genitores controlam e definem o conteúdo que será passado e trabalhado com seus filhos. Trata-se de conhecimento informativo, direcionado e estático. Os filhos perdem a oportunidade de conhecer outras formas e visões de mundo distintas daquelas impostas pelos seus pais.
- e) retira-se dos filhos o direito de conviver com a diversidade em razão de os pais definirem, prévia e especificamente, quem serão os professores, com quem seus filhos conviverão. É uma forma de segregação social, em virtude de o genitor escolher a raça, classe social, a religião, orientação sexual, a idade e a formação moral dos colegas de sala de seu filho. O *homeschooling* estimula a segregação racial, social, econômica, sexual, além de não garantir a inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, que somente conviverão com os filhos do casal que optou pelo *homeschooling* se os próprios genitores assim permitirem.
- f) os filhos de casais não desfrutarão do direito de vivenciar experiências diversas, múltiplas, plurais e inesperadas no ambiente escolar. Perderão a oportunidade de serem surpreendidos, uma vez que todo conteúdo e formação no âmbito da educação domiciliar é definido arbitrariamente pelos genitores. Torna-se inviável implementar o ensino democrático.
- g) perda da oportunidade dos filhos conhecerem outras ideologias e concepções de mundo distintas daquelas propostas e preconizadas pelos seus pais. Trata-se de uma modelo educacional adestrador, impositivo, antidemocrático e contrário à própria gênese e fundamentos da Constituição brasileira de 1988.

h) retira-se dos filhos o direito de obter uma formação moral e ética plural. Trata-se de uma forma clara de limitação do ato de conhecer, absolutamente contrária à interpretação extensiva do Direito Fundamental à Educação.

i) violação do direito de liberdade de escolha e de expressão. Os filhos são diretamente ofendidos no direito de exercerem sua autonomia enquanto pessoa humana, algo já consolidado nos tratados internacionais de Direitos Humanos e internalizado expressamente pelo texto constitucional brasileiro.

A deslegitimação do exercício do poder familiar em famílias que adotam o *homeschooling* decorre do abuso praticado pelos genitores que violam os direitos alhures mencionados. Os argumentos utilizados pelos defensores dessa prática educacional visam mascarar a ofensa, a privação e a limitação aos Direitos Fundamentais dos filhos menores.

#### 4. Conclusão

O *homeschooling* é um fenômeno social crescente no Brasil, que se caracteriza pela decisão dos pais que optam por oferecer o ensino em casa aos seus filhos. Importante esclarecer que embora o *homeschooling* não constitua a prática de crime de abandono intelectual (haja vista que os pais *homechoolers* negam a escola enquanto instituição, mas não deixam de oferecer ensino técnico aos filhos na modalidade domiciliar), caracteriza-se por ser uma política pública inconstitucional e contrária às disposições trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A educação é um direito fundamental público subjetivo, de natureza personalíssima e indisponível, cuja interpretação deverá se dar de forma ampla, sistemática e integrativa. Significa dizer que a extensão interpretativa do direito à educação engloba o acesso ao ensino técnico-científico, além do direito de a criança frequentar a escola, considerada espaço multidimensional de convívio com a liberdade, diversidade e pluralismo social, além de ser vista como um local de construção da socialidade e sociabilidade da criança.

A ilegalidade da política pública de *homeschooling* decorre da direta ofensa do disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, que é categó-

rico ao estabelecer que constitui dever de os pais matricularem seus filhos na escola e acompanhar o seu desenvolvimento educacional, nos moldes instituídos constitucionalmente. O princípio da proteção integral, do melhor interesse da criança e da paternidade responsável são referenciais jurídico-legais utilizados como parâmetro para evidenciar que o direito de a criança ir à escola constitui uma das etapas de seu desenvolvimento, pois nesse espaço poderá conviver com as diferenças, terá acesso ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, formação cidadã e preparação para o mercado de trabalho.

Negar o direito de a criança ir à escola, mediante a implementação do *homeschooling* no Brasil, representa simbolicamente a institucionalização de um modelo de encistamento social, com claro *déficit* na formação da personalidade multicultural que represente os anseios de uma sociedade caracteristicamente desigual, plural, diversa, ressaltando-se a importância de preparar nossas crianças para conviver com as diferenças, algo objeto de restrição pela prática do *homeschooling*.

## 5.Referências

BRASIL. **Ensinar os filhos em casa ganha força no Brasil e gera polêmica.** Disponível em [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/11/131104\\_educacao\\_domiciliar\\_abre\\_vale\\_mdb](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/11/131104_educacao_domiciliar_abre_vale_mdb). Acesso em 11 ago. 2020.

BRASIL. **Life Without School.** Disponível em <http://lifewithoutschool.typepad.com/lifewithoutschool/2007/09/what-is-unschool.html>. Acesso em 08 ago. 2020.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. Aspectos gerais das características dos direitos fundamentais. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11749&revista\\_caderno=9](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11749&revista_caderno=9)>. Acesso em 01 ago 2020.

HOLT, John Caldwell. **Learning all the time: how small children begin to read, write, count, and investigate the world, without being taught.** Boston: Da Capo Press, 1989.

HOLT, John Caldwell. **What is Unschooling?** Disponível em <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.johnholtgws.com/frequently-asked-questions-abo/&prev=search>. Acesso em 11 ago. 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **Escola? Não, obrigado: um retrato da homeschooling no Brasil**, 2012. Disponível em <http://bdm.unb.br/handle/10483/3946>. Acesso em 18 ago. 2020.

# MAGIA DA MATEMÁTICA: SOLUÇÕES NOVAS PARA OS ANTIGOS PROBLEMAS

*Neuza Maria Cechetti<sup>5</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

As reflexões acerca do processo de ensino/aprendizagem da matemática tem sido uma constante nas últimas décadas sendo intensificada diante dos resultados pífios das avaliações sistêmicas como o PISA, SAEB, SIMAVE/MG6 e outras e os resultados pífios dos alunos nessas avaliações – em relação a aprendizagem da matemática, e a ansiedade dos professores quanto ao ensino da disciplina.

Diante de tal fragilidade, muito se tem discutido sobre os conhecimentos e saberes matemáticos nas aulas de Educação Matemática, do curso de Matemática da Faculdade Pereira de Freitas. Dessas discussões surgiu a ideia de abrir espaços no Laboratório de Matemática, da Faculdade tornando instituinte o processo dialógico entre a Faculdade e as Escolas – dos níveis fundamental e médio utilizando o lúdico para desmistificar o ensino/aprendizagem da Matemática. Aliando o lúdico a um conhecimento matemático como aspectos essenciais de contextualização da disciplina.

---

5 Profa. Dra. em Ciências da Educação. Docente das Faculdades Doctum de Ipatinga – MG.

6 O Programme for International Student Assessment (Pisa); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

Além disto, contribuir na superação de vários preconceitos em relação a disciplina, construídos tanto por alunos quanto professores. De maneira que possa despertar, principalmente nos alunos o gosto e interesse pela Matemática, com entusiasmo e criatividade, por meio de instrumentais lógicos e científicos para a compreensão e a crítica da realidade.

A conjugação de esforços de alunos, professor, coordenador e diretor da Faculdade Pereira de Freitas / Faculdade Doctum – Ipatinga – MG, tornou-se importante, na tarefa de desenvolver o gosto pela disciplina mais temida. Assim o curso de Matemática assume o desafio de combater o baixo interesse pela matemática, oportunizando aos alunos, do ensino fundamental e médio, momentos de prazer através da matemática lúdica, desafiadora e descontraída, em visitas e atividades no Laboratório de Matemática.

## 2 UM DOS NÓS GÓRDIO ESTÁ NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O alvo dessas visitas pedagógicas ao laboratório é a reflexão sobre o ensino da Matemática no Ensino Fundamental e Médio e, principalmente a Metodologia. O mais importante é que se pense na prática docente, em como se aprende e como se ensina, diante do mito gerado de que a matemática é uma ciência árida, difícil, “chata” e para o entendimento de um pequeno e seletivo grupo de “iluminados”.

Os textos, as atividades e os jogos de apoio que são aplicados têm por objetivo funcionar como um antídoto para esse mal que sempre acompanhou o ensino e a aprendizagem em Matemática.

O enfoque tem por base a área denominada *Educação Matemática*, que é uma área do conhecimento com um número crescente de adeptos em todo o mundo. Diversos professores têm usado, com sucesso, esses conhecimentos em suas aulas de Matemática.

A Educação Matemática serviu de base teórica para diversas reformulações curriculares, inclusive para os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O eminente professor brasileiro, Dr. Ubiratan D’Ambrósio um dos mais importantes Educadores Matemáticos do mundo apresenta, numa das palestras que proferiu duas sugestões que podem ajudar a Matemática a se tornar uma disciplina apreciada e útil na escola:

1. Integrar a Matemática no mundo moderno, discutindo e analisando os problemas maiores da humanidade;
2. Recuperar o lúdico na Matemática.

Diante disso, o Projeto: A MAGIA DA MATEMÁTICA, vinculado ao curso de Matemática desenvolve um trabalho no âmbito de incentivo a essas práticas no estudo da matemática. Tendo como foco oportunizar aos alunos e professores das escolas do Vale do Aço, momentos agradáveis com atividades lúdicas para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da matemática e divulgar o trabalho desenvolvido no Laboratório de Matemática.

O atendimento prioriza alunos e professores das escolas públicas e privadas do Vale do Aço, no Laboratório de Matemática da Faculdade, contemplando as seguintes etapas:

- Seleção das atividades a serem desenvolvidas por monitores, com os professores e alunos/visitantes.
- Preparação dos discentes para o exercício da monitoria.
- Determinação dos dias/horários de visitação.
- Agendamento das visitas.
- Realização de relatórios escritos, contemplando as atividades de cada encontro, juntamente com a reação e depoimento dos participantes.

No decorrer do projeto, foram encaminhados à direção, os resultados obtidos, através de relatórios elaborados pelos alunos/monitores e divulgados na página da instituição, nos jornais e revistas da região.

### 3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Cabral (2002, p. 08) afirma que: a extensão universitária é eixo chave do ensino superior comprometido com os problemas sociais. É um campo especializado de intervenção para a construção do saber, pois teoria e prática são elos indissolúveis na produção do conhecimento que podem ser efetivadas pelos alunos fortalecendo a formação universitária e ao mesmo tempo, busca trazer respostas a problemas sociais existentes na sociedade.

Reafirma-se a função da extensão universitária de analisar, reconstruir e produzir conhecimento novo, criativa/ perspectivas novas para os antigos entraves. Busca-se contribuir para a compreensão e minimização dos problemas que afetam a população no que diz respeito à apropriação dos conhecimentos matemáticos, universais, básicos para sua atuação cidadã.

Para Yamamoto (2000), a extensão universitária tradicionalmente tem sido interpretada como um conjunto de atividades desempenhadas pelas instituições superiores voltadas a transmissão de conhecimentos, à prestação de serviços e a difusão cultural.

Desta forma, percebe-se a extensão como uma mediação necessária entre a instituição superior e a sociedade, viabilizando uma ação transformadora das atividades acadêmicas em parte integrantes das atividades de investigação e de ensino. É imprescindível superar a formação restrita, numa tentativa de propiciar espaços de intercâmbio: acadêmico e prática social.

#### 4 O PROJETO: MAGIA DA MATEMÁTICA

O projeto: Magia da Matemática é parte integrante da disciplina Educação Matemática e visa a interlocução com o Ensino Fundamental e Médio, atuando em dois segmentos: na formação continuada de professores de Matemática e na preparação de alunos para o desenvolvimento de habilidade raciocínio lógico, relacionados à área de conhecimento da matemática lúdica.

Com início em 2011, várias escolas dos municípios pertencentes ao Vale do Aço, foram recebidas com participações de alunos e professores, monitoradas por professores do curso e alunos (monitores). Durante as visitas são apresentados e desenvolvidos jogos, quebra-cabeça, desafios e curiosidades e o recurso tecnológico a favor do ensino/aprendizagem da Matemática, fazendo uma associação teoria & prática através das atividades propostas. Na sequência os participantes têm uma pausa para fotos, lanche - oferecido pela instituição e visitas ao *campus*.

O projeto estabelece relação de cooperação entre alunos e professores da Educação Superior e básica. Contribui para a prática de alunos concluintes do curso de Matemática, que confeccionam e organizam todo material. Bem como promove espaço para visita de alunos do ensino fundamental e médio e ainda apresenta possibilidades metodológicas e

material didático para o desenvolvimento do raciocínio lógico e habilidades cognitivas.

É um trabalho gratuito empregado no desenvolvimento do processo significativo do ensino e aprendizagem da matemática, contemplando as habilidades e competências definidas como fundamentais aos alunos do ensino fundamental e médio.

## 5 LABORATÓRIO ITINERANTE DE ENSINO DA MATEMÁTICA

O Programa de Educação Matemática – *Magia da Matemática*, também realiza visitas às escolas da rede pública, levando as atividades realizadas no Laboratório de Ensino de Matemática da Faculdade Pereira de Freitas, intensificando assim o campo de atuação.

O Laboratório Itinerante de Ensino da Matemática conta com kits de desafios, quebra-cabeças e jogos de raciocínio. Para isso o projeto conta com auxílio do coordenador e discentes do curso de Matemática e apoio da direção.



Figura1: Laboratório de Ensino de Matemática.

Fonte: Autora

As inscrições para visitas monitoradas ao Laboratório de Ensino de Matemática estão abertas durante todo o ano. Destinada a alunos do ensino fundamental e médio, a atividade é gratuita e ocorre de 2<sup>a</sup>. A 5<sup>a</sup>. Feira, de 8h às 11h e de 14h às 17h.



Figura 2: Visita de Escolas ao Laboratório de Matemática

Fonte: autora

Durante as visitas, os alunos são divididos em grupos, participando de jogos e utilizando *softwares* que estimulam o conhecimento matemático, contando com a interação dinâmica dos alunos com o *software*, verificando temas já trabalhados em sala de aula.

Para que os estudantes conheçam o laboratório, é preciso programar a visita, que dura cerca de três horas. O agendamento pode ser feito pelo telefone da Faculdade, até o preenchimento das vagas oferecidas.



Figura 3: Turma do Ensino Médio, em visita ao Laboratório

Fonte: Autora

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode dizer que houve efetivamente uma aprendizagem de conteúdos. Mas, certamente, o projeto desenvolve atividades para que os alunos possam descobrir as maravilhas e vivenciar a matemática lúdica e prazerosa, que vai muito além do conteúdo da sala de aula. Recreações e curiosidades da matemática podem transformar a aversão pelos números e a exigência de raciocínio numa brincadeira útil e recreativa. Despertando o interesse pelo estudo da tão temida disciplina, minimizando o distanciamento entre o saber escolar e o saber cotidiano; unindo a ciência com o lúdico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática Pedagógica Competente: Ampliando os saberes do professor**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- CABRAL, Assunta. M. F. **Relatório de atividades do sof/Etadj cível**. Laboratório de Serviço Social. Belém: UNAMA, 2002.
- GODOY, Elenilton; SANTOS, Vinício. **Currículos, ensino e aprendizagem em Matemática: O cenário do ensino de Matemática e o debate sobre o currículo de matemática**. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática – GEPEME, USP, s/d.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. Reforma de Ensino Superior e Serviço Social. *In: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*. Brasília: Valci, 2000.
- JARANDILHA, Daniela; SPLENDORE, Leila. **Matemática já não é problema!**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, Ana Vieira *et al.* **Atividades Matemáticas na sala de aula**. Lisboa: Texto Editora Lda, 1999.
- MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- MOORE, Dan. Trad. Marcos Malvezzi Leal. **Super QI**. Barueri, SP: 2014.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência *In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e cognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- SAMPAIO, João Carlos; MALAGUTTI, Pedro Luiz Aparecido. **Mágicas, Matemática e outros mistérios**. São Carlos: EDUFScar, 2008.
- SCHWERTL, Simone Leal. **Matemática básica**. 2<sup>a</sup>. ed., Blumenau: Edifurb, 2010.

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CAFÉ COM INCLUSÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ.

*Paulo Santos Freitas Júnior*<sup>7</sup>

## INTRODUÇÃO

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) existem mais de um bilhão de indivíduos com deficiência em todo o mundo (PRIMEIRO RELATÓRIO DA ONU..., 2018, n. p.), muitas das quais vivendo à margem da sociedade, ou seja, excluídas (CLEMENTE, 2004).

Ainda que a exclusão social das pessoas com deficiência não se justifique tão somente pela deficiência em si (dimensão biológica), mas “pelos interesses ditados por um modelo econômico de profunda exploração do homem” (CAIADO, 2003, p. 129), entendemos que a formulação de ações concretas em longo prazo que busquem a construção de uma sociedade para todos, uma sociedade inclusiva, deve partir do acúmulo lento e progressivo de informações adequadas sobre as deficiências.

Promover a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis que compõe a sociedade (família, escola, trabalho, esporte, lazer, turismo, recreação) é, portanto, efetivar a cidadania dessas pessoas, elevando-as ao patamar de atores (sujeitos) e não mais de meros e passivos espectadores.

---

<sup>7</sup> Assistente social da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) de Campos dos Goytacazes-RJ; Mestre em Políticas Sociais (UENF).

Nesse sentido, o artigo tem por objetivo contribuir com algumas reflexões em torno das políticas de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, tomando por referência o Projeto Café com Inclusão que vem sendo desenvolvido desde 2012 em uma das unidades escolares de Campos dos Goytacazes, município situado na Região Norte do estado do Rio de Janeiro.

Justifica a escolha do tema o fato de que permeada por polêmicas, a inclusão tem sido objeto de reflexões em livros, artigos técnicos, reportagens impressas, radiofônicas e televisivas em todo o Brasil, significando um desafio a ser enfrentado por aqueles que buscam uma sociedade na qual a convivência entre as pessoas seja respaldada pelo respeito às diferenças individuais e pela luta contra qualquer forma de discriminação.

Resultado da nossa experiência como assistente social da Educação, o artigo tem como Metodologia a leitura atenta das leis e parte do referencial teórico que trata a temática (Pesquisa Documental e Bibliográfica). Embora as referências não sejam recentes, expressam as concepções de uma sociedade efetivamente inclusiva na contemporaneidade.

Além da Introdução e da Conclusão, organizamos o artigo em mais três seções. Na primeira abordamos a trajetória histórica da inclusão da pessoa com deficiência na Educação do Brasil; na segunda apontamos alguns dos limites que dificultam o avanço da educação inclusiva no país; e na terceira apresentamos a experiência do Projeto Café com Inclusão que vem sendo desenvolvido desde 2012 no município de Campos dos Goytacazes-RJ.

Pretendemos com esta abordagem contribuir para o debate em torno do tema tratado de forma que, para além das leis existentes, medidas concretas venham a ser efetivadas por pais, educadores e governantes no sentido de tornar a inclusão escolar uma realidade na vida de todas as pessoas com deficiência, pois segundo Carvalho (1997, p. 31), “[...] nosso problema não reside na inexistência de leis, pelo contrário, o que nos falta é garantir seu cumprimento. [...]”.

## 1. DA EXCLUSÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM NA TRAVESSIA DO TEMPO.

A busca pela defesa da cidadania e do direito à Educação das pessoas com deficiência é, segundo Mazzotta (2003, p. 15), atitude muito recente

na nossa sociedade, constituindo-se em medidas isoladas de indivíduos ou grupos, a partir de meados do século XX.

Até o século XVIII, as noções a respeito das deficiências estavam ligadas mais ao misticismo e ao ocultismo do que em bases científicas. Essa falta de conhecimento contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas e ignoradas (MAZZOTTA, 2003).

A concepção religiosa de que “o homem foi criado a imagem e semelhança de Deus” e de que a condição de deficiente é imutável, levou a sociedade à completa omissão em termos da organização de serviços que pudessem atender as necessidades individuais especiais dessa população (MAZZOTTA, 2003).

Os primeiros movimentos em prol do atendimento das pessoas com deficiência e, que se concretizaram em medidas educacionais, surgiram na Europa, sendo levadas posteriormente para os Estados Unidos, Canadá e diversos outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2003).

Até o século XIX, diversas expressões foram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional das pessoas com deficiência: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” ((MAZZOTTA, 2003, p. 17).

Essa terminologia reflete uma prática de atendimento que se fixa na linha assistencial, terapêutica e segregadora que, a respeito de sua impropriedade, será modificada na medida em que seus conteúdos forem adquirindo novos significados (MAZZOTTA, 2003).

Embora consideremos importante reconhecer os esforços empreendidos pelas pessoas no mundo inteiro, principalmente na Europa, no sentido de organizar medidas, que tiveram decisiva relevância na evolução da Educação Especial, para o atendimento as pessoas com deficiência, nos limitamos, para efeito dessas reflexões, nas experiências concretizadas no Brasil.

Ainda que iniciativas oficiais e particulares isoladas de atendimento as pessoas com deficiências tenham sido empreendidas já no século XIX, é só no final dos anos 50 e início dos anos 60, do século XX, que a Educação Especial é incluída na política educacional brasileira (MAZZOTTA, 2003, p. 27).

O atendimento escolar especial as pessoas com deficiências, dessa forma, teve seu início, no Brasil, na década de 50 do século XIX quando

foi criado, por D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto Imperial nº 1.428, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos ((MAZZOTTA, 2003, p. 28).

Em 17 de maio de 1890, já no governo republicano, o Decreto nº 408 muda o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, esse nome também é mudado para Instituto Benjamin Constant (IBC), que permanece o mesmo nos dias atuais (MAZZOTTA, 2003).

Foi Também D. Pedro II quem fundou, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, que em 1957 passou a denominar-se, pela Lei nº 3.198 de 6 de julho do mesmo ano (cem anos após sua fundação) Instituto Nacional de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2003, p. 29).

A instalação do IBC e do INES abriu a possibilidade de discussão da educação das pessoas com deficiências, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882 e a publicação de trabalhos técnicos e científicos em torno das mesmas no início do século XX (MAZZOTTA, 2003).

Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais (MAZZOTTA, 2003). Mazzotta (2003) ressalta que até a primeira metade do século XX haviam no Brasil cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas no atendimento as pessoas com deficiências ((MAZZOTTA, 2003). A origem, abrangência e atual forma de atuação de tais estabelecimentos não serão aqui contempladas, embora reconheçamos sua importância na evolução da Educação Especial no Brasil.

No período compreendido entre 1957 e 1993, o atendimento educacional as pessoas com deficiências foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim, conforme nos informa Mazzotta (2003).

A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Em 1958, pelo Decreto nº 44.236 de 1º de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Em 1960, pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (MAZZOTTA, 2003).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4.024), dedica um capítulo à Educação de Excepcionais (Título X: “Da educação de excepcionais”, Artigos 88º e 89º). Em 1971, a Lei nº 5.692, coloca a questão como um caso do Ensino Regular (MAZZOTTA, 2003).

Em 1973, é criado pelo Decreto nº 72.425, o Centro de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986, o órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), cuja coordenação geral é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Com o objetivo de traçar uma política de ação conjunta, destinada a aproximar a Educação Especial e integrar as pessoas com deficiências na sociedade, foi instituída, em 29 de outubro de 1986, pelo então Presidente da República José Sarney, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 15 de março de 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, a SESPE foi extinta e as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 8 de novembro do mesmo ano, o Decreto nº 99.678 inclui como órgão da SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas com relação à Educação Especial. Em 1992, houve outra reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SESPE), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Em 1993, é publicada pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), um dos mais importantes documentos na garantia do atendimento educacional as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2003).

Em 2019, por meio do Decreto n. 9.465, de janeiro de 2019, a SECADI foi dissolvida, medida que segundo Souza (2019) “vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo”, conquistas que foram paulatinamente sendo alcançadas pela organização social ao longo da história da educação nesse país.

Fundamentada na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 4.024/61), na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA- Lei nº 8.069/90), e no Plano Decenal de Educação para Todos, a Política Nacional de Educação Especial confirma que a principal preocupação da Educação, incluindo a especial, é o desenvolvimento integral do homem e sua promoção para uma vida social produtivo (MAZZOTTA, 2003).

Tendo em vista a Declaração de Salamanca (1994), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) e a Declaração da Guatemala (1999), essa política deverá ser revisada e atualizada nos próximos anos, pois adota o termo integração, que é contrário a concepção de inclusão (MAZZOTTA, 2003).

Para Mazzotta (2003), tais alterações refletem as diferentes opções políticas que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico, decorrentes de condições sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas.

## 2. LIMITES PARA SE FAZER AVANÇAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.

Analisando as ações governamentais que buscam, via políticas públicas de Educação Especial, dentre elas, a Constituição Federal de 1988, a Lei da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7.853/89), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), assegurar a satisfação das necessidades educacionais das pessoas com deficiências, Mazzotta (2003) apresenta elementos que consideramos fundamentais na abordagem em questão.

Um desses elementos diz respeito à indefinição da terminologia empregada para referir-se a clientela a que se destina as Políticas Públicas de Educação Especial. Os dispositivos legais, analisados por Mazzota (2003), referem-se ora a “excepcionais”, ora a “deficientes”, ora a “portadores de necessidades especiais”.

É com a Portaria CENESP/MEC nº 69, editada em 1986, que aparece, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição a expressão “aluno excepcional” que, a partir

daí, é praticamente abolida dos textos oficiais, mais como um eufemismo do que uma nova compreensão da clientela da Educação Especial. (MAZZOTTA, 2003, pp.74-75)

A esse respeito, Sasaki (1997, p. 15), assevera que alguns autores preferem a utilização das expressões “pessoas portadoras de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais” como sendo melhores do que as expressões “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com deficiência” e “portadores de deficiência”, no sentido de evitar-se a palavra “deficiente”, desagradável e pejorativa.

Sasaki (1997, p. 15) chama a atenção para que a expressão “necessidades especiais” não seja tomada como sinônimo de deficiências. Para o autor, “[...] é aceitável que se diga ou escreva deficiente, o que não se aceita mais é o uso dos vocábulos deficiente e deficientes como substantivo”.

Por sua vez, Werneck (1999), não concorda com a utilização da palavra “portador”. Segundo a autora “[...] pessoas não carregam (portam) suas deficiências nas costas e, de vez em quando, descansam delas [...]” (WERNECK, 1999, p. 67). Para Werneck (1999), o uso ou não-uso do vocábulo “portador” pode parecer, para muitas pessoas, um detalhe bobo e insignificante e que o mais importante é a mudança de mentalidade, mas a autora reforça que um processo está acoplado ao outro. Ainda segundo Werneck (1999), o vocábulo “deficiência” incomoda, pois ressalta o déficit das pessoas e não o valor de suas possibilidades. Apesar de contrária a ele, a autora ressalta que o mesmo precisará ser utilizado até que uma sociedade verdadeiramente inclusiva seja construída e com ela uma nova terminologia.

Assim sendo, concordamos com Mazzotta (2003, p. 119) quando salienta que “[...] mais do que mudar os termos utilizados na literatura especializada (nacional e estrangeira) e nos textos legais, o fundamental seria interpreta-los o mais correta e profundamente possível no contexto atual da educação”.

Para efeito desse artigo, optamos por usar a expressão “pessoa com deficiência” para as análises em âmbito mais geral e, “educando com necessidades educacionais especiais” para as análises específicas do campo educacional, pois é a que com mais frequência é utilizada atualmente e, depois, por compreendermos que as terminologias refletem a ideologia de um determinado momento político e social, portanto histórico, que deve

ser apreciado. Atualmente, as organizações no mundo inteiro têm lutado para que aquelas nomenclaturas apresentadas anteriormente sejam abolidas e que a expressão “pessoa com deficiência” seja incluída nos textos oficiais.

Insta registrar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015) define a pessoa com deficiência como “[...]. aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, n. p.).

Outro elemento a ser considerado é a não exigência de um professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível de “sempre que possível”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) é contraditória ao afirmar, no primeiro parágrafo do Artigo 58, que os serviços de apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino serão oferecidos “quando necessário” e, em seguida, no terceiro parágrafo do Artigo 59, afirma que aos alunos com necessidades educacionais especiais “serão assegurados” professores com especialização adequada em nível médio ou superior (CAIADO, 2003, p. 110).

A formação de professores qualificados e o avanço da legislação na área da Educação e, mais especificamente da Educação Inclusiva, coloca-se como um objetivo a ser alcançado. Mazzotta (2003, p. 89) ressalta “[...] que dentre os mais importantes elementos da organização da educação escolar (comum ou especial) destaca-se como fundamental o professor”. A capacitação de recursos humanos necessários a Educação Especial é, portanto, de suma importância, o que requer por parte dos governos investimento nessa área.

Um terceiro elemento também importante é quanto ao local onde o atendimento educacional especializado deve ser oferecido as pessoas com deficiências. O Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), em conformidade com a Constituição Federal de 1988, prevê que esse atendimento seja oferecido “preferencialmente” na rede regular de ensino. A expressão “preferencialmente” pode induzir ao entendimento errôneo de que as escolas, sejam elas públicas ou privadas, não estão obrigadas a oferecer atendimento educacional as

peças com deficiências, cabendo esse atendimento às instituições especializadas, o que reforça um regime de segregação.

Cabe aqui lembrar que para Mazzotta (2003, p. 126), Educação Especial é um

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

É oportuno salientar que Mazzotta (2003) coloca a Educação Especial como uma transição entre uma educação tida como terapêutica, psicopedagógica ou assistencial e, portanto, segregadora das pessoas com deficiência e a educação escolar. Para o referido autor,

Cabe reiterar que, embora os esforços devam voltar-se prioritariamente para as situações mais integradas no ensino regular, não se pode desmerecer ou menosprezar a relevância das situações educacionais mais segregadas, em determinadas circunstâncias, para diversos alunos. Deve-se atentar para não se incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais especiais apenas por se caracterizarem como segregados. Duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente dimensionados. Nem figurarem como prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco levados à extinção, por julgamentos apressados (MAZZOTTA, 2003, p. 127).

É preciso não perder de vista a importante observação do próprio autor de que “[...] os alunos portadores de deficiências podem ser adequadamente educados em situações comuns de ensino [...]”, pois que “[...] nem todo portador de deficiência requer ou requererá serviços de educação especial, ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêutica (Habilitação ou Reabilitação) em função de suas condições físicas ou mentais” (MAZZOTTA, 2003, p. 195).

Com base em um levantamento realizado pela Secretaria de Educação em todos os órgãos de Educação Especial das Secretarias Estaduais de Educação Especial (SEESP), em 1993, Carvalho (2003) chama a atenção para os critérios utilizados para o encaminhamento de alunos do ensino regular para as classes especiais. Em 100% das 27 Unidades Federais (UF) foram citadas, dentre outros, os seguintes critérios: dificuldade de aprendizagem, desinteresse, desatenção e mau comportamento.

Segundo a autora,

A educação especial, em âmbito governamental, tem funcionado, portanto, como depositório do insucesso escolar, recebendo, também, os alunos que tem distúrbios de aprendizagem, além de seu próprio alunado, isto é, os portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla, portadores de condutas típicas de síndromes neurológicas e psiquiátricas, de quadros psicológicos complexos e os portadores de altas habilidades, segundo a Política Nacional de Educação Especial (CARVALHO, 2003, p. 126).

Mesmo que a Educação Especial (integração social) ainda tenha um importante papel a cumprir, cobrindo situações em que haja resistência a medidas inclusivas, o que desejamos é a construção de uma sociedade inclusiva, onde todos possam exercer sua cidadania, aqui entendida como a efetivação dos direitos previstos em leis nas dimensões civil, política, social e cultural.

Concluindo suas análises sobre as políticas públicas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, Mazzotta (2003, p. 198) irá salientar que estas são imprecisas, incoerentes e obscuras havendo, portanto, a “[...] necessidade de definição objetiva do compromisso governamental para com a educação dos alunos portadores de deficiência, no contexto de sua política educacional”.

No Brasil, existem vários Estados e Municípios, em que pesem suas dificuldades administrativas, financeiras e políticas, preocupados em promover a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos segmentos que compõe a sociedade, em especial na Educação. Situado na Região Norte/Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, o Município de Campos dos Goytacazes conta atualmente com vinte e seis (26) Salas de Recursos que

atendem alunos com algum tipo de deficiência. A Sala de Recursos da Escola Municipal Lulo Ferreira de Araújo, localizada no Distrito de Morro do Coco, será o foco de nossas reflexões no próximo item.

### 3. A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CAFÉ COM INCLUSÃO.

O município de Campos dos Goytacazes, localizado na parte Norte da Baixada Fluminense, na região banhada pelo Rio Paraíba do Sul, a duzentos e setenta e nove (279) km da capital, Rio de Janeiro, teve até a década de 30, do século XX, sua economia baseada na cultura da cana-de-açúcar e fabricação de açúcar e álcool (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006; CRUZ, 2006). Atualmente, o município é reconhecido pela extração de mais de 80% do petróleo que é produzido no Brasil, processo que se inicia no final da década de 70, com a instalação da Petrobras em Macaé, município vizinho, e por constituir-se num polo universitário (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006; CRUZ, 2006).

Comparado a outros municípios de porte médio do estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes (RJ) é considerado regionalmente como um polo de Educação nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário onde cento e cinquenta e sete escolas, setenta e sete creches, cinco mil professores e cinquenta e sete mil alunos compõem a rede municipal de ensino público, segundo levantamento que realizamos na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE).

Dentre os distritos que compõe sua área geográfica destacaremos, para efeito deste artigo, o de Morro do Coco. Criado pelas deliberações estaduais de 11 de outubro de 1857 e 10 de agosto de 1891 e decretos estaduais números 01 de 28 de maio de 1892 e 01 A de 04 de junho do mesmo ano, Morro do Coco possui uma superfície de 238.400 km e uma população estimada em aproximadamente 20.000 habitantes, número questionável diante do constante êxodo causado pela falta de perspectivas de uma vida mais digna na própria localidade em decorrência da ausência quantitativa e qualitativa de bens e serviços que possam satisfazer as necessidades básicas de seus moradores (trabalho, educação, transporte) (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006). É considerada uma área rural que foi colonizada, provavelmente, por belgas que habitaram a região de “Alegria”, hoje

Pedra Lisa, importante área de turismo da região, que possui zonas férteis apropriadas para lavoura mista e já foi grande centro de produção agrícola e criação do município, tendo produzido algodão, café, feijão e cana-de-açúcar (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006).

É neste contexto que se situa a Escola Municipal Lulo Ferreira de Araújo, que foi fundada em 1965, passando a funcionar em 1966 como a maior escola construída no distrito, onde a maioria das crianças/adolescentes encontra-se matriculada (851 alunos). É nesta unidade escolar que funciona uma das vinte Salas de Recursos existentes no município e que atende, atualmente, trinta crianças/adolescentes que possuem algum tipo de deficiência (autismo, auditiva, física, intelectual, múltipla).

Oferta obrigatória dos sistemas de ensino e voltado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, é um serviço educacional que visa promover acesso, interação e participação daqueles alunos nas atividades escolares (ROPOLI et al, 2010). Espaços localizados nas escolas de Educação Básica, onde se realiza o AEE, as Salas de Recursos foram instituídas por meio da Portaria nº 13, de 24 de Abril de 2007 e organizadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação inclusiva (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades), em turno contrário à escolarização (Contraturno) (ROPOLI et al, 2010, p. 31).

Para atender a todos, a escola atual precisa mudar, mas o desafio da mudança deve ser assumido e decidido pelo coletivo escolar. Nesse sentido, “o AEE não pode ser um mero apêndice da vida escolar ou da competência do professor que nela atua” (ROPOLI et al, 2010, p.10). Embora as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica atribuam ao professor a promoção de espaços de participação da família e a interface com os serviços de Saúde, Assistência Social e outros (BRASIL, 2009), esta atribuição não é privativa daquele profissional.

Materializando o desejo de pais e/ou responsáveis por alunos (as) atendidos (as) na Sala de Recursos daquela unidade escolar, de constru-

ção de um espaço de debate, reflexão e fomentação de práticas inclusivas no ambiente escolar foi elaborado pelo Serviço Social Escolar, em janeiro/fevereiro de 2012, o projeto “Café com Inclusão”, que vem sendo desenvolvido desde então com o objetivo de criar um espaço permanente e contínuo de debate/reflexão sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da Educação com pais e/ou responsáveis por alunos (as) acompanhados (as) pela Sala de Recursos do Colégio Municipal Lulo Ferreira de Araújo, situada no Distrito de Morro do Coco, no Município de Campos dos Goytacazes (RJ) que culmine com a efetivação de práticas inclusivas por parte da comunidade escolar (FREITAS JÚNIOR, 2012, p. 03).

É na família que são desenvolvidos valores, hábitos e ideias sobre as coisas e sobre o mundo, portanto, a construção dessa sociedade inclusiva começa na família. Entretanto, a falta de informação por parte dela sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência nos diversos âmbitos que compõem a sociedade (educação, saúde, trabalho, cultura) ainda é grande.

No âmbito da educação, a família deve estar presente em todos os momentos, colaborando com sugestões e participando das decisões relacionadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais de seus filhos. Contudo, essa participação pode ficar prejudicada na medida em que ela desconhece o direito da pessoa com deficiência ao acesso e permanência aos sistemas regulares de ensino (públicos e particulares), em salas comuns, com currículos, metodologias e avaliações adaptadas e recursos e apoio pedagógico especializado que constitui o AEE, que é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Desde sua implementação, em junho de 2012, a equipe do projeto (assistente social, estagiários de Serviço Social, mediadoras, professoras da Sala de Recursos) já realizou inúmeros encontros (reuniões mensais), sempre às segundas-feiras, no turno da tarde, por aproximadamente duas (02) horas, na Sala de Recursos da unidade escolar onde já foram debatidos temas relacionados à inclusão: Sala de Recursos, Exclusão, Integração, Inclusão, Deficiências, Família.

Espaço essencialmente político, a reunião é um instrumento coletivo de reflexão sobre as necessidades, preocupações e interesses comunitários assim como de organização e ação. Tem por objetivos estabelecer alguma

espécie de reflexão sobre determinado tema e tomar decisão sobre algum assunto (SOUSA, 2008). Dentre as reuniões realizadas, destacamos as que comemoraram o Dia das Mães (em Maio), o Dia das Crianças (em Outubro) e o Natal (em Dezembro), que além do lanche contaram com a distribuição de brindes.

Para promover uma maior interação entre os participantes, temos desenvolvido nessas reuniões técnicas de dinâmica de grupo que é um instrumento que usa jogos, brincadeiras, simulações de determinadas situações, com vistas a permitir que os membros de um grupo produzam uma reflexão acerca de uma temática definida, onde o responsável por sua execução age como um facilitador. É utilizada pelo Serviço Social como recurso para levantar debates sobre determinados temas com um grupo maior de usuários ou atender um maior número de pessoas que estejam vivenciando situações parecidas (SOUSA, 2008).

Ao final de cada reunião, que tem contado com a participação regular de cinquenta por cento (50%) dos pais e/ou responsáveis (em sua maioria mães), foram propostos novos temas a serem abordados no encontro seguinte, realizada uma avaliação e servido um café (o que deu nome ao projeto) organizado e custeado pela equipe do projeto.

Além das reuniões realizadas na unidade escolar, destacamos a participação, em Setembro de 2014, dos alunos, seus pais e/ou responsáveis e da equipe técnica da Sala de Recursos no desfile cívico em comemoração ao Dia da Pátria, que é realizado no Distrito. A experiência do projeto já foi apresentada na forma de pôster em Encontros Regionais de Educação: II Encontro Regional de Serviço Social na Educação das Regiões Norte, Noroeste e Baixada Litorânea, realizado pelo CRESS 7<sup>a</sup> Região, em Macaé/RJ (Março de 2013) e I Encontro de Serviço Social na Educação de São João da Barra/RJ (Novembro de 2015) e na forma de artigo que foi publicado em 2016 no livro “Escola na Família: diálogos pela educação”, pela Editora Brasil Multicultural.

A participação da família dos alunos que são acompanhados pela Sala de Recursos, o que vem ampliando o caráter interdisciplinar do AEE e favorecendo o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (ROPOLI et al, 2010), leva a equipe do projeto a acreditar que, em médio e longo prazo, o mesmo culmine com a efetivação de práticas inclusivas por parte da comunidade escolar.

## CONCLUSÃO

O presente artigo evidenciou que velhas concepções de homem, de sociedade e de mundo estão sendo postas em xeque enquanto novas ideias e ideais estão surgindo, pois, mesmo que reconheçamos os limites postos à inclusão, a história e os dispositivos legais mostram que o direito a Educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino avançou.

As pessoas com deficiência estão dividindo os mesmos espaços educacionais com as “pessoas sem deficiência” e dando lugar a um novo entendimento da condição existencial e as novas formas de tratar tal condição. Isso implica o reconhecimento e o respeito pela diferença e, “[...] as deficiências são uma manifestação da diversidade humana” (WERNECK, 2003, p. 49).

Neste sentido e, no que se refere à família de alunos que são acompanhados pela Sala de Recursos, a participação de pais e/ou responsáveis é de extrema importância, pois pode contribuir significativamente para o desenvolvimento daqueles tanto dentro quanto fora da escola.

O projeto “Café com Inclusão” tem se constituído um espaço permanente e contínuo de debate/reflexão sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da Educação com pais e/ou responsáveis por alunos (as) acompanhados (as) pela Sala de Recursos da Escola Municipal Lulo Ferreira de Araújo, que culmine com a efetivação de práticas inclusivas por parte da comunidade escolar de Morro do Coco, distrito de Campos dos Goytacazes (RJ).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Maria Lima. A assistência social e a pessoa portadora de deficiência. **Cadernos ABONG**, nº 19, São Paulo: PERES Gráfica e Editora, out., 1997, pp.50-51.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Disponível em:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.
- CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil 2005.** Campos dos Goytacazes (RJ): ISECENSA/FUNDENOR, 2006.
- CARVALHO, Rosita Edler de. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CLEMENTE, Carla Aparício. **Trabalhando com a diferença:** responsabilidade social e inclusão de portadores de deficiência. Brasília (DF): TEM, 2004.
- CRUZ, José Luís Vianna da. Origem, Natureza e Persistência das Desigualdades Sociais no Norte Fluminense. In: CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (Orgs.). **Formação Histórica e Econômica do Norte Fluminense.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006, pp. 33-67.
- FREITAS JÚNIOR, Paulo Santos. **Projeto Café com Inclusão.** Campos dos Goytacazes (RJ): SMEC, 2012.
- GRAJEW, Oded. Inclusão das pessoas com deficiência. **Revista SEBRAE**, nº 05, Brasília (DF): Gráfica Brasil, jul/ago., 2002, pp.54-56.
- LIRA, Guilherme de Azambuja. O impacto da tecnologia na educação e inclusão social da pessoa portadora de deficiência auditiva: TILIBRAS – tradutor digital português x língua brasileira de sinais – LIBRAS. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 29, nº 03, Rio de Janeiro: SENAC, set/dez., 2003, pp.43-53.
- LISITA, Verbana Moreira de S.; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e práticas públicas. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais. **Caderno CRH**, nº 34, Salvador (BA): Centro de Recursos Humanos/UFBA, 2001, pp. 99-123.

PANSICA, Flávia. Menos abandono, mais inclusão. **Revista 7 dias com você**. Ano 3, nº 111, Capa, São Paulo: Editora Escala, jul, 2005, pp.14-17.

**PRIMEIRO RELATÓRIO DA ONU SOBRE DEFICIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO APONTA LACUNAS NA INCLUSÃO**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunas-na-inclusao/>

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. A educação como questão nacional. In: \_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed., Campinas (SP): Autores Associados, 2000, pp. 01-07

SOUSA, Charles Toniolo de. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. **Emancipação**, Ponta Grossa, 2008, 119-132, Disponível em: <<http://www.uepg.br/emancipacao>>.

SOUZA, Maciana de Freitas e. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Diagnóstico das condições da infância de Campos dos Goytacazes (RJ)**. Campos dos Goytacazes (RJ), 2005, pp.113-124.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WERNECK, Cláudia. **Você é gente?** O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

# GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

*Vanice Alves dos Santos*<sup>8</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e universal a todos e um dos papéis da escola é promover, juntamente com a equipe escolar, a formação de cidadãos consciente social, político e culturalmente, por isso a gestão escolar compreende um conjunto de ações dentro das instituições de ensino voltadas para visualizar, operacionalizar e administrar a escola na sua totalidade, atendendo as demandas de todos os setores, tornando o espaço mais criativo, democrático e participativo.

Uma boa gestão é aquela que trabalha em parceria com a comunidade, observa todos os ambientes da escola, compartilha a administração com a equipe e desenvolve uma visão democrática e integradora, podendo assim interagir com o sistema socioeducativo.

A gestão escolar nos espaços socioeducativo faz-se necessário para que a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes em relação à educação sejam cumprida conforme determinação a legislação, porém a questão norteadora seria saber como efetivar essa gestão uma vez que

---

8 Graduada em Pedagogia - Faculdades Olga Metting da Bahia. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação - UNEB. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico, Supervisão, Orientação Inspeção e Administração Escolar - FAVENI.

este sistema carrega historicamente uma visão distorcida daquela para qual foi criado.

Os Centros educativos são os lugares onde os adolescentes infratores cumprem as medidas socioeducativas, eles devem oferecer estrutura que respeite a dignidade e os direitos do adolescente, porém de acordo com a pesquisa, estes locais estão muito longe do que o ECA propõe, já que os espaços que deveriam ser de ressocialização estão cada vez mais precários.

A justificativa desse trabalho fundamenta-se no amplo reconhecimento de que os Centros Educacionais do sistema socioeducativo, na área pedagógica não dispõe de recursos para oferecer uma educação de qualidade aos seus internos, privando-os de seus direitos, como também, a falta de um olhar mais atento, do poderes público (executivo, legislativo e judiciário) e também pelos órgãos públicos criados com essa finalidade a exemplo do SINASE e o CONADA para observar o modelo de gestão e estratégia pedagógicas adotadas por estes centros.

Por outro lado, para que seja possível uma gestão escolar no sistema socioeducativo, de forma a atingir metas e objetivos em relação à educação, é necessário que se estabeleça um modelo de gestão capaz de mobilizar todos os envolvidos em torno de diretrizes comuns, de forma democrática e participativa e que possibilite também mudanças dentro das próprias instituições.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar junto à literatura quais os impactos que uma gestão escolar pode trazer no sistema socioeducativo. Para aprofundar o estudo teve como objetivos específicos: discorrer sobre a gestão escolar; analisar o sistema socioeducativo; descrever sobre as medidas socioeducativas; identificar o perfil das instituições socioeducacionais; ressaltar os benefícios da gestão escolar no ambiente socioeducativo.

Para elaboração do trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica qualitativa que segundo Gil (2018) este tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de material já elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A busca bibliográfica foi realizada no período de março a maio de 2020, por meio dos seguintes descritores: gestão escolar, importância da gestão escolar, sistema socioeducativo, gestão socioeducativa, a busca foi realizada nos bancos de dados das bibliotecas eletrônicas Scielo, Lilacs e Medline, além de outros sites de busca e a legislação vigente sobre

educação. Foram selecionadas, dissertações, teses, artigos científicos e leis referentes ao tema gestão escolar e sistema socioeducativo, respeitando os limites de publicação entre 2010 e 2020, no idioma português.

## 2. GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR

Conforme o dicionário Aurélio o termo gestão significa o ato ou efeito de gerir; administrar, gerenciar, ou seja, é o ato de administrar ou gerir negócios, pessoas ou recursos, com o objetivo de alcançar metas definidas.

Segundo Oliveira et al (2002, p.136 apud Lopes, 2013 p.26)

O termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados.

Reafirmando Garay (2011 apud Oliveira; Menezes 2018) a gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. O autor explica ainda que gestão esta relacionada com a teórica clássica e a teoria científica da administração.

Para Lopes (2013) a gestão se relaciona com a administração, sendo uma das formas de gerenciar, pois ambas definem metas e quais recursos serão necessários para alcançá-las, apesar de possui definições diferentes, administração e gestão são complementares, pois processos de gestão bem sucedidos estão intimamente ligados a bons procedimentos administrativos. Porém a administração geralmente está associada a processos burocráticos com uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade focando mais em atividades técnicas e racionais (como planejar, controlar e dirigir recursos humanos e financeiros), a gestão carrega mais componentes humanos, ou seja, a gestão é o ato de incentivar a participação, estimular a autonomia e a responsabilidade dos funcionários, voltada no processo político administrativo de uma empresa.

A gestão escolar é uma estratégia de administrar a escola na sua totalidade, objetivando promover a organização, a mobilização e a articulação de todos os envolvidos, sejam eles recursos materiais ou humanos, no sentido de garantir os avanços necessários nos processos educacionais para efetivação de aprendizagem dos alunos.

Isto quer dizer que a gestão escolar buscar atender as exigências de todos os setores envolvidos nas práticas escolares, desde funcionários, estrutura física da escola, comunidade, até em relação aos pais e alunos e a relação destes com o ambiente educacional com o foco principal na aprendizagem (LOPES, 2013). Assim:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LUCK, 2009, p.23 apud LOPES, 2013, p.28).

Segundo o pensamento de Luck, a gestão escolar é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da escola e envolve aspectos gerenciais, técnico-administrativos e pedagógicos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, a gestão educacional é determinada por orientações previstas nesta lei, onde a mesma menciona o modelo democrático e participativo da administração escolar.

Segundo a Lei 9.394/96, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e princípios, adotando a participação dos profissionais da área de educação, da comunidade e dos Conselhos escolares, na formulação de melhores propostas para o sistema educacional (BRASIL, 1996).

Nesse sentido a gestão escolar engloba todas as atividades da instituição, tornando-se responsável, através de seu gestor, por garantir a organização e desenvolvimento da gestão da escola, materializando planos e projetos elaborados pela mesma.

Visando obter uma gestão democrática e participativa, o artigo 12 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) destaca as principais incumbências da gestão escolar nas unidades de ensino com a seguinte redação:

Os estabelecimentos de ensino, respeitada as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996 p.11 e 12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituiu e proporcionou a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino para que possam ter a responsabilidade de elaborar e executar, coletivamente, sua proposta pedagógica, administrar os recursos humanos e financeiros, além de articular-se com a comunidade e famílias dos alunos, fazendo emergir processos de interação entre a sociedade e a escola.

Na concepção de Boschetti et al ( 2016 p.104):

O processo de gestão escolar tem como função primordial a descentralização do desenvolvimento pedagógico e administrativo no

sistema de ensino. O resultado desse gerenciamento é a crescente autonomia da escola diante do compromisso e envolvimento de todos os atores que participam dessa construção democrática. Portanto, o processo de gestão evoca também vários indicadores a serem trabalhado, tais como a gestão participativa, relações interpessoais, desempenho e autoavaliação. A tendência da educação atual no Brasil tem na gestão escolar um de seus principais pilares de transformação, porém, toda mudança de mentalidade, postura e atitude é algo difícil de implantar, principalmente no âmbito educativo.

Sendo assim, Lopes (2013) ratifica advertindo que este processo deve ser global, e a responsabilidade de toda comunidade escolar, ou seja, participam o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores e todos os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental, nessa perspectiva a gestão escolar será construída coletivamente, não podendo ser fragmentada e sim participativa e democrática.

## 2.1 Gestão democrática e participativa

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 indica a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, como um dos princípios básicos que devem nortear o ensino em nosso país, do mesmo modo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), também coloca a gestão democrática como preceito constitucional, não se limitando apenas à educação básica, mas se refere a todos os níveis e modalidades de ensino (FARIA; FERREIRA; GONTIJO, 2018).

A gestão democrática e participativa é o processo político no qual a comunidade escolar discute, planeja e soluciona problemas, juntamente com os envolvidos: alunos, pais, professores, pedagogos, diretor (a), funcionários, os quais muitas vezes são representados pelos colegiados, sejam eles Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Conselho de Classe. (BOSCHETTI, et al., 2016). Sendo assim:

Pode-se definir portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orienta-

ções necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para sua efetivação (Luck, 2009, p. 71 apud Faria; Ferreira; Gontijo, 2018, p.06).

Sendo assim, verifica-se que é importante que a gestão educacional esteja pautada em aspectos democráticos e participativos, sendo que esta construção coletiva de objetivos resulta na democratização da escola e na sua consequente melhoria enquanto local de formação de cidadãos conscientes de sua importância na sociedade, entretanto o processo é lento, trabalhoso e envolver vários fatores, como ressalta Sarmento; Alves (2016 p.07).

A gestão da maioria das escolas nos processos de elaboração e implementação de práticas democráticas nos diferentes espaços, vivencia dificuldades, e uma delas diz respeito à pouca participação efetiva dos demais profissionais, no trabalho coletivo com a gestão escolar. Desta maneira, se parte do entendimento de que a gestão democrática é uma necessidade, e que para existir deve haver diálogo entre funcionários, professores, gestores, alunos e familiares, enfim, todos aqueles que participam da instituição escolar, no sentido de que se possam estabelecer parâmetros para a melhor execução do trabalho pedagógico na escola.

## 2.2 Sistema socioeducativo e as medidas socioeducativas

Segundo Arraz (2019) a noção de socioeducação no Brasil surgiu pela primeira vez no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando da implementação das medidas socioeducativas, representando importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais.

Em 2006 a Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH – em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda – oficializa a utilização do conceito com a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Em 2012 é promulgada a lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, segundo a própria lei, no seu artigo 1º, relata:

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012 p.01).

De acordo com Arraz (2019), o texto da referida lei norteiam pontos para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento socioeducativo e foi construído para preencher lacunas do ECA sobre as medidas referentes à socioeducação, sobretudo no que diz respeito à sua execução, definidas anteriormente de forma muito genérica, sem considerar as especificidades e desafios de todo o processo de ressocialização do adolescente, por outro lado a lei também fez inovações quando delegou competência, a união, estados e municípios.

Sendo assim, entende-se por socioeducação um conjunto de programas, serviços e ações desenvolvidos essencialmente para os adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de infrações.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594/12) estabelecem em seu texto legal o procedimento jurídico para adolescentes em conflito com a lei.

O Estatuto da Criança e do adolescente dispõe no artigo 112 as chamadas medidas socioeducativas, que verificam a prática do ato infracional do adolescente infrator, essas medidas são aplicadas pelo juiz da infância ou juventude com finalidade pedagógica em indivíduos infanto-juvenis que incidirem na prática de atos infracionais (crime ou contravenção penal). Medidas de natureza jurídica repreensiva e pedagógica para inibir a reincidência dos mesmos e prover a ressocialização (SILVA, et al., 2017).

A medida socioeducativa pode ser conceituada nas palavras de Wilson Donizeti Liberati:

A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógico-educativa.

Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada independente da vontade do infrator- com exceção daquelas aplicadas em sede de remissão, que tem finalidade transaccional. Além de impositiva, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infraccional praticado (2006, p.102 apud Vaccari 2011, p.13).

Portanto, a medida socioeducativa é uma sanção que deve ser imposta ao adolescente de forma distinta daquela reservada ao adulto, cada medida é aplicada ao adolescente, sendo analisadas com métodos pedagógicos, sociais e psicológicos levando-se em conta a capacidade de cumprimento, as circunstâncias do ocorrido, e a gravidade da Infração (ARRAZ, 2019). Ou seja, para aplicação das medidas socioeducativas vários parâmetros precisam ser analisados, com o propósito de verificar se todos os direitos estabelecidos nas leis não estão sendo violados.

O ECA enfatiza que, preferencialmente, ao adolescente em conflito com a lei, sejam aplicadas medidas socioeducativas em meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida), apenas se admitindo que ele perca a liberdade em casos excepcionais (SILVA, et al., 2017) e essas medidas serão cumpridas em estabelecimento fechado, como as unidades de moradia da semiliberdade ou de internação; ou em programa governamental ou não-governamental, em regime aberto.

A finalidade das medidas socioeducativas é socializar o adolescente, por meio de ações que reeduquem e incentivam o afastamento deles do mundo do crime, e assim colaborando ao combate da criminalidade juvenil.

## 2.3 Perfil e gestão das Instituições socioeducacionais

Tendo em vista os níveis governamentais as unidades ou centros socioeducativos, segundo podem ser assim caracterizados:

- Instituições vinculadas à Política Pública de Assistência Social e ao SUAS, na maioria das vezes, os CREAS (Centros de re-

ferência Especializados de Assistência Social), os quais devem ofertar um Serviço de Apoio à Execução das Medidas Socioeducativas em meio aberto, ou, ainda, instituições não governamentais, que sozinhas, ou em parceria com o poder, público municipal também executam as medidas em meio aberto.

- Instituições que fazem parte dos SINASE estaduais, vinculadas aos Governos Estaduais, com a função de execução das medidas socioeducativas em meio fechado, de internação ou semiliberdade. Ainda que possam existir casos em que a instituição em si (unidade de atendimento) seja não governamental com parcerias públicas, em regra, tratam-se de instituições históricas, herdeiras das antigas FEBEMs (COSTA; RUDNICKI, 2016 p.07).

Nessa concepção esclarece os autores que historicamente o modelo de gestão voltado para o assistencialismo adotado nas unidades mais antigas, reflete nos modelos atuais, embora, muitas vezes, a justificativa de determinadas políticas de atendimento à infância e à juventude tenha sido de assistência e amparo, as práticas institucionais caracterizaram-se pelo “controle” dirigido a este público, pela institucionalização, pela pobreza de recursos destinados ao atendimento e pela reprodução de práticas violentas.

Nos estudos realizados por Silva, et al (2017) sobre a atual situação do sistema socioeducativo brasileiro, foi verificado através de relatórios e pesquisas que varias instituições que oferecem as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade estão muito longe do que o ECA propõe, já que os espaços que deveriam ser de ressocialização estão cada vez mais próximos dos modelos dos presídios.

Segundo o SINASE é longa a tradição assistencial-repressiva no âmbito do atendimento à criança e ao adolescente, principalmente para aqueles em conflito com a lei. Em uma pesquisa realizada em 2018 pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), em Brasília, sobre o panorama da execução dos programas socioeducativos de semiliberdade e internação nos Estados brasileiros e no Distrito Federal, apontou que o ambiente físico dessas unidades não é adequado às necessidades da proposta pedagógica estabelecida pelo ECA; As inadequações variavam desde a inexistência de espaços para atividades esportivas e de convivência,

até as péssimas condições de manutenção e limpeza. Outras Unidades, porém, mesmo dispondo de equipamentos para atividades coletivas, não eram utilizadas. Muitas Unidades funcionavam em prédios adaptados e algumas eram antigas prisões. Várias dessas se encontravam com problemas de superlotação com registro de até cinco adolescentes em quartos que possuíam capacidade individual e os quartos coletivos abrigavam até o dobro de sua capacidade (BRASIL, 2019).

Diane deste cenário fica evidente que se faz necessária elaboração de políticas públicas voltada para gestão ou administração dessas instituições, a interferência do poder judiciário para que se cumpram os direitos das crianças e adolescente, como também a participação da família e a sociedade civil organizada.

## 2.4 Benefícios da gestão escolar no sistema socioeducativo

Segundo Costa e Rudnicki, (2016) para se adotar um estilo gestão no sistema socioeducativo se faz necessário uma ruptura com o modelo assistencialista e repressor de décadas atrás e ao mesmo tempo, conscientização de todos os envolvidos na formulação de novas políticas e programas para a criança e o adolescente em relação à educação e diretrizes pedagógicas dentro das instituições socioeducativa.

Dentro dessa visão Moreira (2013), destaca que o sistema socioeducativo atual ainda traz marcas do Código de Menores do passado, que garantia aos institutos a função de coerção e reclusão dos adolescentes.

Diante deste cenário, com o intuito de transformar as características e administração dessas instituições, foi criada a lei nº 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sendo o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, com o objetivo de regulamentar as medidas socioeducativas em todo o território nacional. A lei também prevê um sistema de interação entre diversos setores governamentais como: social, saúde, educação entre outros para dinamizar e desenvolver os processos, porém na prática isso ainda não é uma realidade (ARRAZ, 2019)

O que se vê atualmente, conforme pesquisa da Unesco é que há inúmeras falhas nas escolas das unidades de internação: as salas são inadequa-

das, o material didático é praticamente inexistente, falta biblioteca e acesso a Internet, os professores são mal remunerados e não existem programas de formação continuada. Sem contar que a própria metodologia de ensino não é qualificada para atender esse segmento (UNESCO, 2015), logo:

Tal realidade exigia uma resposta imediata de implementação de uma política pública que fosse capaz de romper estigmas e paradigmas, concebendo um sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, com as seguintes características: estruturado, organizado, descentralizado e qualificado; articulado com os serviços públicos das políticas sociais básicas; desenvolvido em rede e em consonância com a legislação e normatização vigentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente - CONANDA); gerido a partir de um modelo de gestão democrática, planejada e monitorada permanentemente; e principalmente, centrado na ação sócio-educativa de formação e emancipação humana, capaz de suscitar um novo projeto de vida para os adolescentes (OLIVEIRA, et al., 2010 p.13).

Nessa situação a adoção de um modelo de gestão escolar para o sistema socioeducativo, deve ser pautada na garantia de direitos, na sociabilização do conhecimento, na formulação de um projeto político pedagógico embasado na legislação, investimentos em recursos materiais e humanos, participação da família e da sociedade no processo de decisão; autonomia e desburocratização de gestores, com isso garantir-se-ia uma educação de qualidade, espaços mais saudáveis, mais confortáveis e mais apropriados para se desenvolver as atividades, diminuição da violência e superlotação, capacitação profissional, diminuição de reincidência do ato infracional, diminuição do analfabetismo e repetência, despertar nas crianças e nos adolescentes aptidões profissionais, trabalhar varias áreas do conhecimento e acima de tudo efetivar o respeito e a valorização humana.

### 3.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa verifica-se que a gestão escolar é uma estratégia que vem se construído gradativamente na educação e necessariamente nas instituições escolares com o objetivo de aperfeiçoar o processo ensino aprendizagem.

O crescimento das pesquisas nos últimos anos sobre gestão escolar no Brasil, com ênfase na gestão escolar democrática, vem no corpo da instituição da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1996 (BRASIL, 1996), que a instituíram como princípio da educação. A gestão democrática busca a uma participação coletiva entre gestores, professores, coordenadores, funcionários, pais e comunidades nas diretrizes pedagógicas adotadas pela escola. Dando mais autonomia às escolas e tornando o gestor mais democrático. Assim, o envolvimento de todos em âmbito educacional na solução de problemas, na tomada de decisões, visa melhores resultados no processo de educacional.

Em relação ao sistema socioeducativo, apesar de ser um avanço em relação a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes com base no ECA e SINASE, os resultados apresentados nesta pesquisa não são favoráveis em relação a gestão e a qualidade de educação oferecida para os internos que cumprem medidas socioeducativas.

Sendo assim, faz-se necessário a adoção de modelo de gestão escolar mais democrática e mais participativa, alicerçada na garantia de direitos, na educação de qualidade e na valorização humana. Mas para que isso aconteça é necessária a conscientização de todos os envolvidos na elaboração de políticas públicas e a quebra de estigmas e paradigmas herdados de tempos atrás, pois o sistema socioeducativo atual ainda traz marcas de outras leis do passado, que garantia aos institutos a função de coerção e reclusão dos adolescentes, sendo que agora a sua principal função é trazê-lo de volta a sociedade, consciente e capacitados para exercer sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARRAZ, Fernando Miranda. **A socioeducação**: importância de ações e práticas pedagógicas para a vida do adolescente em conflito com a lei. 7º Seminário educação e formação humana –II Simpósio educação, formação e trabalho. Universidade do estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/11/SOCIOEDUC-Seminario-novo.pdf>. Acesso em: 20 abri. 2020

BOSCHETTI, Vânia Regina; MOTA, Assislene Barros; ABREU, Dayse Lúcida Freitas de; Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas

**Revista Gestão Avaliação Educacional.** Santa Maria v. 5 n. 10 Jul./dez. 2016 p. 103-111. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/re-gae/article/view/22257> Acesso em: 09 mai. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 abr.2020

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **MEC**, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 14 abr. 2020

BRASIL. Lei nº 12. 594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594ht). Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros/ Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: **CNMP**, 2019. 64 p. il. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/7411-cnmp-apresenta-dados-atualizados-sobre-acolhimento>. Acesso em: 17 de mai. 2020.

COSTA, Ana Paula Motta; RUDNICK Dani. Sistema socioeducativo: uma proposta de gestão institucional “continente” e garantidora de direitos humanos. **Revista de Dir. Gar. Fundamentais.** Vitória, v. 17, n. 2, p. 383-408, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/831>. Acesso em: 17 abr. 2020

FARIA, Marcelo da Silva; FERREIRA, Lúcia Alves Tomaz dos Santos; GONTIJO, Evailda da Silva. Gestão democrática e participativa:

uma ferramenta para otimizar a educação. **4º Encontro de literatura goiana**. 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/download/695/527>. Acesso em: 20 abr. 2020

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9ª edição revista e ampliada. São Paulo. Malheiros, 2006.

LOPES, Ana Paula Padilha Custódio. **Gestão escolar**. Unisalesiano. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Curso de Pedagogia – Lins 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56018.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020

LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

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

MOREIRA, Jéssica. Educação no sistema socioeducativo ainda é um desafio no Brasil. **Centro de referencia em educação integral**. Publicado em 20/09/2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-no-sistema-socioeducativo-ainda-e-um-desafio-no-brasil/>. Acesso em: 19 mai. 2020

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES Ione Vasques. **Revisão da Literatura: O conceito de gestão escolar**. Artigo apresentado a Universidade Salgado de Oliveira (Universo), São Gonçalo (RJ), Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA** v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 22 abr.2020

OLIVEIRA, Luis Martins de; et., al. **Controladoria estratégica**. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Thelma Alves de et al. ; Deborah Toledo Martins, Roberto Bassan Peixoto, orgs. - 2. ed. - Curitiba : Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010. 108 p. 20 x 28 cm. - (**Cadernos de socioeducação v. 5**). Disponível em: [http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros\\_e\\_Artigos/cadernos\\_de\\_socioeducacao/pdf](http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/cadernos_de_socioeducacao/pdf). Acesso em: 15 mai.2020

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SARMENTO, Mayrla Marla Lima; ALVES, José Amiraldo Alves da Silva Alves. Gestão escolar democrática e participativa na escola: entre desafios e possibilidades. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 286 – 296 set/dez. de 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/93>. Acesso em: 25 abr. 2020

SILVA, Jéssica Araújo da Silva; SANTIAGO, Vanessa de Lima Marques; SOUSA, Maria Isabel Rocha Bezerra; FREITAS, Raquel Coelho de. **Análise da atual situação do sistema socioeducativo brasileiro**: que justiça estamos construindo para os nossos jovens? Disponível em: <http://revistaeletronica.oabrij.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Analise-da-atual-situacao-do-sistema-socioeducativo-brasileiro-.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020

UNESCO Office in Brasília. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil; juventude, violência e cidadania, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126639>. Acesso em: 16 mai. 2020.

VACCARI, Klerson Harry. **Medidas socioeducativas em meio aberto**: aplicação, execução e eficácia. Artigo apresentado a Faculdade do Norte Novo de Apucarana – FACNOPAR. Turma do ano de 2011. Disponível em: <https://facnopar.com.br/conteudo-arquivos/arquivo-2017-06-14-14974704748849.pdf>. Acesso em: 17 mai.2020

# POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM CONFLITO COM O PL PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

*Jean Carlos Neris de Paula<sup>9</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Os conceitos de Estado em Gramsci e Weber, as transformações institucionais da EPT, a dimensão mercadológica da formação do trabalhador que estuda, as marcas históricas do processo educativo, a EJA e os aspectos políticos implicados na temática do mundo trabalho revelam a tensão da EPT com o PL Programa Escola sem Partido, o qual defende a neutralidade do professor na sua prática em sala de aula.

A educação articulada em suas complexidades apresenta implicações políticas e pedagógicas que exigem envolvimento social e articulação entre as esferas governamentais. Nesse sentido, o acesso educacional constitui projeto de desenvolvimento social, econômico, político, cultural, ambiental, científico e tecnológico de grande relevância para a sociedade como um todo. Em vista disso, sobretudo num país como o Brasil, altamente excludente, a integração entre educação básica, EJA e EPT revela a possibilidade de trabalho e educação se apresentarem indissociáveis.

---

9 Orientadores:

Adjovanes Thadeu Silva de Almeida - Doutor em História Social pela UFRJ.

Leonardo Leônidas de Brito - Doutor em História Social pela UFF.

Rogério Omar Caliari - Doutor em Educação pela Ufes.

## 2. CONCEITOS DE ESTADO EM GRAMSCI E WEBER

Uma leitura de Costa e Rocha (2016) acerca do Estado e sociedade civil em Gramsci revela que o autor clássico Gramsci, de inspiração marxista, apresenta em seus estudos um projeto revolucionário de luta política pela prática da transformação. O pensador se apresenta atento ao vir a ser da história.

Para Gramsci, segundo as referidas autoras, o Estado se compõe entre a sociedade política, detentora dos aparelhos de coerção, e a sociedade civil, de esfera privada, composta de organizações difusoras dos aparelhos ideológicos. Dessa relação, nota-se a intencionalidade do Estado de legitimar a dominação nos seus governados. O Estado Ampliado, pois, surge do entrelaçamento dialético do Estado e da sociedade civil. Desse modo, vê-se que, para além da força repressiva do Estado, a ideologia de dominação estatal se incute na sociedade civil. Os estudos dos escritos do marxiano Gramsci, portanto, se mostram imprescindíveis à compreensão da noção de Estado.

Já a análise de Isuan (2019) aborda o Estado como uma associação ou comunidade, as teorias do contrato social, o conceito de Estado segundo Max Weber, o Estado como esfera ou dimensão social, o Estado como um aparato para o governo, a administração e a coerção e o Estado como combinação de conceitos. Weber, de acordo com o referido autor, apresenta o Estado como organização política legitimadora da força do governo:

O Estado abrange os habitantes de um dado território e requer instituições governamentais, administrativas e repressivas para proteger tal associação das ameaças externas e do caos interno. (ISUAN, 2019, P. 36).

Uma abordagem de Estado bastante utilizada, reforça Isuan (2019), se liga à questão do contrato social, resultante de acordos entre indivíduos ou entre grupos que sobrepõem outros agrupamentos, segundo Weber. Na dimensão marxiana, o Estado como aparato coercitivo se separa da sociedade. Já para Hegel a dimensão do Estado abrange outras dimensões da sociedade, como a esfera da família e da sociedade civil.

Segundo Isuan (2019), Weber, sobre Estado, analisa a associação vista de cima, quando certos grupos dominam outros agrupamentos, e a associação vista de baixo, na qual o Estado emerge de um acordo entre membros de uma certa comunidade, isto é, de um contrato social, no qual indivíduos acordam a criação de entidade social para vencer problemas reais

ou hipotéticos, buscando a ação por um Estado civilizatório. O contrato social muitas vezes se mostra vinculado ao pensamento liberalista, que se propõe ao afastamento do controle social em busca da liberdade de mercado, da qual surge o fortalecimento do capitalismo que tem sido criticado por gerar individualismo e desigualdade social:

Weber considera o Estado um tipo particular de organização política governante, caracterizada pelo elemento da territorialidade e pela existência de um órgão administrativo que monopoliza o uso legítimo da força. (ISUAN, 2019, P. 40)

Portanto, nota-se que muitos intelectuais, orgânicos, quando vinculados a um segmento, ou tradicionais, quando independentes de segmentos, ambos apresentados por Gramsci sem ser considerados superiores às classes trabalhadoras, apresentam várias combinações de conceitos acerca de Estado.

### 3. TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Castilho et al. (2018), sobre a EPT, faz um panorama histórico da educação profissional brasileira: no Brasil Imperial, predomina a educação profissional assistencialista e compensatória, tendo em vista ser voltada a crianças excluídas. Em 1909, surge a Escola de Aprendizes e Artífices. Nilo Peçanha (Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909): 19 Escolas que marcam o início da Rede Federal. Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus. A Educação profissional na década de 1930 começa a ser tratada como uma política pública no Brasil. Na década de 1940, surge o Senai (1942) e o Senac (1946), com a educação profissional voltada à aprendizagem industrial. Na década de 1950, surgem as Escolas Técnicas Federais (1959), com Educação profissional voltada à grande indústria. Na década de 1960, aparece a Instituição das Escolas Agrícolas Federais. Nas décadas de 1970 e 1980, tem-se a instituição dos cursos técnicos de nível médio. As décadas de 1980 e 1990 demonstram o governo federal proibido de construir novas escolas federais. Já de 2000 a 2016 ocorre a profissionalização sustentável advinda do social liberalismo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, com a criação da SETEC e a expansão da rede federal de EPT. Em 2017 apresenta-se uma criticada reforma do ensino médio proposta pelo governo Temer. A conclusão das autoras demonstra o caráter tecnicista da EPT no Brasil:

Nestes mais de 100 anos de história da Educação Profissional no Brasil, confundindo-se com a história do Brasil, pudemos observar durante esta pesquisa que a Educação Profissional no Brasil atendeu em cada tempo as necessidades do país, diferentemente de quando surgiu, hoje está à disposição de todas as pessoas que buscam real acesso às conquistas científicas e tecnológicas, voltando-se a preparar os jovens e adultos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. (CASTILHO ET AL., P. 15)

Como se verifica, a dimensão mercadológica do capitalismo liberal de formação de mão de obra predomina na evolução da temática Educação Profissional e tecnológica. Sendo assim, verifica-se que o foco mercadológico prejudica a formação omnilateral pretendida por quem defende uma educação profissional libertária de conscientização crítica da classe que vive do trabalho.

Entretanto, como afirmam Assis e Medeiros (2015), ocorreram mudanças positivas na EPT a partir de 2004:

Inegavelmente houve um processo de expansão da rede federal entre os anos de 2006–2010 que continuou nos anos seguintes, mas não podemos obscurecer o fato de que essa expansão atende as exigências dos setores produtivos. Devemos ter a clareza de que é necessário ir além da oferta de vagas e que o Decreto nº 5.154/04 garante uma formação integrada ampla e continuada, mas ainda está longe de ser a solução dos problemas da educação profissional. (ASSIS; MEDEIROS, 2015, P. 21)

Por todo esse percurso da EPT, nota-se a necessidade de o Estado atuar com vistas a não repetir os erros já cometidos e a fortalecer a educação profissional emancipadora de formação humana e profissional.

#### 4. A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

As sete constituições brasileiras se apresentam em contextos históricos que revelam maior ou menor importância acerca da educação. Políticas e reformas educacionais representam o curso histórico da luta educacional no Brasil. Anseios sociais são refletidos contraditoriamente na defesa

e contenção da cidadania e na manutenção de privilégios a uma camada influente. Esse movimento, embora dinâmico, ainda não se mostra capaz de enfrentar definitivamente a exclusão social. Vieira (2007) destaca as principais características educacionais das constituições brasileiras.

A Constituição de 1824, a de duração mais longa, demonstra pouca preocupação educacional, mas exhibe o país como um dos primeiros a defender instrução primária gratuita a todos os cidadãos, além de apreço a colégios e universidades difusoras de ciências, belas letras e artes. A Constituição de 1891 traz a laicidade e a separação entre os poderes. No campo educacional, objetiva “animar” no país as letras, as artes, e as ciências. A Constituição de 1934 traz um momento de riqueza para a educação, com reformas em vários Estados. Trata-se da primeira a dedicar espaço relevante à educação em todos os níveis. O financiamento da educação estabelece mínimo de investimento de vinte por cento a Estados e DF, e de dez por cento à União e aos municípios, além de criar o Ministério da Educação e Saúde, estabelecer fundo para a educação, responsabilizar empresas no processo educativo, exigir concurso público para o magistério, defender a liberdade de ensino e isentar professores de impostos. A Constituição de 1937 centraliza a educação e deixa em segundo plano o dever do Estado. Traz participação compensatória do governo e manifesta gratuidade limitada exigindo inclusive contribuição para o caixa escolar. Nesse contexto, acontece aumento de escolas confessionais no país. A Constituição de 1946 define o ensino oficial como direito de todos, e a laicidade não é assegurada, tendo em vista a presença do ensino religioso. Dez por cento da arrecadação da União fica para investimento em educação, e vinte por cento para Estados, Distrito Federal e municípios. A Constituição de 1967, em pleno regime militar, retrocede em desvincular recursos da educação, buscar atendimento ao mercado na formação de técnicos de nível médio e conter o crescimento dos cursos superiores. Entretanto reserva para investimento em educação mínimo de treze por cento para a União e vinte e cinco por cento para Estados, DF e municípios. A Constituição de 1988 representa a que mais avançou em todos os níveis e modalidades no tema educação como direito. Harmoniza-se com a abertura política. Defende a gestão democrática, a criação de creches e pré-escolas, a oferta de ensino noturno, a educação a portadores de deficiência e a autonomia universitária. Assim,

objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

Uma análise das constituições revela que o Estado ora assume mais ora assume menos responsabilidade sobre a educação. A Constituição de 1988, nesse sentido, por trazer avanços como a vinculação de recursos para a educação e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre outras propostas positivas, precisa ser instrumento de luta da sociedade por educação pública, laica, gratuita, universal e de qualidade.

## 5. A EPT na era FHC e na era Lula

Analisando as iniciativas dos governos FHC e dos governos Lula, no tocante à EPT, embora haja pequenas proximidades em poucos pontos, notam-se grandes diferenças de responsabilização da União. A era FHC marca uma desresponsabilização do Estado, enquanto a era Lula demonstra uma responsabilização do Estado.

FHC volta-se para uma EPT ligada aos interesses dominantes do empresariado. A formação acadêmica é separada da Educação Profissional e Tecnológica, e o Ensino Médio é separado do Ensino Profissionalizante, mantendo-se a dualidade entre ensino básico e ensino profissionalizante. O atendimento à burguesia empresarial leva o Estado a diminuir seu tamanho no que se refere à promoção de formação profissional. FHC, através do Decreto 2208/97, proíbe a expansão da rede federal. A rede privada se vê valorizada pelo governo com investimentos, por exemplo, no sistema "S". Consoante Manfredi (2016), a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) atendia aos interesses dominantes:

o projeto de reforma do ensino médio e profissional que foi instituído, embora nascido de propostas distintas, acabou por configurar um desenho de ensino médio que separou a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil. (MANFREDI, P. 92)

Tais ações governamentais confrontam-se com a expectativa dos movimentos democratizantes da sociedade civil ligados à educação, os quais lutavam por uma escola básica unitária de formação omnilateral, com participação dos sujeitos na vida produtiva e social. Os movimentos sindicais como CUT, CGT e Força Sindical defendiam a ampliação da escolaridade básica e da formação profissional articulada ao emprego.

Um programa de FHC que recebe hoje muitas críticas é o Proep, Programa de Expansão da Educação Profissional, criado pelo MEC em parceria com Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a partir de financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O objetivo se pauta na ideia de reformular e ampliar a Educação Profissional brasileira para atendimento ao mercado de trabalho. Também utiliza recursos do FAT, Fundo de Amparo ao Trabalhador. Professores e técnicos administrativos são preparados para sua inserção ao programa.

O projeto busca aliados no setor privado e recebe investimentos em obras e equipamentos, mas tem dificuldade de se manter sem o apoio governamental. A autonomia financeira e a descentralização pedagógica se mostram fatores positivos de avaliação por parte do governo. Baseado na avaliação por competência, na flexibilização do currículo e na captação de recursos em parceria empresa-escola, não se percebe, no Proep, a presença de dispositivos de participação e controle social.

O Proep trouxe empregabilidade pouco significativa e implantação de escolas na maioria das vezes em estados já bastante industrializados, ou em localidades sem demandas justificadas, o que até hoje fortalece muitas críticas ao referido programa.

Por conta de tantas críticas e poucos resultados, o Proep foi desativado logo no início do primeiro governo de Lula. A era Lula na questão da educação profissional também se iniciou com a revogação do Decreto 2208/97 de FHC, o qual impedia a ampliação da rede federal de ensino profissionalizante.

Com Lula no poder, a EPT passa a ser vista como direito social e, portanto, dever do Estado. Nesse sentido, promove-se a participação e o controle social em busca da ligação direta entre EPT e desenvolvimento socioeconômico como fatores de combate à exclusão social e econômica que gera tantos problemas à sociedade brasileira.

Nesse contexto governamental, surge a expansão da rede federal com Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante visando ao rompi-

mento da dicotomia educação básica vs. educação profissional. Objetivo do governo federal, segundo Ramos (2009), no período 2004/2016, se fortalece na perspectiva de “reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (p. 15).

A grande marca do governo Lula na EPT, sem dúvida, entre outras medidas, constitui o Plano de Expansão da Rede Federal, criado em 2005, por meio da Setec/MEC, objetivando o fortalecimento da presença de instituições federais nos mais variados territórios do Brasil. O início desse plano se deu com a revogação, através da Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, da proibição de abertura de novas escolas federais de ensino profissional, conforme § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

O projeto busca ampliar a cobertura das instituições federais nas regiões brasileiras, possibilitando mais acesso para a sociedade à EPT.

Na primeira fase do Plano de Expansão, prioriza-se a edificação de escolas desprovidas de instituições federais, tais como Acre, Amapá, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, com construção de institutos federais em centros urbanos de periferia e municípios do interior. A previsão dessa fase se pauta na instalação de cinco escolas técnicas federais e quatro escolas agrotécnicas federais, além da implantação de 33 novas unidades descentralizadas de ensino, abrangendo 23 estados com implantação de instituição federal de educação tecnológica.

Na segunda fase do Plano de Expansão, em 2017, projeta-se a instalação, em quatro anos, de 150 novas instituições federais a mais, a serem expandidas aos 26 estados e ao Distrito Federal, abrangendo 150 municípios que se manifestam interessados por parte de suas prefeituras.

Na terceira fase do Plano de Expansão, em 2011, planeja-se a instalação de mais 208 instituições até 2014. Como objetivo, destaca-se o enfrentamento às desigualdades regionais por meio de acesso à formação básica integrada à formação profissional, a fim de se buscar melhor condição socioeconômica da população. Dessa ampliação da EPT, parte-se de 144 unidades em 2006 para 659 unidades em 2018. A instalação de 500 novas unidades supera a meta prevista para as três fases, que planejava, para o período, a construção de 400 novas unidades.

Assim, em 2018, a Rede Federal, a partir do Plano de Expansão implantado pelos governos Lula e Dilma, apresenta-se constituída por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II, e seus respectivos campus. Embora tenha sido idealizada inicialmente voltada às pessoas excluídas, hoje se ratifica como projeto estrutural de educação relevante ao acesso de todos os sujeitos aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Manfredi (2016, p. 306) afirma:

É possível supor que esta década propiciou o avanço da política de Educação Profissional e Tecnológica nas diversas esferas político-administrativas e que a União teve um papel trainante.

Por tudo isso, comparando-se os governos do PSDB de FHC e os governos do PT de Lula e Dilma, no quesito Educação Profissional e Tecnológica, nota-se que houve retrocesso na era FHC e grandes conquistas na era Lula/Dilma. A sociedade brasileira, portanto, precisa compreender os avanços da rede federal de ensino, a fim de não permitir retrocessos à Educação Profissional e Tecnológica, tão essencial para o avanço sociocultural do Brasil.

## 6. EJA e PROEJA: O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIROS

A sociedade atual se mostra grafocêntrica, ou seja, os sujeitos que dominam a grafia, isto é, são alfabetizados, têm mais acessos que os iletrados. Sendo assim, nota-se a importância do letramento na promoção da participação ativa dos indivíduos na mudança social de que necessita o Brasil.

Como se sabe, infelizmente, o processo de alfabetização no país se apresenta precário, fragmentado, quando deveria ser, conforme exige o mundo atual, efetivo, articulado, emancipatório. Mas, quando se discute letramento, não se pode apenas pensar na erradicação do analfabetismo, e sim na ampliação do acesso à ciência, à cultura e à tecnologia. Para tanto, faz-se importante o letramento cívico, voltado à formação crítica, refle-

xiva, política, em busca da resolução de problemas socioeconômicos e da transformação social de valorização da pessoa humana.

Nesse sentido, a leitura e a escrita se tornam práticas sociais imprescindíveis. O objetivo, porém, de tais atividades deve ultrapassar apenas o ler e o escrever como soletrar, os quais formam analfabetos funcionais, sobretudo jovens e adultos excluídos do processo educacional. Os projetos de letramento, pois, precisam valorizar os gêneros textuais comuns no dia a dia das pessoas sem acesso a bens culturais de significativa relevância ao entendimento histórico do mundo. Para isso, a resolução de problemas reais, a renovação dos currículos e a aprendizagem contextualizada, sempre acopladas à vida individual e coletiva dos cidadãos, se apresentam essenciais ao letramento como prática social de renovação. Não pode, portanto, o letramento se limitar apenas às aulas de Língua Portuguesa, mas sim a todas as disciplinas, de forma interdisciplinar, com o entendimento de que ler e escrever envolve todo o conhecimento humano acumulado, principalmente numa sociedade altamente grafocêntrica.

O trabalho, pois, com a leitura e a produção de gêneros textuais dos mais diversos, como comentário, artigo de opinião, carta, manifesto, reportagem, notícia, entre outros formatos de manifestação textual, envolvendo ativamente docentes e discentes, tem a importância de propiciar a aquisição de linguagem e a promoção da cidadania, visando à libertação, à autonomia e à emancipação. Santos e Oliveira (2012, p.51), buscando articular leitura e participação social, destacam vantagens do letramento:

Ampliar oportunidades de participação social para sujeitos que vivem normalmente à margem da sociedade é favorecer seu empoderamento encorajando-os à emancipação social, já que adquirem maior autonomia. Nos projetos de letramento, agindo, colaborativamente, os alunos assumem papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Por tais aspectos, a EJA e o Proeja precisam de políticas públicas mais eficazes e permanentes no trabalho de ensino da língua materna. O Proeja, por exemplo, voltado para a educação e profissionalização de jovens e adultos excluídos, não pode se pautar apenas na demanda do mercado de trabalho, atrelando educação-economia, ou seja, mercan-

tilizando a educação. Precisa, sim, pensar no todo de uma formação integral e humanizadora, sem reproduzir o modelo exploratório do neoliberalismo privatizante, o qual apregoa a diminuição do Estado, inclusive no quesito educacional, o que representa ainda mais exclusão, sobretudo à população carente. Contra isso, o objetivo da inclusão educacional se insere na construção reformadora de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em vista disso, defende-se um Ensino Médio público e gratuito, não preocupado apenas em aprovação no vestibular, e sim ocupado com a formação integral do indivíduo, que precisa apreender em si a autonomia intelectual, a ética, a política e a visão crítica de uma sociedade acumuladora e injusta. Precisa, pois, a educação de uma ruptura com a formação dualista que separa dirigentes de dirigidos em educação diferenciada para privilegiados e excluídos, respectivamente.

Por mostrar características próprias, a educação com formação profissional de jovens e adultos precisa de atenção às suas especificidades. Professores e alunos carecem de trabalho pedagógico que considere a heterogeneidade marcante nessa modalidade, a qual deve se ocupar da inclusão, da universalização, do princípio educativo do trabalho, da pesquisa elucidatória sobre condicionamentos fundantes nas questões de gênero, de raça, de religião, entre outras temáticas da sociedade. A proposta da EJA integradora objetiva reparar, equalizar e qualificar pessoas que tiveram acesso negado pelo Estado à formação educacional. O currículo integrado nessa perspectiva envolve um processo contínuo de (re)construção na formação integral de indivíduos criativos, autônomos, reflexivos e participativos, capazes de reconhecer as próprias limitações e obstáculos e de promover transformações em suas realidades, rompendo com a crença ideológica plantada de incapacidade. Portanto, o Projea, na rede federal de ensino, com tal perspectiva, apresenta avanços, mas precisa avançar muito mais ainda.

## 7. MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO EM DEBATE

O MEC, ao formular o PDE, aproximou-se mais do empresariado do que dos movimentos sociais de luta por educação pública e gratuita de qualidade.

Nesse sentido, o PDE inclui em sua agenda o movimento Todos Pela Educação, iniciado em 2006 por um conjunto de agrupamentos empresariais, com patrocinadores e representações de empresas: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. O Todos Pela Educação apresenta cinco objetivos: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança de 8 anos sabendo ler e escrever; 3. Todo aluno aprendendo conteúdo adequado à sua série; 4. Todos os alunos concluindo o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica garantido e bem gerido. Para tanto, o movimento reclama o investimento em educação básica correspondente a 5% do PIB.

A tentativa do MEC de valorizar a opinião pública no que compete à preocupação com a educação pode ser vista como positiva, por isso a valorização da agenda “Compromisso Todos pela Educação”, iniciada por um grupo de empresários. Mas se sabe que a ingenuidade existe quando se acredita sem desconfiança na bondade de uma elite empresarial que sempre se mostrou cruel com as camadas populares.

Deve-se engrandecer que grupos empresariais importantes valorizem a educação, mas necessário se faz criticar o envolvimento de empresas grandes em pedidos de isenção fiscal e redução de impostos, perdão de dívidas e incentivo à produção, seguidos de sonegação, o que compromete os recursos de investimento em educação. Muitas vezes, contraditoriamente, os setores empresariais propõem ajustes rigorosos nas contas do governo e exigem a diminuição do Estado, o que pode inviabilizar a ampliação do setor educacional.

Ainda, o empresariado promotor do Compromisso Todos pela Educação, paradoxalmente, resiste ao investimento público na educação superior, demonstrando interesse em privatizar as universidades. Não entendem, por exemplo, a relevância da academia na formação de professores e profissionais, o que em muito fortalece a educação básica.

SAVIANI (2007) aponta que outra questão frágil no Todos Pela Educação se refere a tratar o tema como paixão, colaboração, filantropia, voluntariado, bem como demonstrar a dimensão empresarial de adequar

à formação dos sujeitos aos interesses do mercado de trabalho, na conformação de mão de obra e de consumidores demandados pelas empresas. Para isso, o projeto “Compromisso Todos pela Educação” se apoia na educação de resultados baseados em avaliações de meritocracia e de competência consonante com as exigências do empresariado que busca a chamada qualidade total. Enquadram, pois, as escolas como empresas, tratando alunos como clientes, professores como prestadores de serviço e educação como produto de qualidade objetiva.

Esse é o interesse que os empresários do “Compromisso Todos pela Educação” têm no Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC. Por exemplo, o Custo Aluno-Qualidade trata a educação como métrica empresarial de desempenho, e não como direito social do cidadão como um todo.

Além disso, o Todos pela Educação se caracteriza como Oscip (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) para captar recursos públicos e privados no desenvolvimento de suas iniciativas. As Oscips juridicamente facilitam convênios e parcerias nos mais variados órgãos e níveis de governo municipal, estadual e federal. Tal sistema se mostra interessante para as empresas doadoras por meio de descontos em impostos de renda e captações de recursos do poder público.

O que se percebe sobre a educação brasileira, a partir de 1930, por exemplo, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, consoante Alves e Silva (2017), é que o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o salário-educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), as lutas de entidades da sociedade civil organizada por merenda, transporte, material, uniforme, estrutura, formação, carreira e creche, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o piso salarial, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa

Nacional de Transporte Escolar (Pnate) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) servem de demonstrativos de lutas infinitas na discussão sobre educação no Brasil, com alguns avanços e retrocessos, sobretudo quando se envereda o ato de educar para o atendimento ao interesse imediato do mercado.

Por tudo isso, fica claro e evidente que os governantes brasileiros e a sociedade como um todo precisam do entendimento suprapartidário de que um país que não investe em suas crianças não planeja um futuro melhor para a nação. A educação, pois, deve ser interesse de todos, visto que, do ponto de vista racional, a superação da ignorância tem de ser a lógica da construção de um mundo melhor.

## 8. PL PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO EM CONFLITO COM EPT

A manipulação ideológica presente no PL Programa Escola sem Partido se apresenta como uma tentativa de monitoramento da ação pedagógica dos docentes através da pregação enganosa da neutralidade. Sobre ideologia, Aparelhos Ideológicos de Estado e Aparelhos Repressivos de Estado, Althusser (1980, p. 22) revela:

A escola (mas também outras instituições de Estado, como a igreja, ou outros aparelhos, como o exército) ensinam 'saberes práticos', mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou ao manejo da prática desta.

Entretanto, o estudo das bases conceituais da EPT define a impossibilidade de educação neutra. Assim, a Educação Profissional e Tecnológica enfatiza a emancipação pela consciência crítica e autônoma adquirida por meio de formação sociopolítica da classe trabalhadora. Portanto, o Materialismo Histórico dialético e a fenomenologia, interdisciplinarmente, por analisarem fenômenos e contradições dos seres em sociedade, servem de base qualitativa para a defesa da formação cidadã na EPT ligada a um todo sociocultural, econômico e político.

Nesse sentido, os conteúdos relacionados à disciplina Políticas Públicas em EPT, por se mostrarem críticos quanto à posição negligente do Estado no processo educacional brasileiro, não se coadunam com a proposta

do PL Programa Escola sem Partido, o qual tenta impedir a formação crítica do trabalhador brasileiro. Sobre o tema, Frigotto (2017, p. 18) afirma:

A título de síntese final, buscarei destacar o sentido ideológico e político do Escola sem Partido. Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas, também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

Por essa razão, docentes e discentes precisam tensionar o PL Programa Escola sem Partido com as bases educacionais defendidas na Educação Profissional e Tecnológica. A defesa de uma EPT autônoma de formação cidadã como política pública de Estado não pode deixar de ser uma bandeira social de valorização da classe trabalhadora.

## 9. CONCLUSÃO

A EPT não pode se pautar apenas na demanda do mercado de trabalho, atrelando educação-economia, ou seja, mercantilizando a educação. Precisa, sim, pensar no todo de uma formação integral e humanizadora, sem reproduzir o modelo exploratório do neoliberalismo privatizante, o qual apregoa a diminuição do Estado, inclusive no quesito educacional, o que representa ainda mais exclusão, sobretudo à população carente.

Contra essa prática, o objetivo da inclusão educacional se insere na construção reformadora de uma sociedade mais justa e igualitária. Para que isso aconteça, a educação básica, a EJA, o Proeja e a EPT articulados devem deixar de ser programa de governo para se tornarem política pública de Estado. Nesse sentido, a neutralidade defendida pelo PL Programa Escola sem Partido prejudica a formação crítica da classe trabalhadora.

Para se trabalhar tal questão, o Materialismo-Dialético tem grande relevância, tendo em vista a abordagem ontológica que faz da centralidade do trabalho na formação do ser humano e a crítica quanto à exploração capitalista promovida contra os produtores da riqueza acumulada nas mãos dos detentores do poder.

## 10. REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Doralice Leite Ribeiro; SILVA, Edna Alves Pereira da. **O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE**. VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional: Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Uesb, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7252/7035>>. Acesso em: 25 de set. de 2019.
- BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento base. Brasília, agosto 2007.
- CASTILHO, Maria Augusta *et al.* **“Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória”**. In *Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018*.
- COSTA, Maria Betania Buarque L.; ROCHA, Janne Alves. **Estado e sociedade civil em Gramsci: uma primeira aproximação**. I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI e VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI - Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. 2016.
- FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador: Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- ISUAN, Ernesto A. **Três enfoques sobre o conceito de Estado**, 1984. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rcp/article/viewFile/60372/58639>>. Acesso em 13 de dez. de 2019.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. 1 ed., Paco Editorial, 2016

- MEDEIROS, O. M.; ASSIS, S.M. **“Educação Profissional no Brasil (1960–2010): Uma história entre avanços e recuos”**. In *Tópicos Educacionais*, Recife, v.21, n.2, jul/dez. 2015.
- RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). *Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. Belém: Seduc-PA, 2009.
- SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo E OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do mec**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 1231. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de set. de 2019.
- VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291–309, maio/ago. 2007.

# UMA INTRODUÇÃO AOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO MARANHÃO: OS FRUTOS AMADURECEM NA CASCA

*Luís José Câmara Pedrosa<sup>10</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental trata dos conteúdos sobre a sustentabilidade que dizem respeito ao como se deve viver, produzir e consumir. Enfim, como deve acontecer a relação com o ambiente, com os outros e conosco mesmo. Porém, do ponto de vista das relações entre a sociedade e o Estado a Educação Ambiental pode ser tratada na perspectiva de política pública quando se constitui em instrumento legal, estabelecendo limites para as nossas relações com o bem comum, neste caso o meio ambiente.

A política pública de Educação Ambiental problematiza os poderes excessivos da racionalidade política, econômica e social que beneficiam apenas grupos que atuam em torno de um determinado modelo de produção industrial. Além disso, a política pública tem como objetivo atender as demandas por um direito social que existe para minorar ou eliminar a insegurança de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão como tratam as grandes sínteses internacionais

---

10 Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; Técnico das Secretarias Estadual de Educação do Maranhão e Municipal de Educação de São Luís – MA; Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão.

das Organização Nações Unidas, ONU que por sua vez, reúne países interessados na paz e no desenvolvimento sustentável, apontando alternativas para a crise civilizatória e a afirmação do direito ao ambiente saudável e equilibrado, cujo destaque neste trabalho é a Carta da Terra, depois de vinte anos de sua publicação.

Os avanços das legislações, ainda que tardio, positivam o direito à Educação Ambiental desde Constituição Federal de 1988, mas também nas legislações complementares, endossando as políticas públicas também nos demais entes federados. No Estado do Maranhão, os mecanismos, táticas e dispositivos de poder/saber sobre a Educação Ambiental se expressam na Política e no Sistema, nas Diretrizes Curriculares e no Plano Estadual que representam sínteses locais, de caráter transversal e intersetorial estão voltadas para a criação de programas, projetos e ações sustentáveis para o território maranhense.

## 1. A CRISE CIVILIZATÓRIA E A ALTERNATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nos últimos trezentos anos a ação humana tem-se tornada cada vez mais agressiva, de forma crescente, ao Planeta, aspecto este, que não pode ser matizado como de origem individual, embora essa leitura, seja bastante comum entre os negacionistas dos efeitos devastadores que o modelo do modelo econômico predatório marcado por três Revoluções Industriais. A queima dos combustíveis fósseis, por exemplo, é uma questão que atravessa todos os países.

Para Santos (2013) em torno dessa elaboração econômica tem-se uma espécie de fascismo desenvolvimentista que se sustenta no “dever de se desenvolver”, em detrimento dos demais direitos: ambientais, humanos, entre outros. Com isso, o princípio do mercado atingiu uma pujança sem precedentes, extravasando o econômico e procurando colonizar os princípios do Estado e da comunidade.

Convivermos com contextos marcados pelo pensamento liberal conservador que prega em seu ideário apenas os direitos civis e políticos. Assim, os direitos humanos surgem no contexto de proposição desse pensamento capitalista liberal e ocidental na Europa do século XVIII, definindo-se como, fundamentalmente, civis e políticos no primeiro mo-

mento e ainda com a marca eurocêntrica e burguesa próprias das revoluções francesa e americana.

Para Michael Lowy (2005) é urgente a reestruturação radical da economia, em acordo com os princípios do planejamento democrático ecológico, colocando as necessidades humanas e do planeta em primeiro plano e acima de tudo, aspecto educativo este, que faria a humanidade buscar novas fontes de energia renováveis, democráticas e gratuitas e desenvolver as já conhecidas, como por exemplo, a energia solar.

O problema é que, o Estado sob a inspiração de princípios liberais apregoa a livre iniciativa no âmbito da economia e a centralização do poder, respaldados por um projeto educacional que oferta em seus currículos dispositivos disciplinares clássicos com foco na formação das capacidades para o trabalho simplificado, segundo Gaudêncio Frigotto.

As lutas da sociedade civil têm colocado os Estados como um representante de um “novíssimo direito social”, no caso o direito ao meio ambiente equilibrado e saudável de caráter interdependente e indivisível que não pode negar outros direitos. Assim, todos os Estados contemporâneos, regidos pelos princípios da soberania, separação dos poderes e o estado de direito demandam por novos mecanismos, novas táticas e novos dispositivos de poder para tratar da questão ambiental, na medida em que, a temática social, urgente e contemporânea força uma compreensão global para atenuar os problemas relativos à desertificação, à contaminação das águas, à exploração sem precedentes das terras das populações tradicionais, o efeito estufa, o acúmulo de lixo atômico, a perda da biodiversidade, destruição de florestas, desaparecimento de espécies e o aquecimento global.

Segundo Santos (2002) trata-se da superação de um modelo devastador das relações estabelecidas entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. Uma construção histórica baseada na erosão da diversidade biológica e cultural, homogeneíza saberes, sabores, paisagens, comportamentos, espécies e raças, por meio do estímulo ao consumismo, da comunicação de massas e do autoritarismo de todos os tipos presentes nos Estados Nacionais.

Na trilha de das alternativas nos anos 60, do século passado a jornalista Rachel Carson problematizou o uso de pesticidas para combater pragas quando escreveu a “Primavera Silenciosa”, publicado pela editora Houghton Mifflin, no ano de 1962. A jornalista americana relata como o

combate a praga com pesticida também provocava efeitos deletérios aos outros seres vivos, particularmente nas aves. O DDT (dicloro-difenil-tricloroetano) causava a diminuição da espessura das cascas dos ovos, resultando em problemas reprodutivos e em morte. Além das aves o inseticida provoca danos no solo, na água, nos outros animais e no ar.

Os defensores da visão liberal, e, conseqüentemente, responsáveis pela produção industrial do inseticida enaltecem os benefícios do produto para todos, quando na realidade esse tipo de procedimento contemplava aumentava os lucros da produção da indústria química.

Assim, o livro a “Primavera Silenciosa” impulsionou o surgimento das forças políticas e sociais em torno do movimento ambientalista que relutavam em aceitar tacitamente o modelo de crescimento econômico decorrente das três revoluções industriais.

Os estudos sobre o poder de Foucault (1979) possibilitam uma compreensão de que no movimento ambientalista há uma presença de uma biopolítica que apresenta ações possíveis, operando sobre o campo de possibilidades aonde se vêm inscrever o comportamento dos sujeitos atuantes e identitários com essa questão. Com isso os ambientalistas fazem uma provocação ao modelo industrial, ressaltando diferenças de lugar e de saber-fazer ou de competências, assim como, os modos de conceber os processos de produção e as diferenças culturais que se integram à natureza que vão resultar na luta pela formação da consciência ecológica. Em junho de 1972, a Conferência sobre Meio Ambiente de Estocolmo, tratou dessa questão. Mais tarde, a Conferência de Tbilisi, em 1977, torna-se a primeira conferência intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada pela UNESCO, órgão da educação da Organização das Nações Unidas, ONU. Nesse momento inicia-se a produção das grandes sínteses internacionais em forma de acordos e tratados que, mais tarde, vão influenciar a produção de outras sínteses, inclusive na forma de legislações sobre Educação Ambiental em vários países do mundo produzindo forças políticas e sociais em torno dessa temática, trazendo diferenciações na cultura moderna e tencionando o poder centralizador dos Estados Nacionais. Essas forças são representadas por professores, advogados, pequenos produtores, jornalistas, músicos, artesãos, populações tradicionais, movimentos sociais como é o caso da juventude, mulheres, indígenas e quilombolas.

Para Santos (2013) o movimento ambientalista enfrenta formas autoritárias de fascismos que convivem confortavelmente com os regimes democráticos, de maneira especial, o fascismo desenvolvimentista que promove o crescimento econômico desenfreado resultando na crise civilizatória. A concepção da natureza como parte integrante da sociedade, e não como algo separado desta, implicaria uma transformação profunda nas relações sociais e políticas, inclusive, implicaria, em uma refundação do Estado moderno.

## 1.1 A CARTA DA TERRA, UM NOVO CÓDIGO DE ÉTICA PARA TODOS

No caminho da produção de grandes sínteses internacionais, após vinte anos de sua publicação, a Carta da Terra continua influenciando novas sínteses sobre o cuidado com o Planeta em articulação com a economia, a educação e o direito, contrapondo-se á ausência de deveres para com os efeitos catastróficos que as riquezas econômicas se comportam diante da produção de alimentação, vestuário, lazer, entre outros.

A Carta da Terra faz um alerta sobre a necessidade de mais regulação, ou seja, da imposição de limites a partir de maior inserção estatal em nas questões contemporâneas, como vimos anteriormente, que se iniciam na segunda metade do século XX.

A Síntese internacional foi construída a partir de várias conferências da Organização das Nações Unidas, ONU, para subsidiar os planejamentos de sociedades globais contemporâneas, justas, pacíficas e sustentáveis. Em 1995, na Holanda em Haia, aproximadamente 60 representantes de áreas heterogêneas, formando uma comissão, com o objetivo de realizar uma consulta mundial por dois anos – o resultado foi os “Princípios de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Sustentado”. Porém, o primeiro esboço da Carta da Terra foi redigido por Maurice Strong (ONU) e Mikhail Gorbachev (Cruz Verde Internacional), em 1997. Entre 1998 e 1999, houve um debate em várias nações, escolas e ministérios. Em 1999, Steven Rockfeller escreveu o segundo esboço. Mas, no ano de 2000, a Carta da Terra foi ratificada com 15 princípios gerais sobre os deveres humanos, na medida em que, estes são os grandes modificadores dos ecossistemas da Terra, por isso, torna-se necessário o respeito e cuidados com

as comunidades de vida; da integridade ecológica; da justiça social e econômica; e da democracia pela paz e não violência. Trata-se de um guia ético para a transição para um futuro sustentável, como observa-se em seu Preâmbulo: “Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum”. (CARTA DA TERRA; 2004)

Foucault (1979) considera que as forças políticas e sociais se destacam por apresentar um mecanismo de diferenciação para gerar também novas formas de negociação, de articulação, criando campos de conhecimentos e de saber/poder, propondo regulação, mas também em certa medida, uma distribuição de todas as relações de poder, inclusive para o Estado que é a instância política de controle global. Essas formas de saber e fazer que devem se refletir no planejamento democrático em todos os níveis – local, regional, nacional, continental ou internacional,

A Carta da Terra essa diferença está estruturada em quatro grandes princípios ecológicos interdependentes norteadores de um novo ethos civilizacional frente à crise humanitária que visam a novo modelo de vida sustentável como padrão comum para a conduta de todos. Ou seja, o documento fomenta políticas públicas equilibradas e prudentes em relação ao futuro da humanidade a partir da teoria biocêntrica, a saber: Respeitar e cuidar da comunidade da vida; integridade ecológica; Justiça social e econômica; Democracia, não violência e paz.

## 2.O AVANÇO DOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL

O avanço tardio das sínteses da Educação Ambiental no Brasil, em termos de marcos legais, está relacionado com a forte presença da doutrina liberal que impôs o conceito de Estado mínimo nas décadas de 1970 e 1980. Ao mesmo tempo em que, tornava-se crescente a complexidade da sociedade contemporânea apontada para as demandas que exigiam mais regulação do Estado e também a ampliação da garantia dos direitos so-

ciais, proporcionando um novo sentido para a interdependência global e a responsabilidade compartilhada.

Desse modo, no final dos anos 80, o Brasil, finalmente, avança em termos de legislação, com o alargamento das funções estatais ao contemplar um capítulo inteiro sobre o meio ambiente na Constituição Federal de 1988. Trata-se do Capítulo VI, art.225 que defende a proteção ambiental: “Incumbe ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação e conservação do meio ambiente. Assim sendo, assegura a efetividade do direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (BRASIL; 1988)

Ainda no art. 225, §1º, VI, a Carta Magna estabelece a obrigação do Poder Público de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, ajustando o princípio do estado de direito em relação às questões ambientais. Neste dispositivo legal, a Educação Ambiental é concebida como um instrumento essencial à sadia qualidade de vida, devendo ser promovida em todos os níveis de ensino. Essa legislação vem influenciar a inserção dessa temática na educação, embora ainda não tenha uma legislação específica de Educação Ambiental.

Na década de 90, o principal documento pedagógico são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que aborda temas urgentes, sociais e contemporâneos, entre os quais, encontra-se a Educação Ambiental, exigindo a inclusão da diversidade nos preceitos do Estado Nacional. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 26, já estabelecia que: “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir a Educação Ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”. Já em se tratando da gestão, a LDB, no inciso VIII do art. 3º) determina que, um dos princípios que devem reger o Ensino é a Gestão Democrática. Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de Educação Básica.

Sendo assim, o Estado brasileiro absorve as demandas das forças sociais e políticas do movimento ambientalista em seus marcos legais, inclu-

sive, com a criação de uma Lei complementar, federal, específica: Lei nº 9.795 implanta a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada pelo Decreto nº 4.281 que implementa a referida legislação, tornando o Brasil o primeiro país da América Latina a ter uma legislação específica para o Tema. No seu artigo 1º, inciso VI, a PNEA determina que o Estado deve: “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (BRASIL; 1999).

A Legislação federal também explicita, conceitualmente, o objeto temático da Educação Ambiental destacando a necessidade da formação de habilidades, atitudes e competências para aturam no bem de uso comum para a qualidade de vida e sua sustentabilidade, no seu Artigo 1º: “Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (BRASIL, 1999)

A Educação Ambiental do ponto de vista de sua operacionalização de um componente curricular, de forma contínua na educação brasileira, ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio; Educação superior; Educação especial; Educação profissional; Educação para jovens e adultos em se tratando da educação formal, conforme Artigo 2º: “Componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999)

Os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente passaram a ser órgãos gestores dessa política, sendo criado a Coordenação Geral de Educação Ambiental e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental como instâncias de execução da PNEA em todo o território brasileiro. Deste modo, o Órgão Gestor da PNEA, por intermédio do MEC, tem o desafio de apoiar professores a se tornarem educadores ambientais abertos para atuar em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional com base em valores voltados à sustentabilidade em suas múltiplas dimensões.

A política pública Educação Ambiental trata de um conjunto de procedimentos formais e informais que se destina à resolução pacífica de con-

flitos, definindo limites sobre o uso do bem comum, conciliando-se entre pluralidade e igualdade de políticas sociais no que se refere à ação humana sobre a natureza, tornando-a uma aliada das estratégias para superar o paradigma da racionalidade instrumental que operou, no Brasil e no mundo. (SORRETINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JÚNIOR, L. A. F. 2005)

No entanto, Boeurdieu (1998) alerta para o fato de que o direito ambiental, enquanto política pública, se expressa através da “mão esquerda do Estado”, e cujas ações são ignoradas pela chamada “mão direita do Estado” (áreas de finanças, de planejamento, bancos). Aspecto este que vai responsabilizar o Estado a partir de novas demandas da sociedade contemporânea que apontam para os novos direitos relacionados com a democracia, a sustentabilidade e a qualidade de vida.

As legislações federais representam um avanço no sentido de acentuar a necessidade de políticas públicas reparadoras do direito ao meio ambiente saudável e equilibrado, contrastando-se com as dificuldades em mobilizar e financiar ações, projetos e programas para garantir o direito ao meio ambiente equilibrado e saudável na agenda política nacional.

Sendo assim, a Educação Ambiental surge como uma alternativa com a finalidade de deflagrar processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais estão, dialeticamente, indissociadas, bem como, a formação de competências complexas que envolvem a economia, a educação, a política e o direito.

## 2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MARANHÃO

No Estado do Maranhão a movimentação de forças sociais e políticas dos ambientalistas concentrou-se, de forma pungente, no momento da realização da Conferência de Meio Ambiente, com tema Mudanças Climáticas, realizada no ano de 2008.

Nessa oportunidade foram ouvidos todos os setores (público, privado e sociedade em geral) sobre os principais temas que envolvem o meio ambiente no território maranhense. Observava-se um descontentamento sobre a falta de operacionalização de ações educativas que atendessem as demandas reprimidas referentes ao meio ambiente que se transformaram

em 365 proposições para a Conferência, com indicativos para os três entes federados: nacional, estadual e municipal.

Durante a Conferência de 2008, os participantes trouxeram questões para além da mera criação de propostas para o território maranhense. Houve também uma avaliação sobre o descompasso entre os avanços representados pelas convenções, acordos, tratados e legislações nacionais e internacionais e a inexpressiva implementação de ações que tratassem das diversidades sociais e ambientais no Estado do Maranhão.

As atividades de Educação Ambiental eram realizadas, de forma pontual, exclusivamente, pelas o poder público federal. Essas atividades não atendiam às demandas locais, aspecto este, que o movimento ambientalista denominou de “migalhas do governo federal”. A sociedade civil também estava cansada com o fato das conferências terem se caracterizado pelo “participíssimos”, aspecto este encorpado pelo populista, mas de pouca eficiência para buscar os resultados esperados pela população.

Os Estados e municípios não realizavam as ações para complementar as atividades de Educação Ambiental do órgão gestor federal. Isso causava uma espécie de “dependência de recursos humanos e financeiros” do governo federal para as ações formativas, produção de materiais, entre outros.

A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Maranhão, CIEA, vinha realizando reuniões que proporcionavam alguma integração sobre as informações a respeito das atividades realizadas pelos seus 26 (vinte e seis) membros dos poderes públicos e de entidades da sociedade civil. Porém, essas informações não se transformavam em ações contínuas, integradas e sistemáticas para atender as demandas locais.

Havia um acúmulo de discussões e propostas sobre os problemas que afetavam os recursos naturais no território maranhense. Mas, essas propostas não ultrapassavam os momentos ou etapas das Conferências de Meio Ambiente ou das Conferências Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente, ações oriundas das Políticas Nacionais de Meio Ambiente e de Educação Ambiental.

Além disso, alguns Estados vizinhos do Maranhão, como era o caso do Estado do Pará, já tinha criado seus sistemas estaduais de meio ambiente, demonstrando uma autonomia relativa em relação ao Órgão Federal.

Esse conjunto de situações inflamaram as discussões cívicas dos ativistas que apontaram como proposta um momento pós Conferência no

qual fosse tratado de novas iniciativas que complementasse o processo de Conferência. Assim, os ativistas integraram a REGEAMA, Rede de Gestão Ambiental do Maranhão, com o objetivo de transformar o descontentamento com a morosidade do poder público em ações para um momento pós Conferência.

A principal proposta para o momento Pós Conferência foi a criação de um grupo de trabalho para tratar de ações estruturantes para os planejamentos governamentais do território maranhense, posteriormente, esse coletivo foi ampliado com a presença de alguns técnicos das Secretarias de Educação e Meio Ambiente, IBAMA e Universidades.

O Grupo de trabalho reunia-se três vezes por semana na Escola de Gestores da Assembleia do Estado - ALEMA. Ao longo dos trabalhos recheados de discussões e sistematizações produziram-se oito ações estruturantes sobre o Meio Ambiente, com base na Conferência de 2008, para que os governos municipais e estadual tivessem uma síntese local para tratar das questões ambientais no território maranhense. Entre essas ações estruturantes encontrava-se a proposta de criar a Política Estadual de Educação Ambiental.

Os trabalhos em torno da criação da Lei Estadual de Educação Ambiental foram inspirados na Política Nacional de Educação Ambiental e também na crítica da avaliação dos dez anos da PNEA na qual os professores diziam ter dificuldades em abordar o tema Educação Ambiental em sala de aula, devido à falta desse conhecimento na formação inicial, ofertada pelas universidades brasileiras. Além disso, os trabalhos do Grupo pós Conferência também foram influenciados pelas grandes sínteses internacionais, tais como, a Carta da Terra, o Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Agenda 21.

O Projeto de Lei foi apresentado pelo presidente da Comissão de Meio Ambiente da Assembleia Legislativa e no mês de outubro de 2010, foi sancionada a Lei nº 9.279, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental - PEEA e o Sistema Estadual de Educação Ambiental - SISEEA, cujo Decreto Nº28.549 regulamentou a operacionalidade, detalhando as competências dos órgãos e instâncias envolvidas com essa temática. Os ativistas fizeram uma ampla mobilização para que houvesse quórum para a votação do Projeto de Lei na Assembleia Legislativa. A votação dos 42 deputados foi unânime.

Porém, o Governo estadual, da sigla partidária PMDB, demonstrava um certo desinteresse pela questão ambiental do Estado. Ainda assim, a Lei estadual criava a política e o programa de Educação Ambiental, aspecto este que, facilitaria mais tarde os trâmites para a implementação da Educação Ambiental. Outro aspecto importante da Lei foi a criação do órgão gestor estadual, formado pelas Secretarias de Estado da Educação e de Meio Ambiente, sem implicações na criação de mais órgãos para o poder executivo. De forma que, no seu Art. 3º do texto legal: “A Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental são criados e implementados em conformidade com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e da Política Estadual do Meio Ambiente e deverão articular-se com os sistemas de meio ambiente e educação em âmbito federal, estadual e municipal), e por fim, o que estabelece o Artigo 225º da Constituição Federal de 1988”. (MARANHÃO; 2010).

A Política e o Programa Estaduais de Educação Ambiental centralizam a gestão compartilhada nas Secretarias Estaduais de Meio Ambiente e Educação a partir da criação do órgão gestor, antes mencionado, habilitando a SEMA e a SEDUC, inclusive, a buscarem recursos e parcerias para efetivar os trabalhos, de forma compartilhada, aspecto este, ainda pouco observado pelos órgãos executivos.

As atividades de Educação Ambiental estão organizadas em dois eixos complementares e integrados: educação formal e educação não formal. Essas atividades mobilizam poder público, sociedade civil, empresa com o objetivo de colocar em prática o sistema estadual. A Lei é avançada nesse sentido. De acordo com o Art. 6º - “Entende-se por Sistema Estadual de Educação Ambiental a estruturação dos agentes políticos e sociais que atuam na Política Estadual de Educação Ambiental e no Programa Estadual de Educação Ambiental, de forma articulada e orgânica, com a dimensão participativa e democrática e o incentivo das múltiplas e mútuas relações da gestão e da formação da Educação Ambiental em todo o Estado, em seus municípios e territórios. (MARANHÃO, 2010)

E ainda o Art. 6º segue afirmando no § 1º que: “O Sistema Estadual de Educação Ambiental é composto por órgãos e entidades públicos voltados à Educação Ambiental e articula-se com organizações, fóruns,

comissões, grupos e coletivos sociais, bem como com outras entidades de caráter público ou privado interessados em contribuir com a realização de ações, atividades, projetos e políticas públicas em consonância com a Política Estadual de Educação Ambiental”. (MARANHÃO, 2010)

A principal comissão técnica de política pública é a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Maranhão - CIEA/MA, cuja coordenação compartilhada, segundo a referida legislação, colegiado formado pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente – SEMA, a Secretaria Estadual de Educação – SEC e uma representação da Sociedade Civil Organizada, criada em 2003, regulamentada por um Decreto Estadual nº 19.800. O Decreto estadual Nº 30.763 atualizou as atribuições da CIEA para o assessoramento do planejamento, gestão, monitoramento e avaliação da Política Estadual de Educação Ambiental no Estado do Maranhão.

O Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental deve providenciar o apoio institucional e técnico, por meio de informações, suporte material, logístico, de recursos humanos e financeiros necessários para a consecução dos objetivos da Comissão.

Na direção da consolidação do sistema estadual de Educação Ambiental, em agosto de 2012, a Resolução nº 02 institui a Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Estadual de Meio Ambiente do Estado do Maranhão, um dos órgãos normativos do Sistema Estadual de Educação Ambiental, tendo como principal atribuição o estabelecimento de critérios e diretrizes para a educação não-formal, especialmente para ações, planos e programas de Educação Ambiental.

No período de outubro de 2015 a dezembro de 2016, a CIEA elaborou o Plano Estadual de Educação Ambiental, realizando seminários e oficinas em todas as Unidades Regionais de Educação do Estado com o objetivo de construir propostas de ações a partir de diferentes segmentos sociais, bem como representantes da gestão pública local. A coleta e a posterior sistematização das informações sobre a Educação Ambiental resultaram na proposição do Plano Estadual de Educação Ambiental, sancionado pelo governador Flávio Dino, PC do B, no dia 1º de março de 2018, Lei Nº 10.796.

Com o Plano Estadual de Educação Ambiental revigora-se o enfrentamento perpétuo que se exerce por meio de estratégias na forma de táticas e técnicas que estruturam as ações que se constitui sistema estadual de

educação ambiental do Maranhão. O Plano contempla 07 (sete) temáticas que envolve a Educação Ambiental nas dimensões físicas, curriculares, gestão e relação com a comunidade, a saber: 1- Criação e apoio às escolas sustentáveis; 2- Educação Ambiental como apoio à conservação de recursos hídricos; 3- Educação Ambiental como apoio à conservação de unidades de conservação; 4- Educação Ambiental como apoio à abordagem de resíduos sólidos; 5- Educação Ambiental como apoio às políticas de redução e combate às queimadas e desmatamento; 6- Fortalecimento do Sistema Estadual de Educação Ambiental – SISEEA; 7 - Educação e Gestão Ambiental no Ensino Superior.

O Plano Estadual de Educação Ambiental também prevê as fontes de recursos que serão destinados às atividades de educação formal e não formal, conforme determina o texto legal no seu Art. 4º: “Os recursos para as ações da Educação Ambiental Formal e Não-Formal estão descritos no Plano Plurianual no tocante à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e à Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais - SEMA, respectivamente, estando os relativos à SEMA vinculados ao Fundo Especial de Meio Ambiente - FEMA e ao Fundo Estadual de Unidades de Conservação - FEUC e outras fontes conveniadas”. (MARANHÃO; 2018).

No ano de 2019, O Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/MA nº 63/2019, estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. Conforme o Art. 7º: a Educação Ambiental se desenvolve nas seguintes formas - I – Educação Ambiental Formal tem caráter formativo e difunde conceitos e práticas ambientais nas instituições de Educação Básica e Superior, por meio dos currículos, devendo ser transversal e ser praticada em projetos internos e de extensão cultural a sociedade. (MARANHÃO; 2018).

No Art. 2º, observa-se que: as Diretrizes estabelecem como finalidade orientar a inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos pedagógicos e curriculares da Educação Básica e da Educação Superior. E finalmente, no Art.6º: a Educação Ambiental deve ser ofertada tanto na Educação Básica em suas etapas e modalidades, como na Educação Superior, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, como prática educativa e interdisciplinar, não devendo ser

implantada como disciplina ou componente curricular específico. (MARRANHÃO; 2018).

Em se tratando da Educação Superior, as Diretrizes Curriculares determinam a necessidade de estruturar os trabalhos em seus Planos Institucionais, PI, transversalizando o tema Educação Ambiental nos cursos de formação dos licenciados e bacharéis, ampliando os processos de formação inicial dos profissionais por meio de atividades sistemáticas e contínuas e integradas no ensino, na pesquisa e na extensão (Art. 14)

Na Educação Básica a gestão das secretarias estaduais de Meio Ambiente e Educação, que compõem o órgão gestor, adotaram dispositivos, mecanismos e estratégias distintas para a realização dos objetivos propostos pela Legislação Estadual. Portanto, os mecanismos e dispositivos da política pública de Educação Ambiental deve favorecer atividades sistemáticas, contínuas e integradas, superando assim, os eventos pontuais. Além disso, torna-se importante que, as atividades formativas não estivessem prontas e acabadas com destino à execução de “produto” executados por empresas ou agentes que atuam em outros contextos.

As legislações estaduais terminam exercendo uma força social e política sobre outras ações que alargam as funções do aparelho do Estado, capturando focos de poder em diferentes contextos e objetivos distintos por meio dos dispositivos legais, com a função de agregar um saber/poder nas propostas pedagógicas transversais, nas formas de financiamentos compartilhados para fins específicos da educação ambiental, na ressignificação da cidadania nas escolas e universidades e na gestão democrática com a presença da sociedade civil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de grandes sínteses sobre a Educação Ambiental se contrasta com a baixa operacionalidade das políticas públicas em todos os países, estados e municípios. Os direitos ambientais têm uma trajetória cheia de descontinuidade, com avanços em termos de legislação, mas pouca operacionalidade.

No entanto, torna-se necessário conhecer e tematizar as legislações sobre a Educação Ambiental. É preciso conhecer as legislações das políticas públicas de Educação Ambiental para cuidar que o meio ambiente seja equilibrado e saudável. Pode-se observar também que, a fragilidade

das políticas com o tema Educação Ambiental evidencia a existência de um vago discurso sobre a prioridade da educação no nosso país. As Leis não têm o vigor previsto pelos textos aprovados. Há uma dificuldade do direito à Educação Ambiental entrar na agenda política dos Estados, não se limitando a um tipo particular de governo político ou econômico.

Na direção dessas reflexões aqui propostas a metáfora no poema de Rilke descreve o tempo do acontecimento: “o fruto subia, algo subia, ali, do chão, mais em início quieto no caule calmo, algo subia, até que se fez flama em floração clara e calou sua harmonia. (...). E quando enfim se arredondou, oval, na plenitude de sua alegria, dentro da mesma casca que o encobria, voltou ao centro original”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999.

BOURDIEU, P. **Contrafogos** –Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

CARTA DA TERRA. **Valores e Princípios para um Futuro Sustentável**. Cadernos de Educação Ambiental. Série Documentos Planetários - Volume 1, Foz do Iguaçu, PR, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARANHÃO, Estado do. **Lei Nº 9.279** de 20 de outubro de 2010

MARANHÃO, Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão: uma construção coletiva**. São Luís. 2018.

MARANHÃO, Palácio do Governo do Estado do. São Luís. **Lei Nº 10.796, de 1º de março de 2018.** (Aprova o Plano Estadual de Educação Ambiental do Maranhão e dá outras providências).

LOWY, Michael. **Ecologia e Socialismo.** São Paulo: Cortez, 2005.

RILKE, Rainer Maria. **Novos Poemas I.** (1907). In: CAMPOS, Augusto de (organização e tradução). *Coisas e anjos de Rilke.* São Paulo: Perspectiva, 2013.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L.A.F. **Educação Ambiental como política pública.** Educação e Pesquisa. São Paulo. v.31, nº2, maio-ago. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS. **Reinventar a democracia.** 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM DESAFIO MODERNO

*Trícia Bogossian*

## 1 INTRODUÇÃO

A educação enquanto elemento da cultura e instrumento de mediação nas relações humanas é um consenso inquestionável que perpassa por qualquer arena política e ideológica.

Além de sua natureza transdisciplinar, encontra-se como um atributo importante para o cidadão que vive no século XXI e integra a sociedade do conhecimento, fundada na cultura letrada, no domínio da tecnologia digital e na organização econômica influenciada pelos fluxos financeiros internacionais.

O Estado, por sua vez, institucionaliza o conhecimento e os processos educativos, enquanto uma dimensão da cultura e atributo da vida pós-moderna. E desta assunção de atribuição cabe ao ente político dirimir sobre a conveniência e a oportunidade sobre o que, a quem, como e quem vai ensinar. O desenvolvimento sistemático deste processo é o que chamamos de organização do ensino por meio de sistema de ensino, e se materializa nas instituições escolares.

A atual fase político-administrativa da República Federativa do Brasil promulgou a educação básica como um direito social fundamental, a ser desenvolvido obrigatoriamente pelo Estado e, solidariamente, em conjunto com a família e a sociedade. O cidadão, por sua vez, possui juridi-

camente dos entes federativos o compromisso da garantia de oferta deste direito, pois constitui-se como público subjetivo.

A interpretação sistemática de toda a estrutura normativa do direito referente à educação permite compreender que este direito prima, principalmente, pela qualidade da oferta de ensino em todas as etapas de seu desenvolvimento. Com efeito, o inteiro desenvolvimento do aluno, o exercício da cidadania e a formação para o mundo do trabalho são os elementos definidores da qualidade de ensino ofertada aos indivíduos.

Desse modo, o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a garantia de condições materiais que tal educação demanda exige a construção de espaços públicos de formação humana como *locus* de coexistência de todas as diversidades étnicas, culturais e sociais. Ademais, fazem-se necessárias políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência dos discentes ao mesmo tempo em que possibilitem a realização dos objetivos instrucionais e sociais da educação propostos.

Foi por essa diretriz teórica que este trabalho se orientou tendo como objetivo discutir o direito à educação e a realidade das políticas públicas educativas no Brasil.

Para tanto, como metodologia, empregou-se a revisão de literatura realizada em doutrinas, livros, artigos e legislações que discutem o tema em análise.

## 2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição de 1988 representou na história nacional a instituição do Estado Democrático de direito e a “consolidação do mais longo período de estabilidade política da história do país” (BARROSO, 2016, p.360).

Desta forma, por meio da afirmação dos direitos fundamentais individuais, sociais e políticos, orientados a partir da axiologia da dignidade da pessoa humana, conserva as conquistas incorporadas ao patrimônio da humanidade, e simultaneamente, realiza a positivação de valores e princípios, sociais, democráticos e econômicos, como objetivos na construção de uma sociedade pluralista e inclusiva.

No que tange ao direito à educação, há ampla delimitação do direito, da obrigação do Estado, da política educacional a ser desenvolvida, do financiamento do ensino, da educação obrigatória, da expansão do ensino, do compromisso com a oferta qualitativa do ensino e da responsabilidade solidária da sociedade. A regulamentação deste direito encontra-se por vários capítulos no texto constitucional.

Assim, o direito à educação é definido como um direito social, “de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,” destinando-se ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para que possa exercer a cidadania e obter qualificação para o trabalho. A concretização social deste direito advém da natureza conferida a ele pela constituição, qual seja, a de direito público subjetivo.

Este direito está orientado a partir dos seguintes princípios:

- a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) 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 docentes das redes públicas; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade; e h) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (CURY, 2010, p.73).

A obrigação do Estado com a oferta de educação pode ser classificada em três grandes vertentes. A primeira relacionada a competências legislativas de regulamentação do ensino, a segunda referente ao financiamento e a terceira ao estabelecimento de garantias de realização do ensino.

No que se refere às competências legislativas de regulamentação do ensino, a Carta Constitucional afirma que compete à União o exercício da função exclusiva para dirimir a respeito das diretrizes e bases da educação nacional. Definiu como interesse legislativo comum da União, Estados e

municípios a promoção dos meios de acesso à cultura, educação e ciência; e deixou aos Estados e municípios o exercício legislativo suplementar do atendimento do interesse local e regional e preenchimento de lacunas deixadas pelas normas gerais. Dentro do aspecto da competência exclusiva, determinou a União a organização do Sistema Nacional de Educação e a sua composição por meio dos sistemas de ensino de cada um dos entes federados.

A descentralização do ensino, expressa pela forma de atribuição de competências e organização dos sistemas de cada ente federativo, destina-se a promoção da universalização do ensino, orientados pelo regime de colaboração. Assim, a União responsabilizou-se por financiar as instituições de ensino público federal e acumulou a função redistributiva e supletiva, de maneira a assegurar equalização de oportunidades de acesso à educação bem como um padrão mínimo de qualidade do ensino sendo prestada assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Referente aos Estados e ao Distrito Federal destinou-se atuação prioritária ao ensino fundamental e médio. E, por fim, os Municípios foram incumbidos, prioritariamente, do ensino fundamental e da educação infantil (KANG, 2011).

É importante ainda pontuar que, dentro da obrigação legislativa do Estado, por meio da União, em competência exclusiva, houve a determinação constitucional sobre a definição de conteúdos mínimos que deveriam ser ministrados no ensino fundamental<sup>11</sup>, resguardando uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos da nação como um todo e de seus estados federativos. Este posicionamento constitucional coloca-se pela primeira vez no texto constitucional. E, atualmente, materializa-se através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abrangendo toda a educação básica.

Referente ao financiamento do ensino, existe determinação de percentuais fixos mínimos a serem aplicados pela União (18%), Estados e municípios (25%), da receita resultante de impostos oriundos de transferências, manutenção e desenvolvimento do ensino. Isto para assegurar que as necessidades do ensino obrigatório sejam atendidas no que diz respeito à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade (KANG, 2011).

---

11 Art. 110 da Constituição Federal

O financiamento da educação compreende ainda recursos oriundos de contribuições sociais, salário-educação e outros recursos orçamentários. No entanto, os recursos públicos não foram destinados exclusivamente à educação pública, realizada pelos sistemas públicos de ensino. Estes podem ser encaminhados a instituições privadas que prestem serviços de educação básica, em duas possibilidades: bolsas de ensino em razão da ausência de oferta regular do sistema público, ou quando qualificadas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

E a terceira grande vertente de obrigação do Estado compreende a instituição das garantias de realização do ensino. Estas garantias, nos termos do art. 208 da CRFB/1988 são realizadas por meio de:

I) educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II) progressiva universalização do ensino médio gratuito; III) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade; V) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI) oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e VII) atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, s.p).

Foi resguardado, ainda, constitucionalmente, o ensino à iniciativa privada, desde que fosse submetida ao poder de regulamentação pública e a existência de ensino religioso no ensino fundamental, de caráter facultativo.

O amplo tratamento constitucional ao direito à educação é fruto de várias emendas constitucionais com vistas ao aperfeiçoamento e extensão do direito e, simultaneamente, ao estabelecimento dos meios assecuratórios de sua realização na vida de cada cidadão.

Posto o caminho constitucional realizado pela educação nos textos constitucionais, é importante realizar breves apontamentos nas legislações

infraconstitucionais que regulamentaram diferentes perspectivas presentes em algumas constituições brasileiras.

### 3 As conquistas educacionais no universo infraconstitucional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para 8 anos, gratuito em escolas públicas, e em decorrência disto reduziu o ensino médio para 3 ou 4 anos. A posição polêmica em relação à centralidade da formação para o trabalho, universal e compulsória, por meio de cursos profissionalizantes, seria apenas desfeita por meio da Lei 7.044/1982. Assim, o sistema de ensino ficou organizado em três graus sucessivos. O primeiro grau, configurando os 8 anos de escolaridade obrigatória; o 2º grau, com 3 ou 4 anos de duração; e o ensino superior, denominado 3º grau. Esta estrutura pôs fim aos exames de admissão ao ginásio, em vigor desde 1925.

Outro ponto de importante destaque nesta regulamentação refere-se à outra realização - o ensino supletivo - destinada a recuperação do atraso, atualização e formação para o trabalho e necessária ao projeto de desenvolvimento nacional (FREITAS; BICCAS, 2009).

Esta legislação buscou garantir que as alterações na estrutura organizacional da educação alcançasse a garantia de continuidade da ordem “socioeconômica e o ajuste da educação à ruptura política operada em 1964, acertando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que ansiavam pela transformação da estrutura socioeconômica do país” (SAVIANI, 1999, p.31).

No entanto, tal realidade não foi aceita pacificamente entre os educadores nacionais que, alheios às discussões sobre questões preocupantes e de interesse da educação nacional, destinaram-se apenas ao grupo militar-tecnocrático possuidores do poder. As reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornaram objeto de crítica dos educadores. Organizados em associações de diferentes tipos, desde meados dos anos de 1970, esses educadores podem ser caracterizados, segundo Saviani (1999) por dois vetores distintos.

O primeiro vetor, preocupado com o significado social e político da educação, agrega entidades de cunho acadêmico-científico destinadas à

produção, discussão e disseminação de diagnósticos, análises, críticas e propostas para que seja construída uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e, principalmente, voltada às necessidades da maioria. Já o segundo vetor, estava relacionado com a preocupação do aspecto econômico-corporativo. Isto agregou a este vetor um caráter mais reivindicativo, protagonizado pelas entidades sindicais de diferentes Estados do País que promoveram muitas greves a partir de 1970.

Com o desgaste do regime militar durante o contexto da transição democrática, o Congresso Nacional eleito em 1986 foi investido de poderes constituintes para a elaboração do novo texto constitucional.

De 1987 até a sanção da nova LDBEN, a Lei 9394/1996, foram três projetos de lei durante o processo legislativo no Congresso Nacional, representando concepções distintas de educação, ensino e suas finalidades.

A LDBEN de 1996 contou com a participação de diversos segmentos da sociedade, de modo que a disputa por interesses antagônicos intensificou os debates sobre direitos e deveres. Entender como deve ser a postura do Estado em relação à liberdade para educar e a garantia dos direitos, de certa forma, foram herança da Constituição de 1988. Entre suas prerrogativas com maior caráter prático estabelece o direito de acesso à educação básica como obrigatório e gratuito.

A atual legislação educacional passou por muitas alterações no decorrer de sua vigência. Por meio da regulamentação do direito à educação presente na CRFB/1988, há a estruturação do sistema nacional de educação, a definição das competências de cada ente federativo na realização do ensino, a especificação de financiamento, a ampliação da oferta obrigatória de educação básica e sua progressiva ampliação de jornada a critério de cada sistema, a organização da educação escolar em educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e educação superior, a flexibilidade curricular para atender a demandas específicas, como a historicidade da herança cultural de origem dos povos africanos e indígenas e as peculiaridades que compõem a grande diversidade etnocultural brasileira.

Ainda inclui a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, destinada aos que não tiveram acesso à escolaridade básica na idade certa, e a oferta de ensino profissional e educação especial, com as seguintes especificidades: atendimento a pessoas portadoras de neces-

sidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Programas de apoio ao estudante, como por exemplo, transporte escolar, programa de apoio ao livro didático e alimentação também receberam regulamentação, sendo compreendidos como instrumentos-meio da educação de qualidade, postulado sem diferentes documentos do Estado Constitucional de Direito. Atribuições e determinação da habilitação para os diferentes níveis de educação estão no corpo do documento. E, por fim, registra-se a presença do ensino à iniciativa privada e a regulamentação do ensino religioso em escolas públicas como não obrigatório.

O desenvolvimento da educação no país é vinculado às propostas que acabaram por virar leis. Num primeiro momento a educação estava muito vinculada aos ideais de uma assistência social aos mais necessitados, a partir das novas afirmações legais o fator educacional vai ganhar espaço e tornar-se um direito à educação.

Conforme compreensão do conteúdo do documento chega-se à conclusão de que a educação, como um direito de todos, foi considerada obrigatória inicialmente para o ensino fundamental, e, em decorrência de diferentes posturas estatais, essa consideração estendeu-se a toda educação básica.

A universalização do ensino é um desafio enorme. Estabelecer a igualdade de acesso à escola, com uma educação formal de qualidade, torna-se uma quase utopia num país com realidades contrastes. Se considerar-se a questão da obrigatoriedade e gratuidade ainda se encontraria situações de difícil solução.

Embora a obrigatoriedade e a gratuidade da educação garantam, na teoria, a universalidade do acesso à educação, a efetivação dessas duas premissas esbarra nas dimensões de um país com desigualdade social latente e com interesses regionais distintos.

O direito à educação, fazendo parte dos direitos fundamentais que constam na Constituição de 1988, recebe um status privilegiado ao se buscar a garantia de sua efetividade. Como um direito fundamental de ordem social, ganha maior relevância ao se almejar a garantia dos preceitos constitucionais e da ordem de um Estado de Direito.

A realização do direito à educação por meio de políticas e programas

educacionais, permeado por passos e descompassos de realização, é o objeto de estudo da próxima fase deste trabalho.

## 4 A política educacional de governo após a CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A CF/1988, no que se refere à educação, apresentou-se como um espaço de muitas conquistas sociais e de caráter inclusivo. Nela encontra-se a compreensão por parte do Estado de ser a educação um direito fundamental social, dever do Poder Público e da família.

Então, o desafio posto, era a concretização do direito de aprender, posto que em muitas circunstâncias esse direito encontrou-se cerceado por interesses distantes do interesse da maioria por uma educação inclusiva, plural e universal.

Uma forte influência nos rumos das políticas públicas de atendimento aos direitos sociais, como educação, saúde e assistência social, a partir do fim dos anos 80, advinha da orientação da política econômica internacional para países em desenvolvimento, por parte dos organismos internacionais de financiamento. Esta, por sua vez, era indicativa de reformas no aparelho estatal, a fim de ajustar o cenário hegemônico do capital globalizado ao neoliberalismo.

A definição do direito à educação, enquanto direito de aprender da população, caminhava entre as reivindicações populares reconhecidas e positivadas na Constituição e nas políticas públicas, que se interpunham entre os fins sociais e as novas reorientações estatais advindas da influência da política econômica externa (BRASIL, 2013).

A política educacional desta época tem como desafio a continuidade da expansão qualitativa da oferta pública e universal de ensino, nos três níveis, União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O primeiro desafio encontrava-se no ensino fundamental, marcado com baixos índices de conclusão e altas taxas de repetência e evasão. A proposta oficial para solução compreendia uma série de medidas: expansão da rede escolar, adequação e unidade mínima curricular, fomento aos programas de apoio aos educandos, com objetivo de evitar a evasão escolar, adaptação dos períodos letivos com as necessidades locais/regionais, aumento dos dias letivos, obrigatoriedade do ensino fundamental e inclu-

são de atendimento na rede regular para pessoas portadoras de necessidades educacionais.

Uma das ações de grande destaque no início da década de 90 foi a institucionalização de um programa com proposta de educação integral, nomeado de Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC). Tratava-se de escolas nas quais os alunos seriam atendidos em período integral e intencionava pôr fim ao déficit educacional, distanciar as crianças do trabalho infantil, oferecer assistência médica e nutricional, e evitar a retenção/evasão escolar.

A proposta, inspirada na experiência carioca do Centro Integrado de Educação Pública, não logrou êxito. Passou a representar altos custos de manutenção e desprestígio de outros níveis de ensino, sendo finalizada junto com o governo que a implementou.

Também, neste momento, ocorreu a tramitação, no Poder legislativo, da legislação educacional iniciada pelos movimentos populares. A descentralização política e a participação popular nos espaços de gestão, reivindicações tanto da população como diretriz de política econômica internacional, foi assumida pelo poder público. Porém os motivos, termos e âmbitos de responsabilidade, tanto do setor público como do setor privado, tinham conteúdos diferenciados.

Enquanto a mobilização popular defendia uma participação democrática na gestão dos bens públicos com fins de responsabilidades compartilhadas entre governo e sociedade civil, o posicionamento democrático assumido pelo Estado esteve concentrado no campo de execução. A centralização das deliberações e decisões políticas permaneceu como antes (SANTOS, 2010).

Assim, entre passos e descompassos, a educação seguia o caminho da expansão, no contexto formalmente democrático. Porém, no plano material, a democracia encontrava vieses difíceis para a constituição de um caráter emancipatório.

A segunda fase da década de 90 é formada pela expansão da rede de ensino, expressada no aumento de matrículas escolares e na redução do índice de evasão escolar.

Evidencia-se, pois, passos de êxito na educação básica, predominantemente no ensino fundamental. E isto acontece a partir de políticas de fomento e indução do poder público federal com vistas à

expansão do ensino, referenciadas no Plano Decenal de Educação Para Todos<sup>12</sup> (1993-2003) com a finalidade de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental; Programa “Mãos a obra Brasil”<sup>13</sup>; indução pelo financiamento e racionalização dos recursos por parte do governo federal para o aumento das redes municipais de educação – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (Fundef). Estes instrumentos elucidam não apenas a política de acesso e permanência na educação fundamental pública, mas também a inserção no discurso oficial do Estado da demanda pela qualidade de ensino. E esta passa a ser uma das metas da educação pública, presente nos documentos oficiais, tais como CF/1988, LDBEN/1996, ECA e programas educacionais, nos termos de “garantia do padrão de qualidade” e /ou ensino de qualidade.

No âmbito do conteúdo acadêmico, é importante pontuar a presença da reforma no currículo escolar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais documentos são referenciais de qualidade promovidos e coordenados pelo governo federal na orientação das práticas educativas em todo território nacional. Sua função precípua foi a de estabelecer marcos comuns mínimos de ensino, vinculativo para o setor público e indicativo para o setor privado. Desta forma, o novo perfil do currículo nacional

---

12 O Plano Nacional de Educação Para Todos (1993-2003) resultou da participação do Brasil, em 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O encontro terminou com determinações para que todos os países participantes promovessem a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Documento constituído nacionalmente por representantes da sociedade civil e governamental tinha como meta das metas “nenhuma criança fora da escola” (BRASIL, 1993, p.7).

13 O Programa “Mãos a obra Brasil”, representou o programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). No que se refere à educação, a proposta representava a descentralização das decisões, e revisão do papel das atribuições das esferas de governo, para fortalecimento do sistema federativo na base da cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos das diferentes esferas governamentais no campo educacional. Assim, entrou em cena no cotidiano educacional ações direcionadas ao ensino fundamental, valorização da escola e sua autonomia, acompanhada de sua articulação com a sua responsabilização perante o aluno, articulação de políticas.

destinou-se a desenvolver competências básicas na juventude e orientar a ação do magistério.

No entanto, outros fatores que concorrem para a ampliação da qualidade material do ensino não acompanharam a expansão da educação básica. Em 2005, segundo dados do censo escolar, a partir de estudos realizados pelo INEP, somente 19% das escolas brasileiras possuíam bibliotecas, 12% laboratórios de informática, 6% laboratório de ciências, 23% quadra de esportes e 15% possuíam algum tipo de conexão com a internet. Neste contexto, ainda é importante registrar a instituição de um importante documento político no início da década de 2000, o Plano Nacional de educação (PNE/ 2001-2010).

Este programa representou a síntese entre a disputa de forças vindas da sociedade civil e a proposta do poder executivo. Com esta característica, o plano se originou de muitas críticas e também conquistas, algumas metas e diretrizes importantes não foram cumpridas. Entre elas a ampliação do atendimento na modalidade de ensino de Jovens e Adultos e na educação infantil, assim como a redução do índice de repetência e abandono escolar e da erradicação do analfabetismo (DOURADO, 2006).

Desta forma, fecha-se a expansão do ensino nos governos dos anos 90. Em 2003, inicia-se a nova gestão política, orientada pela filosofia política neoliberal da “terceira via”<sup>14</sup>. Esta orientação na formulação das políticas de governo de forma a trazer ‘capital social’ aos indivíduos para que estes tenham condições de responder e prosperar na era global. Visto por outra perspectiva de compreensão da política de “terceira via”, era concebida e difundida como “certa humanização” do Estado neoliberal e da sociedade de livre mercado.

Surgem no cenário político interno vários planos/programas de governo para a realização do fomento e indução do crescimento/desenvolvimento econômico e social, para os diferentes estratos sociais. E o campo educacional esteve incluso neste processo. Uma das principais estratégias para a continuidade da expansão do ensino veio por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

---

14A terceira via surge no discurso de políticas de públicas de governo no final da década de 1990, como forma de tornar hegemônico o discurso renovado que trás novas formas de continuidade doneoliberalismo.

Este plano entra em pleno curso no PNE/2001-2010. No entanto, não pretende substituí-lo. Como explica Saviani (2014), o PDE não constitui um plano, em sentido estrito. Caracteriza-se por ser um conjunto de ações articuladas, que se destinam a se transformarem nas estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

O PDE surge com a finalidade precípua da promoção e ampliação dos índices de qualidade de ensino, seguida da expansão da educação em diferentes níveis de ensino. Além de ações no campo educacional, previu estratégias de apoio e infraestrutura. Para tanto apresenta mais de 40 programas e ações. Dentre as mais notáveis reconhecidas no meio social encontram-se o Programa Mais Educação; Transporte escolar; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); Programa Brasil Alfabetizado, destinado ao atendimento de jovens e adultos para alfabetização; sala de recursos multifuncionais e outras duas ações para alunos da Educação Especial; formação continuada para profissionais da educação, ensino à distância; expansão do ensino superior, público e privado, por meio de recursos públicos destinados a financiamento estudantil; e aumento de oferta de ensino profissional por meio dos institutos federais, predominantemente.

Deste programa ainda é importante pontuar o seu posicionamento por uma educação de inclusão social, não somente dos oficialmente marginalizados do sistema educacional ao longo da história brasileira: os membros das classes populares e pessoas portadoras de necessidades especiais; mas também participam de ações especiais de inclusão na cultura escolar, como por exemplo, a população da comunidade quilombola, a população indígena e a população em idade escolar presente em assentamentos de movimentos sociais urbanos e do campo.

Tais espaços são compreendidos como espaços de exercício da cidadania, sendo necessários para a garantia do direito à educação, por meio de construção de conceitos educativos juntamente com as comunidades, respeitando-se as especificidades e tradições de cada agrupamento social, guardadas as diferenças como um veículo do princípio da igualdade.

“O atendimento a estas populações segue no desenho do regime de colaboração, com responsabilidades compartilhadas entre os diferentes níveis de governo, a participação das comunidades e a sociedade civil organizada” (HADDAD, 2008, p. 121-122).

O PDE tem a sua validade situada entre a existência de um Plano Nacional de Educação (2001-2010) e o surgimento do novo plano (2011-2020). Na esteira de programas políticos, a expansão do ensino público brasileiro chega ao fim da primeira década do século XXI com conquistas significativas, como a consolidação da universalização do ensino fundamental e a educação obrigatória a iniciar na educação infantil até o ensino médio; oferta de educação especial à população em idade escolar com necessidades especiais, redução da taxa de analfabetismo, criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofertando ensino médio, crescimento dos sistemas municipais de educação por meio dos pactos de cooperação entre os diferentes níveis de governo; reconhecimento e atendimento educacional especializado à indígena, quilombolas e populações ribeirinhas.

Segundo o IDEB, de iniciativa do INEP<sup>15</sup>, houve aumento quantitativo na apreciação do ensino, decorrente de ingresso, permanência e aprendizagem dos alunos da rede pública, tomando por base a análise da educação básica em âmbito nacional. Predominantemente, foi possível transpor as metas determinadas pelo Ministério. No entanto, alguns desafios permaneceram. Ainda existe quantitativo significativo de crianças em idade de educação escolar obrigatória fora das unidades escolares. O analfabetismo ainda é uma realidade gritante, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Tal quadro fez com que o país ocupasse o 8º lugar entre os dez países que mais contribuem para o analfabetismo da população mundial, e ficasse na 38ª posição entre 44 países que participaram do *Programme for International Student Assessment - PISA*.

Este quadro desafia as atuais políticas e programas de educação, tais como PDE e o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). Ademais, aponta que ainda existe muito a fazer em favor de uma educação inclusiva, universal e para todos, como meio democrático para a convivência comunitária.

## 5 CONCLUSÃO

A educação, enquanto prática especificamente humana é um fenômeno necessário à socialização de indivíduos recém-chegados a uma nova

---

15 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 1 set. 2020.

organização social. Esta prática social, decorrente de uma vertente da cultura, expressa o conjunto relevante de valores, significados, formas de agir, e a relação mediada do homem com o espaço sócio-natural.

Do recorte deste processo de endoculturação, encontra-se a ação educativa regular, sistemática, intencional, e que socialmente institucionaliza o conhecimento, tornando-se legítima para determinar o que é necessário à aprendizagem, o tempo de sua ocorrência e quais sujeitos sociais serão os seus destinatários. A partir de então o saber torna-se oficial, é defendido pelo Estado e legitima a distinção social daqueles que possuem acesso à educação oficial. A educação torna-se um elemento distintivo de classe, e privilégio de alguns que conseguem se manter no seletivo processo educativo.

Assim, prosseguiu o movimento do fenômeno educacional, contraditório e dualístico, e quando formalmente assim reconhecido no discurso público-estatal, continha a legitimidade da naturalização das distinções sociais. Entre estes passos e descompassos, a história do pensamento pedagógico apresenta a preocupação humana com o fim educativo público – a formação humana integral.

As atuais fundamentações jurídicas posicionam a educação enquanto direito subjetivo do cidadão e a obrigação do Estado na oferta qualitativa da Educação Básica a todos que a este ensino não tiveram acesso na idade escolar obrigatória. Destina-se, portanto, ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Paralelamente a esta obrigação positiva do Estado, compartilhada solidariamente com a família e a sociedade civil, desenvolvem-se as políticas públicas que implementam este ensino.

Na arena do espaço público transitam de diferentes formas interesses distintos em busca de predominância na relação de poder, a fim de ver hegemônica a concepção de educação integral advogada, seguida de seus fins sociais e suas formas de instituição, e a definição do âmbito de atuação do Estado, da sociedade civil, das famílias e dos indivíduos no processo de ensino, de modo que essas concepções sejam expressas em políticas e planos de educação a ser promulgado e tutelado pelo Poder público.

Paulatinamente, por meio do discurso e influencia dos “reformadores educacionais da educação”, a administração pública tem instituído nos sistemas educacionais um espaço dúbio de responsabilização do Estado no

que se refere à efetiva educação das classes populares, além da crescente presença da meritocracia, que desconsidera a diversidade das realidades sociais e econômicas que perpassam a educação pública em âmbito nacional, refletindo na territorialidade regional e local.

Ao final do estudo concluiu-se que não basta fazer constar na Constituição e legislação infraconstitucional, o direito à educação; é preciso que sejam implementadas políticas públicas com vistas a assegurar este direito.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, L.R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/MEC/SEF**. Brasília: MEC/SEF, 1993.
- BRASIL. **Portaria Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília, DF: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 1 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação básica**. Brasília, DF: [s.n.], 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **Carlos Roberto Jamil Cury, intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 116.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional Educação: avaliações e retomadas do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Po-**

**líticas Públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar e BICCAS, Maurilene de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

KANG, Thomas H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964, **Revista de Estudos Econômicos**, v. 41, n. 3. Jul. a Set., 2011. p.573-598.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 2010. 112f. Dissertação. (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Ciências Políticas, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2014.

# A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA PARA AS ORGANIZAÇÕES

*Luziane Bezerra Moreira Alves*<sup>16</sup>

*Maria Mirian Moura da Silva*<sup>17</sup>

## INTRODUÇÃO

Universidade Corporativa (UC) já vem sendo discutida há pelo menos 40 anos, mas o verdadeiro surto de interesses na criação de uma universidade, como complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e do desenvolvimento dos funcionários de uma organização, ocorreu no final da década de 80.

As organizações começaram a perceber que não podiam mais depender das Instituições de Ensino Superior, para qualificar seus colaboradores, decidindo partir para criação de suas próprias “Universidades Corporativas”, com objetivo de obter um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem, vinculado de maneira mais estreita os programas de aprendizagem as metas e resultados estratégicos reais da empresa.

O conceito de Universidade Corporativa (UC) no Brasil começou no início da década de 90 é um movimento recente, mas que vem crescendo muito nos últimos anos, a partir de 2000 verificamos um expressivo aumento das experiências de (Universidade Corporativa) no país.

---

16 Pós-Graduação Docência Profissional Tecnológica.

17 Graduada em Pedagogia.

Hoje o tema educacional tem maior relevância, pois saíram do âmbito escolar e está envolvendo o sistema empresarial, as organizações estão a cada dia usando a era do conhecimento como uma estratégia para administrar suas empresas.

Estão percebendo que para terem a vantagem competitiva necessitam ampliar os níveis de conhecimento profissional, com isso estão desenvolvendo o estímulo, e a reflexão sobre o assunto.

E a partir desta análise estão observando que as pessoas devem se educar para com isso melhorarem as organizações através do aprendizado contínuo e aplicado.

Através da Universidade Corporativa, a empresa garante que o aprendizado e o desenvolvimento sejam vinculados às suas metas específicas, oferecendo melhor sustentação aos objetivos empresariais, onde todos são preparados para crescerem juntos com a empresa, otimizando assim a aplicação dos recursos financeiros no Capital Intelectual da corporação.

Onde seus clientes são todos os seus trabalhadores que vai do mais simples aos mais altos executivos, portanto colaboradores e parceiros, durante toda a vida.

Nesse aspecto, a missão da Universidade Corporativa é formar e desenvolver os talentos humanos no empresariamento dos negócios, promovendo a geração, assimilação, difusão e aplicação do conhecimento organizacional, por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua, gerando resultado.

Como veremos no primeiro capítulo, o conhecimento é algo que exige cada vez mais, para isso, é preciso ativar a inteligência, a inventividade e a energia do funcionário que nunca foi tão primordial quanto na economia do conhecimento. Desta forma, a aprendizagem organizacional pode ser vista como uma opção estratégica para lidar com a incerteza e a constante necessidade de aperfeiçoamento e melhoria dos produtos e serviços oferecidos pelas empresas.

No segundo capítulo revisa-se sobre o capital intelectual onde o sucesso obtido pelas empresas é o impacto positivo nos resultados dos negócios, decorrente da adoção dos sistemas educacionais competitivos, que privilegiam o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas conhecimento técnico e instrumental dos colaboradores, o que evidencia a relação das chamadas Universidades Corporativas. No

terceiro falaremos sobre a gestão do conhecimento elas também criam oportunidades de aprendizagem ativa e contínua, que deem suporte para a empresa atingir seus objetivos críticos do negócio, e isso será fundamental para a competitividade empresarial em qualquer ramo de atividade na atualidade. No quarto discutiremos sobre educação corporativa diante deste novo cenário, projetos de Universidades Corporativas estão sendo implantados gradualmente no Brasil, por grandes empresas que estão transferindo para a educação organizacional o sucesso de seus modelos empresariais de serviço, acessibilidade e tecnologia avançada.

## 1. CONHECIMENTOS

As organizações estão cada vez competitivas e tendem a cada dia investir mais em seus profissionais, pois se vive a era dos conhecimentos, que “[...] não é um dado nem informação, embora esteja relacionado com ambas e as diferenças entre esses termos sejam normalmente uma questão de grau”. (Davenport, 1999, p. 1)

É cada vez maior a necessidade das pessoas buscarem de forma ampla o conhecimento. Atualmente o mundo é cheio de inovações e estas são duplicadas rapidamente e com isso é cada vez maior também o diferencial dentro do contexto organizacional que passou a ser o conhecimento, mais especializado e rico de experiências.

Davenport (1999, p. 6) enuncia que:

Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações.

Através da definição acima citada observa-se que o conhecimento não é puro e nem simples, é uma mistura de vários elementos. O conhecimento existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e da imprevisibilidade humana.

Hoje as organizações estão gerando e usando o conhecimento, à medida que seus profissionais vêm fazendo uma interação entre este e seu ambiente de trabalho, eles assimilam as informações e convertem em co-

nhcimentos e agem com base numa combinação deste para obterem experiência, valores e regras internas.

Nesta nova geração do conhecimento denota-se o conhecimento obtido por uma organização e também o conhecimento que ela gera. “Conhecimento adquirido não precisa ser necessariamente recém-criado, mas apenas ser novidade para a organização”. (Davenport, 1999, p. 64).

A empresa voltada para o conhecimento precisa contar com a disponibilidade apropriada do saber, preocupando-se quando e onde ele possa ser aplicado, evitando gerar ideias novas como um fim em si.

Somente através dos conhecimentos científicos é possível rever e reformular os conhecimentos espontâneos de forma que o “bom ensino” é aquele que possibilita a formação dos conhecimentos científicos. (Vygotsky, 2004, p. 182).

O conceito acima mencionado **é considerado de grande valia para o** desenvolvimento do saber científico no que se refere ao conhecimento, mas sempre valorizando o saber que os mesmos trazem de suas vidas.

Dentro desta temática as organizações vêm capacitando seus profissionais e desenvolvendo atividades acerca da gestão do conhecimento. A construção do conhecimento **é fundamentada** sobre o uso crítico da razão, vinculado os princípios éticos e a raízes sociais. É tarefa que precisa ser retomada a cada momento, sem jamais ter fim.

O conhecimento pode ainda ser aprendido como um processo ou como um produto. A uma acumulação de teorias, ideias e conceitos o conhecimento surge como um produto resultante dessas aprendizagens, mas como todo produto é indissociável de um processo, podemos então olhar o conhecimento como uma atividade intelectual através da qual é feita a apreensão de algo exterior à pessoa. (Vygotsky, 2004, p. 182).

O conhecimento pode ser classificado em uma série de designações/categorias: conhecimento sensorial; conhecimento Intelectual; conhecimento empírico/vulgar/popular; conhecimento científico; conhecimento filosófico; conhecimento teológico; conhecimento intuitivo, que se divide em intuição sensorial/empírica e intuição intelectual. (Chauí, 2001, p. 1)

Segundo Nonaka & Takeuchi (1997, p. 79) para se tornar uma “empresa que gera conhecimento” a organização deve completar uma “espiral

do conhecimento”, espiral este que vai de tácito para tácito, de explícito a explícito, de tácito a explícito, e finalmente, de explícito a tácito.

Dessa forma, o conhecimento deve ser articulado e então internalizado para tornar-se parte da base de conhecimento de cada pessoa. A espiral começa novamente depois de ter sido completada, porém em patamares cada vez mais elevados, ampliando assim a aplicação do conhecimento em outras áreas da organização, como mostra a ilustração abaixo (figura 1).



Figura 1: Espiral do Conhecimento (NONAKA, I. & TAKEUCHI, H,1997, p. 80).

Ainda, segundo Nonaka, I. & Takeuchi, H, (1997, p. 80):

Socialização é o compartilhamento do conhecimento tácito, por meio da observação, imitação ou prática (tácito para tácito). Articulação / externalização é a conversão do conhecimento tácito em explícito e sua comunicação ao grupo (tácito para explícito).

Combinação – padronização do conhecimento é juntá-lo em um manual ou guia de trabalho e incorporá-lo a um produto (explícito para explícito) Internalizarão é quando novos conhecimentos explícitos são compartilhados na organização e outras pessoas co-

meçam a internalizá-los e utilizam para aumentar, estender e reenquadrar seu próprio conhecimento tácito (explícito para tácito).

Nesse contexto, observa-se que a competição busca dentro de um conjunto articulado composto de socialização, externalização, combinação e internalização, gerar como resultado a ação da cooperação.

A construção do conhecimento fundado sobre o uso crítico da razão, vinculado os princípios sociais e éticos é um desafio que precisa ser retomada a cada momento.

O conteúdo é por demais extenso e muito bem discutido por vários filósofos. Nossa pretensão identificar alguns pontos para análise dentro de tal temática de forma sistemática da história do conhecimento.

## 2. CAPITAL INTELECTUAL

Quando se refere ao termo ‘capital’ tem-se a ideia de dinheiro, imóveis, veículos, promissórias a receber, etc. Este ativo é de extrema importância, quando se deseja abrir uma empresa, pois ele será o recurso inicial para a sua constituição e formação.

Para Malone (1998, p. 9):

A palavra Capital, trás a ideia de valores, em recursos. Na empresa a palavra capital é representada pelo conjunto de elementos que o proprietário da empresa possui para iniciar suas atividades.

O termo capital associado à palavra intelectual pode gera o entendimento de recursos oriundos das empresas, através do intelecto das pessoas. Mas, o entendimento de capital intelectual (CI) abrange vários elementos intangíveis, além do próprio capital humano (CH).

Para que exista o CI, ou seja, para que ele seja produzido precisamos de três fatores ocultos que segundo Edvinsson; Malone (1998, p. 9) relacionam como:

Capital humano: composto pelo conhecimento, expertise, poder de inovação e habilidade dos empregados, além dos valores, cultura e a filosofia da empresa.

Capital estrutural: inclui equipamentos de informática, softwares, banco de dados patentes, marcas registradas e tudo o mais que apoia a produtividade dos empregados.

Capital de clientes: envolve o relacionamento com clientes e tudo o mais que agregue valor para os clientes da organização.

De acordo com o texto acima mencionado o capital intelectual é enfatizado como um conjunto de informações e conhecimentos encontrados nas organizações, onde agregam ao produto ou serviços valores mediante a aplicação da inteligência, e não do capital monetário.

Já para Edvinsson; Malone (1988, p. 19) o capital intelectual“ é um capital não financeiro que representa a lacuna oculta entre o valor de mercado e o valor contábil. Sendo, portanto, a soma do Capital Humano e do Capital Estrutural”.

Devido a sua grande representatividade nas empresas o capital intelectual não deve ser subestimado e nem utilizado de forma ineficiente, acarretando em um gerenciamento ineficaz, mas, investido, incentivado para assim trazer à empresa bons negócios e melhor rentabilidade.

Conforme Antunes (2000, p. 82):

Segundo a visão dos economistas, o ser humano é considerado capital por possuir capacidade de gerar bens e serviços, por meio do emprego, de sua força de trabalho e do conhecimento, constituindo-se em importante fonte de acumulação crescimento econômico.

As organizações competem em um aumento com base em seus ativos intelectuais e isto a cada dia requer maiores habilidades estas são desempenhadas por trabalhadores do conhecimento.

Sendo que o conhecimento pode ser analisado sob duas vertentes, que pode ser formal ou tácito, onde o formal é a representado por conceitos abstratos e teóricos, que este baseado no discurso acadêmico e metodologias preestabelecidas.

Outro ponto é que o conhecimento advém das experiências individuais e coletivas que podem alterar visões e comportamentos, nas organizações o saber passa, então, a ser construído não só do processo cognitivo formal, mas, também, da realidade vivenciada por seus funcionários.

A aplicação do conhecimento vem impactando, sobremaneira, o valor das organizações, pois a materialização da utilização desse recurso, mais as tecnologias disponíveis e empregadas para atuar num ambiente globalizado, produzem benefícios intangíveis que agregam valor às mesmas.

Estes, por sua vez, são influenciados e influenciam no resultado de educação mais tecnologia utilizada, ambas combinadas pelo trabalho, o que, em conjunto, irá desenvolver o saber tácito, numa relação de causa e efeito.

Segundo Helena e Alblagli (2004. p. 1):

A aplicação do conhecimento vem impactando, sobremaneira, o valor das organizações, pois a materialização da utilização desse recurso, mais as tecnologias disponíveis e empregadas para atuar num ambiente globalizado, produzem benefícios intangíveis que agregam valor às mesmas.

As pessoas precisam estar atentas, para acompanhar a evolução do mercado e novidades que se apresentam todos os dias. Dentro das organizações as pessoas devem evoluir para poder ajudar não somente no desenvolvimento das suas atividades, mas no bem-estar pessoal. Leif Edvinsson (1988, p. 28) exemplifica através do desenho de uma árvore o capital intelectual, onde explica em sentido figurado que:

As partes visíveis da árvore, tronco, galhos e folhas, representam à empresa conforme é conhecida pelo mercado e expressa pelo processo contábil. O fruto produzido por essa árvore representa os lucros e os produtos da empresa.

As raízes, massa que está abaixo da superfície, representa o valor oculto. Para que a árvore floresça e produza bons frutos, ela precisa ser alimentada por raízes fortes e sadias.

Em um sistema onde as novidades são copiadas com rapidez pelos concorrentes, e as pequenas empresas geralmente utilizam um pedaço do mercado das de maior porte, através do lançamento de novos e melhores produtos e serviços. Assim, o capital intelectual das empresas, tem através de seus conhecimentos, experiências e especializações cada vez mais determinação com relação a sua posição competitiva.

As empresas atualmente trazem consigo o reconhecimento claro por um número cada vez maior de empresas que investem em seu capital intelectual que é um fator fundamental, pois é de grande vantagem competitiva que deve ser administrada cada vez mais de forma organizada.

O Capital Humano é formado por pessoas que fazem parte de uma organização. Capital humano tem como significado talentos que precisam ser mantidos e desenvolvidos, hoje os valores de mercado das organizações não dependem mais apenas do seu valor patrimonial físico, mas principalmente do seu capital intelectual.

David (1998, p. 2) expressa que:

Para gerir seu capital intelectual de forma mais sistêmica, a empresa deverá elaborar uma pauta para se transformar de uma organização que simplesmente compreende indivíduos detentores de conhecimentos numa organização focalizada em conhecimento que cuida da criação compartilhamento de conhecimento através de funções internas de negócios e que orquestra o fluxo de know-how de e para empresas externas.

Nesta nova era de informações o conhecimento está se transformando no recurso organizacional mais importante dentro das organizações e hoje é fundamental que tais tenham o domínio de como o saber fazer, o saber resolver as questões práticas e o conhecimento técnico particular estejam bem resolvidos sempre de forma criativa e com uma metodologia sempre inovada através de ideias.

As pessoas dentro das organizações sempre buscam usar e valorizar o seu capital intelectual e hoje sabemos que as empresas ainda contratam as pessoas pelas suas experiências e não por sua inteligência.

O Capital intelectual possui vantagens do ponto de vista interno e externo como destaca o texto abaixo citado:

O conhecimento do Capital Intelectual identifica os recursos necessários em ativos intangíveis cujo desconhecimento, por vezes impede a consecução de um planejamento estabelecido.

Por meio do conhecimento do Capital Estrutural pode-se distinguir as diferenças entre criação de patentes, desenvolvimento de

novos designs e desenvolvimento de novos produtos, compreendendo as vantagens competitivas que cada um desses elementos possui.

O conhecimento detalhado que o modelo de avaliação dispõe sobre os clientes fornece uma visão bem mais abrangente das condições atuais e futuras da empresa relacionadas a esse. (Brooking 1996, p. 83. In.: Antunes, 2000, p. 122)

Hoje observamos que o conhecimento vem sendo visto sobre um novo olhar deixou de ser uma coisa banal e passou ser visto como ativo corporativo e entender a necessidade de geri-lo e cercá-lo do mesmo cuidado dedicado à obtenção de valor de outros ativos mais tangíveis.

A necessidade de extrair o máximo de valor do conhecimento organizacional é maior agora que outrora. Então para que uma empresa desenvolva bons produtos e serviços, ela deverá ser composta de um qualificado capital humano originado pelo conhecimento adquirido e experiência das pessoas, alcançando seus objetivos e aumentando a sua riqueza.

Como diz Monteiro (2004, p. 1) “a inteligência humana e os aspectos intelectuais finalmente estão sendo reconhecidos e valorizados, não só pela área de recursos humanos, mas também ‘contabilizados’ no patrimônio total das organizações”.

O capital intelectual é um recurso obtido exclusivamente dos seres humanos onde desenvolvem seu potencial, gerando conhecimento e inovando os objetivos das organizações, transformados em benefícios para as organizações e seus acionistas ou proprietários.

O mundo está sendo transformado a cada dia por isso irão ocorrer mudanças, a globalização nos mostrou e vem mostrando que temos que correr atrás das evoluções e buscando sempre estar atualizados sobre os acontecimentos que passam por nossa volta.

### 3. GESTÃO DO CONHECIMENTO

Diante de um cenário de rara complexidade, no mundo corporativo e na sociedade em geral onde observamos vários fenômenos econômicos e sociais, de alcance mundial, são responsáveis pela reestruturação do ambiente de negócios.

A globalização da economia, é impulsionada pela tecnologia da informação e pelas comunicações, é uma realidade da qual não se pode escapar e é nesse contexto que o conhecimento, ou melhor, que a gestão do conhecimento se transforma em um valioso recurso estratégico para a vida das pessoas e das empresas.

Termos como “capital intelectual”, “capital humano”, “capacidade inovadora” ou “inteligência empresarial” já fazem parte do dia-a-dia de muitos executivos. O conceito de gestão do conhecimento surgiu no início da década de 90 e, segundo Sveiby (1998, p. 3), este “[...] não é mais uma moda de eficiência operacional. Faz parte da estratégia empresarial”.

O conceito de gestão do conhecimento parte da premissa de que todo o conhecimento existente na empresa, na cabeça das pessoas, nas veias dos processos e no coração dos departamentos, pertence também à organização.

Gestão do conhecimento é, portanto, o processo sistemático de identificação, criação, renovação e aplicação dos conhecimentos que são estratégicos na vida de uma organização.

Segundo Davenport & Prusak, (1998, p. 2):

Para compreender Gestão do Conhecimento, deve-se iniciar descrevendo os conceitos de dado, informação, conhecimento, chegando por fim, ao processo de Gestão do Conhecimento.

Dado pode ter significados distintos, dependendo do contexto no qual a palavra é utilizada. Para uma organização, dado é o registro estruturado de transações. Genericamente, pode ser definido como um “conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos”. É informação bruta, descrição exata de algo ou de algum evento. Os dados em si não são dotados de relevância, propósito e significado, mas são importantes porque são a matéria-prima essencial para a criação da informação.

Nesse contexto, a gestão do conhecimento leva as organizações a quantificar com segurança à eficiência, levando a tomada de decisões mais acertadas a fim de melhorar sua estratégia nas relações de parcerias. Assim, temos uma que soma os vários valores pertinentes à informação e sua correta utilização e distribuição.

Existem algumas barreiras a serem superadas na gestão do conhecimento: influenciar o comportamento do trabalhador, considerado o maior deles; fazer com que as lideranças da organização compreendam a ideia; e, por fim, determinar como classificar o conhecimento.

Na nossa realidade, para se transformar as empresas em “empresas que aprendem” serão necessárias profundas revisões nos valores das lideranças empresariais nacionais. Esse é o primeiro passo, e talvez o mais importante.

Além disso, um dos principais problemas na gestão do conhecimento é a tendência das pessoas de reter seus conhecimentos. Mesmo as que não o fazem intencionalmente podem simplesmente não estar motivadas a mostrar o que sabem.

Para Pereira (1995, p. 1) desenvolveu um modelo de análise da evolução dos modelos de gestão que contempla três níveis conceituais:

O conceito de “Ondas de Transformação” (TOFFLER, 1980, p. 24): trata-se dos grandes momentos históricos de evolução da sociedade humana, cada qual com seus paradigmas próprios relacionados aos aspectos político, econômico, social, tecnológico e organizacional;

O conceito de “Eras Empresariais” (MARANALDO, 1989, p. 60): trata-se dos estágios de evolução empresarial, a partir da Revolução Industrial (Segunda Onda de Transformação), cada um com seus paradigmas gerenciais próprios;

O conceito de “Modelos de Gestão”: trata-se do conjunto próprio de concepções filosóficas e ideias administrativas que operacionalizam as práticas gerenciais nas organizações

A ilustração abaixo (figura 2) apresenta esquematicamente o modelo do estudo, abrangendo os três níveis conceituais acima citados.

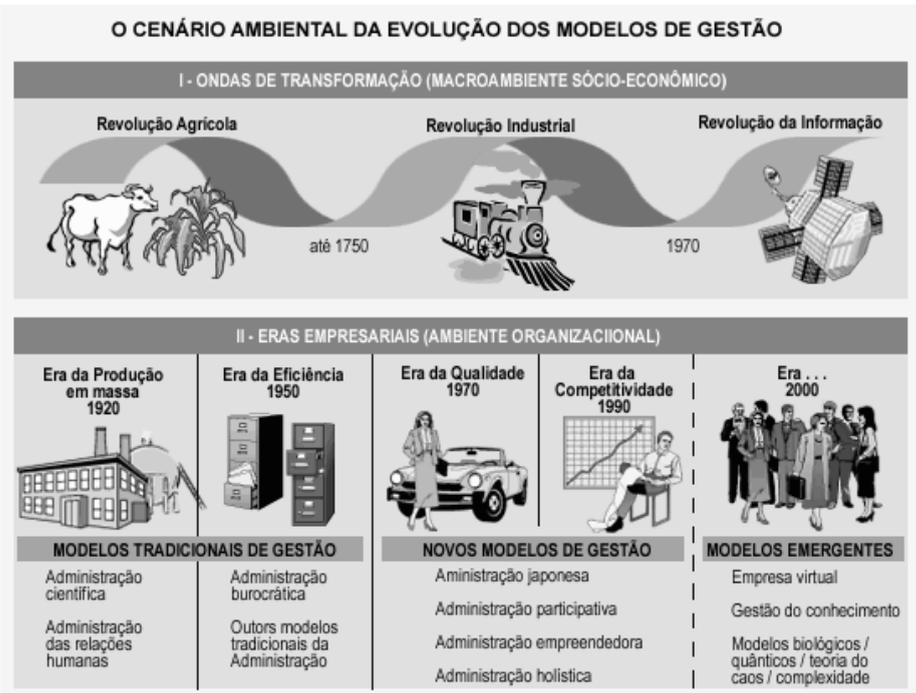


Figura 2: O modelo de estudo: quadro referencial de suporte - (PEREIRA, 1995, p.1)

De acordo com os argumentos abaixo citados de Pereira (1995, p. 1), temos um segundo modelo de gestão que se explica:

Segundo este modelo, dividiu-se o cenário histórico da evolução das abordagens da Administração em momentos. Inicialmente, as Grandes Ondas de Transformação, compreendendo três grandes períodos: a Revolução Agrícola (até 1750 d.C.), a Revolução Industrial (1750 a 1970) e a Revolução da Informação (após 1970). A Revolução Industrial foi dividida também em três períodos: 1ª Revolução Industrial (1820-1870); 2ª Revolução Industrial (1870-1950); 3ª Revolução Industrial, a partir de 1950.

De um lado, é evidente que estamos vivendo em um ambiente cada vez mais turbulento, onde vantagens competitivas precisam ser permanentemente, reinventadas e onde setores de baixa intensidade em tecnologia e conhecimento perdem participação econômica.

Neste contexto, o desafio de produzir mais e melhor vai sendo suplantado pelo desafio, permanente, de criar novos produtos, serviços, processos e sistemas gerenciais.

Por sua vez, a velocidade das transformações e a complexidade crescente dos desafios não permitem mais concentrar estes esforços em alguns poucos indivíduos ou áreas das organizações.

Os trabalhadores vêm aumentando de forma considerável seus patamares de educação, com tudo sabemos que os mesmos de fato que os indivíduos organizacionais de forma significativa, se realizam sendo criativos e aprendendo constantemente.

Informação é uma mensagem com dados que fazem diferença, podendo ser audível ou visível, e onde existe um emissor e um receptor. É o insumo mais importante da produção humana. “São dados interpretados, dotados de relevância e propósito” (Drucker, 1999, p. 32).

São vários os aspectos relacionados à gestão do conhecimento: papel da alta administração, cultura, estruturas organizacionais, práticas de gestão de recursos humanos, impacto dos sistemas de informação e mensuração de resultados, alianças estratégicas etc.

Hoje as organizações de diversos segmentos, estão se conscientizando sobre a importância de rever novos modelos de gestão. Com isso, elas vêm desenvolvendo atividades para trabalhar a motivação de seus funcionários, buscando, com isso, atender com qualidade a prestação de serviços.

A gestão do conhecimento, ainda segundo Terra (2000), tem um “caráter universal”, ou seja, aplica-se a empresas de todos os portes e capital das nacionalidades e a sua efetividade requer a criação de novos modelos organizacionais (estruturas, processos, sistemas gerenciais), novas posições quanto ao papel da capacidade intelectual de cada funcionário e uma efetiva liderança, disposta a enfrentar, ativamente, as barreiras existentes ao processo de transformação.

#### 4. EDUCAÇÃO CORPORATIVA

No Brasil, por volta de 1990, surgiram as primeiras instituições de educação corporativa, impulsionadas pela alta competitividade do mercado e com o objetivo de preencher as lacunas de conhecimento existente nos funcionários.

Segundo Ferronato (2005, p.91):

A concepção de Universidade Corporativa, primeiramente, foi configurada com as pesquisas realizadas pela empresa americana de consultoria em educação corporativa -*Corporate University Xchange* - coordenadas por Meister.

Por meio dessas verificaram-se as práticas realizadas pelas 100 melhores Universidades Corporativas, nos EUA. A pesquisa enfocou diferentes aspectos, tais como: planejamento e projeção, administração, funcionamento, programas de aprendizagem, público de interesse da Universidade, entre outros.

Assim, baseando-se nessas pesquisas acima mencionada formou-se uma concepção de Universidade Corporativa nos moldes americanos. Neste presente trabalho esse conceito será denominado de Concepção Americana. E aqui no Brasil a concepção abordada está baseada na americana.

Sem dúvidas o fator educação nas empresas hoje estão sendo visto com um olhar diferente estão buscam mudanças através da educação, em função da competitividade do mercado. As organizações estão cada vez mais se orientar para o aprendizado, o que se convencionou chamar de organização que aprende orientada para resultados.

Este é um novo conceito poderoso que está tomando forma em algumas organizações. É um conceito que envolve a mente e o coração dos funcionários em uma mudança continua harmoniosa e produtiva, projetada para atingir os resultados desejados pela organização.

Temos vários conceitos sobre Universidade Corporativa e segundo Ferronato, (2005, p. 93):

É um guarda-chuva estratégico utilizado para sistematizar os esforços de treinamento, centralizando o projeto, desenvolvimento e administração desses esforços, tornando-se um novo laboratório de produtos para fazer experiências relativas a novos caminhos de aprendizagem dos funcionários e colher eficiências de custos como modelo de educação na forma de serviços compartilhados.

Educação permanente, formação permanente, educação continuada, requalificação profissional e desenvolvimento profissional são termos em torno de um mesmo núcleo de preocupação.

A educação continuada consiste em um processo de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, visando melhorar a capacitação técnica e cultural do profissional, segundo Mundim (2002, p. 63).

Com isso a Educação Corporativa vem objetivar que empregados não venham se desatualizar culturalmente, tecnicamente ou profissionalmente e deixem de ter como foco suas competências e eficiências causando assim desprestígio em suas áreas profissionais.

Para Ferronato, (2005, p. 88):

Nessa nova estrutura de educação corporativa, promovem-se a aprendizagem formal e informal, a fim de desenvolver meios para alavancar novas oportunidades, entrar em novos mercados globais, criar relacionamentos mais profundos com os clientes, fornecedores e impulsionar a organização para um novo futuro.

Os programas de Educação Corporativa destacam-se como um sistema de desenvolvimento de pessoas e talentos humanos alinhados às estratégias de negócio, que evidenciaram como poderosa fonte de vantagem competitiva.

Os programas devem construir a ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias de negócio da empresa, visando a uma vantagem competitiva.

Dentro das organizações ocorrem mudanças, e é necessário aprender novas tarefas e dar conta das antigas com mais rapidez e eficácia e quaisquer que sejam essas novas formas de aprendizagem serão através de grupos, pois somente trabalhando as equipes é que a aprendizagem fluirá de uma forma mais criativa, visando a um melhor entendimento da organização e da resistência a mudanças por parte dos integrantes.

O talento humano inclui motivação, competência, conhecimento, criatividade, genialidade, habilidades, posturas, atitudes, qualificação, educação e etc. um ponto interessante é que as empresas têm se destacado por uma atuação intensa e eficaz no que diz respeito à forma de treinar, desenvolver e educar pessoas; ressaltando-se ainda que metade delas possui um sistema de desenvolvimento de talentos concebido den-

tro dos princípios de Universidade Corporativa. Teixeira (2001, p. 19); expressa que:

O processo de ensino, chamado também de aprendizagem, passa a ser muito mais contínuo, planejado, conforme as necessidades das pessoas. A educação preocupa-se em interagir, produtivamente o homem à sociedade, preparando-o para o desenvolvimento.

Neste momento o treinamento é visto como educação antes o termo era utilizado de forma pejorativa este se referia quase sempre ao adestramento, ou seja, o fornecimento de conhecimento, métodos ou técnicas isoladas, com os objetivos também isolados, sem muitos objetivos e buscando resultados breves.

As organizações estão redefinindo seus processos de aprendizagem utilizando conceito de Educação e Desenvolvimento, tendo como principal objetivo o aperfeiçoamento do homem para seu crescimento, tanto pessoal quanto profissional à universidade tem como função gerar saber.

E este saber comprometido com a verdade como base na construção do conhecimento um comprometimento com a justiça, sendo base das relações entre os humanos. Com base em um saber que possibilite a expressão da emoção e do prazer, um saber comprometido com a igualdade, porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana.

## CONCLUSÃO

Diante de todos os pontos abordados em nosso estudo, observamos que nos dias atuais uma empresa necessita para seu funcionamento de uma equipe preparada e com uma alta qualificação e que possua um bom arranjo físico para que possa ter como resultado a redução de custos e o aumento em sua produtividade.

Com base no que foi exposto pode-se dizer que o conhecimento é a base de desenvolvimento que gera não só um maior desempenho técnico como motivacional trazendo consigo melhoria no que se refere à qualidade de vida.

Educar, continuamente, as pessoas deixa de ser uma ação isolada do profissional, da empresa ou da escola ou universidade, para ser cada vez

mais uma ação conjunta de todos, a fim de formar pessoas crítica, produtiva e competitiva no país.

A Universidade Corporativa, dentro desse contexto, surge como uma alternativa estratégica criada no ambiente organizacional para educar permanentemente as pessoas, que estão diretamente ligadas à empresa que forma um dos pilares de sustentação das vantagens competitivas.

Para todos os seus empregados e parceiros a empresa valoriza e dar oportunidades através da disponibilização de cursos, independentemente do seu ramo de atuação.

A sua estrutura física não está adequada ao seu quadro de empregados, pois, foi feito para atender um número menor e hoje com o seu desenvolvimento ao longo de cinco anos não atende aos empregados de forma satisfatória. Com base em tudo que foi descrito

Com tudo espero que este trabalho contribua de forma significativa a todas empresas, para e que possam ter uma visão diferenciada acerca da educação corporativa que mostre que a educação vai muito além do banco da escolar, pois ultrapassa os muros de uma empresa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Maria Thereza Pompa. **O capital intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVID, A. Klein. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para economia baseada em conhecimento**. São Paulo: Qualitymark.

DRUCKER, P. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EDVISSON, L. Malone, L. S. **Capital Intelectual**. Trad. GALMON, Roberto. São Paulo: Makron Books, 1998.

FERRONATTO, Sibeli Paulon. **A universidade corporativa e a universidade de educação superior**. 2005. Dissertação (Curso

de Administração) Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Sociais e Humanas, 2005.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

M. M, Helena. ; ALBAGLI, Sarita (organizadoras). **Informação e globalização na era do conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MONTEIRO, Lúcia G., Artigo: **O capital intelectual chegou pra ficar.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/conhecimento>. Acessado em: 02.09.2020.

MUNDIM, A. P. F. (2002). Desenvolvimento de produtos e educação corporativa. São Paulo, Atlas.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações** – Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA, ANDREA. **Universidades corporativas:** o desenvolvimento do aprendizado contínuo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

TERRA, J.C.C. **Gestão do Conhecimento:** o grande desafio empresarial. Rio de Janeiro: Negócio, 2000.

Vigotski, L. S. (2004a). **O problema da consciência.** In L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia** (3ª ed., pp.171-189). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1925)

# A SUSTENTABILIDADE NO COMPROMISSO DA “EMPRESA FACULDADE DE DIREITO” NA EFETIVIDADE DO ENSINO JURÍDICO TRANSDISCIPLINAR

*Camila Aparecida Borges*<sup>18</sup>

*Yara Alves Gomes*<sup>19</sup>

## INTRODUÇÃO

Intui-se com esta exposição provocar uma reflexão acerca da função das Faculdades de Direito, enquanto empresas, de lecionar buscando a efetivação da educação em prol da sustentabilidade em seu caráter transdisciplinar. A sustentabilidade, sob o prisma da atividade da Empresa-Faculdade de Direito, está vinculada à responsabilidade corporativa e, preocupada em garantir o bem-estar social, com escopo de garantir a dignidade da pessoa humana.

Muitas e importantes são as discussões que tem por objeto alcançar a efetividade dos direitos humanos na sociedade, entretanto, cumpre nos observar que o direito vivo, o direito da rua é inicialmente refletido nos bancos universitários.

---

18 Mestre em Direito com aderência a linha de pesquisa “Empresa, Sustentabilidade e Funcionalização do Direito” pela Universidade Nove de Julho, Professora de Direito Civil da Universidade Nove de Julho.

19 Mestre e Doutoranda em Filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora de Direito Público da Universidade Nove de Julho

Diante do caráter cooperativo, devemos nos questionar se as faculdades de direito cumprem sua função social e eticamente responsável em conjunto com a própria concorrência no mercado.

É costumeiro discutirmos sobre a quantidade de disciplinas, duração dos conteúdos, atividades, avaliações, porém, cumpre nos observar a eficácia desta empresa faculdade de direito para com os profissionais que são em seu interior moldados.

O primeiro capítulo tratará do conceito multifacetado de sustentabilidade, para adequação do tema relacionado ao meio cooperativo, abordando sobre o conceito do *Triple Botton Line* (TBL). Tal conceito defende o equilíbrio entre os resultados organizacionais, com o balanceamento entre *people, profit e person* (pessoas, lucro e planeta).

O segundo capítulo demonstrará o desenvolvimento histórico do ensino jurídico tradicional brasileiro e seu entrave ao desenvolvimento da interdisciplinaridade. Analisará ainda as universidades que dentre outras funções possui a função histórico-cultural, ou seja, devem estas preocupar-se com a preparação do corpo discente a visualização do direito em contextos sociais diversos e a capacitação destes à justa aplicação do fenômeno jurídico em sociedade.

O terceiro capítulo apresenta o ensino transdisciplinar como solução a efetividade de um lecionar o direito de forma emancipatória e que coadune ao alcance das agendas vinculadas a educação sustentável.

Justifica-se o tema pois a Faculdade enquanto empresa, em especial as instituições privadas que desmedidamente se proliferam, devem se constituir sobre o tripé da sustentabilidade, ou seja, devem se responsabilizar com políticas sociais, econômicas e ambientais paralelamente ao seu objetivo principal, o lucro.

## 1.A SUSTENTABILIDADE COMO PARADIGMA NO ENSINO JURÍDICO

Conforme (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 176-177) o tema sustentabilidade está alicerçado à terceira dimensão de direitos humanos, englobando a proteção aos direitos difusos, com o objetivo garantir a convivência dos povos, não se restringindo a assuntos relacionados a proteção do meio ambiente, mas versa-se em seu caráter multidimensional, sendo

jurídico-política, ética, social, econômica e ambiental (FREITAS, 2012, p. 111), vinculadas a diversas áreas de atuação juntamente com o Direito. Nesse sentido, a sustentabilidade adquire um caráter interdisciplinar, focado em soluções e inovações em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com (FREITAS, 2012, p. 41):

Trata-se de princípio constitucional que determina, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar.

Tal assertiva está relacionada à evolução dos direitos humanos, e suas dimensões, que adquiriram espaço na sociedade, que trouxeram essa obrigatoriedade dos entes públicos e privados em garantir ações em conformidade com o desenvolvimento sustentável. O tema integra uma preocupação com meios de preservação da vida em sociedade, interferindo na consciência em diversos setores sociais.

Quando relacionada ao meio corporativo, tratando do tema sustentabilidade, importante abordar sobre o conceito do *Triple Bottom Line* (TBL), que “determina que a empresa deva gerir seus resultados, focando não só no resultado econômico adicionado, mas também no resultado ambiental e social adicionado.” (OLIVEIRA, 2019, p.12). Tal conceito defende o equilíbrio entre os resultados organizacionais, com o balanceamento entre *people, profit e person* (pessoas, lucro e planeta).

Trata-se de uma relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com as quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o paradigma de desenvolvimento sustentável, a fim de preservar recursos ambientais e reduzir desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2019, p.12).

A sustentabilidade, sob o prisma da atividade da “Empresa Faculdade de Direito”, está vinculada à responsabilidade corporativa e, preocupada em garantir o bem-estar social, com escopo de garantir a dignidade da pessoa humana.

No mais, além da função social (cumprimento de obrigações legais) a atividade empresarial deve preocupar-se com os chamados *stakeholders*<sup>20</sup>(fornecedores, consumidores, empregados, comunidade afetada) e responder pelos efeitos de sua atuação na sociedade.

A linha das três pilastras (*Triple botton line*) permeia a responsabilidade corporativa das empresas. É o que consta no posicionamento de (OLIVEIRA, 2008, p. 156):

Um modelo bastante difundido na prática é o Tripé da Performance de John Elkington (TBL – Triple Botton Line, [...], em que a medida adequada para medir o desempenho de uma empresa não é somente a parte financeira (*botton line*, em inglês), e sim um balanço entre as três dimensões: econômica, social e ambiental (o *triple botton line*). Muitas das ferramentas atuais, como as diretrizes de relatórios de sustentabilidade, são baseadas nesse princípio.

A concepção de responsabilidade corporativa expressa na Revista Direito de Sociedades (CARRILO, 2012, p. 28), também abraça os conceitos do tripé da sustentabilidade no seguinte sentido:

El concepto de responsabilidad social suele entenderse comprensivo de una triple vertiente: económica, medioambiental y social, subrayándose la relación de los tres aspectos con una concepción holística del bienestar global e perdutable. Las sociedades mercantiles y empresas, em tanto que agentes generadores de riqueza están llamadas a contribuir substancialmente a um desarrollo de estas características.<sup>21</sup>

---

20 Segundo José Antônio Puppim, consideram-se como stakeholders “aquelas partes legitimamente interessadas no funcionamento da empresa, seja porque impactam ou são impactados pelas empresas, ou simplesmente têm interesse sobre como a empresas se comporta. Entre eles podemos incluir comunidades afetadas pela empresa, empregados, consumidores, fornecedores, associações comerciais, governos, mídia e ONGs além da sociedade como um todo”.(OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008, pp. 94-95).

21 O conceito de responsabilidade social é geralmente entendida a partir de uma trílice vertente: econômico, ambiental e social, sublinhando a relação entre os três aspectos com um conceito abrangente de bem-estar global e durável. As sociedades mercantis e empresas,

Nessa seara, o tema sustentabilidade atinge seu caráter multifacetado, que atualmente possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incluídos na Agenda 2030, que se refere a um plano de ação para a humanidade, em que todos os países e pessoas interessadas podem atuar de maneira colaborativa, com objetivo de garantir princípios mais sustentáveis (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020).

Dentre aos objetivos de desenvolvimentos sustentável, importante na pesquisa o ODS 4, que se refere a “Educação de qualidade”, que busca assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Trata-se do objetivo que *“até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade”*(NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020).

Nesse sentido, prevê a Agenda 2030 sobre educação (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020):

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Ao abordar sobre a sustentabilidade no âmbito da educação, busca-se a garantia da dignidade da pessoa humana. A “Empresa Faculdade de Direito” ao trazer padrões de sustentabilidade em sua atividade, garante um desenvolvimento social digno, acompanhando um caráter quantitativo e qualitativo de desenvolvimento entre todos envolvidos.

## 2.O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL

Leciona a filósofa Marilena Chauí que, “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza de modo determinado a so-

---

como agentes geradores de riqueza, são chamados a contribuir substancialmente para o desenvolvimento desses recursos.

cidade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. (CHAUI, 2001, p. 35)

Desta feita, as Faculdades de Direito detêm um importante papel na sociedade brasileira, além de ser o primeiro curso universitário do país, datado de 1827, o ensino jurídico possuía um papel bacharelesco, ou seja, de construir uma sociedade burocrata segmentada em setores sociais pautadas na economia.

O Bacharelismo<sup>22</sup>, por sua vez, é caracterizado pelo domínio do bacharel em Direito na vida política e social do país, uma vez que, o concludente do curso jurídico fosse responsável por trabalhar em atividades administrativas e políticas, primeiramente pela ausência de profissionais formados em tais áreas e ainda pelo fato de que a própria Faculdades de Direito fomentava um tipo intelectual específico atrelado a burocracia e a técnica e desassociado da formação humanística de qualidade que fizesse com que o bacharel lutasse verdadeiramente pela justiça, ou ao menos demonstrasse interesse em adquirir capacitação reflexiva.

O formando em Direito preocupava-se com a aplicação cega e tecnicista da lei e com este movimento afastava o país de alcançar a efetividade das normas jurídicas, mantendo a sociedade brasileira refém da burocracia.

Com o avançar dos anos e o desenvolvimento universitário e social a educação, em geral, passou a ser observada como um direito humano e sua efetividade como um passo a concretização de uma sociedade igualitária e justa. Neste sentido avançou também o ensino jurídico que através de alterações curriculares se afastou do ensino puramente técnico e a sociedade a faculdade passa a se afastar de seu caráter puramente técnico e se aproxima de um saber democrático.

Importante a esta evolução é a inserção de disciplinas zetéticas no currículo jurídico. O autor (FERRAZ JR, 1994, p. 39/43) na obra “Introdução ao Estudo do Direito” leciona que os estudos de Direito são agrupados em dois tipos de disciplinas: as dogmáticas e as zetéticas. A

---

22 Bacharelismo Brasileiro, descrito neste tópico é apresentado nas obras: PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia à república)** – Campinas. Bookseller. 1997; ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizazes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968 e FREITAS, Lucinda de. **O bacharelismo no Brasil, a bacharelise no país: uma análise sociológica**. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.28561>>

dogmática é fundamental para o curso jurídico pois trata-se do lecionar os conjuntos de legislações, os códigos, normas e suas aplicações sociais. Nas zetéticas as disciplinas que não possuem especificamente cunho jurídico, mas que auxiliam o Direito em sua aplicação, são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política.

Em consonância com o conceito de sustentabilidade, observamos as disciplinas de cunho zetético em luta para a efetividade do Direito menos burocrático, entretanto, existe uma ausência de diálogo entre as disciplinas técnicas e de formação cidadã. Tal problemática consiste na ausência de interdisciplinaridade no curso jurídico.

A interdisciplinaridade corresponde a uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado (VENTURA; LINS, 2014).

É o exercício do diálogo entre as disciplinas das várias áreas do conhecimento, transcendendo as barreiras existentes entre o individualismo de cada uma delas, mas que, no entanto, ainda permite respeitar as peculiaridades de cada uma, buscando pontos de conexão que possibilitem o enriquecimento da interpretação, do fato, da norma ou da doutrina jurídica.

O diálogo entre as disciplinas é deficiente nas faculdades, pois em seus planos pedagógicos os responsáveis não dispuseram da preocupação necessária para a sua efetivação. Em regra, ao se tratar de interdisciplinaridade, o que ocorre na maioria dos cursos de Direito, é a simples inclusão no currículo de uma série de disciplinas de áreas afins que proporcionam aos alunos visões diferenciadas, porém não integradoras de cada disciplina.

Precisamos repensar o ensino jurídico, e necessário que o ensino de disciplinas de cunho zetético sejam pensadas em conjunto com o ensino de conteúdos dogmáticos privilegiando neste dialogo o alcance do ensino da norma e de sua carga de humanidade.

As universidades devem assumir sua responsabilidade para com a sociedade, para com todos nós que refletimos juntos o direito, a democracia, que evitamos a ocorrência e manutenção de conflitos armados.

O momento é de transformação no ensino jurídico, voltado para uma educação entrelaçada com as relações humanas e que traga, de modo transdisciplinar, uma formação capaz de estimular, tanto no sujeito social como profissional, a prática de um conhecimento fundado numa vivência solidária, ética e responsável em relação ao outro e em relação à sociedade como um todo.

O ensino das ciências jurídicas clama por um discurso nos cursos de Direito que esteja de acordo com a complexidade da sociedade – de um modo transdisciplinar – que contribua com a construção de um conhecimento completo e emancipatório, proporcionando ao aluno, e futuro jurista, o livre exercício de sua cidadania

Nesse sentido, a instrumentalização da transdisciplinaridade no ensino jurídico se propõe a instigar no profissional de nossa atualidade global, para além das dogmáticas disciplinares enquadradas nos currículos educacionais tradicionais. Busca-se uma construção de conhecimento que esteja voltado para a conexão de seu mundo da sociedade com o todo global.

O maior desafio à concretização de tal modalidade de ensino no âmbito jurídico reside no processo de ensino-aprendizado das disciplinas de direito zetético, isto, porque, em razão da ânsia do alunado em qualificar-se tecnicamente buscando fórmulas de efetivação de um direito punitivo baseado em vingança, ou pelo anseio de aferição instantânea de renda, os discentes deixam de se preocupar com a efetivação de uma formação humanística, com o reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos.

Logo, a realidade do ensino jurídico requer uma reflexão mais aprofundada naquilo que diz respeito às relações entre dogmática e educação para uma formação mais humanitária.

### 3.A TRANSDISCIPLINARIDADE EM PROL DE UM ENSINO EFICAZ

A Faculdade de Direito, em busca de uma solução, a ausência de um diálogo sustentável, deverá buscar uma educação transdisciplinar.

Leciona (BITTAR, 2020):

Educar pode significar a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo ainda atrofiar dados importantes da personalidade humana.

Assim o desenvolver da educação transdisciplinar deverá observar com cautela o fomento das responsabilidades e decisões que podem alterar a posição de cada indivíduo no coletivo, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais e contemplar de forma transversal conteúdos de formação humanística como a educação em direitos humanos; a educação das relações étnico-raciais, entre outras.

Entretanto a interligação entre os saberes não faz parte da metodologia de ensino das Faculdades que organizadas em formas de disciplinas fechadas em si mesmas isolam-se em conhecimentos parcelados afastando os alunos de uma concepção global do saber.

Com um ensino fragmentado, a universidade somente gera especialistas que não estão comprometidos com os princípios basilares da área do conhecimento e que não se encontram em total conectividade com o todo, num sentido integral (TREVISAM; LEISTER; DICHER, 2020).

Não é admissível que no contexto do mundo globalizado existam visões de cunho individualista, fundamentadas em um sistema educacional descompromissado com um saber integral.

Vencer a educação jurídica tradicional dogmática, através de uma educação sustentável que observe a educação transdisciplinar em prol da dignidade é primordial a melhoria do ensino jurídico e da sociedade em que tais juristas atuarão posteriormente.

Nestas circunstâncias, (TREVISAM; LEISTER; DICHER, 2020)

o que não pode ser olvidado é a necessidade de que o aluno esteja, em suas aspirações, conectado com as informações de todas as áreas do saber, para que lhe desperte a curiosidade de buscar uma interligação mais ampla nessa aventura do conhecimento da realidade complexa que o cerca.

Neste sentido, são os ensinamentos (MORIN, 2000, p. 64):

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era pla-

netária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade – o que nos remete à reforma do pensamento.

Nesse sentido “ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza ou ainda se ter a pretensão de criar um sistema absoluto de proposições possíveis” (MORIN, 2000, p.19).

Se buscarmos uma resposta para o futuro, no interior de uma concepção de que o futuro é uma construção coletiva, temos que ter a consciência de que o desenvolvimento do conhecimento deverá estar pautado nas competências oriundas de um aprendizado e de uma educação jurídica que permita, ao futuro jurista, alcançar uma real contribuição para a efetivação de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de seus compromissos individuais na consolidação da ética e da responsabilidade perante a humanidade.

## CONCLUSÃO

Ao abordar sobre a sustentabilidade no âmbito da educação, busca-se a garantia da dignidade da pessoa humana. A Empresa - Faculdade de Direito, ao trazer padrões de sustentabilidade em sua atividade, garante um desenvolvimento social digno, acompanhando um caráter quantitativo e qualitativo de desenvolvimento entre todos envolvidos.

A sustentabilidade, sob o prisma da atividade da Empresa-Faculdade de Direito, está vinculada à responsabilidade corporativa e, preocupada em garantir o bem-estar social, com escopo de garantir a dignidade da pessoa humana. A atividade empresarial deve vincular-se aos *stakeholders* e se responsabilizar pelos efeitos de sua atuação na sociedade.

Nesse sentido, o ensino jurídico brasileiro, moldado em um bacharelismo tecnicista, deixa de observar a evolução da sociedade e se destoa da efetividade dos padrões de sustentabilidade, e será nesta toada que o ensino transdisciplinar garante a evolução do curso.

A instrumentalização da transdisciplinaridade no ensino jurídico se propõe a instigar no profissional de nossa atualidade global, para além das dogmáticas disciplinares enquadradas nos currículos educacionais tradicionais. Busca-se uma construção de conhecimento que esteja voltado

para a conexão de seu mundo da sociedade com o todo global. Tal posicionamento tras a aplicabilidade do caráter multifacetado de sustentabilidade, para adequação do tema relacionado ao meio corporativo, abordando sobre o conceito do *Triple Botton Line* (TBL), a partir do balanceamento entre *peaple, profit e person* (pessoas, lucro e planeta).

Evoluir a partir de uma educação jurídica tradicional dogmática, através de uma educação sustentável que observe a educação transdisciplinar com o objetivo de efetivar dignidade é primordial a melhoria do ensino jurídico e da sociedade em que tais juristas atuarão posteriormente.

## REFERENCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizés do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968

BANCO DA DADOS. **NAÇÕES UNIDAS BRASIL**. <https://nacoe-sunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 16 de Julho de 2020.

BITTAR, Eduardo C. B. **CRISE DA IDEOLOGIA POSITIVISTA: POR UM NOVO PARADIGMA PEDAGÓGICO PAR AO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DA ESCOLA DE FRANKFURT** [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/a\\_crise\\_posit\\_eduardo\\_c\\_b\\_bittar.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/a_crise_posit_eduardo_c_b_bittar.pdf). Acesso em 19 de Julho de 2020

CARRILO, Elena F. Perez (Coord.) Revista de derecho de sociedades. **Empresa responsable y crecimiento sostenible: aspectos conceptuales, societários y financieros**. Número 38. Espanha: Thompson Reuters Aranzadi, 2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, pág. 35.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 2a ed., São Paulo, Atlas, 1994, pág. 39 a 43.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade – direito ao futuro**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

- FREITAS, Lucinda de. **O bacharelismo no Brasil, a bacharelise no país: uma análise sociológica.** Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.28561>>
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 18a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p.64.
- OLIVEIRA, Bruno Garcia de. et al. **Evolução do conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.** IN: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo et al (Org). Sustentabilidade: princípios e estratégias. Barueri: Manole, 2019.
- OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. **Empresas na sociedade.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia à república)** – Campinas. Bookseller. 1997.
- SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; ROCASOLANO, Maria Mendez. Direitos humanos: conceitos, significados e funções. São Paulo: Saraiva, 2010.
- TREVISAM. Elisaide. Margareth Anne Leister, Marilu Dicher, **A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO SUPERIOR COMO VIA DE REFORMA PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICA E HUMANITÁRIA** [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38409-30032016-213523.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38409-30032016-213523.pdf) Acesso em 19 de Julho de 2020
- VENTURA. Deisy de Freitas Lima. LINS; Maria Antonieta Tedesco. **Educação superior e complexidade: integração entre disciplinas no campo das relações internacionais.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/06.pdf>. Acesso em 19 de Julho de 2020

# A FORMAÇÃO E A AÇÃO DOCENTE

*Edir Tereza dos Reis*

## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as questões da “A Formação e a Ação dos professores”. Elege como elemento norteador o artigo 62, que trata da Formação de Professores, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394, de 20 de dezembro de 96, a qual chamaremos, LDB 9394/96 . À luz deste documento que traça as fundamentais diretrizes básicas da Formação de Professores complementamos com o Parecer CNE/CP nº 22/2019 homologado pela Portaria nº 2.167, de 20/12/2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A LDB 9394/96 delinea a estrutura da Formação Geral e da Formação Continuada dos Professores desde a Educação Infantil até o Ensino Superior evidenciando os principais critérios para o exercício da função. A BNC-Formação é um documento mais descritivo e minucioso no qual encontramos as especificidades a serem seguidas pelas instituições que possuem o Curso de Formação de Professores sendo intrínseco ao seu conteúdo a relação entre a formação docente e os pressupostos das políticas públicas mundiais para a educação a serem seguidas pelos países periféricos.

Nas últimas décadas, em todo o mundo, aconteceram grandes mudanças. Dentre elas destacam-se o grande avanço das ciências, das tecnologias e também nos modos de produção no sistema capitalista. Essas transformações trouxeram elementos importantes que colocam a forma-

ção dos profissionais da educação como imprescindível para dar um novo rumo ao desenvolvimento social, econômico e até político, visto ser a educação um dos fatores tidos como precursores do desenvolvimento e o professor, seu agente.

No Brasil as mudanças no setor educacional tomaram mais força a partir da Conferência de Ministros da Educação e da Economia que aconteceu no México em 1979, da Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Educação, 9394/96 e da aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001. Atualmente a BNC – Formação de Professores é uma extensão das diretrizes da LDB 9394/96 que aproxima o ideal de professor ao profissional exigido pelo mercado no século XXI, embutindo em suas premissas mais pragmatismo durante a formação, a partir do momento que pretende atribuir qualidade à práxis docente com a ampliação de horas de estágio durante a formação geral.

Considerada um fator estratégico no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, programas e projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o UNICEF e a UNESCO. Esses organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

Torna-se importante observar, por um lado, a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial em diferentes esferas do campo educacional. Dentre os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação destacam-se a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica; como a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Na prática, contudo, toda a riqueza dessas propostas pedagógicas vem sendo posta em xeque pelo desequilíbrio entre a imaginação peda-

gógica e seus efeitos reais – Quais as razões desse fracasso? Em primeiro lugar, parece não haver uma relação direta entre o conhecimento e a ação, particularmente quando entram em jogo preconceitos culturais, interesses políticos e econômicos, atitudes etnocêntricas e comportamentos xenófobos. Em segundo lugar, não obstante a transparência das intenções manifestas, os objetivos desta “educação para a compreensão e solidariedade entre as nações” não são claramente definidos e, menos ainda, operacionalizáveis. E, finalmente, como o demonstram as pesquisas sobre paz, o espírito internacional é, principalmente, uma manifestação de solidariedade internacional. Mas, em certos países, não seria essa uma exigência contraditória com as do nacionalismo e do desenvolvimento independente? É possível ao mesmo tempo, propor uma abertura à compreensão internacional, isto é, uma identificação com normas planetárias e afirmar que a educação e a formação devem ser nacionalizadas?

A própria estrutura política dos organismos internacionais, voltada para a busca da paz, da compreensão e da solidariedade internacionais, como já mencionamos expressam tal dicotomia, expressa nos paradoxos de suas constatações. Quando, nas discussões internacionais, existe uma nítida tendência a reconhecer que cada sistema educacional deveria adaptar-se às singularidades de seu contexto, inserir-se numa política integrada da formação de recursos humanos, em suma servir a uma política nacional de desenvolvimento, quando as teorias mais difundidas valorizam a funcionalidade, a conscientização que deveriam conduzir a uma rápida e vasta diferenciação do fenômeno educativo; quando o acesso da maioria das nações à independência política lhes daria os meios – pelo menos teoricamente – de optar por políticas de diversificação e de inovação criativa, a comparação dos sistemas educacionais contemporâneos, ao nível das estruturas e das funções sociais mostra que, ao contrário, esses sistemas tendem a se moldar cada vez mais sobre os mesmos modelos, e estes são cada vez menos distintos e originários dos países dominantes do centro.

A sociedade espera que as mudanças no Curso de Formação de Professores promovam o desenvolvimento de práticas que supram as novas demandas do público que ora nela se insere, devido às condições sociais, exige-se uma formação mais humana e dotada de valores que possam influenciar positivamente no atual mundo globalizado, principalmente no que tange às práticas de ensino-aprendizagem voltadas para as minorias.

Diante do quadro exposto podemos nos perguntar - Quais paradigmas delineiam este anseio social no Brasil?

## 1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

É importante diferenciar a formação geral do professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que se realiza em centros educacionais – nos cursos de magistério – nível médio), faculdades ou universidades com a especialização em disciplinas das diferentes áreas do saber, cursos de pedagogia e atualmente até em cursos de pós-graduação; da formação continuada em serviço, que se faz após a formação geral com inserção no mercado de trabalho, seja no setor público ou privado. Neste artigo, explicitamos sobre os dilemas de ambas as formações e suas aplicações práticas no cotidiano das salas de aula.

A LDB 9394/96 propõe a formação em nível médio, superior, a formação continuada e a capacitação em exercício, sendo abrangente e flexível nas exigências quanto à formação para atuar na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde ainda se admite o nível médio do Curso Normal. É importante saber que houve períodos específicos para que o magistério em nível médio fosse gradativamente sendo substituído pela formação em nível superior, fato que provocou a implementação e difusão dos Institutos Superiores de Educação, com status de faculdades, sendo o diploma dos institutos reconhecido como de nível superior. No entanto, devido à dimensão continental do país e as condições precárias das escolas da zona rural com baixo nível de escolarização, reservas indígenas e quilombolas e falta de pessoal profissionalizado para atuar no magistério, tivemos um retrocesso nas leis, que já no século XXI ainda admitem o nível médio – formação de magistério, em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular e das turmas de Ensino Fundamental da modalidade de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, bem como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curri-

culares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com base nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB/9394/96, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018; traçam o quadro legal para a formação de professores no contexto atual.

A necessidade da revisão e atualização dos pareceres e resoluções citadas visa, de igual forma, atender à legislação vigente, a começar pela própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Consideramos que a Base Nacional Curricular para Formação de Professores está intimamente relacionada aos baixos índices de qualidade obtidos pelo Brasil nas últimas décadas; ou seja, o professor continua sendo culpabilizado pelo fracasso escolar e uma das vias para a pseudo salvação da qualidade educacional seria rever todo currículo da formação de professores.

Destacamos que a BNC-Formação de Professores, ainda está em fase de implementação nas instituições educacionais nacionais que oferecem o curso de formação de professores e é alvo de inúmeras críticas pelos intelectuais da educação e pelos profissionais que atuam diretamente nos cursos. Muitas dessas críticas vêm do teor mercadológico e pragmático expresso nas diretrizes deste documento.

De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são

compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais: (a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; (b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; (c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

Como os sistemas de ensino e as instituições estão estabelecendo parcerias para prover a formação continuada dos professores? Que papel as Universidades e os Institutos Superiores de Educação estão desempenhando para melhoria da qualidade na formação de professores? Qual a identidade dos novos postulantes ao magistério?

Diversos estudos evidenciam a maneira como os professores do ensino fundamental desenvolvem suas práticas educativas, seja por meio da percepção dos estudantes ou por meio da representação dos próprios professores. Na Educação Básica, os professores ainda não adotam um referencial pedagógico capaz de gerar aprendizagens significativas e privilegiam as práticas tradicionais resultando nos índices obtidos pela educação pública no Brasil, que se situa entre os mais baixos índices de qualidade do mundo. Começa a emergir na educação a consciência entre os professores da necessidade de capacitação própria para o *exercício* da docência devido à multiplicidade da população atendida.

Autores nacionais e internacionais têm abordado esta temática, que, no entanto, pouco tem avançado no que se refere às mudanças na política de formação dos professores, que tem tido cada vez mais no foco no aligeiramento (formação à distância, pós-graduação em um ano etc). Para Veiga (2006), a formação dos professores, entendida na dimensão social, deve ser um direito, que, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, deve partir da esfera da política pública. O poder público deve com urgência assumir um projeto de formação de professor mais completo, focado nas reais necessidades educacionais que o novo milênio requer.

Estevão (2006) destaca que se a formação for orientada por um tipo de regulação burocrática aparece “enfeudada” num registro claramente

de obediência; se for num referencial modernizador, no sentido empresarialista, a formação valorizada tende a adquirir um poder tecnocrático, preocupado com o aperfeiçoamento; se recair num referencial “neoliberalizado”, a formação tenderá a ser de custo/benefício e de subordinação aos dilemas da competitividade, podendo ser comercializada. Se, ao invés disso, o professor se orientar por um referencial crítico e democrático, a formação adquirirá contornos emancipatórios, ao serviço da democratização da sociedade das suas instituições.

A Formação de Professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na autonomia dos professores. Os programas de educação poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel de intelectual que trabalha na construção de emancipação.

## 1.1 A AÇÃO DO PROFESSOR

Os elementos aportados acima revelam a importância de pesquisas sobre a formação e a ação dos professores. Nesse sentido, o fenômeno “prática educativa” nos pareceu ser um objeto, por excelência, para estudo das representações sociais, particularmente no contexto da formação de futuros professores, pois encarna controvérsias e polêmicas e remete fortemente à questão do poder, aspectos que caracterizam um objeto que suscita a construção deste tipo de representação. Com efeito, todos os docentes, mesmo aqueles que não tiveram a formação em nível superior, têm informações, opiniões e crenças sobre o trabalho educativo.

A prática educativa pode ser definida como um “fazer ordenado” voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana, quer dizer, é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações. Esta se concretiza, por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa e se expressa no micro sistema da sala de aula.

O termo *ação*, que parece também fazer parte do núcleo central dessa representação de prática educativa, sugere mais de uma leitura. Uma primeira leitura seria a conotação ativista, voltada para um fazer com duração e contornos determinados pelo professor, no lugar de um agir pautado

na reflexão sobre a ação e no seu impacto sobre o contexto. Outra leitura possível para o termo *ação* poderia indicar uma participação do estudante, considerando que a aprendizagem é resultante de um processo individual de construção de conhecimento pelo sujeito ativo, aproximando essa representação do modelo de prática educativa emergente. Nessa concepção a ênfase na ação, alicerçada no saber fazer (esfera psicomotora ou das aptidões) incorpora outras esferas: o saber ser (atitudes, valores, sentimentos e emoções) e o cognitivo.

### 1.1.1 A FORMAÇÃO E A AÇÃO DOCENTE

Para compreender a questão da educação faz-se necessário perceber algumas transformações que afetam em proporção elevada a sociedade provocando inúmeras mudanças novas e desafiadoras para a escola e todos que convivem no seu cotidiano (ALMEIDA, 2006). É cada vez mais evidente a necessidade de ter professores qualificados profissionalmente e que possam compreender essas transformações sociais que recaem no contexto escolar e que não podem ser mais ignoradas como se não afetassem a qualidade da educação.

Esperamos que nossa reflexão suscite indagações sobre os modelos impostos e a necessidade real de transformação crítica no que diz respeito à *Formação e Ação de professores*. Transformação essa, fundamentada nos valores “inter-históricos” (culturais, circunstanciais, econômicos, éticos e sociais).

Não se pode pensar a formação de professores apenas em termos de maior ou menor graduação ou como iniciação técnica específica, ou ainda, como formação continuada em serviço quando a maioria dos sistemas públicos educacionais proporcionam cursos de capacitação limitados por unidades escolares e por seleção de um único professor para participar e ser o “multiplicador” com os demais professores. É o tipo de “jeitinho brasileiro” de prover a Educação continuada exigida na LDBEN 9394/96 como determinante para a continuidade da formação docente, inclusive para atualizar os conhecimentos que lhe permitam contextualizar o tipo de método, conhecimentos e estratégias a serem implementadas no currículo escolar.

Fato constatado em observações, são as redes de ensino público oferecerem os cursos de formação continuada no mesmo horário de traba-

lho do professor, circunstância que dificulta e limita a participação; ou oferecer os cursos de formação continuada fora do horário de trabalho, porém sem remuneração extra. Questão que nos remete à precarização da função docente, pois qualquer funcionário público de outras áreas, quando em formação para desempenho da função, recebe bônus extras para custeio de sua formação, como os funcionários das empresas estatais como a Petrobrás, Light e outras. E nossa ponderação não é no sentido de considerar esses funcionários públicos que recebem por sua formação continuada fora do horário do trabalho privilegiados e sim de evidenciar o magistério público como uma das profissões mais desvalorizadas pelo próprio poder público brasileiro e pela sociedade.

A formação e a práxis docentes possuem inter-relações determinantes para a interpretação dos fenômenos educacionais atuais. A escola e a sociedade são encarados como espaço de produção intelectual e de troca de experiências. As bases legais de formação docente atuais com suas contradições e rejeição por parte dos profissionais que atuam, militam ou produzem teorias educacionais poderão finalmente ser um fator conciliador e agregador na questão teoria e prática do exercício docente?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Percebemos algo diferente, uma incógnita na questão teoria versus prática. Essa dissociação faz da prática um faz-que-faz cotidiano, no qual o professor repete práticas observadas e consideradas bem sucedidas e quando vai aplicá-las na sua sala de aula, com seus alunos, nada dá certo! Isso porque, cada turma é composta por indivíduos que pensam, sentem e agem! Não há como aplicar uma prática observada...talvez por isso muitos docentes sofram verdadeiro impacto no enfretamento do cotidiano escolar, mesmo após ter realizado o estágio de 300 horas exigido pela LDB9394/96. A Base Nacional Curricular da Formação de professores, ainda em fase de implementação, impõe como exigência para os futuros professores 800 horas de estágio, sendo 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de prática.

A maior vivência em espaços educacionais e aproximação com diversos tipos de alunos poderá trazer a tão desejada aliança teoria e prática no

futuro exercício da função? Observa-se que é essa a expectativa dos educadores que participaram da elaboração do texto final da Base Nacional Comum da formação de professores.

A constatação da exigência de ampliação do tempo de estágio durante a formação geral e na formação em áreas disciplinares, é uma fator de afirmação da dissociação teoria versus prática no cotidiano escolar que tanto reflete nos resultados gerais apresentados pela educação brasileira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular tanto de escolas públicas quanto privadas. Porque independente da classe social e do público atendido, poucas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental brasileiras estão no ranking das melhores escolas do mundo.

Seria preciso mudar o currículo do curso de formação de professores incluindo mais disciplinas sobre a psicologia do desenvolvimento, inter-relações, antropologia, filosofia, sociologia...enfim áreas que aprofundassem o conhecimento docente sobre o *homem*?

Verificamos cada vez mais a precarização do magistério no território brasileiro. Além dos baixos salários oferecidos e da insuficiente infraestrutura e recursos didáticos de muitas escolas públicas e da rede privada de pequeno porte essa dissociação teoria versus prática poderia ser considerada mais um fator determinante para o afastamento das “mentes mais promissoras” e/ou dos jovens com alta escolarização e nível social não escolherem o magistério como carreira?

Em nossa análise podemos inferir que de acordo com observação de jovens professores que ingressam na carreira e após um ou dois anos de exercício docente desistem da profissão a dissociação teoria versus prática pode não ser o determinante, mas com certeza é um dos determinantes para tantas vagas ociosas, no magistério público brasileiro.

É importante destacar a dissociação teoria versus prática como um dos fatores que interferem nos resultados da educação e não o único fator, fenômeno não contemplado na BNC- Formação de Professores, que como já vimos, privilegia a prática docente como fator determinante no alcance da qualidade educacional.

A falta de infra-estrutura, os baixos salários, os planos de cargos e salários, a falta de redes de referências de saúde para atendimento dos alunos com altas dificuldades na aprendizagem, distúrbios e deficiências nas suas especificidades, as salas de aula com número excessivo de alunos,

falta de recursos didáticos e programas educacionais que aproximem os alunos dos espaços culturais, além de muitos outros, são problemáticas educacionais brasileiras que fazem um efeito “aprisionador” do professor em práticas de simples transmissão de conhecimento e coleta de resultados. Aos legisladores o olhar amplo sobre as problemáticas da educação brasileira pode auxiliar na profissão docente a partir do momento em que o professor não seja culpabilizado pelo fracasso escolar e sim tratado como mais uma vítima das políticas educacionais verticais, globalizadas e uniformizantes!

Precisamos estudar e aprofundar essa problemática...buscar possibilidades que auxiliem os docentes a alcançar o que nosso Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire considerava fundamental ao exercício docente: “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

A educação no Brasil é historicamente instituída com modelos estrangeiros. A cultura nativa, de base oral, não sobreviveu e dela hoje temos apenas resquícios nas poucas tribos indígenas que ainda sobrevivem ao mundo neoliberal do século XXI e às políticas públicas mercadológicas implementadas que visam mais a exploração de território que a proteção à vasta cultura indígena, que inclusive, ainda não faz parte do currículo estudado nos cursos de formação de professores. O primeiro educador – o Jesuíta, europeizou os nativos e os brasileiros. A partir da formação deste primeiro educador, fomos traçando caminhos que em certos momentos tendem a voltar às raízes e noutros momentos em nossas diretrizes educacionais vemos ocultamente o braço não do colonizado, mas dos colonizadores e mesmo assim vamos tentando uma forma brasileira de educação e de educador.

O passado é imutável, o presente se faz e o futuro iremos percorrer... Num Brasil que não é mais explicitamente colonizado, mas globalizado, visualizamos entre sombras a figura do professor: o professor real e o professor ideal, o que temos e o que precisamos ter para revolucionar a educação brasileira e trazer à educação o lugar de destaque social ao qual faz jus. Esse percurso é uma história – a história que nos conduz a uma única ação – buscar!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **A reconstrução da profissionalidade docente no Contexto das reformas educacionais – vozes dos professores na escola ciclada.** In: ENDIPE. 2006
- ALVES, Nilda. **Formação de Professores – Pensar e Fazer,** São Paulo, Cortez, 1999
- BRASIL. LDBEN – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996.
- \_\_\_\_\_, BNC – **Base Nacional Curricular - Formação de Professores,** 2019
- \_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CP nº 22/2019**
- ESTEVIÃO, Carlos V. **Formação de Educadores Numa Perspectiva Crítica e Emancipatória.** Recife: ENDIPE: 2006.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e Mediocridade.** São Paulo, Cortez, 1999.
- VEIGA, *Ilma Passos* de Alencastro. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. In: *www.abed.org.br*, 2006.

# VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO UMA DEMANDA EMERGENTE NO SISTEMA DE SAÚDE

*Ângela Maria Pereira da Silva*<sup>23</sup>

*Desirre Vitória de Moraes Mariano*<sup>24</sup>

*Gehysa Guimarães Alves*<sup>25</sup>

## INTRODUÇÃO

Este artigo, resultado do projeto de pesquisa “Saúde na Escola: o enfrentamento das violências”, objetivou estudar as diferentes formas de violência ocorridas em duas escolas estaduais de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O estudo foi descritivo, com abordagem qualitativa, envolvendo 60 alunos e 11 professores. Os princípios éticos estiveram sempre presentes, garantindo o anonimato dos sujeitos da pesquisa, autorizado pelas escolas, e com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), sob o número 2.175.398, em julho do ano de 2017.

---

23 Assistente Social, Mestre em Serviço Social, Doutoranda em Educação, Especialista em Saúde Pública com ênfase Saúde da Família e docente responsável pela coordenação do Projeto de Pesquisa que deu origem ao artigo.

24 Assistente Social e Residente vinculada ao Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Universidade Luterana do Brasil.

25 Socióloga, Psicopedagoga, Doutora em Educação pela PUCRS, pesquisadora na área de Saúde do Escolar e promoção da saúde.

Trata-se de um estudo exploratório onde os dados obtidos foram analisados e interpretados conforme a técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (2009), que a concebe como um conjunto de técnicas de comunicação que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permeiam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Foi utilizada a análise de conteúdo temática, proposta por Minayo (2014), que compreende: ordenação, classificação e análise final dos dados. A ordenação dos dados inclui a transcrição das entrevistas, a releitura do material, a organização dos relatos em determinada ordem, de acordo com a proposta analítica. A classificação dos dados ocorreu com a leitura exaustiva dos textos de cada entrevista, procedendo-se à análise final dos dados com o agrupamento das unidades de sentido (MINAYO, 2014).

A pesquisa exploratória levanta características conhecidas de fenômenos ou problemas de determinada realidade (LEOPARDI, 2001), descrevendo essas informações com o objetivo de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato (GIL, 2002). Assim, esta abordagem ocorreu em função de que se deseja conhecer a realidade a partir de seus significados, valores, crenças, que expressam a realidade dinâmica entre o mundo real e a subjetividade dos sujeitos.

Este estudo respeitou todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466, do ano de 2012 do Ministério da Saúde. A coleta dos dados ocorreu a partir de questionário autoaplicado, acordado previamente com a Direção de cada escola entre novembro de 2017 e maio de 2018. Os resultados apontaram que na atualidade questões como condições de trabalho, e relações sociais estabelecidas entre a direção, professores e escolares geram situações conflitivas que repercutem nos serviços de saúde, tais como: os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), as equipes de Saúde da Família e das Unidades Básicas de Saúde (UBS), além do apoio dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), entre outros.

Ressaltamos que as práticas sociais estão cada vez mais permeadas pela violência e muitas dessas situações geram atendimentos na Rede de Atenção à Saúde (RAS). Abramovay e Rua (2002) abordam que as violências na escola têm identidade própria, ainda que se expressem mediante formas comuns, como incivildades, preconceitos e intolerâncias às diversidades.

Logo, problematizar esse fenômeno na perspectiva de como se repercute na rede de serviços faz-se necessário, em especial, na RAS e na rede especializada de saúde conforme a complexidade de cada caso. Exemplos não faltam de situações de violência que afetam a vida dos escolares e necessitam do atendimento no CAPS infantojuvenil; e dos professores, com o adoecimento no trabalho, o que gera, muitas vezes, atendimento psicológico ou consultas com psiquiatras.

Essas situações geram grandes adversidades, pois a vida escolar, ao invés de contribuir para a consolidação de uma sociedade mais fraterna e solidária, acaba por acentuar episódios de violência e adoecimento que, por vezes, já fazem parte do cotidiano de muitos dos sujeitos envolvidos. Os direitos a uma vida livre de violência não se cumprem na sua totalidade, uma vez que ainda nos deparamos com a desarticulação, a falta de transversalidade e intersetorialidade entre as políticas públicas, ou mesmo com a distância entre o que está posto legalmente e a sua materialidade.

Dessa forma, discutir as múltiplas formas de violência no âmbito escolar se constitui como uma proposta necessária e urgente, na medida em que se busca desenvolver uma postura crítica dos escolares e professores em relação aos processos de naturalização e banalização deste fenômeno. As escolas são espaços marcados por muitos desafios, por isso, falar sobre violências e saúde neste contexto serve como reflexão e convocação ao diálogo, para que possamos compreender o entendimento desse tema daquelas/es que estão, neste momento, vivenciando os papéis da docência, profissão ou de estudo.

Portanto, tem-se como objetivo geral apreender as repercussões das diferentes formas de violência ocorridas nas escolas investigadas, e as possíveis medidas de prevenção utilizadas nas mesmas. Torna-se importante problematizar as representações dessas múltiplas formas de violência identificadas pelos escolares e professores, qual a relação entre juventudes e territorialidades no que diz respeito ao tema central da pesquisa, de que forma a sociabilidade desses/as jovens escolares e professores pode ser afetada e como o currículo escolar favorece ou não essa temática.

## 1.VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A violência escolar no século XXI passou de uma expressão das dificuldades individuais de relacionamento interpessoal e grupal, para

tornar-se também uma questão de saúde pública. Segundo Abramovay e Castro (2006, p. 8), para avançarmos na superação das situações de violência escolar, há que se “refletir sobre a cultura de violências, os processos que sustentam sua construção, o porquê da não reação à violência”.

Destacam-se hostilidades e intolerância expressas por relações verticais e horizontais entre os atores implicados nesse processo. Também, constatam-se abusos e omissões do poder institucional, assédio moral, episódios de *bullying* entre escolares e professores, gerando um clima de tensão entre os atores sociais e entre as equipes. Outra modalidade de violência na escola é o “*cyberbullying* que representa o uso da tecnologia da informação para a prática de atos hostis e repetidos, por um indivíduo ou grupo” (ANDRADE, 2015, p. 21), em direção ao outro. Diante disso, tais atos são cada vez mais comuns através de redes sociais, tais como Twitter, Facebook, Orkut, entre outros (ANDRADE, 2015).

Para Abramovay e Castro no espaço escolar, pode se identificar:

(...) a situação de “violência nas escolas e a violência das escolas”. O primeiro caso refere-se às situações de violência geradas em função da precarização da vida em grandes centros urbanos, ou nas periferias dos grandes centros urbanos, “a violência dura”. Esse é o tipo de violência com a qual todos convivemos e que também acomete as escolas, tanto quanto outros espaços urbanos. (...) o segundo caso, e talvez o que mais merece nossa atenção no que diz respeito à função educadora que a escola, por princípio, desempenha (2006, p. 9).

Em certos casos, ficam perceptíveis atos de depredação à estrutura das escolas, e tais situações repercutem em uma crescente judicialização da educação, figurando entre os elementos que dão maior visibilidade a esta problemática social. Outro aspecto da violência na escola envolve as ingerências, intransigências para com as diferenças, diversidades e a negação da alteridade. Considerando a seriedade dessas situações, tal pesquisa favoreceu uma melhor compreensão desse fenômeno.

## 1.1 AS VIOLÊNCIAS COMO PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA

Segundo Minayo, no texto intitulado “Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde”<sup>26</sup> na medida em que afirma que apenas em 2002 a Organização Mundial da Saúde se pronunciou em relação à violência de forma mais contundente. O Relatório Mundial sobre Violência e Saúde define o problema como uso intencional da força física ou do poder real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5). Conforme Minayo (2007, p. 41):

A violência não é um fenômeno abstrato: ela é concreta e ocorre em cada estado e em cada município de forma específica. Por isso existe a necessidade de estudos locais e operacionais. São necessárias também estratégias intersetoriais de enfrentamento. Dependendo das situações concretas, as ações coletivas demandam entendimento com a área de educação, de serviços sociais, de justiça, de segurança pública, do ministério público, do poder legislativo e, sempre, com os movimentos sociais, visando à promoção de uma sociedade cujo valor primordial seja a vida e à convivência saudável de seus cidadãos.

A violência escolar, assim como a violência social<sup>27</sup>, doméstica e familiar<sup>28</sup> representa muitos desafios no trabalho dos profissionais da RAS. É necessário estar em constante questionamento acerca desse tema para

---

26 Disponível em: [http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec\\_mulher/capacitacao\\_rede%20/modulo\\_2/205631-conceitos\\_teorias\\_tipologias\\_violencia.pdf](http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf)

27 A Organização Pan Americana da Saúde, em 1994, tinha como enfoque a violência social para a construção do seu plano de ação regional, solicitando aos governos a executarem ações interinstitucionais, no intuito de prevenir os agravos à saúde relacionados à violência.

28 A violência doméstica e familiar é aquela praticada por pessoas próximas, que tenham relação de convivência, afeto ou laço de sangue. Podem ser maridos, companheiros, companheiras, namorados, namoradas (que moram juntos ou não), pai, mãe, irmão, irmã, filhos, filhas, sogro, sogra, padrasto ou madrasta – desde que a vítima seja mulher, em qualquer faixa etária (BRASIL, 2006).

promover saúde, através de uma ética que cuide de cada sujeito implicado nessa dinâmica. À medida em que tais demandas geram tensões, conflitos, estressores e agressões, onde os envolvidos requerem atendimento dos serviços de saúde, apresentando principalmente adoecimento do trabalho (professores) e sofrimento psíquico (em decorrência de *bullying*, violência auto-infligida), ocorridas nos espaços escolares e no seu entorno.

Nesse cenário, as estratégias de enfrentamento à violência como um determinante social e, portanto, um problema de saúde pública ainda ocorre de maneira fragmentada. A violência é um problema multifatorial, envolve inclusão e acesso a bens e serviços sociais, justiça social, lazer, esporte e segurança. Contudo, no âmbito da política de saúde, esta ainda é atendida de forma pontual, em especial, em demandas que envolvam traumas, lesões e óbitos.

Considerando a perspectiva da saúde pública, em meio aos motivos que induziram ao reconhecimento do problema, sobressai-se o forte impacto sobre o perfil sociodemográfico e epidemiológico da população, e seus vários efeitos no sistema de saúde, sobretudo as decorrentes da grande necessidade de assistência, emergência e reabilitação das vítimas (MINAYO, 2007). O Relatório da Organização Mundial da Saúde (2002) sublinha a responsabilidade dos profissionais da saúde, pesquisadores e distintos setores da sociedade, na identificação da violência, nos processos de intervenção, bem como o de assinalar a mesma como um fenômeno passível de prevenção. Sugere ainda o mesmo relatório, adotar estratégias interdisciplinares, intersetoriais e transversais para enfrentamento dessa problemática (OMS, 2002).

Frente a este cenário, a Atenção Básica de Saúde destaca-se como nível de atenção privilegiada para o enfrentamento das várias expressões da violência, visto que é um serviço descentralizado da RAS. A (re) organização do modelo de atenção à saúde, por meio da Estratégia de Saúde da Família, possibilita a longitudinalidade do cuidado e o desenvolvimento de vínculos entre usuários e profissionais, o que potencializa a identificação e a intervenção sobre as diversas formas de violência, visto que esses profissionais por vezes integram o Programa Saúde na Escola<sup>29</sup>.

---

29 O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. As atividades de educação e saúde do PSE ocorrerão nos territórios segundo a área de abran-

Outra questão relevante é a ênfase dada às ações de promoção à saúde e de prevenção de agravos, que buscam não apenas atuar no problema já instalado, mas, sobretudo, evitá-lo (D'OLIVEIRA et al., 2009). Assim, os profissionais das equipes de Estratégia de Saúde da Família apresentam potencialidade para a detecção precoce, abordagem e acompanhamento qualificado às vítimas e suporte para as equipes escolares. Esses profissionais convivem cotidianamente com situações de violência e vivenciam na prática as dificuldades inerentes ao processo de assistência e acompanhamento dos casos (ANDRADE et al., 2011). A escola, por sua vez, pode contribuir como um espaço de boas práticas de saúde, promovendo a educação integral, e garantindo ambientes protetivos, de forma que todos os sujeitos implicados nesse processo possam se comprometer com a promoção da paz e justiça social.

### 1.1.2 PROBLEMATIZANDO A ESCOLA ATUAL

Para Louro (1999) a escola sempre produziu desigualdades, até mesmo fazendo distinção entre os sujeitos que a frequentavam e os que não tinham acesso, demarcando distinções entre adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. Formou identidades “escolarizadas”. A escola ensina o que pode ser desejado ou não e os gestos e os movimentos que o território escolar produz são sentidos e incorporados pelos escolares (LOURO, 1999).

Segundo Minayo, “é muito difícil conceituar a violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural; resultante das interações sociais” (1999, p. 10), considerando que no Brasil, a violação dos direitos e a violência são naturalizados, bem como o impacto na vida de todos os sujeitos expostos a ela (ABRAMOVAY, 2002).

Neste sentido, é importante reconhecermos os tipos de violência escolar e identificarmos os possíveis obstáculos para a implantação de uma política de enfrentamento. Esse entendimento, aliado a um conjunto articulado de ações, pode incidir positivamente no contexto escolar, contribuindo para todos possam reconhecer e denunciar as variadas formas de violência.

Na prática, nos deparamos com o silenciamento dos sujeitos e das instituições, o que perpetua os discursos machistas, heterossexistas e ho-

---

gência da ESF (Ministério da Saúde), tornando possível a ligações entre os equipamentos da saúde e da educação.

mofóbicos que apagam as diversidades. Conforme Louro (2000), na adolescência, todas as características que os jovens apresentam são descritas socialmente como particularidades do masculino e do feminino. Para Lockmann:

Aprendemos, ao longo da história da Pedagogia, a recorrer a um pensamento binário e dicotômico a partir do qual as questões são vistas por oposição e exclusão: aprendizagem ou ensino; prazer ou esforço; aluno ou professor; liberdade ou autoridade; entre outras. Pensar a Pedagogia como a terceira margem do rio é compreender que ela não se encontra nem num extremo nem noutra, é aprender, com Guimarães Rosa, que a terceira margem é o próprio rio, o lugar onde convergem as duas margens, os dois sentidos, mais os múltiplos sentidos do rio que corre (2016, ps. 175 e 176).

Para Vianna e Ridenti (1998), a escola reflete e produz o sexismo que permeia a sociedade, porém é nesse espaço que se formam resistências, novos valores e atitudes para compreender e ter uma visão crítica entre homens e mulheres. O problema não é só aceitar ou tolerar as “diversidades”, mas conforme Dinis e Cavalcanti (2008) afirmam: o desafio é criar políticas que questionem as normas que categorizam as identidades.

## 2. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Em relação aos 14 professores entrevistados, esses demonstraram falta de conhecimento sobre os diferentes tipos de violência, além de uma resistência inicial. No momento do preenchimento do questionário, alguns mencionaram que xingamentos e agressões verbais são situações corriqueiras na escola e, na maioria das vezes, é aceita ou relativizada. A violência escolar afeta de forma significativa a qualidade de vida de toda a comunidade, e tem um potencial nocivo sobre a saúde das pessoas (FORLIM; STELKO-PEREIRA; ABRAHANTES et al., 2015; VÓVIO et al., 2016). Seus efeitos podem ser duradouros, impactando nas relações intrapessoais, na vida social e profissional (ABRAHANTES et al., 2015). Além disso, em função da subestimação dessas situações, discentes e do-

centes ficam descrentes de alguma iniciativa que possa ajudar a reverter a violência dentro da escola.

Assim, os professores, inicialmente, ficaram reticentes sobre o preenchimento do questionário, pois tinham dúvidas sobre como os resultados obtidos poderiam contribuir para promover melhorias no ambiente escolar e o desempenho das suas atividades. Essa descrença sobre as possibilidades da pesquisa e da reflexão sobre esses temas pode estar correlacionada à sobrecarga de atribuições assumidas pelos professores na atualidade, que extrapola os currículos escolares para outras tarefas administrativas. Além disso, pode também estar relacionada à descrença de que alguma pesquisa possa modificar ou contribuir com a realidade cotidiana que enfrentam.

A instituição escolar é vista por discentes e docentes como aquela que maltrata os alunos, professores e famílias, quer seja por sua omissão ou pela perpetuação de algumas formas de violência institucional, por autoritarismo ou negligência. Esta forma de violência, chamada violência institucional, é muitas vezes negada e invisível para as escolas (PAIM, 2002). A violência nesse cotidiano envolve três dimensões sócio organizacionais distintas: degradação no ambiente escolar resultando em estruturas deficientes; violência que se origina de fora para dentro das escolas, desde gangues, tráfico de drogas e exclusão social na comunidade escolar. Perceptível nas duas escolas estudadas (DEBARBIEUX, 1999).

Em novembro de 2017, por ocasião da coleta de dados, os professores retornavam de um longo período de paralisação e mantinham somente 60% das atividades da escola em funcionamento. Com isso, sentiam-se sobrecarregados para dar conta das várias atribuições que tinham que desempenhar para além da sala de aula, isso dificultou a participação de todos os professores no processo da pesquisa.

O longo período de paralisação culminou na supressão de debates mais abrangentes sobre temas transversais que deveriam ocorrer em sala de aula, pois os conteúdos primordiais foram priorizados em detrimento das temáticas sociais. A confrontação os desejos com as realidades e as possibilidades de compreender e transformar o mundo que nos rodeia parecem distanciar-se cada vez mais da educação, pois conteúdos técnicos são geralmente priorizados, prejudicando a formação da subjetividade e as reflexões sobre o cotidiano (VARELA, 1999).

Em relação aos professores da segunda escola investigada, sua percepção sobre os motivos de tensionamento com os alunos giravam em torno dos momentos de avaliações, do número elevado de alunos por turma, da falta de conscientização dos alunos e das discussões e vivências sobre as questões de violência e suas repercussões. Além disso, os mesmos referiram pouco incentivo dos governantes com a política de educação, o que, para eles, prejudica o cotidiano na escola, a qualidade de ensino e a inclusão das temáticas transversais no currículo escolar.

Os professores relataram dificuldades em trabalhar com temas transversais nas duas escolas investigadas. Atribuíram essa limitação à falta de capacitação para lidar com esses temas no cotidiano escolar. A educação continuada é uma necessidade. No entanto, nem sempre os docentes aceitam esses momentos, pois ela por si só pode não resolver de forma definitiva as questões de formação profissional (FABRIS, 2011).

Essa aproximação da Universidade e da Escola por meio desse projeto favoreceu a Diretora da primeira instituição a requerer apoio através da abertura de campo de estágio e outras parcerias interinstitucionais. Além da educação permanente, os professores demonstraram que suas principais preocupações giram em torno das atuais dificuldades implicadas no trabalho na Rede Estadual de Ensino, desde a desvalorização do professor, atrasos de salários, falta de reajustes salariais, ausência de educação continuada e falta de reuniões periódicas (SARAIVA E VARGAS, 2017).

Ao serem questionados sobre como a escola lida com situações de violências no cotidiano, os professores referem a sensação de impotência frente às ofensas e gestos obscenos. Nesses momentos conflitivos, a ideia de pedir remanejo e a sensação de desvalorização profissional vão causando sentimentos de preocupação, desmotivação, medo e insegurança. Esses sinais também são referidos em outro estudo sobre o tema (FORLIM; STELKO-PEREIRA; ABRAHANTES et al., 2015; ABRAMOVAY, 2016; VÓVIO et al., 2016).

Observa-se que os professores referem os alunos como sendo pessoas desinteressadas, desrespeitosas e causadoras de problemas disciplinares. As violências na escola têm identidade própria, ainda que se expressem mediante formas comuns, como incivildades, preconceitos, desconsiderações aos outros e às diversidades (ABRAMOVAY E RUA, 2002).

Assim, a fala dos professores acaba reforçando outra forma de violência ao culpabilizarem os alunos. Em momento nenhum questionam sua atuação, a metodologia utilizada e a articulação do conteúdo teórico com a vida cotidiana. A intensificação deste debate é de fundamental importância, pois são temas pouco explorados nesses espaços em decorrência de vários limitadores. Com isso, tristemente a multiplicidade nas formas de existir e de pensar é calada a todo o momento no ambiente escolar.

## 2.1 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Os alunos das duas instituições não percebem o espaço escolar atuando para diminuir as situações estressoras, conflitivas e de violência, pois afirmam que boa parte dos professores não dão importância ou relevam alguns episódios para não gerar animosidades em sala de aula, pois demonstram-se sobrecarregados com o excesso de atividades. Quando questionados sobre suas sugestões para melhorar a violência na sua escola, a maioria mencionou: diálogo, respeito, empatia, ouvir os dois lados da história, dar solução ao ocorrido e buscar melhor entendimento entre as partes envolvidas. Também pontuaram a necessidade de professores terem mais iniciativa e atitude, da mesma forma que referiram a necessidade da direção da escola ter mais seriedade na apuração das situações conflitivas.

Com relação à violência entre alunos, a aluna Margarida<sup>30</sup> afirma, “Já presenciei diversas vezes a violência física, moral e psicológica. Em relação à violência física, os alunos levaram advertência”. É comum a violência física vir precedida da violência verbal, pois antes do agressor fazer uso de sua força, ele já humilhou e ridicularizou sua vítima (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015; BOTLER, 2016; VÓVIO et al., 2016).

No que diz respeito à inter-relação professores e alunos a mesma entrevistada apontou que “Diversas vezes, professores humilharam alunos e vice-versa. Quando a violência moral ocorreu da parte dos professores, eles saíram ilesos e os alunos sequer foram escutados. Quanto foi da parte do aluno, os pais foram acionados”.

---

30 Neste estudo será utilizada a nomenclatura de flores, assim sendo devidamente respeitado o anonimato dos participantes.

Essa narrativa poderia ser pensada a partir da concepção de Caciano e Silva (2012), se a relação aluno/professor fosse vista como uma relação de aprendizagem, que engloba amizade, criação, afeto, saber e aprender, não faria com que o poder do professor fosse destruído, acabado, mas haveria o respeito, o desejo de aprender e trocar experiências.

Nas situações conflitivas, quando os professores não conseguem intervir, os alunos são encaminhados para o Serviço de Orientação Educacional. Neste espaço, há uma conversa com eles e, dependendo da situação, recebem advertência ou devem voltar somente acompanhados dos pais. Isso acaba gerando maior estresse nas relações envolvendo alunos, professores e famílias. Para os alunos, essas medidas dificultam o diálogo, o respeito e a empatia entre os envolvidos. É importante ressaltar que a dinâmica escolar acaba por não proporcionar aos alunos sentirem-se respeitados e responsáveis por seus atos e acaba por repetir comportamentos violentos na busca de poder e dominação social (OLIVEIRA; MARTINS, 2007).

De outro lado, os alunos percebem que os professores não se sentem responsabilizados pelo seu fracasso escolar, que atribuem a culpa a eles, desconsideram as suas precárias condições de vida e não oferecem a reflexão sobre os assuntos que aparecem nos seus cotidianos. A reflexão sobre a violência é um tema que, atualmente, a escola não pode mais se eximir, pois além de estar incluído nas Diretrizes Nacionais da Educação, é uma vivência cada vez mais forte e assustadora dentro do ambiente escolar.

Abramovay (2002) aponta que tanto os jovens como outros membros do contexto escolar relatam que a violência deixou de ser um componente de excepcionalidade e se disseminou a tal ponto que se naturalizou, passando a ser elemento comum no cotidiano.

A discussão sobre a violência deve estar em pauta constante no âmbito educacional, pois há a necessidade de fomentar pesquisas e planejar ações a fim de inibi-la. A violência vivenciada tanto na vida dos alunos quanto dos professores tem impacto importante nas relações e na permanência ou não dessas pessoas dentro da escola.

Os resultados deste estudo apontam possíveis obstáculos para a aplicabilidade de uma política efetiva na prevenção às violências, na medida em que a escola é atravessada por uma série de demandas fruto das transformações societárias que extrapolam os currículos. O alargamento das fun-

ções da escola reconfigura as atividades com que os professores têm que se envolver em seu cotidiano, acabando por sobrar poucos espaços para a reflexão sobre esses temas, fundamentais para qualificar o espaço escolar e melhorar a vida de toda a comunidade. Nas palavras de Young:

[...] as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer. Ao mesmo tempo em que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola (2011, p. 399).

Há falta de disposição das equipes diretivas das escolas em proporcionar espaços de reflexão sobre o papel da escola no enfrentamento da violência. Por sua vez, os professores, encontram-se em sofrimento frente aos problemas de como gerir a sala de aula de forma a que possam possibilitar que os alunos aprendam, também não conseguem enfrentar a discussão sobre esses temas transversais. Não se sentem preparados para discutir ou intervir na violência dentro da sala de aula, nem para discutir questões de gênero, sexualidade e diversidade (VARELLA, 1999).

Os alunos entrevistados também referiram piadas desrespeitosas, insinuações e comentários depreciativos em relação às diversidades de gênero, orientação sexual, raça-etnia, faixa etária, classe social, dentre outras. Esses silenciamentos nas instituições favorecerem com que os alunos reproduzam discursos machistas, heterossexistas, homofóbicos que apagam as diversidades. Essa forma de comunicação violenta se configura como uma prática social na qual não são respeitados nem alunos nem professores e afeta toda a comunidade escolar. Assim, é importante que sejam desenvolvidas políticas públicas capazes de contribuir com estratégias que reforcem uma atuação crítica, reflexiva e responsável de alunos e professores. O que poderá ser eficaz para a quebra de comportamentos dogmá-

ticos e violentos (SIQUEIRA; SCHEID; KLECHOWICZ, 2016), pois é preciso que a escola contribua para a construção de uma cultura contra violências, aprenda a lidar com as discriminações, intolerâncias e exclusão, ainda que essas não se consubstanciem em violências físicas propriamente ditas (ABRAMOVAY, 2002).

Para Dinis e Cavalcanti (2008), o desafio do estado é criar políticas que questionem as normas que categorizam as identidades. Diante do exposto, Amaro (2012) reconhece que a escola que deveria proteger e defender os direitos humanos e sociais, mas abriga práticas, calcadas em atitudes racistas, sexistas e machistas, contrariando a função social que o Estado lhe atribui. A intolerância interfere nesse contexto para que seja promovida uma educação cidadã, à diminuição das desigualdades, à efetiva consolidação dos direitos humanos como direito de todos (alunos, professores, corpo diretivo e famílias).

## CONCLUSÕES

A partir da análise dos dados vimos que o planejamento de ações conjuntas entre as políticas de saúde e educação voltadas ao enfrentamento das violências é essencial, em especial, no contexto escolar envolvendo todos os implicados (escolares, famílias, professores, direção). Salientamos que esta pesquisa partiu do pressuposto da concepção da escola como um espaço de relações idealizadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e político, na medida em que contribuem na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo, o qual interfere diretamente na produção social da saúde.

Sabe-se que um dos desafios na contemporaneidade é a aproximação das famílias, da comunidade e da sociedade, a fim de identificar as concepções do papel das escolas, por isso, as práticas em educação e saúde devem ser realizadas concomitantemente, com o objetivo de construir de forma compartilhada os saberes sustentados pelas histórias individuais e coletivas em papéis sociais distintos (professores, escolares, merendeiras, porteiros, família, entre outros).

A discussão sobre a violência deve estar em pauta constante no âmbito da educação e da saúde, pois há a necessidade de fomentar pesquisas e planejar ações a fim de inibi-la. A violência que assola a vida de alunos

e professores tem impacto importante, e conforme a gravidade geram demandas de atendimento na RAS. Os resultados desta pesquisa certamente subsidiaram o desenvolvimento de ações de prevenção no combate às violências e no cuidado com a saúde na escola para todos. Tal discussão poderá auxiliar na origem de futuras propostas pedagógicas, e no delineamento de programas ou ações preventivas de acompanhamento ao trabalho dos professores sobre o impacto das violências na saúde de todos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHANTES, T. N. R. et al. **Violência escolar em adolescentes de una Escuela Secundaria Básica en el Campo**. Revista Cubana de Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, v. 31, n. 1, p. 39 – 49, 2015. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/726/114> Acesso em: 25 fev. 2020.
- ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas: Violências nas Escolas**. Brasília: Flacso/Brasil, 2015.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. (coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Ana Paula da Silva, Luciano Cerqueira. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência** / Miriam Abramovay et alii. – Brasília: UNESCO, 2002.
- ALBUQUERQUE, P. P. de; WILLIAMS, L. C. A. **Impact of the Worst School Experiences in Students: A Retrospective Study on Trauma**. *Paidéia*, v. 25, n. 62, p. 343 – 351, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272562201508> Acesso em: 18 out. 2019.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

- ANDRADE et al. **A visão dos profissionais de saúde em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo qualitativo.** Saúde e Sociedade. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-55, 2011.
- ANDRADE, Cláudia Braga de. **Violências e juventudes: processos de subjetivação no contexto escolar.** Bol. psicol, São Paulo , v. 65, n. 142, p. 15-28, jan. 2015.
- BOTLER, A. M. H. **Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 716 – 732, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143676>Acesso em: 18 out. 2019.
- CACIANO, C e SILVA, Giuliana Arboite. **Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual.** Vol.2 – Nº1 – AGO/2012 – ISSN2237-7077. 98.
- D'OLIVEIRA, A.F.P.L. et al. **Atenção integral à saúde de mulheres em situação de violência de gênero: uma alternativa para a atenção primária em saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1037-50, 2009.
- DEBARBIEUX, Éric. **La violence en milieu scolaire: le désordre des choses.** Paris: ESF, 1999.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia.** Pro-posições, v. 19, n. 2, p. 99-109, 2008.
- FABRIS, Eli. **In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”?**. Educação. Unisinos. n.15. v. 1 p. 32-39, janeiro/abril 2011.
- FORLIM, B. G.; STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. **Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental.** *Estudos de Psicologia*, v. 31, n. 3, p. 367 – 375, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005> Acesso em: 28 abr. 2020.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- LEOPARDI, M. T. et al. **Metodologia da Pesquisa na Saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Editora Vozes, 1999.
- LOCKMANN, Kamila. **O papel expansionista da escola contemporânea**. Série Estudos. Periódico do programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Vol. 21, n. 43, set/dez, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MINAYO; Maria Cecília de Souza. **É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública**. Ciência e Saúde Coletiva, V.4, nº1, 1999. pg.10.
- OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. **Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra**. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 90-98, Apr. 2007. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000100013>. Acesso em: 18 out. 2019.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Brasília: OMS/OPAS, 2002.
- SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana. **Os perigos da Escola sem Partido**. Teias, v.8, n.51, p.68- 54, out.-dez. 2017.
- SIQUEIRA, A. C; SCHEID, N. M. J.; KLECHOWICZ, N. J. **Discussões éticas para uma adequada compreensão da ciência como instituição**. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, 2016. Dis-

ponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/43271/22584>. Acesso em: 19 out. 2019.

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vor-raber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VÓVIO, C. L. et al. **Livros de Ocorrência: Violência de Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável**. *Arquivos Analíticos de Políticas Públicas*, v. 24, n. 126, p. 1 – 29, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450112.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020

YOUNG, Michel. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

# LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL

*Jose Batista de Souza*<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde 1961, através da primeira LDB<sup>32</sup>, a Lei N° 4.024, as pessoas com deficiência já eram objeto de preocupação social, isto é, já se discutia a necessidade de inseri-las na escola e na comunidade, pensamento que continuou com a segunda LDB<sup>33</sup>, a Lei N° 5.692, de 1971. No entanto, o marco da Educação Inclusiva no Brasil é a Constituição Federal de 1988 que, por ser uma lei mais ampla, conseguiu colocar a temática na pauta geral da educação brasileira, ratificando a importância de se valorizar as diferenças/deficiências das pessoas e de se empreender esforços para que todas sejam incluídas na sociedade.

Desde quando foi promulgada a Constituição Cidadã do Brasil, em 1988, aumentou a preocupação legal com aqueles que por muito tempo foram marginalizados, a exemplo das pessoas com deficiência. Essa preo-

---

31 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professor das Redes Municipal e Estadual de Ensino da Bahia e da Faculdade do Nordeste da Bahia.

32 Lei 4.024. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 05 set. 2020.

33 Lei 5.692. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 05 set. 2020.

cupação advinha das duas primeiras LDB, mas, com a Constituição Federal, a conscientização acerca da necessidade de luta em favor dessas pessoas ganhou mais notoriedade. A sociedade passou a compreender que, independentemente das diferenças, perante a lei as pessoas são iguais e possuem os mesmos direitos sociais das pessoas tidas como normais, razão pela qual tais direitos devem ser preservados.

No entanto, ao voltar nosso olhar para as práticas educativas cotidianas, percebemos que os desafios nessa frente ainda são muito grandes, pois a inclusão, apesar de ser obrigatória, ainda é algo que precisa ser respeitado e colocado em prática por todos, o que requer uma atenção maior da sociedade.

Assim, neste trabalho, discutimos a temática da inclusão escolar, analisando a linha do tempo da Educação Inclusiva no Brasil, com vistas à compreensão de como se deu esse processo ao longo dos tempos e a contribuição das diferentes leis em favor da inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse viés, o objetivo deste artigo é analisar a evolução da Educação Inclusiva no Brasil, partindo da legislação vigente, observando retrocessos, avanços, e o que a sociedade ainda pode fazer para ampliar os direitos das pessoas com deficiência, de modo a promover o bem de todos sem qualquer espécie de discriminação ou preconceito. Para tal, contamos com uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir da revisão da literatura e de alguns documentos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. Também fazemos uma análise do conteúdo de diversas leis acerca da Educação Inclusiva, tomando como base uma pesquisa realizada pelo *Todos pela Educação*.

Na primeira seção do trabalho, trazemos algumas considerações conceituais acerca da inclusão e esclarecemos as dicotomias existentes entre inclusão e inserção, dois termos que, em algumas situações, acabam sendo usados como sinônimos. Na segunda, trazemos uma linha do tempo da educação inclusiva no Brasil, seguido das considerações finais.

## 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é uma das políticas públicas educacionais que mais se discute no contexto social na última década, devido ao fato de vivermos

em uma sociedade multicultural, e que naturalmente necessita ser inclusiva, para valorizar toda a diversidade humana e reparar todo um contexto histórico de desrespeito e de negação de direitos das pessoas com deficiência, a exemplo do direito de frequentar a escola e receber uma formação, como qualquer outra pessoa, além de ter espaço para se inserir no mercado de trabalho e alcançar um dos fundamentos da nossa Constituição – a dignidade da pessoa humana.

Desde os primórdios da civilização, os deficientes têm passado por problemas causados pelos preconceitos sociais. Assim é que, na Roma Antiga, a Lei das Doze Tábuas garantia ao patriarca das famílias o direito de matar os filhos que nascessem com deficiências ou anomalias. Para os hebreus, quaisquer deficiências, por menores que fossem, indicavam um certo grau de impureza ou pecado. Já os espartanos lançavam os deficientes do alto de despenhadeiros (XAVIER; OLIVEIRA, 2006, p. 13).

Era absurda, cruel e desumana a forma como as crianças com deficiência eram vistas em diferentes períodos da história, isto é, como seres insignificantes, inúteis, verdadeiros estorvos para suas famílias, as quais preferiam se livrar delas a ter que aceitar suas diferenças. Tal atitude demonstra que, na maioria das vezes, o preconceito aumenta ainda mais na sociedade porque já começa em casa, com os próprios entes, ampliando-se na escola e na sociedade como um todo.

Durante muito tempo, essa forma de enxergar a deficiência, passou a incomodar a sociedade, principalmente as pessoas com a mente mais aberta para a valorização da pessoa humana. Hoje, num momento no qual a sociedade está mais evoluída em relação a essa questão, avanços bastante significativos já podem ser vistos, a exemplo do direito das crianças com deficiência à educação, assegurados pela Constituição Federal, em seu artigo 250, quando aponta a educação como direito de todos; o direito de frequentar a escola preferencialmente na rede regular de ensino, e de receber apoio educacional especializado, amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96; o direito de ter sua língua materna respeitada e valorizada (Língua Brasileira de Sinais), no que diz respeito às pessoas surdas, entre outros.

Já se passaram trinta e dois anos desde que a Constituição Federal do Brasil foi promulgada. Em seu texto, no artigo 3º, já se evidenciava, há muito tempo, a necessidade de promover o bem de todos sem qualquer espécie de preconceito e discriminação (BRASIL, 1988), alertando toda a sociedade para uma mudança de postura em relação às diferenças e de aceitação a todo o tipo de diversidade existente. Assim, incluir a todos sem qualquer tipo de distinção é o caminho mais propício para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos possam desfrutar dos mesmos direitos, e possam ir e vir sem nenhum tipo de preconceito ou exclusão.

Quando falamos acerca de inclusão, à primeira ideia que geralmente vem à cabeça é a de que alguém está fora de um grupo e precisa entrar e fazer parte. Essa é uma interpretação adequada, apesar de ser bastante simplória, dada à amplitude que o termo abarca. Nesse sentido, incluir significa mais do que trazer para dentro, mas oportunizar os mesmos direitos de participação e de aprendizagem a todos, independentemente de possuir deficiência ou não, algo que infelizmente deixa muito a desejar em nossas escolas.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma com padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (ROPOLI, *et al.* 2010, p. 8-9).

Percebe-se, a partir do exposto, uma contextualização adequada acerca da Educação Inclusiva, na qual a diferença é respeitada e vista como algo natural à condição humana. Ademais, livrar-se de padrões e estereótipos é de suma importância para que a exclusão não ganhe força, e os alunos possam sentir-se de fatos incluídos.

Como sabemos, falar em inclusão, naturalmente nos direciona a falar em exclusão, pois a luta pela inclusão se dá justamente pela exclusão, bastante acentuada há muito tempo e que, portanto, precisa pouco a pouco ser amenizada. Vivemos em uma sociedade excludente, que exclui o indivíduo por diferentes motivos: classe social, raça, sexualidade, entre outras coisas. Foi construída, durante muito tempo, na sociedade, a ideia de que as pessoas não podem ser diferentes, como se a diferença fosse algo negativo e, isso tem contribuído para muitos dos problemas sociais existentes, principalmente na escola, onde as crianças sofrem diversos tipos de preconceito, rejeição e discriminação, simplesmente por serem diferentes.

Nesse contexto, a diversidade não deve ser vista como algo que separa, que diminui o outro, mas como algo que enriquece a sociedade. Não devemos tratar o outro pior porque vemos nele traços que diferem de nós. Como seres sociais, precisamos valorizar a diversidade humana na sua elasticidade semântica, oportunizando ao outro participar da sociedade em condições iguais.

Assim, é preciso compreendermos que o fato de o outro ser diferente não é motivo para ele ser excluído, estereotipado. O outro não é inferior por ser diferente, ele é igual a qualquer cidadão em nível de direito, afinal, assim como todos, ele está amparado pela Constituição Federal, especificamente em seu artigo 5º, tendo em vista a igualdade de todos perante a lei (BRASIL, 1998).

A inclusão, na mais ampla acepção do termo significa tratar a todos em nível de igualdade, independentemente de necessidade especial ou não (MANTOAN, 2003). É oportunizar a todos as mesmas condições de aprendizagem. É tratar os alunos com equidade, pois não adianta receber todos os alunos na escola regular e permanecer com metodologias que desrespeitam os alunos com deficiência, como o aluno surdo, por exemplo.

A esse respeito, é preciso chamar a atenção para o fato de que na escola, geralmente há alguns equívocos quando se fala em inclusão, pois, muitos pensam que abrir a escola para receber o aluno com deficiência naturalmente já é inclusão. Isso não é inclusão, é inserção/ integração, necessitando de algo a mais para se transformar em inclusão. Nessa linha de raciocínio,

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação (MANTOAN, 2003, p. 22).

Corroborando as ideias da autora, “na escola de hoje, que se quer inclusiva, democrática, aberta a todas as crianças, nosso problema mais importante é fazer das diferenças um motivo de trabalho e realização” (MACEDO, 2005, p. 136). É possibilitar a todas as crianças as mesmas oportunidades de aprender. É receber a todas nas classes regulares, atender a todas durante a prática pedagógica e valorizar a diferença do outro a partir de um trabalho com metodologias específicas, que deem conta de abarcar determinada diversidade, e não padronizar uma metodologia para crianças com e sem deficiência. Desse modo, inclusão e inserção/integração são termos dicotômicos e não sinônimos, porque incluir significa oportunizar a todos direitos iguais e condições adequadas para exercer sua cidadania plena, enquanto inserir/integrar diz respeito apenas ao recebimento da pessoa com deficiência num dado contexto, sem nenhuma preocupação com os subsídios que ela precisará para o exercício de sua cidadania. Frente ao exposto,

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças (MITTLER, 2003, p. 139).

Assim, a escola possui um grande desafio quanto a essa questão: incluir literalmente a criança, possibilitando a ela participar de todas as atividades que suas condições físicas e emocionais permitirem. A inclusão escolar, quando acontece, acaba contribuindo decisivamente para que o aluno seja também incluído na sociedade, tendo em vista a característica excludente da mesma também no mercado de trabalho, onde as pessoas com deficiência geralmente não têm oportunidades e são julgadas incapazes de dar conta de determinadas funções.

Nesse contexto, a inclusão social diz-se da organização e adaptação da sociedade para incluir nos seus diversos setores as pessoas com deficiência, oportunizando a elas participarem dignamente da vida social e do trabalho. Assim, a inclusão social é um processo no qual os excluídos (com deficiência) e a sociedade se apoiam para superar esse problema que assola toda a sociedade (SASSAKI, 1997, p. 03). Portanto, uma educação para a inclusão escolar é condição *sine qua non* para uma inclusão mais ampla - a social, que oportunizará ao sujeito conviver harmonicamente com outro, em qualquer espaço, independentemente de possuir deficiência ou não.

## 2. LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Apesar de a Constituição Federal de 1988 ser o marco da inclusão escolar no Brasil, antes dela já havia dois documentos (LDB Nº 4.024 e LDB Nº 5.692) que demonstravam preocupação com as pessoas com deficiência e, depois dela, novas leis foram surgindo para dar conta das diferentes necessidades especiais dos cidadãos, complementando a Carta Magna, mas também focando em pontos mais específicos do que ela, como leis voltadas para a surdez, para a deficiência física, para a deficiência visual, entre outras. A seguir, podemos visualizar uma linha do tempo da educação inclusiva no Brasil.

Quadro 1: Linha do Tempo da Educação Inclusiva no Brasil

ANO/LEI	CONTEÚDO DA LEI
<u>1961/Lei Nº 4.024</u>	A LDB já demonstrava preocupação com o atendimento especializado às pessoas com deficiências – os excepcionais, como eram considerados no texto.
<u>1971/Lei Nº 5.692</u>	A nova LDB vem em defesa dos alunos com deficiências físicas e mentais, dos atrasados em relação à idade e dos superdotados. No entanto, a lei destinava como local de ensino desses alunos a escola especial, ou seja, não promovia a inclusão.
<u>1988/Constituição Federal</u>	Esta lei destina 3 artigos específicos para o público da educação inclusiva: o artigo 205, que afirma a educação como um direito de todos; o 206, defendendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; e o 208, sobre a obrigatoriedade da educação básica ao aluno dos 4 aos 17 anos, bem como o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
<u>1989/Lei Nº 7.853</u>	Nessa lei, o texto previa a criação de escolas especiais no sistema de ensino para atender exclusivamente as crianças com deficiência, abrindo espaço na rede regular apenas para aquelas aptas a se juntarem às demais crianças, a partir da avaliação do próprio sistema escolar. Também é garantido no texto material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo.
<u>1990/Lei Nº 8.069</u>	Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, trabalho protegido e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias e crianças nessa condição.
<u>1996/Lei Nº 9.394</u>	Traz um capítulo particular sobre a Educação Especial, garantindo o apoio especializado na escola regular sempre que necessário, e fora dela sempre que as condições dos alunos assim o exigirem. Além disso, demonstra preocupação com o currículo da Educação Especial e Inclusiva, e também com a formação dos professores.

<u>1999/Decreto Nº 3.298</u>	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
<u>2001/Lei Nº 10.172</u>	Trata-se do Plano Nacional de Educação, que previa 30 metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência, além de afirmar a Educação Especial como uma modalidade de Educação Escolar.
<u>2001/Resolução CNE/CEB Nº 2</u>	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Defende que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cuidando para que os alunos com necessidades especiais tenham uma educação de qualidade. Prevê também a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.
<u>2002/Resolução CNE/CP Nº1/2002</u>	Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
<u>2002/Lei Nº 10.436/02</u>	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

<p><u>2005/Decreto Nº 5.626/05</u></p>	<p>Regulamenta a lei anterior, sobre a Língua Brasileira de Sinais, ampliando-a a partir de sua inclusão como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, além de outras providências.</p>
<p><u>2006/Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</u></p>	<p>Elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.</p>
<p><u>2007/Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</u></p>	<p>No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.</p>
<p><u>2007/Decreto Nº 6.094/07</u></p>	<p>O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.</p>
<p><u>2008/Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</u></p>	<p>Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.</p>
<p><u>2008/Decreto Nº 6.571</u></p>	<p>Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.</p>

<p><u>2009/Resolução Nº 4 CNE/CEB</u></p>	<p>O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.</p>
<p><u>2011/Decreto Nº 7.611</u></p>	<p>Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
<p><u>2011/Decreto Nº 7.480</u></p>	<p>Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).</p>
<p><u>2012/Lei nº 12.764</u></p>	<p>A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.</p>

<p><u>2014/Plano Nacional de Educação (PNE)</u></p>	<p>Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.</p>
<p><u>2019/Decreto Nº 9.465</u></p>	<p>Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.</p>

Fonte: Todos pela Educação<sup>34</sup>

Ao observarmos com atenção todas as leis, decretos e resoluções expostos no quadro acima, bem como a ordem cronológica de cada um deles/delas, percebe-se o quanto se discutiu acerca da Educação Inclusiva nos últimos sessenta anos. Ou seja, na história da educação brasileira, a inclusão sempre esteve posta como uma preocupação das políticas públicas educacionais, no entanto, transpor o texto das diferentes leis, decretos e resoluções para a prática parece ter sido o maior entrave durante todos esses anos, tendo em vista que ainda precisamos avançar bastante a esse respeito.

É preciso salientar que, além da legislação nacional acerca da Educação Inclusiva, existe também uma legislação internacional que, inclusive,

<sup>34</sup> Educação Inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>. Acesso em 05 set. 2020.

serve de aporte para a legislação brasileira no tocante à inclusão, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos/1990, da Declaração de Salamanca/1994, da Convenção da Guatemala/1999, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2009 e da Declaração de Incheon/2015.

## 2.1 A Importância da Compreensão da Linha do Tempo da Educação Inclusiva

Traçar uma linha do tempo da Educação Inclusiva é uma ideia bastante interessante e necessária para a compreensão da sociedade acerca de como essa educação tem acontecido ao longo dos tempos e dos efeitos que os textos das diferentes leis têm causado na educação daqueles que são o foco dessa política pública educacional – as pessoas com deficiência.

Assim, ao voltarmos nosso olhar para esta linha do tempo, percebemos que em seu início, com as Leis Nº 4.024/61 e Nº 5.692/71, a proposta de inclusão escolar deixava a desejar. A primeira, apresentava uma possível possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência, mas nada concreto sobre como tirar isso do papel. Já a segunda, pecava por resumir o público das pessoas com deficiência aos alunos com deficiências físicas e mentais com atraso escolar em relação à idade e aos superdotados, além de apontar as escolas especiais para a oferta desse atendimento, indo totalmente de encontro à inclusão, que defende esse atendimento na rede regular.

Acerca da terceira lei, a Constituição Federal de 1988, ficou claro se tratar de uma preocupação fundamentada e contextualizada, uma vez que se trata de nossa lei maior, que deve servir de base para todas as outras. Nesse viés, os artigos 205, 206 e 208 desta lei são bastante sólidos para a concretização da Educação Inclusiva no Brasil, bastando para isso, que as políticas públicas educacionais sejam postas em prática da forma correta.

A lei Nº 7.853/89, inicialmente aparentava se adequar ao que se espera de uma proposta de educação inclusiva, ao sinalizar a integração das pessoas com deficiência na educação, porém, limita o atendimento dessas pessoas na rede regular, ao mencionar que apenas serão incluídas aquelas que forem capazes de se integrar.

Em relação à Lei Nº 8.069/90, relativa ao Estatuto da Criança e do Adolescente, nota-se que ela contribuiu bastante para o contexto da in-

clusão, ao defender o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, além de se preocupar com a prevenção e proteção do adolescente trabalhador com deficiência. A defesa do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular também foi objeto defendido pela Lei Nº 9.394/96, além de abranger novos pontos, como o atendimento especializado em classes especiais, quando necessário, a formação de professores e as mudanças no currículo.

O Decreto Nº 3.298/99 versa sobre a regulamentação da Lei nº 7.853/89, acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no contexto socioeconômico e cultural.

A Lei Nº 10. 172/01 – Plano Nacional de Educação, quando foi apresentado ao grande público, chamou a atenção negativamente, por apresentar mais de trinta metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência, quando deveria apresentar um número reduzido de metas, capazes de saírem de fato do papel.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/01 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sinalizando a incumbência dos sistemas de ensino em relação à matrícula de todos os alunos, e da escola em relação ao atendimento das crianças com necessidades especiais e da oferta das condições necessárias para uma educação de qualidade. No entanto, essa mesma resolução prevê a possibilidade de substituir o ensino regular pelo atendimento especializado, ou seja, deixa uma brecha para o não cumprimento da educação inclusiva na rede regular.

A Resolução CNE/CP Nº1/02 apresenta um avanço bastante significativo para a concretização da inclusão escolar, ao se preocupar com uma política de formação superior de professores para atuar na Educação Básica, tendo o cuidado de incluir nessa formação os conhecimentos necessários sobre crianças e adolescentes e sobre as diferentes deficiências.

A Lei Nº 10.436/02, a Lei Libras, se apresenta como um divisor de águas na Educação Inclusiva, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legar de comunicação e expressão. Diante do número de pessoas surdas que compõem nossa sociedade, utilizar uma língua de sinais para uma comunidade específica – a comunidade surda, é um dos gestos mais bonitos de valorizar a pessoa humana e suas especificidades.

O Decreto Nº 5.626/05, ao regulamentar a Lei Libras acaba ampliando o conteúdo desta lei, ao colocar a Libras como discipli-

na curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério no ensino médio e superior, por entender que, dado o número de alunos surdos que se encontram nas escolas, é necessário haver professores preparados em Libras para oportunizar a esses alunos se comunicarem em sua língua materna (Libras).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2006, elaborado com a parceria de diferentes ministérios (Educação, Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos), visando à inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares. Essa parceria é relevante, dentre tantos fatores, por tirar o foco da inclusão das políticas públicas educacionais, demonstrando que se trata de uma política social mais ampla, razão pela qual a participação de outras áreas é fundamental.

O Plano de Desenvolvimento da Educação/2007 foca nas questões de infraestrutura das escolas, na acessibilidade, na formação docente e na implementação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento das crianças com deficiência. A partir de um olhar atento para este plano, percebe-se sua importância no contexto em questão, pois ele toca em pontos que os demais documentos ainda não tinham tocado, o que amplia a sua relevância.

O Decreto N<sup>o</sup> 6.094/07 diz respeito a um plano de metas denominado Compromisso Todos pela Educação do MEC, relativo ao atendimento dos alunos com deficiência, um decreto que, do modo como se apresenta, repete o que outros documentos anteriores já abarcaram.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 apresenta-se como um documento importante por se preocupar com o contexto histórico da educação inclusiva no Brasil, com vistas a servir de guia para políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos.

O Decreto N<sup>o</sup> 6.571/08 trata do conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para que os alunos com deficiência possam estudar com dignidade, apontando a União como a responsável pela oferta desses recursos.

A Resolução N<sup>o</sup> 4 CNE/CEB/09 chama a atenção para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência no turno oposto do ensino regular, especialmente nas salas de recursos multifun-

cionais. Tal medida é fundamental para que os alunos com deficiência possam desfrutar de uma educação regular, sendo a sala de recursos uma complementação.

O Decreto Nº 7.611/11 substitui o Decreto Nº 6.571/08, além de estabelecer novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência, a exemplo da necessidade de a inclusão acontecer em todos os níveis e de o aprendizado ocorrer ao longo de toda a vida. Outro decreto de 2011, o Decreto Nº 7.480, vem informar à sociedade a transferência da pasta da Educação Especial e Inclusiva da Secretaria de Educação Especial, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A Lei nº 12.764/12 diz respeito à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, apresentando-se também como uma soma às demais leis, decretos e resoluções em favor da inclusão.

O Plano Nacional de Educação/2014 apresenta a meta 4 relativa à inclusão, cujo foco é a universalização do acesso à educação básica a todos os alunos entre 4 e 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, o fato de ser preferencial, acaba prejudicando este cenário, tendo em vista que muitas instituições se amparam nessa brecha para encaminhar as crianças com deficiência para as classes especiais.

Quanto ao Decreto Nº 9.465/19, este extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, algo que, aparentemente, não apresenta avanço para a inclusão, apenas uma troca de pasta. De todo modo, entre retrocessos e avanços, após uma análise cuidadosa de todos os documentos legais que referenciam a educação inclusiva no Brasil, é notório que os avanços se sobressaem, apesar de muito ainda precisar ser feito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é uma temática sempre presente nas discussões educacionais, por fazer parte de uma inclusão mais ampla – a social. Por isso, trata-se de um tema sempre atual porque, em qualquer contexto, discutir a inclusão é essencial para levar ao público informações importantes acerca deste contexto. Assim, este artigo se propôs a tecer uma discussão

a respeito da inclusão das pessoas com deficiência, traçando uma linha do tempo da Educação Inclusiva no Brasil, a partir de diversos documentos legais organizados pelo *Todos pela Educação*.

Na primeira seção do trabalho, trouxemos algumas considerações conceituais acerca da inclusão, chamando a atenção para a necessidade de a escola empreender todos os esforços necessários para ela aconteça. Ainda nesta seção, abordamos as dicotomias existentes entre inclusão e inserção/integração, termos compreendidos por muitos como sinônimos, mas que são bastante diferentes, tendo em vista que incluir é mais do que receber a criança com deficiência na rede regular de ensino, mas modificar as metodologias, o currículo, a formação dos professores e os materiais para que as especificidades dela sejam levadas em conta.

Na segunda seção, nosso intuito foi apresentar uma linha do tempo da Educação Inclusiva no Brasil, apoiando-nos no *Todos pela Educação*. A partir desta linha do tempo, pudemos perceber todo o caminho percorrido até hoje pela educação e as políticas públicas que têm sido implementadas ao longo dos anos para que as crianças com deficiência tenham seus direitos constitucionais garantidos.

Enfim, ao analisar a evolução da Educação Inclusiva no Brasil (nosso objetivo neste trabalho), a partir de uma linha do tempo, nos permitiu perceber que, apesar de todos os problemas ao longo de todo o percurso, muitos avanços já foram conquistados, cabendo à sociedade continuar firme nas cobranças para que a inclusão escolar esteja sempre na pauta das políticas públicas educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf). Acesso em 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEE, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

XAVIER, Sílvia Cristina A.; OLIVEIRA, Vera Lúcia Leite de. **Deficiência com Eficiência**: dos direitos da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: OAB/SP, 2006.

# CURSO DE PSICOLOGIA DA PUC/SP E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO

*Ana Laura Schliemann*

*Maria Cristina Pinto Gattai*

*Paula Sayuri Andrade Higa*

*Mayara Lúcia Bárbara Massa Oliveira*

## Introduzindo

O processo de inclusão e acessibilidade dependem de uma série de situações, que envolvem os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e da própria deficiência, bem como de políticas públicas que favoreçam essa condição.

O Ministério da Cidadania aponta que oferecer proteção social e possibilitar a autonomia dos cidadãos são o seu objetivo, mas o que seria o desenvolvimento da autonomia?

A partir dessa pergunta e crentes que ter autonomia é um dos pontos mais importantes para que as pessoas se sintam pessoas.

Haeser, Buchele e Brzozowski (p. 613, 2012) em seu artigo Considerações sobre a autonomia e a promoção da saúde afirmam que:

Autonomia é relativa, pois viver em sociedade significa minimamente submeter-se a um conjunto de regras. Nesse sentido, como colocam Campos e Campos (2008), vale pensar a autonomia como

"capacidade do sujeito de lidar com sua rede de dependência". A constituição da autonomia depende do próprio sujeito e da coletividade. O sujeito é sempre responsável, junto com o coletivo, pela sua constituição e pela constituição do mundo que o cerca. Isso que dizer que a autonomia também depende de condições externas ao sujeito, ainda que ele participe da criação dessas circunstâncias. Depende da organização de uma sociedade democrática e de suas leis; depende da educação, da saúde, da economia, da cultura, dos valores cultivados na sociedade em que ele está inserido, etc. Possibilitar maiores graus de autonomia depende, por exemplo, da oferta ao acesso à educação e à informação, como meio de formar cidadãos mais reflexivos e questionadores e assim mais potentes ao exercício de autonomia de "interferir na sua rede de dependência" (CAMPOS; CAMPOS, 2008).

Como se pode observar na definição acima, se a autonomia é relativa em suas definições e expressões e os caminhos que irão se desenvolver para cada pessoa ou para cada sociedade no que tange a autonomia também serão singulares.

O tema das pessoas com deficiência no Brasil encontra-se dentro das políticas públicas relacionadas as condições da Cidadania, mas ainda precisa ser muito trabalhada e expandida.

Leoner et all (2015) em seu trabalho sobre o ensino superior e as pessoas com deficiência afirmam que:

é pertinente reforçar a necessidade de maiores efetivações no campo das políticas públicas, de investimentos em pesquisas sobre a temática, de discussões e reflexões acerca das ações que envolvem a educação especial no Ensino Superior, nas quais se busque, a partir da inclusão, a garantia de direitos, a valorização e o respeito ao deficiente, no tentame de superar as dificuldades enfrentadas, atualmente, neste nível de ensino por todos os envolvidos no processo de inclusão, entre eles, os alunos com NEE e, particularmente, os alunos com deficiência intelectual. (p.670)

Com o intuito de colaborar com a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, e a melhora na sua qualidade de vida, algumas medidas são

colocadas em pauta, dentre elas aparecem a educação inclusiva de crianças e jovens e cotas para pessoas com deficiência em empresas como medida para auxiliar na empregabilidade. Outro elemento que auxilia na inclusão da pessoa com deficiência são os trabalhos desenvolvidos nas Instituições de reabilitação. Parte destes trabalhos envolvem atividades grupais, onde o participante tem a oportunidade de ter contato com outras pessoas, fora da sua rede familiar, que possuem características físicas e experiências parecidas com a sua. As novas experiências sociais que esses lugares propiciam, podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia do sujeito, assim como no aumento de sua autoestima e senso de valor próprio. A possibilidade de estar em convívio com outras pessoas que não a família e cuidadores aprimora as habilidades sociais e afetivas, assim como sua qualidade de vida.

O direito garantido à acessibilidade é uma das formas de possibilitar que a pessoa com deficiência consiga se locomover com segurança, autonomia e independência no local que vive. A presença de obstáculos nas cidades de São Paulo e no país podem contribuir para que esses indivíduos permaneçam isolados em sua residência, fazendo com que não usufruam do direito à cidade, aos espaços públicos e privados e da convivência com outras pessoas, diminuindo a participação social como cidadão.

O encontro com o outro pode promover a desconstrução de preconceitos, de conhecimentos, de experiências e vivências. A presença de leis, mas a pouca disposição do poder público em viabilizar que essas leis sejam cumpridas atingem diretamente no empoderamento e emancipação dessas pessoas.

A garantia de dispositivos que garantam a acessibilidade a pessoas com deficiência é um dos passos que toda sociedade que visa à equidade entre os indivíduos deve buscar, além de também garantir que haja inclusão social. O conceito de incluir e de inclusão social é definido como:

Segundo o Dicionário Aurélio, o ato de incluir significa trazer em si, compreender, abranger, fazer tomar parte, introduzir, ou seja, a inclusão social é o ato de compreender e inserir todos na sociedade, fazendo valer seus direitos de cidadãos (Ferreira, 2001). A inclusão social é o processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, cidadãos que dela foram excluídos, no sentido de terem sido privados de terem o mesmo acesso aos seus direitos fundamentais (Paula, 2004).

Portanto, não é o sujeito que precisa se adaptar à sociedade, e sim a sociedade que precisa se adaptar às especificidades dos indivíduos.

No que tange aos trabalhos com as pessoas com deficiência a Psicologia se coloca como um grande aliado.

Em 17 de outubro de 1992, o Conselho Federal de Psicologia apresentou ao Ministério do Trabalho sua contribuição para integrar o Catálogo Brasileiro de Ocupações, documento intitulado de “Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil” onde consta que:

O Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano (p.1)

Contribui para a produção do conhecimento científico da psicologia através da observação, descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência, aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano e animal; analisa a influência de fatores hereditários, ambientais e psicossociais sobre os sujeitos na sua dinâmica intrapsíquica e nas suas relações sociais, para orientar-se no psicodiagnóstico e atendimento psicológico; promove a saúde mental na prevenção e no tratamento dos distúrbios psíquicos, atuando para favorecer um amplo desenvolvimento psicossocial; etc. (Conselho Federal de Psicologia, 1992).

Atualizando o tema, a violação de direitos das pessoas com deficiência está na vulnerabilidade das interações sociais e as pessoas com deficiência estão mais expostas à violência em todas as suas expressões, sendo física, psicológica e sexual. O profissional que atua com essa população deve ficar atento às singularidades, à socialização e à autonomia, que são direitos fundamentais do ser humano. A partir dessa perspectiva cabe ao psicólogo ter um olhar integral para a pessoa com deficiência e entender que o seu trabalho é abrangente e integrativo.

A política pública sobre as pessoas com deficiência no Brasil acontece há mais de 20 anos, o que vem mudando a visão das pessoas com e sem deficiência sobre a inclusão na sociedade em geral. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) é uma universidade que se preocupa

com a questão há muitos anos, uma vez que uma de suas unidades, atende e educa crianças e adolescentes surdos.

## Deficiência e Ensino Superior no Brasil

O Brasil tem avançado na implementação de leis e planos para apoio ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal das pessoas com deficiência. Um exemplo se refere ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. A proposta do Viver sem Limite é que Governo Federal, Estados, Distrito Federal e municípios articulem políticas governamentais de acesso desta parcela populacional à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade (Brasil, 2013).

Nogueira (2010) refere que ao aceitarmos que o passado não explicaria o presente e não acrescentaria a esse estudo especificamente as razões presentes, e ao entendermos que o conceito de deficiência do passado é divergente do conceito atual empregado, optamos por centrar nossos dados na ampliação atual da escolarização de alunos com deficiência mostrando como está sendo ampliada a política e como estão efetivamente abrindo algumas oportunidades para as pessoas com deficiência.

É pertinente citar alguns estudos que falam sobre o papel da universidade com as pessoas com deficiência.

Para Thoma (2006), as instituições de ensino e os docentes carecem de conhecimentos técnicos para saber trabalhar com as necessidades educacionais especiais decorrentes dos diversos tipos de deficiência, sem descartar que é necessário também que os mesmos adquiram uma postura política de aceitação de diferenças. A autora reflete também, sobre as políticas públicas, argumentando que apenas as reformas legais não garantem o acesso, pois as mesmas refletem representações de inferioridade, à medida que pretendem suprir a falta de algo que algumas pessoas com deficiência devem ter para ser como os normais: aquilo que falta a “eles” para serem como “nós”.

O conceito de que falta algo na pessoa com deficiência é resultado da cultura da normalidade, que manifesta formas simbólicas enraizadas na sociedade e possibilita a construção de estigmas e estereótipos que permitem que o indivíduo com deficiência seja segregado das relações sociais e educacionais.

Segundo Diniz sobre esse tema:

O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.” (DINIZ, 2007, p. 6).

Portanto, segundo esse autor, é possível considerar a deficiência como manifestação da diversidade humana e como uma forma de existir no mundo.

As autoras Freitas e Castanho (2006) e Eidelwein (2005), refletem sobre o papel do professor no contexto da inclusão. Esses autores contextualizam e defendem a ampliação/redimensionamento da formação de professores, de maneira que essa formação possa promover suporte pedagógico para que sejam possíveis práticas inovadoras que promovam a aceitação das diferenças. Ambos os autores, explicitam ainda suas posições em relação à reformulação de políticas públicas que também deem suporte às instituições para o trabalho nesse contexto. Segundo as autoras, a discussão sobre as políticas de inclusão deve ser fomentada em âmbito acadêmico, a partir das instituições de ensino superior, para que assim proponham ações pautadas no respeito à diversidade.

Para Ferrari e Sekkel (2007), é fundamental para uma proposta educacional voltada para a inclusão, que o professor possa contar com a participação de colegas e outros profissionais para repensar a estratégia de aula, rever o plano de ensino. É pertinente haver a discussão que envolva toda a instituição, não fazendo recair apenas sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso dos processos de inclusão. O professor muitas vezes é levado a tratar o aluno deficiente de forma individualizada, porém a educação é uma questão eminentemente grupal.

As instituições de ensino devem oferecer recursos e tecnologias assistivas necessárias para garantir a inclusão e o aprendizado do aluno com deficiência. Esse processo exige mudanças na maneira de conduzir as aulas e também no modo de se relacionar com as turmas. Em outras palavras, é preciso preparo por parte dos professores e profissionais envolvidos na gestão escolar.

## Acessibilidade no Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

O objetivo desse trabalho é mostrar como o curso de Psicologia da PUC/SP está promovendo a inclusão dos alunos com deficiência.

A partir do segundo semestre do ano de 2017, quando assumiu a nova coordenação do curso de Psicologia, foi discutido na comissão didática a necessidade de um projeto que começasse a tratar de questões das pessoas com deficiência, que aos poucos são matriculadas em um número cada vez maior no nosso curso.

O primeiro passo institucional no curso foi instituir um comitê de acessibilidade, formado por docentes e discentes, que identificassem o número de alunos com deficiência, os tipos de deficiências e de adaptação necessárias para uma aprendizagem melhor. Depois procuramos entender as dificuldades dos docentes e então, elaborar material explicativo.

O objetivo da Comissão de Acessibilidade é criar condições que vão respeitar a LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O grupo de trabalho é composto por docentes e discentes que se interessam pelo tema e que buscam desenvolver essas atividades no curso.

Baseado no fato de que qualquer atividade acadêmica precisa ter uma preocupação com a aprendizagem, observamos as metodologias ativas de aprendizagem para consolidar nossas ações.

Para Holtz (2008), os “quatro pilares da educação segundo a UNESCO” são: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser e continua dizendo que Paulo Freire incluiria um 5º. Elemento – Aprender por quê? Contra quem? A favor de quê?

A Metodologia de aprendizagem é definida por Vieira como aprendizagem por projetos (2008, p. 10). Pode-se afirmar que aprendizagem por projetos é:

Uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem por finalidade, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática. Na educação superior pode proporcionar aprendizagem di-

versificada e em tempo real, inserida em novo contexto pedagógico, no qual o aluno é sujeito ativo no processo de produção do conhecimento. Rompe com a imposição de conteúdos de forma rígida e pré-estabelecida, incorporando-os na medida em que se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Segundo Schliemann e Antônio (2016, p.37):

Essa forma de entender a aprendizagem indica um olhar atual para o ensino superior, pois envolve a prática e a teoria. Outras habilidades e competências que essa aprendizagem favorece são a capacidade de reflexão, de crítica, de autonomia e com condições para avaliar e decidir sobre os problemas da vida e da realidade. O aluno é visto como protagonista da aprendizagem, o professor é visto como aquele que mediará o conhecimento, o processo de aprendizagem tem tempo e colocações diferentes por parte dos envolvidos, mas o enfoque é no processo.

Acreditamos, também, que essa metodologia é inclusiva uma vez que não enfatiza etapas pré-estabelecidas ou metas fechadas de aprendizagem, mas busca a compreensão do processo e o produto é uma finalização do mesmo.

Segundo a linha de psicologia denominada socio-histórica, baseada em Vigotski,<sup>35</sup> o ser humano é essencialmente social e é na relação com o outro que se constitui como sujeito. Se considerarmos os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que convivem numa sala de aula depende tanto do conteúdo a ser apropriado quanto das relações que se estabelecem ao longo do processo.

Assim, destacamos a estratégia que julgamos importante em sala de aula: as interações entre os sujeitos que nela convivem, para criar um ambiente dialógico. Pela diversidade de sujeitos que frequentam a escola e a sala de aula e pela prática tradicional de sala de aula ser baseada na fala do professor, é de se esperar que essa interação não seja um processo ini-

---

35 Psicólogo russo que trabalhou o conceito de aprendizagem a partir do conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida

cialmente espontâneo e que nem toda a interação seja, necessariamente, produtiva (Quadros, 2009).

Diante da frase acima pode-se entender que a relação dentro da sala de aula é muito importante para a formação daqueles que cursam o ensino superior. A partir disso ter uma pessoa com deficiência em sala de aula, irá, a priori, mudar as condições de aprendizagem de todos os envolvidos.

Pensar o aluno com deficiência e seu processo de escolarização pressupõe pensar a formação docente e as ações que sustentam a prática. A formação docente refere-se a um exercício profissional que perpassa e defrontasse com inúmeras situações do dia a dia. Entende-se que a reflexão é um processo muito significativo, pois possibilita ao professor reflexões acerca da sua prática docente considerando as estratégias metodológicas de ensino, planejamento, avaliação, ações e recursos pedagógicos que possibilitam o acesso e a permanência do educando com deficiência em sala de aula (Messerschmidt & Castro, 2016).

A partir da instalação, imediatamente, algumas ações foram realizadas com o intuito de melhorar a comunicação entre as partes envolvidas

- 1) criação de um e-mail institucional para acessibilidade;
- 2) confecção de um Boletim mensal da Comissão de Acessibilidade do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde/PUCSP com temas pertinentes à acessibilidade de pessoas com deficiência como informativos, dicas de como lidar com determinada deficiência visando o bem-estar do aluno, dicas de lugares acessíveis para passear além de ações em eventos internos e externos do curso e da Universidade;
- 3) orientação de funcionários quanto a escolha de salas de aulas, condições e barreiras arquitetônicas; orientação e parceria com os alunos, de forma direta e indireta;
- 4) orientação dos alunos quando há um aluno com deficiência na sala de aula;
- 5) participação em eventos internos e externos a Universidade;
- 6) acolhimento as famílias cujos filhos se tornaram nossos alunos e tem deficiência;
- 7) treinamento e capacitação dos professores quanto as questões das pessoas com deficiência;
- 8) suporte ao trabalho de outros setores na Universidade;
- 9) produção de textos e artigos.
- 10) propostas de Iniciação Científica.

Nesse momento, todas as ações acima estão implementadas e vem se aperfeiçoando para melhor atender a comunidade.

O trabalho realizado pela Comissão de Acessibilidade até aqui, tem demonstrado frutos desde seu início. Percebemos uma procura pela equipe de trabalho por parte de discentes e docentes do curso, favorecendo uma convivência mais harmônica entre as partes; uma sensibilização de todos os envolvidos nas questões das pessoas com deficiência e estão sendo desenvolvidas ações de adaptação e favorecimento dos estudantes, com ou sem deficiência, em relação a métodos de ensino e avaliação, principalmente com o uso de tecnologia.

Outro ponto importante é que o aluno tem procurado a responsável pelo serviço para construção de projetos de pesquisa (Iniciações Científicas e Trabalhos de Conclusão de Curso); ações na PUC/Jr (empresa do curso de Psicologia); dentre outros.

As nossas participações em ações afirmativas dentro e fora da Universidade tem aumentado e com um aumento crescente de pessoas se envolvendo.

A Universidade criou um grupo próprio de acessibilidade que se chama NAPEI de quem essa comissão é parceira, hoje temos acento no grupo que discute as condições de diversidade e junto aos órgãos de comunicação. Como se pode observar, a PUC/SP está criando Políticas Internas para lidar com essa questão no intuito de melhor acolher e ajudar atuais e futuros alunos com deficiência a participar de nossos cursos.

Atualmente, a Comissão está formada por duas docentes, duas alunas com deficiência e quatro alunos sem deficiência.

Um dos trabalhos importantes realizados foi no início do segundo semestre de 2020, foi realizada uma semana de palestras e atividades integrativas, transmitidas de maneira remota, a fim de recepcionar os alunos de Psicologia da PUC/SP. Dentre essas atividades, ocorreu a apresentação dos trabalhos realizados pela Comissão de Acessibilidade, cujo os discentes e docentes que a integram aproveitaram a oportunidade para salientar a importância da construção desse espaço de troca e rompimento de estigmatizações dentro do curso, pois, é uma estrutura fundamental para garantir que os direitos dos alunos com deficiência sejam respeitados.

Ademais, os discentes com deficiência relataram suas vivências pessoais que tangenciam a deficiência. Segundo tais relatos, foi possível cons-

tatar que o acesso ao estudo de base ainda é árduo para pessoas com deficiência, o que se intensifica de acordo com as interseccionalidades, como condição social, gênero, orientação sexual e cor. As principais dificuldades mencionadas pelos alunos com deficiência referentes ao acesso ao estudo, foram barreiras arquitetônicas, transportes inacessíveis, escassez de tecnologias assistivas e falta de professores preparados para incluir os alunos no processo de aprendizagem.

A partir disso, abordou-se o modelo social da deficiência, que rompe com o modelo médico que caracteriza a deficiência como um fenômeno exclusivamente orgânico, culpabiliza o indivíduo por suas próprias limitações e, desta forma, isenta as políticas públicas da responsabilidade de articularem ações para efetuar a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Durante a atividade, foi mencionada a relevância de compreender a deficiência como um fenômeno biopsicossocial, cultural e político. Os discentes salientaram que em grande parte das vezes, não são as limitações individuais, mas as barreiras sociais, as verdadeiras produtoras da experiência de segregação e desigualdade vividas pelas pessoas com deficiência.

Além disso, em conjunto, os docentes e discentes, integrantes ou não da Comissão de Acessibilidade, dialogaram sobre o fato de que embora o índice de alunos com deficiência matriculados no curso de Psicologia tenha aumentado, este número ainda é restrito.

Segundo os dados do IBGE (2010) 23,9% sobre a população brasileira, afirma que pelo menos, cada pessoa declarou ter um tipo deficiência. O que nos chamou a atenção, contudo, é que no que tange ao estudo na Universidade isso não se apresenta também.

O curso de Psicologia da PUC/SP apresenta 994 alunos no total de seus cinco anos, e apenas 15 deles se autodefinem com alguma deficiência, demonstrando que enquanto 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, apenas 1,4% dos alunos do curso de Psicologia da PUC/SP manifesta ao menos um tipo de deficiência.

Observa-se, infelizmente, que vários alunos com deficiência, especialmente surdez que estão no curso, não se autodeclaram porque acreditam que terão algum tipo de dificuldade futura ou serão excluídos pelos demais.

Tais dados elucidam as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no processo de inclusão social, o que inibe seus acessos ao ensino

superior e ao mercado de trabalho. Frente a tal diálogo, os alunos presentes no evento refletiram sobre a importância de políticas públicas que favoreçam a inclusão das pessoas com deficiências nas Universidades e na necessidade de maximizar a pauta da deficiência dentro dos estudos das Ciências Humanas.

Em relação a Psicologia, foi pensada a urgência de uma abordagem social relacionada a temática durante a formação, para que seja reconhecido o espaço dos psicólogos com deficiência e para que os alunos possam estar devidamente preparados para lidar com a deficiência durante a carreira profissional, visto que pacientes com deficiência e seus familiares merecem serem atendidos por profissionais que considerem suas existências e que estejam capacitados para os auxiliar a construir relações positivas com a própria deficiência.

## Considerações Finais

Como se pode observar, o trabalho ainda está em construção e suas demandas não são poucas.

Entretanto, há ainda muito a ser construído. A relação com novo paradigma tem gerado angústias, ao mesmo tempo em que cada desafio vencido em termos das questões acerca da acessibilidade ou aprendizagem oferece conforto. Entende-se que esse é o começo de um processo porque a cada aluno com deficiência que entra no curso, traz consigo sua singularidade e é preciso aprender quem é ele, bem como cada docente que recebe um aluno com deficiência precisa se trabalhar internamente e adaptar seu curso para essa nova realidade.

Outro ponto importante é melhorar a escuta da comunidade diante da fala das pessoas que tem uma deficiência.

Pagliuca et al (2015) fizeram um trabalho sobre a visão das pessoas com deficiência e as políticas públicas e concluíram que:

O sentimento das pessoas com deficiência referente às políticas públicas criadas para proporcionar a inclusão destes na sociedade ainda é de insatisfação, visto que ainda há a não efetivação de algumas políticas ou que não são relevantes para inclusão na sociedade. Dessa forma, torna-se pertinente a criação e implementação de

políticas a fim de garantir o direito dessa clientela à inclusão social  
(p.540)

Além das políticas públicas é importante que os envolvidos também, atendam as demais barreiras que a inclusão envolve.

Para isso, a Comissão de Acessibilidade criou uma página de Facebook Comissão de acessibilidade psicologia PUC/SP e um instagran @acessibilidadsicopucsp para ajudar as pessoas a compreenderem como lidar com as barreiras:

- Barreiras arquitetônicas;
- Barreiras comunicacionais = comunicação interpessoal, comunicação escrita e comunicação digital (nos espaços digitais);
- Barreiras atitudinais = ausência de atitudes acessíveis, ou seja, conviver de forma adequada com as deficiências.

As barreiras são os desafios que ainda temos de transpor e que envolvem uma melhora na relação entre as pessoas da comunidade que estão envolvidas.

Beethoven, músico alemão, que foi um dos maiores autores de musica classe em toda a historia da humanidade e que ficou surdo, por volta dos 26 anos, escreveu:

*Ainda não se levantaram as barreiras que digam ao Génio: daqui não passaras.*

Terminamos esse artigo, sem qualquer pretensão de nos entendermos génios, como diz o mestre, mas de nos comprometermos com nossos alunos e colegas que não tentaremos diminuir as barreiras em seu caminho.

## Referências

Brasil. (2013). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência Brasília: SDH.

Bueno, José Geraldo Silveira. (1993). Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC.

Castanho, Denise Molon, & Freitas, Soraia Napoleao. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial,

0(27), 93-99. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>.

Conselho Federal de Psicologia. (1992). Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços. Campinas: Átomo.

DINIZ, D, O que é deficiência? 1 ed. Brasiliense, SP, 2007.

EidelweinI, Monica Pagel. (2005). Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. Revista Educação Especial, N. 26. Santa Maria. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4402>.

Ferrari, Marian A. L. Dias, & Sekkel Marie Claire. (2007). Educação inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, (4), 636-647. Recuperado em 10 outubro, 2019 de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci_abstract&tlng=pt).

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (2001). Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Haeser, Laura de Macedo; Büchele, Fatima; Brzozowski, Fabíola Stolf (2012) Considerações sobre a autonomia e a promoção da saúde. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 22 [ 2 ]: 605-620. Recuperado em 06 de setembro, 2020 de <https://scielosp.org/pdf/physis/2012.v22n2/605-620/pt>

Holtz Filho, Sérgio Vieira (2008). Os quatro pilares da educação segundo a UNESCO. MH Assessoria Empresarial. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <https://marinsholtz.wordpress.com/2008/10/07/os-quatro-pilares-da-educacao-segundo-a-unesco/>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010). Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Recuperado em 10 outubro, 2019 de [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia\\_tab\\_gregioes\\_xls.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_gregioes_xls.shtm).

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 661-672, aug. 2015. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7918/5425>>. Acesso em: 06 sep. 2020. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7918>.

Messerschmidt Danieli Wayss, & Castro, Sabrina Fernandes de. (2016). Docência Com Alunos Com Deficiência Na Universidade, *Journal of Research in Special Educational Needs*. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12165>.

Nogueira, Lilian de Fatima Zanoni. (2010). Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP.

Paula, Jairo de. (2004). Inclusão: Mais do Que um Desafio Escolar, um Desafio Social. São Paulo: Jairo de Paula.

Pagliuca, Lorita Marlena Freitag; Mariano, Monaliza Ribeiro; Oliveira, Paula Marciana Pinheiro; Oliveira, Mariana Gonçalves de; França, Inacia Satiro Xavier de; Almeida, Paulo Cesar de. R. Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem* 19(3) Jul-Set 2015 Recuperado em 07 setembro, 2020 de <https://www.scielo.br/pdf/ean/v19n3/1414-8145-ean-19-03-0498.pdf>

Quadros, Ana Luiza. (2009). Estratégias Usadas Por Um Professor De Ensino Superior: Concepções De Ambiente/Meio Ambiente. VII Enpec. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/834.pdf>.

Schiliemann, Ana Laura; & Antonio, Jorge Luiz. (2016). Metodologias ativas na Uniso: formando cidadãos participativos. EDUNISO: Editora da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, São Paulo.

Thoma, Adriana da Silva. (2006). A inclusão no ensino superior. Ca-xambú / MG: 29o reunião Anual da ANPED. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>.

Vieira, Josimar de Aparecido. (2008). Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. Revista Travessia, n. 4. Recuperado em 10 outubro, 2019 de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3115>.

# O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*José Batista de Souza*<sup>36</sup>

## INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), há muito tempo se apresentavam na educação como novidade, uma vez que, devido às condições nas quais se encontravam professores e alunos, poucos tinham acesso a elas, algo que distanciava educação e tecnologia.

Nos dias de hoje, com a disseminação cada vez maior dessas tecnologias, é muito comum presenciar professores e alunos fazendo uso delas (computador, *notebook*, *tablet* e *smartphone*) conectados à internet, apesar deste uso geralmente estar dissociado da educação.

Assim, este trabalho discute o uso das tecnologias digitais na educação contemporânea, por compreender que aliar tecnologias e educação é um caminho fecundo para a melhoria da educação e para a ampliação das possibilidades dos alunos no contexto social, também movido por tecnologias das mais diversas. Nesse viés, o objetivo deste trabalho é discutir acerca do uso das tecnologias digitais na educação para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que numa sociedade moderna, é condição indispensável ao crescimento do sujeito fazer uso das diversas tecnologias disponíveis.

---

36 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professor das Redes Municipal e Estadual de Ensino da Bahia e da Faculdade do Nordeste da Bahia.

Trata-se de um trabalho de base bibliográfica, através da revisão da literatura, e está dividido da seguinte forma: na primeira seção, discutimos o uso das tecnologias digitais na educação, apontando as mudanças que elas têm proporcionado à sociedade e os benefícios que as pessoas podem ter ao aprenderem a usá-las para realizar suas atividades cotidianas. Na segunda, enfatizamos o uso das tecnologias digitais na escola, defendendo o seu uso constante pelo professor, em prol de aulas mais dinâmicas para um público mais dinâmico. Também contextualizamos uma sociedade tecnológica na qual o professor precisa decidir entre temer, ignorar ou aceitar as tecnologias digitais, uma vez que elas estão em toda a parte, sugerindo que o melhor caminho é aceitar. Por fim, trazemos as considerações finais, quando concluímos a discussão da presente temática.

## 1. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SOCIEDADE

Já faz algum tempo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por meio do computador conectado à internet, têm invadido todos os espaços sociais, desde lojas, supermercados, farmácias, shoppings, bares, restaurantes e escolas, a diversos outros lugares. Ou seja, no mundo globalizado no qual vivemos, não há lugar na sociedade onde essas tecnologias não tenham chegado, tamanho o potencial das mesmas e sua importância para o desenvolvimento da vida moderna, marcada pela correria do dia a dia, pela necessidade de agilidade na comunicação e na produção de bens e serviços.

Nesse contexto, a internet tem sido o fio condutor para grande parte das mudanças que têm ocorrido no contexto social. Dessa forma, estamos num momento de revolução tecnológica no qual, viver sem tecnologia, especialmente a internet, torna-se muito complicado para o indivíduo, devido à velocidade com que as coisas acontecem e às diferentes necessidades que os indivíduos vão tendo a cada dia.

Vivemos um período de grande revolução da informação e, as tecnologias digitais conectadas à internet (celulares, tabletes, computadores, *notebooks*) são as principais responsáveis por essa revolução, tendo em vista que hoje, através de um simples clique na tela de um desses aparelhos, podemos disseminar milhões de informações para milhares de pessoas ao mesmo tempo, como num passe de mágica. A informação hoje está na

palma de nossas mãos, sob o nosso controle, exigindo de nós novas habilidades para lidar com elas e com o conhecimento de modo amplo. Mas essa revolução, apesar de aparentar ser atual, começou há muito tempo. Ela se alastrou a partir dos anos 70 e 80, ganhando intensidade nos anos 90 com a propagação da internet, ou seja, da comunicação em rede por meio do computador” (SILVEIRA, 2001, p. 15).

A nova revolução tecnológica tem recebido muitas denominações: Castells a chamou Revolução das Novas Tecnologias de Informação, Negroponte preferiu denominá-la Revolução Digital, Jean Lojkin nomeou-a Revolução Informacional e Jeremy Rifkin a apontou como a Era do Acesso, entre tantas outras classificações. O que parece comum a todos é que no cerne desta revolução está o uso do computador como instrumento vital da comunicação, da economia e da gestão do poder (SILVEIRA, 2001, p. 08).

São muitas denominações para um mesmo fenômeno, não por acaso, mas devido ao fato de o computador ser o elo entre todas elas, já que a revolução informacional, tal qual todos os autores discutem, têm como foco o computador e seu potencial para a evolução da humanidade, uma vez que tal revolução tem sido, já faz algum tempo, a responsável pelos avanços na comunicação, na economia, nos negócios, no entretenimento, enfim, em todos os campos da atuação humana.

A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. [...] Este acontecimento transforma, efetivamente, as condições de vida em sociedade (LÉVY, 1999, p. 111).

Por isso, é fundamental que todo cidadão veja as tecnologias digitais com bons olhos, pois, elas fazem parte do nosso dia a dia e é de extrema importância para a forma de vida que se tem na modernidade, na qual as pessoas, em grande parte, vivem atarefadas, sem tempo para resolver determinadas coisas, utilizando dos benefícios da tecnologia da internet para ganhar tempo e resolver seus problemas diários com mais facilidade. As

ideias de Lévy (1999) chamam a atenção justamente para a transformação que a tecnologia, através do computador conectado à internet é capaz de realizar na vida do cidadão desse novo século, cidadão este mais ativo, mais antenado e mais consciente.

Conforme Silveira (2001, p. 42), “a atual revolução tecnológica aumentou a capacidade de se produzir, armazenar e processar informações, ou seja, ampliou o potencial do pensamento humano”.

Estar conectado às redes de informações e dominar tecnologias estratégicas pode fazer a diferença entre a construção de uma sociedade com qualidade de vida e uma sociedade de desindustrialização endividada, de pobreza informacional e de miséria social. As revoluções tecnológicas costumam reconfigurar a produção, a economia e a sociedade (SILVEIRA, 2001, p. 42).

Corroborando o trecho acima, uma pesquisa publicada pela *Revista Consumidor Moderno (online)*<sup>37</sup>, em 2019, apontou os 10 países mais conectados do mundo (1º Estônia, 2º Finlândia, 3º Noruega, 4º Dinamarca, 5º Nova Zelândia, 6º Israel, 7º Canadá, 8º Cingapura, 9º Holanda e 10º Estados Unidos. O que há em comum em todos esses países é o fato de a tecnologia possibilitar uma qualidade de vida muito boa para as pessoas, otimizando o tempo de todos e possibilitando um estilo de vida melhor. Na contramão podemos citar o Brasil que, nessa mesma pesquisa ocupa apenas o 50º lugar, ficando atrás de nações menos desenvolvidas como Sérvia (44º), República Dominicana (45º) e Cazaquistão (48º).

Vale frisar que os 10 países mais conectados dos mundo têm grande parte de suas atividades diárias realizadas com a otimização das tecnologias digitais, cuja velocidade, nesses países é de impressionar. A comunicação rápida e a disseminação da informação é o que move a sociedade, e a tecnologia tem cada vez mais contribuído com uma comunicação cada vez mais veloz e eficiente por meio das redes sociais, bastante usadas pelas pessoas cotidianamente.

---

37 Disponível em: <https://www.consumidormoderno.com.br/2019/07/15/dez-paises-conectados-mundo/>. Acesso em 05 set. 2020.

[...] a tecnologia é um modo de produção, o qual utiliza todos os instrumentos, invenções e artifícios e que, por isso, é também uma maneira de organizar e perpetuar as vinculações sociais no campo das forças produtivas. Dessa forma, a tecnologia é tempo, é espaço, custo e venda, pois não é apenas fabricada no recinto dos laboratórios e usinas, mas recriada pela maneira como for aplicada e metodologicamente organizada (BASTOS, 1998, p. 13).

A tecnologia digital, dessa forma, é uma inovação que ocorre na sociedade para beneficiar as pessoas, pois, através dela, as questões espaço-temporal são totalmente diferentes e, por meio delas e de suas possibilidades, as pessoas podem estar bem perto (virtualmente), mesmo estando longe, do outro lado do mundo (presencialmente). As tecnologias digitais, através do computador e da internet, têm o poder de encurtar distâncias, e as pessoas hoje têm a possibilidade de resolver problemas sem sair de casa, como por exemplo, pagar contas, candidatar-se a vagas de emprego, comprar produtos; e se comunicar com muita facilidade, através das redes sociais e sua dinâmica.

Nessa ótica, “o computador conectado a internet já é para as famílias uma esperança de um futuro melhor para seus filhos” (LÉVY, 1999, p. 23). Pois, o uso do computador conectado à internet possibilita ao indivíduo conhecer o mundo sob outros ângulos e lhe dá oportunidade de conhecer e de estreitar as relações com outras pessoas e de ter mais espaço na educação e no mercado de trabalho. “O acesso à comunicação mediada por computador tornou-se sinônimo de direito à comunicação” (LÉVY, 1999, p. 30). Ou seja, comunicar-se hoje tornou-se algo muito fácil, pois, mesmo do outro lado do mundo as pessoas conseguem se comunicar em tempo real com pessoas de quaisquer lugar, graças às possibilidades geradas pela tecnologia da internet.

## 2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

No espaço escolar, as tecnologias digitais têm cada vez mais estado presente na prática pedagógica dos professores, e têm contribuído com a dinamização das aulas, fazendo com elas sejam mais atrativas. Estamos em

pleno século XXI, na era da informação, por isso, não se pode conceber mais aulas totalmente monótonas sem a utilização de tecnologias digitais para a dinamização do ensino. Não se trata de usar tais tecnologias como modismo, mas devido à necessidade dos alunos dessa geração, que nasceram com celulares, tabletes e computadores ao redor, por isso, precisam receber uma educação adequada a seu tempo.

Não se pode lecionar hoje preso ao quadro de giz e ao livro didático, pois, num mundo dinâmico como este no qual vivemos, as crianças não conseguem permanecer mais quatro horas seguidas sentadas numa carteira, sem nenhuma espécie de movimento. Assim, a tecnologia do computador conectado à internet proporciona aulas mais atrativas, nas quais a música, o jogo e o movimento dão um clima mais descontraído à aula, fazendo com que os alunos se interessem mais pela mesma.

Nessa visão, a preocupação com aulas mais atrativas com o uso de tecnologias digitais deve fazer parte da rotina de todo professor, pois os alunos desse século estão o tempo todo em contato com essas tecnologias e sua dinamicidade através dos celulares e computadores, desse modo, um planejamento incluindo o uso do computador ou celular com ou sem acesso à internet é uma necessidade nos dias atuais.

Sabe-se que, no contexto da sala de aula, os alunos não aguentam mais aquelas aulas tradicionais, baseadas no quadro de giz e no livro didático, totalmente monótonas, enfadonhas e chatas. Por isso, é normal que muitos deles se comportem de forme indiferente em relação à aula, não deem atenção alguma ao professor e pouco se interessem pela aula.

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos (KENSKI, 2011, p. 103).

Nesse contexto, existem algumas possibilidades simples de o professor usar as tecnologias digitais em sala de aula com vistas a motivar mais os alunos e fazê-los se interessar mais pelas aulas, como por exemplo: uma aula a partir de uma apresentação de *slides*, uma aula com vídeo, com vi-

deoclipe, com a exibição de um filme, de um documentário, de uma peça, uma visita ao museu de arte virtual, dentre outras alternativas. São muitas as possibilidades que as tecnologias digitais oferecem ao professor, cabendo ao mesmo empreender esforços para usá-las em suas aulas e torná-las mais dinâmicas e atrativas.

Outra possibilidade bastante interessante e que tem sido utilizada por alguns professores mais antenados é usar o celular como ferramenta pedagógica. Sabemos que, diariamente, uma das coisas que não saem de perto dos jovens são os aparelhos eletrônicos, principalmente os celulares. Assim, se eles usam tanto, o professor pode encontrar formas de utilizá-los para fins educativos, unindo o útil (para os alunos), ao agradável (para ambos). Isso pode ser feito de várias formas, cabendo ao professor usar sua criatividade. Ele pode por exemplo, durante a interpretação de um texto com vocabulário complexo, sugerir que os alunos consultem o dicionário eletrônico; pode sugerir alguma pesquisa rápida durante a aula que contribua com ela; pode enviar informações, vídeos e dicas importantes sobre a matéria através do *Whatsapp*; pode criar um grupo da turma, onde ele pode postar coisas interessantes acerca do assunto, aproximando-se mais dos alunos e estimulando-os a serem mais participativos. Dessa forma, o uso das tecnologias digitais pode ser o fio condutor para a transformação das aulas e para o aumento do interesse e da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica, “educar não pode ser entendido como aquilo que se pratica dentro dos muros escolares. Educar é cada vez mais mergulhar na fronteira virtual” (LÉVY, 1999, p. 28).

Vale enfatizar que a tecnologia não pode ser usada como pretexto para a inovação da aula, nem tampouco para cativar o aluno e fazê-lo se comportar diferente na aula. Ela deve ser usada a serviço da aprendizagem, ou seja, com um objetivo bem definido. Ou seja, cada vez que o professor utilizar o celular, o computador, o *Datashow* numa aula, esses recursos devem ser apenas meios através dos quais a aprendizagem será facilitada e dinamizada, não simplesmente recursos de entretenimento, até porque entreter nunca foi o propósito da tecnologia na educação, mas, facilitar a aprendizagem.

Com base nisso, de acordo com Imbérnom (2010):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mu-

dar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

Nesse viés, o professor exerce uma influência muito grande na transformação da escola atual, transformação que deve se dar a partir do uso das novas tecnologias de forma consciente. É seu papel perceber as mudanças que têm ocorrido na sociedade e se adaptar às mesmas, aprendendo a cada dia sobre as inovações tecnológicas e, adequando seu planejamento, de modo que os alunos sejam contemplados com uma educação do século XXI. Não se pode admitir que um aluno dessa nova geração, conectado à internet, passe quatro horas diárias sentado numa cadeira e olhando para o quadro de giz, principal recurso didático utilizado por muitos professores.

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

Ou seja, novos tempos pedem novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novos recursos didáticos e novas formas de organização escolar. Além disso, pede também um olhar diferente para o aluno e para o processo de ensino-aprendizagem, hoje, mais dinâmico, interativo e marcado pela colaboração do aluno, que deixa de ser apenas aluno para também ser colaborador da própria aprendizagem. Novos tempos pedem novos professores, que saibam lidar com novas tecnologias e ensinar os alunos através do uso delas, isto é, que saibam formar alunos para uma sociedade conectada em rede.

Dessa forma, para Perrenoud (2000):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de me-

morizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p, 128).

O papel do sujeito nesse mundo tecnológico, é agregar os conhecimentos das tecnologias digitais a sua vida, para torná-la mais fácil, sem, no entanto, esquecer de tomar cuidado com as coisas negativas que vêm junto com elas, afinal, do mesmo modo que elas trazem benefícios, quando mal usadas, podem trazer sérios transtornos para seus usuários, razão pela qual se deve aprender a usá-las com toda a cautela necessária.

Formar para as novas tecnologias é preparar o cidadão para diversas possibilidades na sociedade, é torná-lo apto a participar ativamente da mesma, para ser um sujeito que não apenas compreende as mudanças que ocorrem, mas que também tem sua contribuição em tais mudanças. As novas tecnologias têm contribuído para uma visão renovada de sociedade, por isso, todos nós precisamos nos antenar e tirar todos os proveitos que elas nos possibilitam para a nossa construção enquanto cidadão.

Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos (SANTAELLA, 2013, p. 13).

De fato, é preciso que compreendamos que as tecnologias digitais da informação e comunicação têm mais funções do que simplesmente entreter e educar, elas também são essenciais nas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que acontecem no contexto social, além disso, o que as torna tão importantes atualmente é a rapidez com que elas nos possibilitam realizar atividades e resolver problemas, graças à ubiquidade das coisas, que garante ao indivíduo resolver parte dos seus problemas sem a necessidade de sair de casa e estar em vários lugares ao mesmo tempo virtualmente, mesmo estando presencialmente parado num lugar fixo, que pode ser, por exemplo, a própria casa.

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente (SANTAELLA, 2013, p. 15-16).

Assim, voltando o foco para a sala de aula, o professor pode trabalhar com os aparelhos móveis tanto durante a aula, como também em momentos diferentes, graças às possibilidades da comunicação ubíqua que, conforme a autora, permite que estejamos em vários lugares diferentes e, mesmo assim, podemos nos reunir em um único espaço – um grupo do *Whatsapp*, por exemplo, tendo a oportunidade de nos comunicarmos instantaneamente.

## 2.1 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o Sistema Educacional Brasileiro

A aplicação das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino é de grande relevância para todo o sistema educacional brasileiro e também para toda a sociedade de forma ampla, pois tudo o que é feito em prol da educação do cidadão, mais cedo ou mais tarde refletirá em suas ações na sociedade, que pode ser bastante beneficiada com a inserção de pessoas mais preparadas para o trabalho a partir dos conhecimentos referentes à tecnologia, adquiridos também em sala de aula.

As primeiras iniciativas do uso das tecnologias na educação se deram a mais de 40 anos, no Brasil. Quando começaram, na década de setenta, as primeiras experiências em algumas universidades federais. De acordo com Valente (1997), na UFRJ, em 1973, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (NUTES/CLATES) usou o computador no ensino de Química, para realizar simulações. Na UFRGS, nesse mesmo ano, realizaram-se algumas experiências usando simulação de fenômenos de física com alunos de graduação. Já na UNICAMP, em 1974, foi desenvolvido um software,

tipo CAI (instrução apoiada de computador), para o ensino dos fundamentos de programação da linguagem BASIC, usado com os alunos de pós-graduação em Educação (CARDOZO; AZEVEDO; MARTINS, 2013, p. 02).

Com base nos autores acima citados, apesar de falarmos em tecnologias como se fosse uma novidade no cenário escolar, as tentativas de inserção delas na escola já duram décadas, tem seu início já na década de 40, como sinalizado pelos autores acima. Mas, são muitas as dificuldades de inserção das tecnologias da informação e comunicação na escola como um todo em virtude de muitos problemas, a exemplo de: escolas que nunca receberam um computador; escolas que receberam computadores, mas que não tiveram a manutenção adequada para que durassem um bom tempo e ajudassem os professores em seu trabalho; escolas que receberam uma quantidade até boa de computadores, mas que não têm profissionais habilitados para o uso, dentre outros problemas.

Em 1997, foi iniciada a primeira versão do PROINFO, Programa Nacional de Informática na Educação elaborado pelo MEC, com a proposta do governo de inserir a tecnologia de informática nas escolas da rede pública de ensino. De acordo com Quartiero (2007), em um primeiro momento, o objetivo do programa era de implantar uma política de informatização educativa e de criar centros de pesquisa e capacitação na área. Em um segundo momento, era de levar finalmente o computador para dentro do espaço escolar. O PROINFO, que continua em vigor até hoje em muitas escolas do país, passou por várias fases, enfrentou mudanças de governo, e perdura. Neste contexto, programas e iniciativas governamentais para a implantação de novas tecnologias nas escolas já existem há anos no Brasil (CARDOZO; AZEVEDO; MARTINS, 2013, p. 03).

A respeito desse programa, vale ressaltar que foi uma ótima ideia que se teve para lidar com a tecnologia e possibilitar à escola a alfabetização digital tanto de professores quanto de alunos, porém, a realidade que grande parte das escolas do país que receberam computadores do PROINFO é a seguinte: salas cheias de computadores que viraram sucata, na maioria dos casos por falta de uso. Ou seja, por falta de profissionais capacitados para

lidar com o computador e ensinar aos alunos como usá-los, os computadores foram envelhecendo, empoeirando e tornando-se sem serventia, indo de encontro aos objetivos pelos quais eles chegaram à escola. Outro problema diz respeito ao programa principal dos computadores desse programa – o *linux* – que quase ninguém sabe usar. Assim, o fato de o PROINFO disponibilizar somente esse programa, mais complexo do que o *Windows*, fez com que até mesmo quem tinha algumas habilidades com computador perdessem o gosto por usá-lo por conta desse programa, que mais atrapalha do que ajuda.

Assim, é preciso que a escola disponha de tecnologias digitais e de acesso à internet para alunos e professores. Mais do que isso, que oferece cursos de capacitação e de formação continuada para seus professores, para que eles possam ministrar aulas no século XXI para alunos do século XXI, pois, “[...] estamos em uma época de grandes transformações, e todos nós temos três opções: temê-las, ignorá-las ou aceitá-las” (JENKINS, 2009, p. 09). Para um bom resultado do nosso trabalho, a melhor escolha é aceitá-las, uma vez que não podemos fugir das mudanças que acontecem ao nosso redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais da informação e comunicação são hoje as melhores alternativas que se tem para levar adiante o processo de ensino-aprendizagem, devido à infinidade de possibilidades que ela pode oferecer ao professor para realizar uma prática pedagógica mais eficiente e atendida ao contexto atual, notadamente tecnológico. Assim, este trabalho se incumbiu de discutir sobre as tecnologias digitais da educação contemporânea, por compreender que no século atual, abnegar de tais tecnologias é regredir enquanto profissional e enquanto sujeito, já que inserir tais tecnologias na vida pessoal e profissional é uma necessidade cotidiana.

Na primeira seção deste trabalho, trouxemos uma breve contextualização acerca da presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais na sociedade, sinalizando as mudanças que têm ocorrido nos diversos setores sociais por conta de sua disseminação. Tratamos também da revolução tecnológica ou revolução da informação, na qual o computador é o elo entre as pessoas e as atividades que elas desempenham na sociedade.

Nessa seção, chamamos a atenção para a necessidade de enxergarmos as tecnologias digitais com bons olhos, uma vez que elas, pelo seu potencial, acabam melhorando nossa qualidade de vida, a partir do momento em que otimiza o nosso tempo na resolução de diferentes atividades.

Na segunda seção, focamos em discutir sobre o uso das tecnologias digitais na escola, destacando a presença cada vez maior delas nas salas de aula, nas mãos de alunos e professores e a necessidade de o professor dar mais credibilidade ao potencial delas para o processo de ensino-aprendizagem. Também chamamos a atenção para o fato de que o aluno do século XXI, que nasceu com as tecnologias digitais ao seu redor, não se contentam mais com aulas tradicionais expositivas, cujos recursos didáticos sejam o livro didático e o quadro de giz, por isso, o professor de hoje precisa deixar a resistência de lado e se antenar em relação ao uso das tecnologias digitais, de modo a oportunizar aos alunos aulas mais atrativas para um público que não aceita mais qualquer aula de forma passiva. Ainda nesta seção, falamos um pouco sobre as tecnologias digitais e o sistema educacional brasileiro, contextualizando as primeiras experiências de uso de tecnologias na educação brasileira e lembrando de uma das principais políticas públicas educacionais a esse respeito – o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação elaborado pelo MEC.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, J. A. S. L. A. de (Org.). **Tecnologia e interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

CARDOSO, Amanda Mayra; AZEVEDO, Juliana de Freitas; MARTINS, Ronei Ximenes. Histórico e Tendências de Aplicação das Tecnologias no Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Digital da CVA – Ricesu**, Volume 8, Número 30, Dezembro de 2013, p. 2 e 3.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. Editora Papirus. Campinas, SP, 8º edição, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Marco (2001). **Sala de aula interativa**: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24. 2001, Campo Grande. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

# GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO PEDAGÓGICO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Eliuomar Cruz da Silva*<sup>38</sup>

*Laury Vander Leandro de Souza*<sup>39</sup>

## INTRODUÇÃO

A escola é um espaço democrático dentro da sociedade, possibilita o desenvolvimento humano, trocas de relações afetivas, traz informações acerca do mundo e promove o conhecimento. A escola é preocupada com a formação do indivíduo enquanto cidadão de determinada sociedade e repensa diariamente nas estratégias em sua forma de ensinar, dando suporte ao aluno para a construção de sua identidade única, buscando despertar a criatividade, motivação e interesse pelo estudo.

Neste viés, a pesquisa aqui descrita, resulta em um diálogo com a coordenação escolar que permitiu assim definir o tema em questão, voltada a análises na gestão e aplicação de dinâmicas e técnicas de relaxamento para promover estímulos positivos nas relações que se concretizam diariamente na escola.

---

38 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestre em Educação pela Universidad Interamericana (PY).

39 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A escola é uma dimensão social que abrange uma grande diversidade de alunos que trazem consigo uma história de vida, se compromete com cada um em particular e ao mesmo tempo com todos. A satisfação do aluno reflete o sucesso da escola, o fracasso sinaliza a necessidade de revisão do processo de aprendizagem.

Entende-se que a escola não é só um ambiente onde se estão inseridos alunos, que chegam, estudam e vão para suas casas, escola é mais que isso, é uma ação conjunta entre todos, e a gestão está presente para coordenar o que é necessário para sua melhoria. A escola se compromete não só com a formação, mas também com a preparação de seus alunos para a cidadania, onde a igualdade, ética, respeito, verdade, democracia e participação fazem parte diária das ações vivenciadas na instituição e comunidade.

Comparando o ambiente escolar de hoje com o de antigamente, percebe-se uma notória mudança em relação ao comportamento de todos que frequentam o ambiente escolar, em especial os alunos. Pode-se dizer que já se foi um bom tempo em que o comportamento dos alunos era baseado no respeito e dedicação, na boa educação gerada pela família (ainda hoje se vê algumas famílias assim). Este fator se torna preocupante, pois, sabe-se que as crianças refletem o que vivenciam em casa, e a escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Nessa perspectiva, Libâneo (2007 p. 300) destaca:

“O que as famílias, a comunidade e os próprios alunos esperam de uma escola? Que características dela fazem diferença no que diz respeito ao nível de qualidade de ensino e de reputação na comunidade? Muito provavelmente, os pais desejam que seus filhos aprendam bem, que não aprendam coisas erradas, que os conhecimentos, as habilidades, os valores tenham serventia para a vida – ou seja, desejam uma escola em que os alunos estejam motivados para estar nas aulas e se envolvam com afinco nas atividades da classe.”

Por isso, pensar em ambiente escolar, inclui a participação e responsabilização dos estudantes pela vida escolar, a sua relação com pro-

fessores e colegas, e a continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. Como os alunos passam uma parte do seu tempo na escola, à escola tem de ser considerada um cenário chave para intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos, resolvendo problemas que podem ocorrer.

“Por sua própria função, a escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere.” (LUCK, 2008 p.9).

As escolas são organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas para a promoção da formação humana, pois conforme a LDB 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 organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. De fato, a instituição escolar é caracterizada por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, definindo-se como uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si. Por isso, reúnem-se funções que se aplicam em aspectos pedagógicos quanto aos técnicos administrativos, tendo caráter educativo, formativo; próprios do ambiente escolar e essenciais para seu bom funcionamento.

Ao destacar a cultura organizacional das escolas, em tese, significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas e organização e gestão escolar, tendo em vista considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determinar. Pois, a cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Desse modo, constitui-se o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e agir, isto é, nossa subjetividade.

Conforme afirma Luck (2008 p.10) “qualquer mudança em qualquer dos elementos da escola produz mudança nos outros elementos, mudança essa que provoca novas mudanças no elemento iniciador, e assim sucessivamente”. Por isso, as práticas culturais no ambiente escolar se mani-

festam através de comportamentos, no significado que dão para as coisas, no modo de agir, nos valores que trazem consigo. Aprofundando mais, está assentado nas crenças. Valores, significados, modos de pensar e de agir obtidos na vivência com o meio que vivem. Com isso, a cultura organizacional se define em um conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas no ambiente escolar em particular.

“Com referência ao relacionamento de mútua influência com o meio em que está inserida, o que a torna um sistema aberto, e não fechado em si mesmo, sabe-se que a escola tem uma função de promover a melhoria da sua comunidade, pela educação de seus filhos, e que, ao fazê-lo, recebe influência dessa comunidade, adaptando seus objetos, programas, métodos e técnicas às suas necessidades. Também aí as mudanças são recíprocas.” (LUCK, 2008 p. 10).

Refletir sobre o comportamento no ambiente escolar se torna fundamental para entender como a gestão lida com os processos escolares na solução de problemas que vivencia na sua prática. Diante das questões que emergem a escola, a gestão entra com o propósito de tomar decisões, dar orientações e fazer intervenções. Ferreira (2004, p. 1241) afirma que gestão:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada. Isso significa aprender com cada ‘mundo’ diferenciado que se coloca suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana.

A gestão escolar é responsável por diversos fatores que ocorrem e podem vir a ocorrer no ambiente da escola. Responsabiliza-se por fatores como: planejamento, organização do trabalho escolar, monitoramento dos processos e resultados educativos, avaliação de diferentes situações educacionais, gestão pedagógica, administrativa e financeira, pessoal e de

políticas educacionais. Diante disso a gestão tem o objetivo de envolver toda a comunidade escolar por meio da participação ativa na construção de um ambiente favorável à aprendizagem, bom convívio, troca de relações afetivas, crescimento pessoal, entre diversos elementos que buscam contribuir para uma boa formação humana. Segundo Luckesi (2007, p.15), “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos”.

A gestão por exercer diversas funções, deve estar aberta a diálogos e à interação, necessita de diversos profissionais para garantir uma educação digna e de qualidade, pois, a educação é um processo social e de cooperação que requer o maior número de participantes sejam eles profissionais da área, familiares e/ou comunidade.

É conhecimento de todos que a sociedade está se modificando, e uma mudança muito significativa quem vem ocorrendo no comportamento humano, algumas características estão se perdendo com o tempo, entre elas várias atitudes no que diz questão a participação. Segundo a autora LUCK (2009, p. 30):

“O autorismo, a centralização, o conservadorismo, a fragmentação e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha estão ultrapassados por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à divisão de poder, que o destrói, e ao fracasso em médio e longo prazo [...]”

De certa maneira a perda dessas características citadas acima contribui para a participação ativa, pois, os aspectos citados acima estão relacionados às pessoas que até por um momento pensam em promover a mudança, mas não conseguem se desligar da sua forma autoritária, vislumbrando e subestimando o poder das trocar de ideias e compartilhamento de opiniões do todo.

Sabendo da importância que se tem a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem. A gestão escolar e toda comunidade deve assumir a responsabilidade de promover o ensino de qualidade, assumindo seu papel na sociedade, onde cada vez mais os valores sociais e culturais têm se dinamizado e os valores educacionais se desenco-

raçado. Com essa atual situação é necessário buscar meios para modificar realidade.

O comportamento escolar tem se tornado a cada dia mais preocupante para os professores, gestores, e demais membros ligados a instituição escolar. Muitos já enfatizam que “o mundo está perdido”, “não tem mais jeito” ou então “ainda vai piorar”. A descrença à possibilidade da mudança é enorme, mas, deve-se parar para pensar sobre a hipótese de que, quanto a profissional da educação, o que estamos fazendo para mudar este quadro? Será que os profissionais deixaram de acreditar em seus alunos?

As crianças e os adolescentes mostram-se pouco acostumados a viver e a respeitar limites que visam assegurar ao bom comportamento, as punições quando aplicadas, parecem ser insuficientes. Como a autora LA TAILLE (2013, p. 72) cita:

Temos observado que, de uns tempos para cá, a maioria dos professores está deixando de atribuir à criança e ao adolescente a culpa por sua indisciplina e passando, no seu lugar, a acusar a família. Eles dizem que tal instituição não está educando mais os seus filhos e transferindo toda a responsabilidade para a escola. Além disso, eles argumentam que a família, antes cúmplice do processo educativo praticado pelos professores, [...] passou a ocupar o papel de aliada dos estudantes e a responsabilizar o professor por todos os fracassos dos seus filhos, inclusive o fato de eles serem indisciplinados e desmotivados.

Em alguns casos, os pais acusam os a escola por não educar seus filhos, sendo que, neste caso, ambos têm esse papel. Família e escola devem caminhar juntas para e pela educação dos envolvidos. A escola não deve culpar os pais pela indisciplina e muito menos os pais culpar a escola. Isso não ajudará a resolver o problema, irá causar ainda mais indisciplina. Muitos pais não comparecem mais a reuniões e eventos da escola por “sempre ser a mesma coisa”, e nada é feito para mudar.

Dentre vários motivos, citamos apenas um: o filho é um prolongamento da nossa existência. Depositamos nele todos os nossos sonhos não realizados e os que ainda pretendemos tornar reais. As-

sim, desqualificar os filhos significa desclassificar os próprios pais, como pessoas competentes como tal. Ele fracassou, pois, no intento de tornar seu filho um ser civilizado, sequer conseguiu transformá-lo em alguém igual a ele – pai –, ou seja, subserviente à ordem social em voga, e pior do que ele. (LA TAILLE, 2013, p. 81)

Não fugir das nossas responsabilidades quanto educadores ou pais. O que está em jogo é a educação de um ser humano que está prestes e descobrir e aprender coisas novas, que irá interferir no seu futuro tão próximo. “Ninguém nasce bem educado, nem mal educado. Nasce-mos e recebemos modelos, programas que nos são dados pela família, pela escola, pela sociedade.” (FREIRE, 2012, p. 50).

Por isso, as questões sobre a indisciplina devem envolver análise de múltiplos aspectos, tais como: as pressões e expectativas dos pais, concepções dos professores sobre a aprendizagem, entre outros. Estudos sobre o cotidiano escolar se tornam primordiais para o bom entendimento de como a escola desempenha seu papel social nas questões de aprendizagem e da disciplina. Sejam elas nos conteúdos escolares, relações entre crenças, costumes e culturas, nas interações e relações sociais.

A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professor, diretor e aluno e assim por diante (In: FAZENDA, 1994, p.40)

É necessário observar todos os que frequentam este espaço de aprendizado, estes que são: alunos, professores, gestores, serventes e merendeiras. Uma forma de alavancar sobre as questões de indisciplina na escola é reconhecer seu cotidiano, sua realidade, e estudar a escola sobre este fundamento é compreender a ação dos sujeitos que nela se movimentam.

## 1 GESTÃO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS

O enfoque principal do trabalho foi no processo de gestão e as relações estabelecidas, bem como o andamento de toda a escola, dando ênfase no

que diz respeito à gestão democrática na sua concepção e seus processos. Pois, a gestão escolar é responsável por mudar o modo de ser e de fazer nas escolas, e deve ter uma ação articulada, dinâmica e participativa, já que não é mais vista somente com o enfoque limitado de administrar o ambiente escolar.

Diante das observações, percebe-se a complexidade dos fazeres pedagógicos, administrativos, de dimensões técnicas e políticas, além do papel que cada um exerce na escola diante destas questões. Afinal, o gestor surge a partir da superação de carências efetivas das dificuldades cotidianas encontradas no ambiente, se responsabiliza pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação dos problemas da escola. Segundo Santos (2002, p.03):

Uma nova proposta de gestão deve levar em conta duas questões: a) aquelas decorrentes da época atual e dos desafios que se colocam à educação, exigindo revisões constantes na formulação dos objetivos educacionais; B) as mudanças profundas na sociedade e na organização do trabalho em geral, alterando substancialmente o conceito de gestão educacional e as bases que ela deva assentar.

Por isso, entende-se o papel do gestor ao dirigir a dimensão técnica da escola, que equivale ao gerenciamento das rotinas escolares, conservação dos materiais e do patrimônio público, recursos humanos e de todas as outras atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Sendo assim, o gestor organiza e coordena todas as atividades da escola, atendendo às leis dos órgãos superiores de educação, sendo precisamente compartilhada com toda a equipe escolar a fim de promover o bom desempenho da instituição e promover a aprendizagem dos alunos. Acima de tudo para que ocorra o bom funcionamento o gestor precisa propor momentos de troca, no qual entra o coletivo escolar e tem como função auxiliar os processos com uma participação ativa.

É importante destacar que a participação da equipe escolar se torna fundamental na resolução de problemas da escola, pois para que algo dê certo é preciso de comunicação de ambas das partes, para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram com sucesso.

A comunidade influencia o aluno, por meio de aspectos sociais econômicos e culturais. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, assim influenciando em suas maneiras de pensar e agir, apresentado em seu comportamento pontos que podem ser positivos e negativos no que diz respeito às relações pessoais.

“O melhor ponto de partida para estas reflexões é inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas” (FREIRE, 2002, p. 76).

O movimento de busca nos impulsiona a lutar e acreditar numa educação diferente, explorando o ‘bem’ inerente ao ser humano, aproveitando seu descontentamento diante da realidade, tentando construir uma visão de mundo que avance no senso comum, decodificando a ideologia a partir da criticidade.

“A educação, na sua acepção mais ampla, tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola” (SOARES, 2007, p. 136). A educação não consiste apenas na esfera escolar, mas na atividade recíproca entre a escola, os pais e a comunidade. Outro aspecto não menos importante no ambiente escolar, tem a ver com a participação dos pais na vida escolar dos filhos, que é extremamente importante, mas também muito reduzido. Por isso, tem sido desenvolvidos esforços para que os pais e encarregados de educação possam acompanhar mais de perto a educação dos seus filhos e educados, nomeadamente a justificação de faltas aos pais que trabalham, para que estes possam participar de forma mais ativa nas atividades escolares, reuniões e contribuir para o desenvolvimento de

caráter humano de seus filhos e de projetos ao nível educativo escolar.

Libâneo (2004, p.14) deixa claro que “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”. Ele cita como uma das principais funções básicas do professor, sua participação ativa na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático.

É no cotidiano escolar, no caso dos professores, é no exercício de sua docência, que se vai trabalhando o currículo em função da realidade daquela escola, da sua turma ou até mesmo de cada aluno individualizado, pois sabemos que a soma dos indivíduos é que forma o todo. E pressupomos que o currículo só é democrático quando, na prática da sala de aula, é trabalhado pelo professor, transformando e recriando em função da realidade de seus alunos, oferecendo condições para a sua formação cidadã.

Colocar o aluno no centro do processo de ensino como sujeito da construção de sua aprendizagem, significa compreender que são as pessoas que constroem conhecimentos, atitudes e valores. Somente quando os docentes expressam suas valiosas contribuições opinando e sugerindo pistas, acerca do trabalho pedagógico mais eficiente que a escola realiza envolto às suas classes, poderá dizer que existe nela uma autonomia, fruto da uma democracia participativa, pois lhe é então atribuída à responsabilidade e o controle sobre o trabalho que executam, identificando aí o valor do professor.

“Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino-aprendizagem.” (LIBÂNEO 2004, p.41).

Percebe-se o quanto a teoria e a prática devem caminhar juntas para um bom relacionamento com o ambiente educativo escolar em sua globalidade, os objetivos planejados foram alcançados e o plano de aula estava adequado para que entendesse a importância da gestão escolar, respeitando a individualidade de cada um, mantendo um bom

relacionamento com todos além de manter uma amizade que deve ser alimentada dia após dia. Nota-se o quanto é importante para o desenvolvimento não só da gestão, mas dos professores e dos alunos, trabalhar com o comportamento escolar a fim de promover o bom senso, de querer fazer o melhor e querer ser melhor com todos, pensar nos estudos como o “querer sempre mais”. Enfim, é gratificante fazer alguma diferença, nem que seja mínima, no comportamento daqueles que dizem indisciplinados, pois, é possível sentir que a partir das dinâmicas, alguma semente foi plantada.

Além de analisar a gestão escolar, a observação dos alunos em relação ao comportamento escolar permitiu a aplicação de dinâmicas voltadas ao tema, com o objetivo de ressaltar a importância da ação participativa no âmbito escolar e as relações que se estabelecem no cotidiano. A partir da aplicação das atividades observou-se que os alunos entenderam os objetivos propostos e a grande maioria entendeu que é necessário respeitar e rever suas ações.

A escola é um lugar de prática coletiva, “o processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa”. (LÜCK, 2008, p.98)

O objetivo dessas atividades diferenciadas foi promover a boa convivência em grupo, proporcionar o respeito entre os indivíduos, a cooperação, rever suas atitudes e se necessário mudar. A dinâmica aplicada com as turmas iniciais o “salve-se com um abraço” ao parar a música as crianças abraçam alguém diferente.

A dinâmica aplicada com os alunos dos anos finais, “os bichos”, os alunos interpretam animais e cada animal interpretado traz consigo uma reflexão em relação aos comportamentos atuais de alunos.

A dinâmica na gestão envolveu todos os funcionários do ambiente escolar. A “caixa da reflexão” dinâmica parecida com o amigo secreto, cada um retirava um anjo (amigo) surpresa e escreve cartas de otimismo, reflexão, companheirismo, no final ocorre à revelação em uma confraternização fora do ambiente escolar.

Percebe-se que os alunos necessitam de mais enfrentamento da realidade, isto é, de alguém que possa compreender suas necessidades, mas que também o ajudassem a superá-los sem cessar. Há ainda um grande número de alunos que se sentem excluídos demais da turma,

que há muitas das tais “panelinhas”, e na qual há os “mandões” da sala e dentre tantos outros, ainda se destacam alguns estudiosos.

A dinâmica aplicada com os funcionários resultou em maior conhecimento de si e dos amigos de trabalho, relações se estabeleceram e se sentiram motivados para a reta final do ano.

As ações realizadas na escola com relação ao comportamento tiveram sob efeitos o que os alunos pensavam sobre sua via, relacionando com seu futuro. As conversas informais sobre o porquê devem estudar e por que devem estar na escola, que a vida passa depressa e quanto eles menos esperavam já estariam se formando no ensino médio... “e ai, o que queriam para seu futuro? Todos querem ser bem sucedidos, ter uma boa casa, um bom carro e uma boa vida!”. Os alunos sentiram-se pensativos sobre seus atos, e o que de ruim está interferindo nos seus estudos. O aluno quando instigado a pensar de maneira crítica, desenvolve sua autonomia e seu jeito de ver e pensar nas coisas.

Além dos alunos, os professores também foram instigados a ter um bom relacionamento com o grupo escolar, além de refletirem sobre suas boas ações e suas decisões diante das necessidades encontradas por eles. O professor deve garantir boas atitudes e uma boa relação com seus colegas de trabalho.

É necessário transformar o mundo por meio de práticas estimularem a boa relação, vale salientar que ainda encontramos ambientes educacionais que não há troca de informações, conversas informais e auxílio na tomada de decisões.

Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivendo esse espaço de convivência. Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros, (MATURANA, 2004, p.30).

O mundo precisa se modificar não só em relação a inovações materiais, mas o indivíduo necessita se renovar a cada dia, buscando um espírito de paz e compartilhando boas energias nos locais por onde passa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas tiveram o intuito de melhorar as relações que se estabelecem nesse educandário por meio da gestão escolar na perspectiva da gestão democrática. Foram observadas e analisadas as diversas situações do cotidiano da escola, no qual, isso proporcionou uma riqueza de conhecimentos e trocas de informações, ideias e pensamentos a respeito do que é gestão e como se dá no âmbito escolar, bem como está diretamente ligada ao aspecto pedagógico, visando garantir a efetiva aprendizagem e a formação integral de todos os alunos.

Durante os dias da aplicação além de observar as relações pessoais, pode-se notar como se dá a gestão participativa em prol do bom convívio e na busca dos objetivos estabelecidos. Percebe-se o quanto é importante o envolvimento do grupo na melhoria das situações do dia-a-dia.

Importante destacar que a orientadora educacional junto à direção exerce um trabalho comprometido e conhecedor da realidade, o que contribuiu para compreender de maneira significativa como se dá a gestão participativa.

As dinâmicas aplicadas com os anos iniciais e finais, e até mesmo com os professores geraram bons resultados. Podemos afirmar com confiança que 98% participaram das atividades propostas e de alguma forma surtiu efeito no relacionamento diário, e que a perspectiva é que continuem com a proposta de investir e investigar constantemente a boa convivência humana. Os participantes se divertiram e conheceram melhor as pessoas que os rodeiam, além disso, criaram novos laços de amizade e até mesmo perceberam que todos têm dificuldades e problemas iguais aos seus, ou até maior, e que a liderança, por meio da gestão escolar faz a diferença.

Todas as atividades aplicadas tem um objetivo a ser alcançado e para que isso aconteça é preciso que “As atividades desenvolvidas na unidade escolar, procure, em sua forma e adequação, proporcionar condições que favorecem o ser sujeito com capacidade e poder” .

Algumas dinâmicas sobre comportamentos aplicadas com anos iniciais e finais, foram solicitadas pelos professores e estão sendo aplicadas, ou seja, assim nos permite acreditar que as atividades surtiram efeito e terão continuidade.

Os envolvidos no projeto conseguiram estabelecer os objetivos propostos compreendendo a importância do bom comportamento e convívio. Esse projeto é indicado para uma gestão que se comprometa a modificar a realidade em que está situada. As dinâmicas utilizadas para promover o convívio com os outros, também pode ser de uso de professores, ou de qualquer outra pessoa que tem como objetivo envolver seus companheiros em uma caminhada tranquila e construtiva por meio de um bom relacionamento.

Este trabalho de pesquisa, não se caracteriza e nem tem a pretensão de ser um ponto final sobre o tema investigado, pois nenhuma pesquisa se esgota em si mesma, mas se constitui em uma contribuição, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli (1994). **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA. I.(Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo. Cortez.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional**. Vol. 1. Brasília: MEC, SEF, 1998a.

- FERREIRA, N. S. C. SILVA, S. R. MELEK, M. I. **Gestão da educação e os desafios da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2004.
- FREIRE, José Carlos Serrano. **Afinal... por que nossos alunos não aprendem? O que os pais precisam saber sobre como melhorar a aprendizagem e reduzir a indisciplina**. 1. Ed. Niterói: Mahara, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. Yves de La Taille, José Sterza Justo, Nelson Pedro Silva. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional** – 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 26 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MATURANA, Humberto R, ZÖLLER, Gerda Verden, **Amar e Brincar: Fundamento esquecidos do humano**. São Paulo, Palas Athena. 2004
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- SOARES, J. F. (2007). **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, 37 (130), 135-160.

# A ANDRAGOGIA E O PROCESSO DE ENSINO PARA ADULTOS

*André do Nascimento Ribeiro*<sup>40</sup>

## INTRODUÇÃO

É no início do século XX que surgem as primeiras contribuições sobre o termo voltadas para a educação de adultos, porém ainda sem uma devida atenção.

Somente em 1970, o termo andragogia passa a ser popularizado por Malcon Knowles, através da publicação de seu livro *The Modern Paractice of Adult Education*<sup>41</sup>, onde ele apresenta a Andragogia como a arte ou ciência que estuda a educação para adultos, visando atingir uma aprendizagem efetiva, capaz de desenvolver habilidades, conhecimentos e competências.

Adultos não são aprendizes sem experiência, pois possuem um conhecimento proveniente da realidade da escola da vida, tornando o processo de aprendizagem focado na pessoa do aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem voltada para a sua vida diária. Essa autogestão do conhecimento por parte do aluno é fator central no processo educacional andragógico, visto que ela evoca o fator da responsabilidade que o aluno adulto tem com a construção do conhecimento.

A educação para adultos deixa assim de ser norteadada por princípios pedagógicos e passa a ser baseada nos princípios andragógicos, onde dife-

---

40 Bacharel em Teologia pela Faculdade Unida, licenciado em Filosofia pela FABRA.

41 Traduzido do Inglês: *A Prática Moderna da Educação de Adultos*

rente da criança, o adulto é o sujeito da educação e não apenas o objeto dela, sendo seu conhecimento muito importante para o processo educativo, elevando assim o nível de aprendizagem para um aspecto novo, exigindo novas metodologias e novos desafios.

É importante destacar a mudança de termo relacionada ao processo educacional de adultos devido ao fato que o adulto possui já uma bagagem com sua vivência nas situações da vida, coisa que uma criança ainda não desenvolveu.

É por considerar essa bagagem e vivência do adulto que se justifica não apenas a mudança do termo, como também da abordagem do processo educatório.

## 1. CONCEITO E APLICAÇÃO

O termo andragogia vem do grego andros (adulto) e gogos (educar, guiar) e foi utilizado pela primeira vez pelo professor Alemão Alexander Kapp em 1833 para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão. Em 1921, Eugen Rosenstock utilizou o termo relacionando-o a um conjunto de filosofias, métodos e processos especiais necessários à educação de adultos. A Andragogia, como uma das vertentes do campo da educação, está voltada para a especialização da educação de adultos, desenvolvendo os métodos adequados para aperfeiçoamento dos estudantes. A Andragogia tem a tarefa de desenvolver técnicas e ferramentas que venham a auxiliar o adulto em seu processo educativo. Knowles (1980) faz distinção entre Pedagogia e Andragogia, definindo esta última como arte de ensinar adultos.

Na história da Andragogia, o desenvolvimento da mesma acontece em três grandes etapas; o primeiro período vai de 1920 até 1959, onde a Andragogia está relacionada à educação de adultos em atividades educativas em geral. Essa fase não incluía os estudos universitários em tempo integral. Na segunda etapa, Knowles (1970) estabelece uma teoria da Andragogia, onde a mesma é tida como um fenômeno totalizador, onde a educação é vista como uma prática permanente e essencial para se viver em uma sociedade de mudanças aceleradas. Nesse cenário, a tarefa da educação é ajudar as pessoas a definir suas prioridades e em como alcançá-las. Na terceira e última etapa, a Andragogia se apresenta como uma necessidade

dos alunos adultos e da sociedade para o desenvolvimento tanto dos alunos como da sociedade onde estes estão inseridos.

Para Knowles (1980) a Andragogia com seus princípios e modelo de aprendizagem pode também ser usada em paralelo com a Pedagogia. A Andragogia como modelo de aprendizagem apresenta uma visão integral do sujeito, permitindo uma relação estreita com as ciências sociais que possibilita uma melhor compreensão tanto do próprio sujeito, quanto do mundo ao seu redor.

A literatura e os cursos de formação de professores têm seu foco na Pedagogia, que é a ciência para a educação de crianças e adolescentes, deixando a educação de adultos em segundo plano. O professor ou instrutor deve manter-se numa posição de participante do grupo e nunca de autoridade, demonstrando interação e articulação com os alunos na construção de diferentes abordagens de aprendizagem. Assim sendo, as diferenças entre a Pedagogia e a Andragogia se revelam bem acentuadas, sendo a primeira centrada no professor e a segunda centra-se no aprendiz, como segue abaixo.

Pedagogia (aprendizagem centrada no professor)	Andragogia (aprendizagem centrada no aprendiz)
Os aprendizes são dependentes	Os aprendizes são independentes e auto direcionados.
Os aprendizes são motivados de forma extrínseca (recompensas, competição etc.)	Os aprendizes são motivados de forma intrínseca (satisfação gerada pelo aprendizado)
A aprendizagem é caracterizada por técnicas de transmissão de conhecimento (aulas, leituras designadas)	A aprendizagem é caracteriza por projetos inquisitivos, experimentação e estudo independente.
O ambiente de aprendizagem é formal e caracterizado pela competitividade e por julgamento de valor.	O ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação.
O planejamento e a avaliação são conduzidos pelo professor.	A aprendizagem pressupõe ser baseada em experiências.
A avaliação é realizada basicamente por meio de métodos externos (notas de testes e provas)	As pessoas são centradas no desempenho de seus processos de aprendizagem.

Este quadro acima oferece uma visão panorâmica acerca da diferença entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico. A busca pela elevação da qualidade do ensino superior tem sido tema constantemente abordado em congressos, fóruns e debates no país e para atingir esse objetivo, a Andragogia deve ser levada em consideração e ter seus princípios discutidos e implementados nas instituições educacionais.

A grande preocupação se deve ao fato de que a maioria das instituições de ensino superior no Brasil ainda utiliza, equivocadamente, a Pedagogia como metodologia de ensino, sendo que essas instituições possuem adultos como a maior parcela de alunos. Muitos professores ainda desconhecem o termo e o uso da Andragogia.

Assim sendo, é necessário haver uma transição de metodologia para que o ensino superior no país seja adequado, favorecendo o aprendizado eficaz do adulto, que como tal não pode continuar sendo tratado em seu processo de aprendizado como sendo uma criança inexperiente.

Embora a questão do ensino a adultos seja algo que remonta séculos atrás, pouca pesquisa foi de fato realizada sobre o tema até recentemente, mesmo tendo em vista que os grandes pensadores e mestres antigos ensinavam adultos, não crianças. Isso nos mostra o quanto a esfera do ensino está voltada apenas aos princípios da Pedagogia, deixando a Andragogia quase que desconhecida, mesmo com sua frequente prática no mundo corporativo, quando o ensino a adultos é o alvo de aperfeiçoamento, visando o desenvolvimento de suas habilidades profissionais. Relacionando a aplicação da Andragogia no cenário educacional e corporativo podemos questionar as razões que levam um cenário a adotar a Andragogia e outro não, visto que o educando se trata do mesmo sujeito.

No método andragógico, diferente daquele que se dispõe o pedagógico, a aprendizagem se torna um processo de investigação mental, e não apenas a recepção passiva de conteúdos transmitidos, como se faz com as crianças.

Na Europa do século VII as escolas eram organizadas para o ensino de crianças, visando preparar jovens meninos para o sacerdócio. Essas crianças eram doutrinadas nas crenças, fé e rituais da Igreja através de um conjunto de pressupostos sobre aprendizagem e estratégias de ensino que deu origem à educação convencional, persistindo até a chegada do século XX, quando começou a surgir as primeiras distinções relacionadas aos aprendizes adultos.

## 2. OS PRINCÍPIOS DA ANDRAGOGIA

Diferentemente das crianças, adultos são responsáveis por suas vidas, assim sendo, assumem responsabilidade por suas decisões, o que também vale para o aprendizado.

Nesse contexto, os princípios da Andragogia serão balizadores acerca do papel tanto do professor, quanto do aluno levando em consideração essa responsabilidade que é própria desse aluno adulto.

Os seis princípios a seguir caracterizam o processo de ensino voltado aos adultos:

### 2.1 Necessidade de saber – Porque você está me ensinando isso?

Os adultos necessitam saber qual a utilidade ao aprender algo antes de iniciar o aprendizado. O professor, num papel de facilitador terá sua primeira função auxiliar os alunos a se conscientizarem de sua necessidade de saber e como agente autônomo no processo de aprendizagem o aluno participa ativamente das decisões acerca do aprendizado e dos resultados de tal processo. Esse caráter autônomo que o aluno obtém no modelo andragógico faz com o mesmo esteja ciente acerca das etapas que envolvem seu processo de aprendizado, como também de sua responsabilidade nesse processo.

### 2.2 Autoconceito do aprendiz – Como posso ser independente e aluno?

Os adultos possuem uma autoconsciência de serem responsáveis por suas próprias decisões e por suas próprias vidas. Adultos possuem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autogovernar.

Ressentem-se e resistem a situações onde percebem que outros estão impondo suas vontades sobre eles. Isso gera um dano sério à educação de adultos, visto que o adulto regride ao papel de criança e se comporta passivamente ao processo de ensino.

Se o facilitador tratar adultos como crianças, esses se verão em meio a um conflito entre a dependência e a necessidade psicológica de se autogerir, resultando em conflitos.

### 2.3. O papel das experiências – Minhas experiências são a base do meu aprendizado

Os adultos possuem um nível de experiência muito maior que os mais jovens a ser agregado a uma atividade educacional. Sua experiência de vida acumulada ao longo dos anos influencia diretamente a maneira como adquirem novo conhecimento, requerendo do professor uma abordagem diferente não apenas no tratamento relacional, mas também educacional.

Se entendermos que os aprendizes adultos possuem uma gama maior de interesses, necessidades, objetivos em relação aos jovens, assim as técnicas que utilizam a prévia experiência desses aprendizes, tais como discussões em grupo, atividades de resolução de problemas, estudos de caso e etc se mostrarão mais eficazes, uma vez que os alunos terão a oportunidade de exercerem autonomia na tomada de decisão da forma da forma como atuarão.

Ao mesmo tempo, o facilitador deve estar atento aos efeitos negativos que o acúmulo de experiência pode causar, como preconceito e mente fechada a novas ideias, pois se por um lado os alunos mais jovens e inexperientes se mostram mais abertos ao acolhimento de novas ideias e novos meios de responder ao processo de aprendizagem, os alunos adultos podem não ser tão receptivos quanto são as crianças.

### 2.4. Prontidão para aprender – Qual problema vou resolver com isso que você quer que eu aprenda?

Os adultos tem facilidade para aprender aquilo que precisam e devem saber o que faz para tornarem-se capacitados para enfrentar as situações da vida real.

São experiências de aprendizado em que o adulto obtém prontidão para aprender motivado por uma passagem de desenvolvimento de um estágio para outro. É a típica ocasião que exige algum tipo de aprendizagem relacionado ao que deve ser executado.

Essa ocasião é aquela em que o aluno tem a oportunidade de testar sua experiência vivida, colocando conhecimentos adquiridos em prática para solucionar problemas que se apresentam como barreira no caminho de seu aprendizado.

## 2.5. Orientação para aprendizagem – Estou aprendendo matérias ou ganhando ferramentas?

Diferentemente da orientação da aprendizagem de crianças e jovens, os adultos tem orientação centrada na vida ou na resolução de tarefas.

Adultos são extremamente motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a resolver tarefas e problemas que vivem em suas vidas.

Nesse contexto, o aprendizado dos adultos se concretiza mais acertadamente em situações que evocam a prática de suas vidas diárias, pois esperam obter do processo de aprendizado ferramentas que os ajudem na solução de problemas práticos.

## 2.6. Motivação

Adultos respondem a motivações externas como melhores empregos, promoções, salários mais altos, porém há fatores internos que falam mais alto como a autoestima e qualidade de vida, fatores decisivos na vida dos adultos.

Pesquisas constataram que adultos normais são motivados a continuar sempre crescendo e se desenvolvendo, porém essa motivação pode ser bloqueada por barreiras como autoconceito negativo de si mesmo como aluno, como profissional, falta de acesso a recursos e etc., esses fatores influenciam diretamente o desenvolvimento educacional de um adulto, colocando em risco o aprendizado.

No modelo andragógico é muito importante o papel do professor como facilitador atuar como encorajador do aluno, levando-o ter a perceber que o processo de seu aprendizado está ligado ao quão motivado ele está para aprender e se dedicar no estudo.

## 3. OS DEZ PRESSUPOSTOS DA ANDRAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Esses dez pressupostos andragógicos e suas possibilidades para a orientação da aprendizagem de adultos tem sido objeto de estudo não apenas de professores, mas também de gestores acadêmicos e corporativos buscando o aperfeiçoamento das metas de aprendizagem.

O estudo da Andragogia e de seus pressupostos podem canalizar novas possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem tanto no mundo acadêmico, quanto no mundo corporativo.

Esses pressupostos permitem explorar o potencial de aprendizagem do adulto, bem como sua experiência de vida e capacidade para aplicar os conhecimentos adquiridos no processo educativo de forma consciente e efetiva em sua vida prática.

Vejamos a seguir quais são esses dez pressupostos que compõem o aprendizado baseado na Andragogia:

### 3.1. Autonomia

Para Knowles (1980) sem autonomia, o adulto se tornará apenas um depósito de informações que ouve passivamente, tendo assim desperdiçado todo o seu potencial para ser ativo no processo educativo.

O método andragógico assegura que haja autonomia por parte do aluno em seu processo de aprendizagem, para que o mesmo possa elaborar condições de cooperação, participação e interação com o professor, o conhecimento e o mundo ao seu redor.

O aluno deve perceber que possui autonomia para criar e desenvolver seu aprendizado e crescimento no processo de construção do conhecimento.

### 3.2. Humildade

Ensinar exige humildade da parte do docente, dessa forma, o mesmo deve deixar de lado a posição intransigente que não aceita diálogo com o aluno, que está supostamente em posição de desvantagem na qualidade de aprendiz.

A Andragogia considera esse pressuposto o articulador da ação humana na busca da conciliação, da autonomia, da liberdade de aprendizagem.

A humildade na Andragogia significa o fortalecimento da capacidade de ele estabelecer um canal aberto de confiança, aceitação e democracia.

### 3.3. Iniciativa

Esse pressuposto é de grande importância na aprendizagem do adulto, visto que incentiva a criatividade, a capacidade de assumir novas competências, novos desafios.

O professor tem um papel importante como facilitar em acolher e encorajar as iniciativas do aluno na resolução de problemas e também na busca criativa de aperfeiçoar aquilo que já funciona bem tanto no processo de aprendizado, quanto em outras esferas da vida do aluno onde ele é chamado a agir.

### 3.4. Dúvida

É um elemento importante das teorias de aprendizagem. Sem a mesma, o conteúdo de atividades de aprendizagem do adulto terá uma aquisição de conhecimento deficiente e sem intervenções crítico-reflexivas. A ausência de dúvida elimina a possibilidade de diálogo sobre um tem, seja algo teórico ou algo concreto. A dúvida tem o benefício de fazer o aluno explorar um problema ou questão do conhecimento por diversas perspectivas.

### 3.5. Mudanças de rumo

Esse pressuposto andragógico é uma espécie de bússola no processo de aprendizagem do adulto. Estabelece um clima de confiança, humildade e respeito ao adulto em processo de aprendizagem. Na Andragogia, a mudança de rumo faz parte de uma consciência da possibilidade e necessidade de mudança para alcançar novas metas e encarar novos desafios que venham servir de apoio para testar a capacidade e o desenvolvimento do aluno na vida. O aluno que tem capacidade avaliar uma mudança de rumo razoável é um aluno mais confiante na construção do conhecimento.

### 3.6. Contextos

Na Andragogia, esse pressuposto estabelece uma coerência entre o aspecto teórico e a realidade vivida pelo adulto no processo de aprendizagem.

Esse pressuposto aborda questões que envolvem verificação de aprendizagem, perfil do aluno, planejamento, expectativas, limitações e demais aspectos ligados à vida do adulto em processo de aprendizagem. É um ca-

minho seguro para avaliar de forma panorâmica a perspectiva que o aluno está inserido no processo de aprendizagem e como isso se relaciona com as demais áreas da vida do aluno, levando- a ter uma visão ampliada de si e do todo ao ser redor.

### 3.7. Experiências de vida

Adultos acumulam experiência de vida e carregam isso por onde passam.

Esse pressuposto nos assegura que o processo de aprendizagem de adultos para ser eficaz, deve levar em consideração a experiência de vida do estudante para que haja uma conexão com sua realidade de vida e o que ele está aprendendo.

### 3.8. Busca

Partindo do aspecto de que adquirimos conhecimento quando temos a oportunidade e a liberdade de investigar, traçar novos caminhos e a busca se torna imprescindível nesse processo. Esse pressuposto serve de âncora para a iniciativa e a autonomia. Isso leva o aluno a desenvolver uma mentalidade que olha as coisas de modo diferente, desenvolve a crítica, analisa o cenário onde ele está inserido no processo de aprendizado. A busca abre espaço para autonomia e nesse momento é necessário que professor e aluno trabalhem conscientes acerca da importância da busca.

### 3.9. Objetividade

Nesse pressuposto indica que o adulto examina sua realidade e o processo de aprendizagem com objetividade. Essa objetividade contribui para o acerto no desenvolvimento de metas para o aprendizado em geral.

Estabelece coerência no processo de aprendizado e evita rodeios e perda de foco, prevenindo que o desânimo e a falta de perspectiva minem o processo de aprendizado.

### 3.10. Valores agregados

Esse pressuposto é um dos principais elementos da metodologia andragógica na aprendizagem do adulto. As pessoas buscam aprender aquilo

que precisam para aplicar de forma prática em suas vidas. Em todo o processo de aprendizagem deve ser levando em conta a questão do valor agregado ao que se aprende. No caso de adulto, levar em conta esse valor se torna fator preponderantemente motivacional para que ele se dedique ainda mais ao processo de aprendizado.

#### 4. QUANDO APLICAR O MÉTODO ANDRAGÓGICO?

É necessário ter em mente que a ideia de aplicar o método andragógico apenas ao ensino de adultos pode caracterizar uma limitação do processo de aprendizagem.

Crianças e jovens também podem aprender melhor quando alguns aspectos do modelo andragógico são aplicados.

Os profissionais de educação e treinamento precisam identificar o que é mais aplicável em cada situação, fazendo uma análise cuidadosa do contexto em que o aluno está inserido para adotar a melhor estratégia.

#### 5. ANDRAGOGIA NA PRÁTICA

A Andragogia na prática, possui três dimensões que interagem, permitindo uma melhor compreensão da educação de adultos. As três dimensões seguintes apresentam um esboço sobre como a Andragogia se aplica na prática. Essas três dimensões são:

##### 5.1. Princípios fundamentais da aprendizagem de adultos

A abordagem da Andragogia na prática indica que o processo de aprendizagem é uma atividade multifacetada, ou seja, possui características variadas e peculiares, não havendo espaço para um modelo fixo e monofocal.

##### 5.2. Objetivos e propósitos para a aprendizagem

Os objetivos e propósitos servem para dar forma e moldar e experiência de aprendizagem e podem ainda se encaixar em três diferentes categorias; primeiro individual, onde a aprendizagem de adultos é focada inteiramente no crescimento individual. Segundo, institucional, onde a aprendizagem de adultos é também eficaz no desenvolvimento de melho-

res instituições e melhores indivíduos e terceiro, social, onde a aprendizagem de adultos pode ser vista como uma transformação social em que a educação é um processo criador de consciência.

### 5.3. Diferenças entre indivíduos e situações

As diferenças entre indivíduos e situações são muitas e causam impacto na aprendizagem de adultos, moldando a prática da Andragogia.

Essas diferenças estão divididas em categorias de diferenças de tema, diferenças situacionais e diferenças individuais do aluno. O processo andragógico é o responsável por nortear o professor em sua abordagem frente ao aluno adulto com o cuidado de superar as desvantagens e maximizar os potenciais em cada aluno.

Por fim, essa compreensão da Andragogia leva o professor a ser mais eficiente na prática da educação de adultos, permitindo personalizar a experiência de aprendizagem de várias formas, aplicando os princípios e adaptando-os de acordo com a necessidade, sabendo quais desses princípios são mais adequados a determinado grupo de alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de princípios andragógicos na educação de adultos contribui para uma expansão mais eficiente do processo de aprendizagem para o adulto e também para o aperfeiçoamento de habilidades futuras que ele venha a desenvolver em seu aprendizado, gerando um adulto desenvolvido em suas habilidades intelectuais. Resta-se assim uma maior difusão e adoção desse modelo educacional por um maior número de instituições para que tenhamos cada vez mais um maior número de alunos verdadeiramente desenvolvidos e autônomos em seus estudos, contribuindo assim para a transformação da qualidade da educação no Brasil.

## REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED.ORG.BR. **Andragogia e a didática do ensino superior: Novo lidar com o aprendizado do adulto em EAD.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/218c.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2020.

HAMZE, Amelia. Andragogia e a arte de ensinar aos adultos. In: **Educador Brasil Escola**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/andragogia.htm>. Acessado em 05 de setembro de 2020.

KNOWLES, Malcolm S. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

ROCHA, Enilton Ferreira. Os Dez Pressupostos Andragógicos. In: **Abed.org.br**. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/os\\_10\\_pressupostos\\_andragogicos\\_ENILTON.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON.pdf). Acessado em 04 de setembro de 2020.

SANTOS, Cesar Ribeiro. Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. In: **Abed.org.br**. Disponível em: [http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402\\_ArtigoAndragogia.pdf](http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf). Acessado em 04 de setembro de 2020.

WIESNER, Rodrigo. Análise da relação entre o modelo andragógico de Malcolm Knowles e as características do ensino superior em ciências contábeis. In: **Informef**. Disponível em: <http://www.informef.com.br/paginas/mef33642.htm>. Acessado em 05 de setembro de 2020.

# FUNDAMENTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL NO SÉCULO XXI

*Luciana Santos Lenoir*<sup>42</sup>

*Maria da Luz Alves Ferreira*<sup>43</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, notabilizam-se extensos e complexos debates acadêmicos e políticos que envolvem a educação superior. São discussões que emergiram diante dos dispositivos preconizados pela economia neoliberal e da predominância de um discurso estratégico que vislumbra o desenvolvimento econômico das sociedades globais. Nessa perspectiva, a educação superior tornou-se componente de retóricas que revelam ambivalências de cunhos ideológico, epistemológico, sociopolítico e econômico.

O trabalho em questão apresenta uma análise crítica acerca do conjunto de transformações sociopolíticas, econômicas e administrativas que permeou a educação superior brasileira na transição do século XX para o XXI. Nessa perspectiva, traz descrições e caracterizações acerca das po-

---

42 Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

43 Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Mestra em Sociologia pela Universidade de Brasília - UNB. Professora do Departamento de Política e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Unimontes.

líticas públicas que direcionaram a expansão e a diversificação do acesso à educação superior no Brasil.

Os argumentos foram construídos por meio de levantamentos bibliográficos e documentais que revelam os processos de reestruturação da educação superior brasileira mediante a demanda produtivista alicerçada pelas economias neoliberais. São destacadas as orientações políticas e econômicas que conduziram normas e subsídios para a abertura de novas instituições, especialmente, de caráter privado que, por conseguinte, ampliaram substancialmente a oferta de vagas em cursos de graduação.

A compreensão das políticas orientadas para a educação superior exige elencar as características presentes no cenário econômico global, cujo qual naturalizou, estrategicamente, hierarquizações e fragmentações. Nessa perspectiva, faz-se necessário explorar os níveis das relações de sociabilidade e das relações de poder nas esferas econômica, política, cultural e social que são responsáveis por configurar as regulações subjacentes à educação superior.

Nesse sentido, são cruciais as análises acerca do histórico das regulações políticas que norteiam a educação superior mediante a reflexão do cenário em que estão circunscritas as propostas de mudanças e reformas, sejam na esfera pública ou privada.

## 1. Contexto HISTÓRICO, sociopolítico e econômico

Para compreender a estrutura das políticas públicas brasileiras direcionadas à educação superior no contexto atual, inevitavelmente, faz-se necessário reportar à conjuntura sociopolítica e econômica da década de 1990. Considera-se que o processo da mundialização do capital financeiro aliado à consolidação das políticas econômicas neoliberais foram os elementos norteadores para a autorregulação da sociedade global e competitiva. Nesse contexto, efetua-se um conjunto de reformas estatais em consonância aos requisitos impostos pelas agências transnacionais. Fundamentou-se, assim, a progressão de ações privadas em condições opostas à adoção de direitos sociais. Foram perceptíveis transformações nos parâmetros de bens e serviços, mas que abrangeram indivíduos, relações sociais, investimentos, ideias, comportamentos e tecnologias.

Identificou-se a constituição de um período gerido pela internacionalização do capital financeiro e sustentado por novos arranjos institucionais com enfoque em dois elementos indissociáveis: o estado das técnicas e o estado da política. De acordo com Santos (2000), tal período revelou a predominância de uma ideologia financista e consumista, sustentada pelos investimentos em recursos tecnológicos, pela ampliação da produção científica e pelo redimensionamento dos meios de comunicação que, por conseguinte, culminaram na consagração de uma sociedade da informação.

Para Santos (2000) havia uma retórica que insistia em decretar a “morte do Estado” com ações descentralizadoras conduzidas pelo mercado, mas o que realmente ocorreu foi o seu fortalecimento tendo em vista atender às premissas do campo da finança e aos interesses internacionais, que acabaram por ofuscar as políticas públicas. Segundo ele, havia a expectativa de que a possível “morte do Estado” desencadearia um processo de melhoria das condições de vida e da saúde empresarial, uma vez que permitiria a garantia de liberdades nas esferas da produção, do consumo e da vida. Além disso, o imaginário coletivo era permeado pelas possibilidades de que o neoliberalismo alavancasse orientações democráticas, por intermédio da desterritorialidade e da ruptura de zonas fronteiriças.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo conduziu um discurso assentado pela acumulação flexível e pelas possibilidades de abertura das fronteiras econômicas. Conforme Blondel (2005) o século XX encerrou-se permeado pela competição exacerbada e pela seleção selvagem que suprimiram mecanismos de cooperação e respeito à diversidade. A autora revela que houve um conjunto de aspectos de interdependência dos comportamentos econômicos, políticos e culturais com caráter ambivalente, uma vez preconizou-se a concorrência sem barreiras coligada à rivalidade generalizada e, em contrapartida, foram requeridas ações movidas pela ideia de cooperação e compreensão mútua. São interdependências construídas estrategicamente em vários níveis, tais como:

- interdependência de curto prazo, e às vezes, mesmo, de curtíssimo prazo, imposta pelos mercados internacionais de ativos financeiros e pelos mercados de troca que difundem imediatamente qualquer flutuação e ditam uma solidariedade de fato às políticas monetárias;

- interdependência conjuntural que faz do mundo inteiro uma caixa acústica das crises industriais dos países mais desenvolvidos, por meio não somente de mercados de matérias-primas, mas também de deslocamentos de atividades;
- interdependência de estratégias empresariais, feita ao mesmo tempo de uma concorrência acirrada nos mercados internacionais e de uma cooperação institucionalizada nas redes tecnológicas e comerciais;
- interdependência das atividades científicas e tecnológicas que, depois de ter servido por muito tempo a uma lógica de progresso universal, torna-se cada vez mais acentuada pela lógica da competição comercial pelos novos produtos e pelas novas tecnologias;
- interdependência das escolhas ecológicas; as consequências das atividades humanas para o meio ambiente ultrapassam amplamente as fronteiras, e pode-se mesmo sustentar que a distribuição dos efeitos negativos da industrialização é muito desigual, visto que, em geral, eles são mais sentidos nos países menos desenvolvidos;
- interdependência das evoluções culturais e políticas, reforçada pelos novos meios de comunicação, que padronizam as informações em escala planetária e a sobrepõe em ritmo acelerado, sem se preocupar com o tempo necessário para sua apropriação pelas diferentes culturais. (BLONDEL, 2005, p. 14-15)

Percebe-se que a análise do processo de reestruturação capitalista permeado pelo advento das políticas econômicas neoliberais e pelo processo de globalização é multifatorial e explora aspectos pertinentes ao conhecimento, às relações de poder e ao papel da educação superior. Nessa perspectiva, Dourado, Oliveira e Catani (2003) revelam que houve a tendência em reconfigurar o perfil da universidade para atender às demandas alusivas à produção de mais-valia relativa, ou seja, buscou-se direcionar a educação superior para a formação de profissionais, além de gerar e disponibilizar inovações tecnológicas para o capital produtivo. Tais considerações permitem compreender que ocorreu uma espécie de redefinição da educação superior concomitante a uma minimização do papel do Estado diante do direcionamento das políticas públicas.

Observou-se que o reordenamento internacional do capital e a reconfiguração do papel do Estado ocasionaram um processo de reestruturação da educação superior no Brasil, o que implica em afirmar que houve a intervenção dos organismos supranacionais por meio de uma série de requisitos tendo em vista a ampliação da demanda, a expansão e a interiorização em tal nível de ensino. Dourado, Oliveira e Catani (2003) salientam que foram induzidas ações balizadas pelas seguintes questões: a funcionalidade e a diversificação da educação superior no século XXI; o papel da universidade no contexto de atividades à distância; as atribuições das ciências sociais no que tangem aos estudos de problemáticas em escala mundial; a integração entre pesquisa, ensino e extensão; os preceitos de eficiência, eficácia, qualidade e equidade dos sistemas; as mudanças dos perfis profissionais; o papel da educação continuada na formação permanente; a liberdade acadêmica; a efetivação de conteúdos interdisciplinares; as relações entre universidades públicas, Estado e setor privado; a reconfiguração de planos e programas diante do processo de internacionalização do capital e as normas de financiamento.

De acordo com Santos (2008), compreende-se que nesse período, a universidade pública encontrou-se desassistida no cenário da condução das políticas estatais. Tal condição foi amparada por um discurso tendencioso que decretava debilidades institucionais presentes na universidade e que foram julgadas como insuperáveis e que também foram adotadas como argumentos para justificar a busca por flexibilização do bem público universitário para a exploração comercial.

Ao considerar a denominada “globalização mercantil da universidade”, Santos (2008) expõe que desde o final da década de 1980, alicerçou-se um mercado transnacional da educação superior e universitária calcado pelas intervenções do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Trata-se de uma ação construída estrategicamente e adotada como solução global para os problemas alusivos à educação superior conforme as pautas das agendas econômicas neoliberais.

Apesar de que a transnacionalização das trocas universitárias seja interpretada como um fenômeno histórico perceptível desde os primórdios da composição das universidades europeias medievais, evidenciou-se que após a segunda guerra mundial<sup>44</sup> concebeu-se como mecanismo

---

44 A considerar que o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI surgiram na década de 1940 diante da configuração da nova ordem mundial estabelecida no

para formação de estudantes dos países então apontados como periféricos e semiperiféricos que se deslocavam para as universidades dos países centrais. Santos (2008) destaca que com o passar dos anos, tal condição adquiriu outra formatação de cunho comercial capaz de contemplar convênios e parcerias entre universidade de diferentes nações. Contudo, recentemente, a amplitude da referida transnacionalização conquistou dimensões de caráter exclusivamente mercantil, com cerceamento do financiamento público.

O início do século XXI foi marcado pela percepção da educação superior como uma mercadoria que se vinculou a uma construção ideológica que exaltou a transnacionalização do mercado endossada pela Organização Mundial do Comércio – OMC no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS. Nesse sentido, destacam-se as contundentes intervenções de caráter quantitativo que distorceram o perfil e a concepção de produtividade das universidades. Desde então, a educação superior tornou-se um dos instrumentos comprometidos em promover a redefinição das prestações de serviço, mediante a desconstituição sistemática e gradativa das barreiras comerciais.

O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polêmicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários. Os seus defensores veem nele a oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta de educação e os modos de transmitir de tal modo que se torna possível combinar ganho econômico com maior acesso à universidade. Esta oportunidade baseia-se nas seguintes condições: forte crescimento do mercado educacional nos últimos anos, um crescimento apenas travado pelas barreiras nacionais; difusão de meios eletrônicos de ensino e aprendizagem; necessidades de mão de obra qualificada que não estão a ser satisfeitas; aumento da mobilidade de estudantes, docentes e programas; incapacidade financeira de os governos satisfazerem a crescente procura de educação superior. É este potencial de mercado que o GATS visa realizar mediante a eliminação das barreiras ao comércio nesta área. (SANTOS, 2008, p. 33-34.)

---

pós-guerra, com as prerrogativas de possibilitar estabilidade econômica e fornecer segurança ao sistema capitalista.

A demanda produtivista das economias neoliberais exerceu uma pressão que desvirtuou o verdadeiro sentido da universidade, uma vez que as metas que deveriam ser cumpridas foram destituídas de valores humanistas e culturais, porém adquiriram funções delimitadas às imposições do mercado. A autonomia tão almejada pelas universidades foi então delimitada em criar condições para que se adaptassem às exigências econômicas, fato que descaracterizou os mecanismos de liberdade acadêmica em detrimento de um corporativismo estagnante conciliado à hostilidade do Estado.

A expansão do mercado educacional determinada pelos parâmetros do Banco Mundial pode ser compreendida por intermédio de um conjunto de fatores que compreende a consolidação da sociedade inserida no meio técnico-científico-informacional<sup>45</sup>; a adoção de critérios econômicos fundamentados pelo capital humano; a introdução de novos modelos de gestão nas universidades; as alterações da relação entre trabalhadores do conhecimento e consumidores e a introdução de um novo paradigma institucional, como também político-pedagógico com caráter eminentemente empresarial.

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não têm sido poucas) porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam iterações não mercantis, a investida não pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a

---

45 Meio técnico-científico-informacional, concepção construída Santos (2000), refere-se a um processo desencadeado após a segunda guerra mundial, mas consolidado em meados da década de 1970. Tem como fundamento, como a própria nomenclatura expõe, a integração entre ciência, técnica e informação mediante os condicionamentos políticos e econômicos do mercado global determinados pelas agências transnacionais. Considera-se que as ações de tais agências e de instituições financeiras, fundamentam um paradigma de produção, circulação, distribuição e consumo que impactam diferentes territórios em escala global. A produção e, por conseguinte, o consumo dos dispositivos e artefatos técnico-científicos são estratégicos, com caráter mercantil ou simbólico. São conduzidos pelos interesses dos agentes hegemônicos da economia e propagados por meio da informação.

sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potencializar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. (SANTOS, 2008, p.31-32)

Ao usar como justificativa a necessidade de reformas, o Banco Mundial tornou-se o responsável por detectar as possíveis deficiências enfrentadas pelas universidades, conforme seus critérios eminentemente econômicos. Nesse sentido, a liberdade acadêmica, antes requerida como condição elementar, passou a ser compreendida de modo divergente à proposta de empresarialização intermediada por ações de administradores que gerenciam e promovem parcerias com agentes privados.

Nesse sentido, os países categorizados como periféricos e semiperiféricos receberam o amplo apoio financeiro direcionado para a promoção da educação superior privada. Tais países acabam por submeter às imposições firmadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, fato que cria uma relação de dependência com os países credores ou doadores. Diante do exposto, foram concedidos mecanismos com parâmetros legais que favoreceram e facilitaram a expansão da educação superior privada em detrimento da pública.

Assim, o processo crescente de privatização da educação superior é entendido pelo BM como “democratização” deste nível de ensino numa ruptura com a lógica da universalidade do acesso à educação. O princípio da universalidade é substituído pelo discurso da equidade, que pressupõe o conjunto de habilidades de cada indivíduo para garantir seu acesso às universidades ou aos cursos pós-médio, conforme suas competências. Como resposta a este documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, a UNESCO elaborou em 1995 o Documento de política para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. (LIMA, 2002, p.48)

Os argumentos de Sobrinho (2006) também revelam que a educação superior acabou por assumir papéis estratégicos no percurso da internacio-

nalização do capital financeiro, fundamentados pelo paradigma de “qualidade” dos cursos e das instituições. O autor aborda que nas dimensões da economia global, a concepção de “qualidade” estruturou-se por critérios generalizadores, que desconsidera a complexidade e as especificidades dos contextos regionais. Desse modo, os padrões unitários impostos pela globalização econômica, conceberam a “qualidade” de modo genérico, com aspectos alusivos às questões dos empregos e da empregabilidade.

Constata-se que a globalização da economia ordenou uma espécie de padronização das carreiras profissionais adequáveis e compatíveis aos currículos tendo em vista servir às demandas de mobilidade profissional e de trocas mercantis entre as agências e blocos econômicos transnacionais. Sobrinho (2006) destaca a predominância de critérios internacionais condicionados à funcionalidade econômica que direcionaram os parâmetros normativos de “qualidade”, mediante uma espécie de arsenal de mecanismos supranacionais para controle e certificação.

## 2. ESTADO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL NO SÉCULO XXI

Os estudos acerca da educação superior no Brasil são orientados pela pluralidade das formas como a mesma apresenta-se, organiza-se e estrutura-se historicamente associada às ações do Estado. Compreende-se que tal nível de ensino brasileiro foi e continua circunscrito por uma diversidade de arranjos políticos e institucionais resultantes de embates e crises. Trata-se de uma condição que contribuiu para a implementação tardia da organização acadêmica e para a efetivação de instituições isoladas de ensino.

Reforça-se que a crise conjuntural enfrentada pela educação superior no Brasil é vinculada ao conjunto de reformas e ações adotadas pelo Estado que, por conseguinte, associou-se à crise e aos interesses de acumulação do capital em escala global. Na concepção de Noleto e Oliveira (2019), a crise e tensionamento da atualidade encontram-se interligadas ao acirramento da implementação de um projeto ultraneoliberal e conservador que norteou a redução da atuação econômica do Estado, da prestação de serviços públicos e da implementação de políticas sociais, tendo em vista atender aos interesses do mercado financeiro.

Apesar de que o Estado e a educação superior no Brasil se caracterizem como esferas distintas, encontram-se concatenados uma vez que as Instituições de Educação Superior - IES<sup>46</sup>, especialmente as públicas são orientadas, mantidas e reguladas pelos fundos públicos. A conjuntura da Educação Superior no Brasil, na contemporaneidade, é resultante do processo do seu desenvolvimento histórico, bem como das políticas executadas tendo em vista as ações para o desenvolvimento econômico e social do país.

A Educação Superior é produto das lutas e posições de agentes desse campo específico, mas também da interconexão com outros campos sociais (político, econômico, poder etc.), que envolveram maiores ou menores esforços para a definição dos rumos e da implementação desse nível de educação. Como campo social, a Educação Superior se submete às relações de força e poder estabelecidas interna e externamente no espaço social. (NOLETO E OLIVEIRA, 2019, p. 428 – 429)

É fato que o Estado estruturou-se consoante às exigências da dinâmica capitalista em dimensões globais. Pochmann (2017) enfoca que a percepção desta dinâmica global tornou-se essencial para conciliar, mesmo que de modo desigual, o heterogêneo conjunto periférico de territórios que a circunda. Verifica-se, portanto, que as determinações na forma de atuação do Estado atendem às exigências da estrutura de competição intercapitalista, como também às condições da dominação estabelecidas pelo centro dinâmico capitalista à periferia global.

Apesar da ausência de consenso na literatura, Santos (2008) observa que nos países que vivenciaram regimes ditatoriais na segunda metade do século XX, como no caso do Brasil, houve uma espécie de indução da crise institucional motivada pela redução da autonomia da universidade que, por conseguinte, provocou a eliminação da produtividade do bem público e suprimiu a liberdade do conhecimento crítico. O autor ressalta que o discurso eminente de “modernização” persuadiu a universidade a elabo-

---

46 As IES possuem distinções quanto ao caráter público ou privado ou quanto às competências e responsabilidades. Além disso, há representações de instituições universitárias e não universitárias.

rar projetos autoritários, fato que possibilitou aos segmentos privados dominarem a produção do bem público que conduziu a uma concorrência desleal entre a universidade pública e o mercado de serviços universitários.

Santos (2008) pondera que nos países que enfrentaram a transição entre ditadura e democracia nos finais das décadas do século XX, a necessidade de afirmar o controle político da autonomia justificou-se pelo ideário capitalista e neoliberal com nuances da eminência da globalização econômica. Ocorreu, portanto, por meio da criação de um mercado de serviços universitários que revelaram determinadas rupturas, mesmo que cercadas por continuidades. Nesses casos, verifica-se que a necessidade de efetivar a autonomia ocorreu, concomitantemente, ao processo de privatização do ensino superior e diante da estagnação financeira enfrentada pelas universidades públicas.

No decorrer de meio século de industrialização nacional vivenciado entre as décadas de 1930 e 1980, Pochmann (2017) expõe que o Estado foi conduzido pela predominância do regime autoritário. Nessa perspectiva, evidencia-se que os interesses dos “de baixo” tornaram-se secundários para o Estado ao favorecer as classes mais abastadas por intermédio de monopólios sociais que, seletivamente, beneficiaram segmentos e setores que compõem a economia.

Com isso, a transformação do Estado, em pleno regime democrático, mostrou-se ainda mais substancial, tendo que atender tanto à pressão das altas finanças quanto aos compromissos de bem-estar por parte da população. Diante da reestruturação capitalista em curso com a globalização conduzida pelas grandes corporações transnacionais e sob a crescente dominância financeira, a capacidade de o Estado promover políticas públicas de caráter universal apresentou limites políticos e econômicos de ordem interna. Assim, a experiência democrática constituída pelo ciclo político da Nova República permitiu, por meio da Constituição Federal de 1988, implementar um inédito padrão de políticas públicas convergente com o Estado de bem-estar social observado nos países de capitalismo avançado. Mas isso, por si só, não se mostrou o suficiente para sustentar o regime democrático em face à formação social tradicional com bases conservadoras e autoritárias. (POCHMANN, 2017, p. 318)

Sobrinho (2018) revela que o imperativo do mercado delineado pelas corporações multilaterais ameaça o cumprimento das finalidades que compõem a existência da universidade como instituição pública fundamentada pela formação humana. Considera-se que o processo de globalização, fez com que a educação superior se distanciasse dos princípios essenciais que estimulam o desenvolvimento humano e social, a formação de uma cidadania informada e comprometida com a coletividade. Salienta-se que a formação humana é composta por conhecimentos, ciência, técnica e valores. Quando a *práxis* é desvinculada das propriedades morais e éticas, torna-se inoperante. Ademais, o autor pontua que no caso de países que se caracterizam por uma economia vulnerável, os jovens encontram-se desestimulados em adquirir uma escolaridade regular, mas “proliferam multidões de jovens que não trabalham, nem estudam, muito menos participam de qualquer iniciativa social positiva e são graves e onerosos problemas para o Estado e a sociedade civil.” (SOBRINHO, 2018, p. 743)

A década de 1990 foi um marco histórico composto por condições sociopolíticas e econômicas que enfatizaram a necessidade de reforma do Estado tendo em vista minimizar suas ações diante das políticas públicas. A condução dos arranjos políticos e econômicos da época em questão foi determinante para estabelecer a estrutura da educação superior tal qual se apresenta nos dias atuais. Conforme Corbucci, Kubota e Meira (2016), havia baixos investimentos por parte da União na esfera da educação superior, em decorrência processo de ajuste fiscal dos do período em questão. Foram medidas determinadas pelos organismos financeiros internacionais que preconizavam a delimitação dos gastos para a educação básica nos países em desenvolvimento. Identificou-se, portanto, uma lacuna que expôs a crescente demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas IES públicas, fato que colaborou para a expansão do setor privado.

A educação superior brasileira adquiriu, então, um caráter privatista cercado pela diversificação e diferenciação institucionais. Segundo Dourado (2011), após 1995 a educação superior no Brasil passou a ser conduzida por regulamentações centralizadoras do poder público federal. Foram ações normativas que criaram subsídios e precedentes que visavam à expansão das IES, sobretudo do setor privado e, concomitantemente, colaboraram para alterar as estruturas organizacionais das IES públicas, de modo especial, as federais.

Merecem destaque as ações, políticas e regulamentações sobre a avaliação, centrada em testes estandardizados do desempenho do estudante e avaliações das IES; as novas formas de organização acadêmica, com a criação da figura dos centros universitários (IES de ensino com prerrogativas de autonomia), por exemplo; a flexibilização das exigências nos processos de criação de IES e naturalização do segmento não universitário nesse nível de ensino (centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos); os novos processos de regulação e gestão das IES públicas federais (institucionalização da gratificação de estímulo da docência, novos parâmetros de financiamento, congelamento de salários e precarização do trabalho, dentre outras); financiamento público do setor privado (recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para IES, financiamento estudantil – crédito educativo, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). (DOURADO, 2011, p.56-57)

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que desencadeou-se um conjunto de alterações reordenou a educação superior no Brasil. Nesse sentido, destaca-se a obrigatoriedade dos cursos de graduação em períodos noturnos nas instituições públicas; a regulamentação e institucionalização da educação à distância; a criação dos IES destinados à formação do magistério para o ensino fundamental e médio; além do apoio aos programas de educação superior continuada e de cursos superiores sequenciais.

Enfatiza-se os conteúdos do Decreto nº 2.306/1997, responsável por regimentar o modelo tríplice mediante as alternativas de universidade, centro universitário e instituições não-universitárias de educação superior que englobam as formas de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Verificou-se, assim, uma mudança substancial quanto à natureza e à dependência administrativa e que expôs distinções entre as IES. Para Noletto e Oliveira (2019) as distinções das IES, podem ser entendidas diante da necessidade de designar o caráter regulatório no sentido de definir as organizações acadêmicas. Contudo, identifica-se permaneceram diferenciações e diversificações, na classificação estabelecida, ou seja, há uma gama de características que revelam sua diversificação, mesmo dentro ordenamento acadêmico estabelecido.

A Reforma do Estado empregada durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, difundiu o paradigma da universidade pública não-estatal. Tal fato, conforme exposto por Santos (2008), configurou uma série de riscos – ainda eminentes na atualidade –, uma vez que permitiria o fim da gratuidade do ensino público; rechaçaria o desencargo do Estado em relação à universidade pública, pois o mesmo romperia a exclusividade de financiamento e, também, potencializaria a competição entre as instituições públicas e privadas. Destaca-se, nesse período, a criação do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES que viabilizou uma linha de crédito para instituições de ensino superior, com recursos originários Banco Mundial. Os recursos em questão foram direcionados, especificamente, para as universidades privadas.

Deve-se mencionar a criação de instrumentos para induzir a ampliação do acesso à educação superior, como foi a Lei nº 10.260/2001 que garantiu o financiamento estudantil a IES privadas. O Fundo de Financiamento Estudantil – Fies tem natureza contábil e é interligado ao Ministério da Educação e, também, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Configura-se como concessão do crédito ao estudante para sua posterior amortização.

Na sequência, há a efetivação do Programa Universidade para Todos – Prouni, promulgado pela Lei nº 11.096/2005. Trata-se de uma política pública que permite a concessão de bolsas integrais ou parciais em IES privada. O Prouni ainda compreende políticas de ações afirmativas favoráveis às pessoas com deficiência, como também de estudantes autodeclarados indígenas ou negros.

A partir de 2003 foram desencadeadas ações do governo federal para ampliar o acesso e a permanência na educação superior por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nesse sentido, o Decreto nº 6.096/2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Nesse sentido, foi estabelecido um conjunto de mecanismos que visava à promoção da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As metas concentravam-se em estabelecer o aumento de vagas nos cursos de graduação; a ampliação da oferta de cursos noturnos; a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

Já a Lei nº 12.711/2012 designou a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas nas instituições de ensino federais para estudantes egressos de escolas públicas, com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A implantação das quotas foi progressiva ao longo dos últimos anos, tendo em vista alcançar a metade da oferta total do ensino público superior federal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos expostos identificam que a reestruturação das políticas implementadas para a educação superior desde o final do século XX e até o presente momento, obteve - e ainda obtém - fortes influências de caráter econômico que procuraram favorecer o crescimento empresarial. Os instrumentos normativos de ampliação e diversificação das IES aplicados na década de 1990 nortearam e reconfiguraram as IES mediante os parâmetros de orientações ultraliberais. Constatou-se, ainda, um processo de desregulamentação que aboliu o controle público das instituições privadas, porém foram monitoradas conforme padrões, normas e interesses do mercado global.

O Estado tendeu-se a sujeitar às demandas impostas pela internacionalização do capital financeiro e delineou novos arranjos institucionais. Nesse contexto, observa-se que a reconstrução do papel do Estado brasileiro no século XXI foi conduzida por articulações entre grupos econômicos hegemônicos que promoveram o incentivo ao livre mercado educacional.

A educação superior no decorrer deste século encontra-se atrelada a uma série de desafios e contradições que ultrapassa a dicotomia público/privado. São situações permeadas pela variedade de modos de produção, pelas amplas exigências da competitividade e pelos processos de privatização e de transnacionalização globalizado.

Constatou-se que a universidade condicionou-se à prestação de serviços, com a prevalência do viés do consumo em detrimento dos pressupostos de cidadania e assim, o direito fundamental à educação foi suprimido. A tendência imposta pelo mercado em eliminar a gratuidade do ensino universitário e a concessão de bolsas de estudo mediante empréstimos conduziram à transformação dos estudantes cidadãos em meros consumidores individualistas e competidores em detrimento dos preceitos de solidariedade, de coletividade e de desenvolvimento social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLONDEL, D. Dificuldades, riscos e desafios do século XXI. In: DELORS, J. (Org.) **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 13 -18.

BRASIL. MEC.. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 04/09/2020

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 05/09/2020

BRASIL.MEC.INEP. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 04/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 05/09/2020.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em 05/09/2020.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29045&Itemid=406](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29045&Itemid=406). Acesso em 31/08/2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.;

CATANI, A. M. **Políticas e gestão da educação superior: transformações e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 17-30.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. In:

**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.27, n.1, 2011, p. 53-65. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19967>. Acesso em 03/09/2020.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 41-63.

NOLETO, S. de O. B.; OLIVEIRA, J. F. de. Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. In: **RBPAE**. V. 35, n. 2, 2019, p. 427-446.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. In: **Educação & Sociedade**. V. 38, nº. 139, Campinas: 2017, p.309-330.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e da universidade IN: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008, p. 13-106.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SOBRINHO, J. D. **Acreditação e Avaliação da Educação Superior Brasileira**. Palestra no Projeto Universidade em Debate. Santa Catarina - INPEAU/UFSC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-)

4332-conae1-08042010&category\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01/09/2020.

\_\_\_\_\_. Universidade em tempos de precarização e incertezas. In: **Avaliação**. Campinas. v. 23, n. 3, p. 736-753. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-40772018000300736&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772018000300736&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 03/09/2020

# A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE MILITAR NO ENSINO BRASILEIRO

*Jefferson Davi Ferreira dos Santos<sup>47</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo estudar a influência militar no ambiente escolar. Sabe-se que grande parte da constituição histórica de governo foi realizada e influenciada pelos militares. A história da composição militar no Brasil já se configurava desde os anos de 1530 e tendo regras normatizadoras ainda com D. Pedro II já no segundo reinado.

Desde então, o militarismo no Brasil foi ganhando forma e sendo decisivo nas políticas educacionais do Brasil, sobretudo no período de 1964 a 1985, quando o governo militar ditou regras e ações importantes para o desenvolvimento de políticas educacionais. Vale dizer, que após o ano de 1950, a sociedade brasileira, conforme dito por Assis (2012), sofreu mudanças sociais muito fortes, pois nessa época as pessoas largariam o campo para procurar melhores condições nas cidades.

O que seria um futuro próspero tornou um problema social, educacional e político. Isso porque as pessoas que vinham para as grandes cidades não tinham acesso a muitos serviços básicos, sendo um deles a educação. Por forte que fosse o clamor por educação durante esse período, mais ela se distanciava do “pobre mais pobre”. Entretanto, nem por isso deixou de constituir diretrizes educacionais que seriam importantes para

---

47 Mestrando em Contabilidade pela FUCAPE-RJ e pós-graduando em Educação e Novas Tecnologias pela UniBF.

o cenário atual da educação.

Trazendo como tema do artigo: A influência do ambiente militar no processo educacional, foi levantada a seguinte problemática: “Como o regime militar ao longo de sua constituição foi determinante para muitas políticas educacionais no Brasil e como suas diretrizes de ordem e disciplina podem ser um diferencial na formação do aluno?”. Diante dessa problemática, elaborou-se a seguinte hipótese: “A história do Brasil foi marcada por inúmeros conflitos entre a sociedade e o próprio governo que por muitos anos administrou o país, contudo o cenário de grandes crises econômicas que assolavam as classes mais desprotegidas fez com que elas não tivessem acesso à educação, aumentando, ainda nas décadas de 1960 e 1970, os altos índices de alunos que não ingressariam no ensino pelas dificuldades impostas pelo desemprego, pela pobreza e outros fatores”.

Para encaminhar uma pesquisa que se delimita em trazer o contexto histórico do surgimento do Exército do Brasil, perpassando para o período militar de 1964 a 1975 até os dias atuais foi preciso elaborar alguns objetivos de estudo.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.1nObjetivos Gerais

- Compreender desde a constituição histórica do regime militar no Brasil e suas diretrizes sobre a educação do país como formador de cidadãos disciplinados e capazes de sobressair em nas mais diversas áreas do conhecimento.

### 1.1.2nObjetivos Específicos

- Buscar na história do Brasil como surgiu o Exército bem como a importância que teve para a segurança do país;
- Compreender como foi o governo militar de 1964 a 1975 e seu impacto na organização educacional brasileira;
- Perceber legislações e relações estabelecidas pelo governo militar de 1964 a 1975 na composição de interesses da burguesia e seus conflitos com os mais desprotegidos;

- Fomentar a importância da educação administrada pelas escolas militares.

Para que a pesquisa pudesse responder a todos os objetivos levantados acima, necessitou traçar de que forma as informações seriam compiladas. Para isso foi adotada uma pesquisa do tipo bibliográfica documental com a abordagem qualitativa. Gil (2001) diz que a pesquisa bibliográfica procura buscar dentro da literatura já existente estudos e interpretações sobre algo já publicado que explicam ações, comportamentos e atitudes. Para isso, o pesquisador deve ser fiel nas análises de suas buscas e leituras.

Conceituando o que seria pesquisa qualitativa, Pêssoa (2017) fala que ela provoca uma análise sem a preocupação com dados numéricos, mas sim os interpreta com fidedignidade e propõe interpretações ao olhar do pesquisador.

Depois de analisadas inúmeras leituras sobre a ação militar na constituição do governo brasileiro, bem como a sua atuação no cenário educacional, o artigo se estruturou em quatro seções. A primeira buscou contextualizar de forma histórica o surgimento do Exército brasileiro. A segunda seção mostra qual foi a relação do exercício com a educação no período militar de 1964 e 1975. A terceira seção foi construída de como o regime militar estruturou a educação nos seus 21 anos frente ao governo brasileiro. Na quarta e última seção, foi demonstrado de como é atualmente a relação militar com a educação brasileira.

Espera-se que esse estudo mostre a sociedade os dois lados da intervenção militar sobre o ambiente escolar. Muitas ações não foram positivas enquanto outras, que tange a formação do indivíduo, revelaram um caminho de educação a ser seguido na atualidade, sobretudo mostra em todo o trabalho que educação e disciplina são pilares para a formação humana.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 CONSTITUIÇÃO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

O Exército brasileiro tem atualmente uma constituição muito sólida em suas estruturas, diretrizes, trabalho de defesa e proteção do país. Para isso é necessário que se compreenda como ele foi formando no Brasil desde a colonização do país em 1500. Barroso (1999) traz um resgate histórico, dizendo que a primeira tropa regular que o governo brasileiro teve foi

a de 1549 com 600 voluntários no Governo Geral de Tomé de Souza, no estado da Bahia. De forma muito desordenada, as tropas militares, conhecidas como bandeirantes, indicavam seus “capitães” sem aparato de leis ou outro documento regulador.

Barroso (1999) ainda sustenta que um caráter mais legal e organizado só viria acontecer mais tarde, no século XVII. Isso porque as pessoas, principalmente aquelas ligadas à elite do Brasil, perceberam que era necessário organizar suas defesas para coibir invasões de outros países que também queriam explorar os abundantes recursos naturais que até então traziam enormes fontes financeiras.

Conforme o Departamento de Educação e Cultura (2016), o Exército surge quando o Estado Brasileiro é reorganizado pela Independência do Brasil no ano de 1822. Foi então quando o Brasil pela pressão popular fez com que D. Pedro I rompesse os laços com o colonizador português, fazendo o Brasil um país independente; sobretudo começaria nesse momento vários conflitos em várias partes do Brasil. Ainda conforme o Departamento, batalhas anteriores, como contra os holandeses no nordeste do Brasil, foram um dos conflitos vencidos pelo governo brasileiro que fizeram consolidar a força do exército no país.

Segundo o Departamento de Educação e Cultura (2016, p. 01)

Em 1822 e 1823, o recém criado exército brasileiro derrotou a resistência portuguesa à independência, nas regiões norte-nordeste do país e na província da Cisplatina, assim como evitando a desfragmentação do território nacional nos anos seguintes. O Exército Nacional (ou Imperial como costumeiramente era chamado) durante a monarquia era dividido em dois ramos: o de 1ª Linha, que era o Exército de fato; e o de 2ª Linha, a Guarda Nacional, formada pelas antigas milícias e ordenanças herdadas dos tempos coloniais, comandadas por líderes regionais, grandes latifundiários e proprietários de escravos conhecidos a partir da independência, pelo título genérico de Coronéis. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2016, p. 01)

O Ministério da Defesa do Brasil (s.d) diz que no ano de 1823 foi instituído o Batalhão do Imperador que tinha o objetivo de defender o país

ainda no estado baiano contra as forças de Portugal do Brigadeiro Madeira. Nesse período já existia uma preocupação na formação da conduta moral dos soldados. As regras já começariam a ter disciplina forte. No ano de 1823, os soldados recrutados ficavam isolados por um período de dois meses para receber os primeiros treinamentos militares e só poderiam sair de seu confinamento por extrema necessidade.

Segundo o Centro de Comunicação Social do Exército (2019), o Exército brasileiro sempre esteve nos momentos de maiores relevâncias da história brasileira, tendo como objetivo resguardar os interesses da pátria brasileira. Foi assim na Batalha dos Guararapes, na formação da independência do Brasil e na consolidação da República. Ainda, o Exército brasileiro consolidou durante a sua história, a nobre missão de defesa não somente da Pátria, mas da manutenção da garantia dos Poderes Constitucionais.

Sousa (2020) menciona que, ainda no fim do segundo reinado, muitos conflitos internos começaram a abalar as relações com o império, sendo um deles movidos pela própria Igreja católica. Isso fez com que ações contrárias aos interesses de D. Pedro II comessem a enfraquecer e dar futuramente a visibilidade de um novo regime de governo: a República. Nesse ponto da história o Exército brasileiro ganhava ainda mais notoriedade, principalmente com a vitória estabelecida na Guerra do Paraguai.

Ainda o autor diz que o Exército começaria a passar para as famílias das classes médias como um ramo promissor, principalmente aos mais jovens, que poderiam ingressar nessa organização e constituir carreira. Principalmente porque, no fim do Império e no início da República, as ideias mais positivistas marcavam o momento como quebra de relações mais fortes com a Igreja. Sousa (2020) explica tal situação ao abordar que o período positivista combatia muitas incertezas postas pela Igreja, além de a ciência começar a acreditar em tudo que era comprovado pelo homem e não dito apenas por qualquer fé religiosa.

Soares (2012) apresenta que depois da implantação da República em 1889, os primeiros presidentes que comandariam o Brasil tinham linhagem militar, sobretudo seus primeiros pensamentos e diretrizes eram advindos das doutrinas militares, como a disciplina sendo uma forte corrente. Ainda tiveram maior parte de governabilidade nos períodos de 1964 a 1985, depois do golpe militar de 1964.

## 2.1 A RELAÇÃO DO EXÉRCICITO COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rodrigues (2016) diz que se considerado o ponto de vista organizacional, a educação ou o ensino militar já no início da República era constituída de Escolas Regimentais, Escolas Militares e Preparatórias. As escolas militares poderiam compreender o ensino fundamental, médio e superior. Segundo o autor, a Escola Militar nos anos de 1889 tinha o interesse em administrar o ensino de forma teórica e prática.

Conforme Rodrigues (2016, p. 88),

O regulamento de 1895 foi claramente voltado para a educação científica e estabeleceu um currículo no qual predominou bem mais o ensino teórico em detrimento do ensino prático. A ideia de soldado como um cidadão armado e com um dever social é marcante a ponto de esse regulamento ficar conhecido como “Regulamento Benjamin Constant” devido à influência do Ministro da Guerra na composição do novo estatuto, no qual se defendia a visão do soldado como cooperador do progresso. (RODRIGUES, 2016, P. 88)

O autor ainda diz que no período de 1889 as escolas militares eram muito procuradas pelos jovens de classes mais elevadas da sociedade, uma vez que umas das exigências para o ingresso era falar corretamente e ter o domínio das quatro operações. Algo mais distante dos mais pobres. Entretanto, parte da sociedade usava as Escolas Militares como um curso preparatório. Pois aqueles que o faziam, saíam preparados para áreas como engenharia e matemática. Depois dessa preparação, muitos alunos, já formados, saíam do ramo militar, o que na época era muito questionado. Muitos militares acreditavam que os alunos deveriam seguir carreira, uma vez que usavam as estruturas militares para a sua formação.

Depois de 1964, o regime militar começou a dirigir o país e com isso trouxe suas ideologias e pensamentos de desenvolvimento nacional. Houve nessa época inúmeros conflitos sociais, principalmente com os estudantes brasileiros, que diziam estar sendo privados da liberdade de ex-

pressão pelos militares. A literatura traz inúmeros vieses desses fatos, mas dentro da educação muito se ouve dizer que a educação era melhor no período militar (CUNHA, 2018).

Cunha (2018) diz que não se pode ir mais afundo na questão sobre a qualidade de ensino na era militar, porque naquela época não existiam medições a larga escala que colocassem o ensino como fator de diagnóstico. Esse questionamento surge quando é apontado os baixos índices de desenvolvimento da educação nacional, que por falta de memória de muitas pessoas, segunda a autora, as pessoas não sabem ao certo como o regime militar com suas ideologias interferiram na área educacional.

Zinet (2016) aponta que poderíamos ir mais afundo para encontrar os pontos favoráveis do tempo militar sobre a educação brasileira. Poderiam ter pontos que desqualificam e que poderiam atenuar as ações sobre a educação. Quando o regime militar se instaurou como regime de governo, havia inúmeros problemas encontrados. Um deles era o alto número de analfabetismo no país. A meta do governo no período de 1964 era abrir o maior número possível de vagas da educação básica. Isso geraria um descompasso com a qualidade.

Isso porque, segundo Zinet (2016), a formação docente era muito precária. Os professores não eram habilitados para trabalharem nas séries de alfabetização. Muitos dos cargos de professor tinham indicação política e muitos deles lecionavam sem a qualificação necessária. Um ponto que não atenua tanto esse período foi a restrição de recursos para o aporte financeiro da educação, ao se analisar desde a época promissora de 1930, o período da Escola Nova.

Como exemplo, o autor cita que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1961 já considerava o valor de repasse da União para complementação na educação de 12% do PIB e estados e municípios 20%. Se compararmos o que o novo FUNDEB traz na sua nova diretriz de investimentos, poderemos perceber que os valores tão desejados hoje, já haviam sido discutidos e aprovados há 59 anos. Depois de um período de 21 anos do regime militar no Brasil, os índices de investimento foram caindo ao longo dos anos, caindo para 4,31% em 1975 e teve um leve aumento de 5% de investimento da União em 1978, índices baixos que perduraram até o fim do regime.

## 2.2 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR

Assis (2012) traz outro fator de análise. Ele começa a falar da história em 1950, quando o Brasil recebia intensamente a evolução da indústria no país. Antes desse período, o Brasil ainda vivia um regime extremamente agrícola. As pessoas moravam longe dos maiores centros urbanos. A economia brasileira tinha sua base na atividade agrícola. Porém, quando a indústria começou a se estabelecer principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, as pessoas que moravam no campo começaram a migrar para essas cidades em busca de melhores condições de vida.

Isso, segundo o autor, fez surgir dois problemas: um estaria voltado na grande pobreza que se alocava nas grandes cidades, pois as condições trabalhistas ainda não dignificavam a mão de obra que era extremamente barata. Outro fator é que as indústrias precisavam de mão de obra especializada para operar máquinas de produção. Isso fez recair sobre o governo uma pressão para qualificar a mão de obra em favor da indústria.

Assis (2012) ainda defende a tese de que foi nesse período que o Brasil começaria a se organizar as suas bases educacionais. Foram muitas conturbações movidas no período militar até o surgimento de leis que sustentassem uma estrutura de educação de forma sólida. Os desafios eram enormes se analisados os dados que ainda em 1961, o percentual de 33,7% da população de 7 a 14 anos sequer frequentava a escola. Isso era constituído pela falta de acesso e o trabalho infantil. As famílias que começariam a residir nos grandes centros urbanos, não ganhavam o suficiente para sobreviver. Viviam num grande quadro de miserabilidade. Impactando na captura de mão de obra de muitas crianças e adolescentes. Isso fazia com que deixassem as perspectivas de ingresso na educação.

Segundo Assis (2012), a LDB de 1961, que foi a última lei antes do regime militar, era muito precária. Um ponto extremamente prejudicial à educação estaria na não obrigatoriedade do ensino primário. Isso eleva as taxas enormes de população estudantil, já nos primeiros anos de ensino a não realizarem suas matrículas. Posteriormente, já com o ingresso do regime militar de 1964, já se deixava muito claro o interesse em realizar a privatização da educação brasileira pelo governo militar.

Para Assis (2012, p.328)

A Constituição de 1967 deixou claro o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo esta Constituição, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos. O que este documento assegurou, foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível. (ASSIS, 2012. P. 328).

Germano (2005) fala que o regime militar depois de instituído no ano de 1964 traçou uma mudança em diversas estruturas, sempre tendo o capital estrangeiro privado como suporte de suas políticas mais básicas. A cada ano de seu regime, o investimento na área educacional privada era muito crescente. Parte dos recursos da União na garantia de um ensino universal se destinaria para as escolas particulares, sobretudo atendendo uma forte demanda de interesses de elite burguesa.

Ribeiro (2000) diz que havia uma crise muito grande na educação brasileira até o ano de 1968, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se arrastaria por um período militar gerou conflitos, pois era muito visível a falta de abertura educacional para os mais pobres que não poderiam ingressar no ensino por inúmeras dificuldades: pobreza, falta de escolas e o trabalho. Tanto que a Lei 5.540/1968, que absorveria parte da LDB de 1961, tratava a educação como algo não alcançável ao pai que comprovasse a pobreza, situação que não era um fato particular na sociedade e que gerava a desobrigação de mandar seu filho para a escola.

Diante de várias pressões populares, surge outra Lei que mudaria o rumo da educação no ano de 1971: A Lei nº 5.692/71. Essa lei tornaria o ensino obrigatório para o 1º e 2º graus. Entretanto quem pagaria a conta dessa nova reformulação educacional era a classe docente. Como o governo brasileiro já apontava em não investir na educação pública, tendo índi-

ces de investimentos cada vez menores, os salários dos professores seriam rebaixados. Muitos deles teriam que trabalhar em jornadas duplicadas e até triplicadas para ter uma renda suficiente para sobreviver (CURY, 2007).

Mas, antes de um descontentamento com o governo militar pela Lei 5692/71, quando ela foi implantada havia um senso de mudanças favoráveis na educação. Isso porque no governo de Médici existia um vislumbre de melhora da economia e posteriores investimentos na área educacional, na época do “Milagre Econômico”. Desse modo se tinha fortemente que as indústrias estrangeiras poderiam ser um marco decisivo na organização econômica do país (GERMANO, 2005).

Segundo Assis (2012) apud Vilalobos (1958) diz que não houve resistência em aumentar a expansão da obrigatoriedade de 4 para 8 anos de período escolar. Entretanto, no início dos primeiros anos da Lei 5692/71, foi um impasse da grande não frequência de estudantes, em especial os mais pobres. Isso porque por mais que se obrigasse alunos a frequentarem os primeiros anos de ensino, não havia escolas e vagas suficientes para absorver uma demanda gigantesca. Nesse sentido, fez com que muitos alunos sequer conseguissem realizar a matrícula.

Assis (2012) explica que depois da Lei 5692/71 a educação começaria a se organizar de uma maneira mais consolidada. Entretanto, tornou-se latente o quanto o país rompeu com os valores mais humanos em universalizar o conhecimento, deixando todas as diretrizes voltadas aos mais afortunados, contribuindo para a promoção das desigualdades educacionais durante o período militar.

## 2.3 A EDUCAÇÃO MILITAR NA ATUALIDADE

As escolas militares no Brasil são previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. Elas são administradas por militares, policiais e bombeiros. O primeiro colégio militar instituído no Brasil foi em 1889 por D. Pedro II sob o Decreto Imperial 10.202 (RAMOS, 2017).

Para Ramos (2017, p. 01)

Em uma escola militar a direção e administração são exercidas por oficiais. Nesse sentido, o corpo docente é formado por professores da rede pública de ensino e militares que possuem magistério

específico. Ademais, os objetivos pedagógicos são preparar o aluno para a vida em sociedade, formar cidadãos que atuem com ética e cidadania guiados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro. (RAMOS, 2017, 01).

De várias tendências que passou a educação brasileira, o ensino tradicional é o que é regido nos colégios militares. Segundo Ramos (2017) é muito fácil ver a disciplina empregada nessas escolas. As regras devem ser seguidas à risca pelo corpo docente e alunos. Meninas e meninos compartilham regras não adotadas no ensino das outras escolas: a exigência de cabelo curto pelos meninos e a limitação de uso de brincos, maquiagem e qualquer outro adereço pelas meninas é uma regra fundamental para a permanência e o ingresso na instituição.

Apesar do que se possa pensar, Ramos (2017) fala que todas as regras nos colégios militares não são arbitrárias. Elas são construídas e vividas num regime apenas de respeito às normas. Isso porque elas fazem parte de um ensino que vise a formar o cidadão para a vida em sociedade, de forma que a entenda e interaja com ela em respeito às legislações do país.

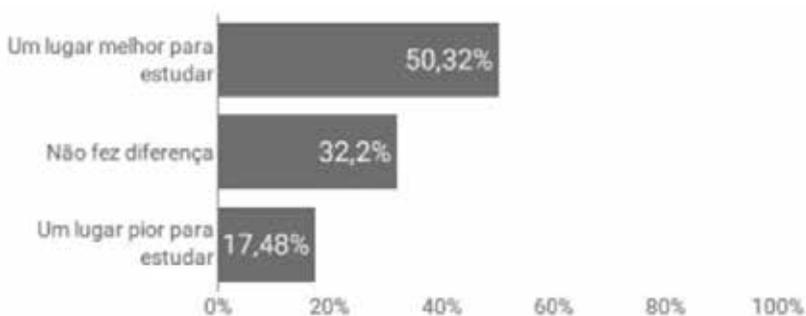
Com a eleição de 2018 de um presidente com origens militares, há a perspectiva de expansão dos colégios militares para todas as regiões do país. Conforme o Ministério da Educação (2018), as escolas militares poderão estar presentes em 22 estados do Brasil. Num projeto piloto pretendem ainda no ano de 2020 abrir o ensino militar para 40 escolas estaduais no Brasil e 20 municipais.

Ainda conforme o MEC (2018, p. 01)

Em 2020, o MEC destinará R\$ 54 milhões para levar a gestão de excelência cívico-militar para 54 escolas, sendo R\$ 1 milhão por instituição de ensino. São dois modelos. Em um, de disponibilização de pessoal, o MEC repassará R\$ 28 milhões para o Ministério da Defesa arcar com os pagamentos dos militares da reserva das Forças Armadas. Os outros R\$ 26 milhões vão para o governo local aplicar nas infraestruturas das unidades com materiais escolares e pequenas reformas — nestas escolas, atuarão policiais e bombeiros militares. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 01)

Ricardo (2019) diz que a gestão compartilhada com as escolas militares ainda é desconhecida por grande parcela da população brasileira, mas que acredita que o regime militar dentro das escolas possa promover uma melhora no ensino. Entretanto uma pesquisa realizada pela Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, em 2018, concluiu que esse sistema não agrada um número considerável dos jovens. Entre eles, 32,2% consideram que a avaliação militar não trouxe mudanças na qualidade do ensino e 17,48% acreditam que tenha ficado até pior, conforme apontados Gráfico 1.

Gráfico 1 – Na sua opinião a Gestão Compartilhada com o Militares tornou a escola:



Fonte: Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (2018)

Entretanto o Portal G1 Notícias (2012) já demonstrava que os colégios militares se destacavam nas avaliações externas e superavam positivamente as médias do IDEB. Associam-se os bons resultados à disciplina dos estudantes, bem como o fato de eles serem orientados e conduzidos educacionalmente por militares.

Acredita-se que poderia ser isso um ponto de maior gravidade na pesquisa retratada por Ricardo (2019) que abordou alguns pontos negativos no ensino brasileiro. Isso porque a educação no país tem ocorrido em salas de aula inadequadas, onde imperam conflitos, quebras às regras e outros fatores.

O sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (2017) denunciou que a indisciplina dentro das salas de aula tem crescido muito ao longo dos anos. Isso interfere negativamente em todo o processo educacional, prejudica a qualidade do ensino e gera um senso de insegurança dos professores em sala de aula, conforme é demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Violência contra professores em São Paulo em 2017



FONTE: Sindicato dos Professores de São Paulo, (2017)

Nogueira (2014) retrata que a proposta pedagógica militar deixa muito claro o respeito à hierarquia. Alunos devem obedecer a seus superiores, inclusive professores. Na verdade, as Escolas Militares trazem uma extensão dos conceitos e valores empregados no Exército. Tanto que não há registro de agressão de alunos nas escolas com a gestão militarizada.

Conforme Brasil (2017), são metas das Escolas Militares:

[...] levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadão, educado, conforme os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro. A força Terrestre investe na qualidade de ensino por meio de práticas inovadoras que conduzem a uma educação integral, possibilitando simultâneo das áreas cognitiva, afetiva e psicomotora (BRASIL, 2017).

Conforme a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívicas Militares / Ecim (2019), as escolas militares não se desprendem em nenhum momento dos objetivos de qualquer escola convencional na busca da qualidade de ensino e na formação de um cidadão comprometido com as leis de ordem e a relação harmônica com a sociedade. Tanto que no Art. 5 do Regulamento das Escolas Cívicas Militares sejam descritos o seguinte:

Art. 5º A finalidade das Ecim é prover uma educação básica de qualidade, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a capacitação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional. (REGULAMENTO DAS ESCOLAS CIVICO MILITARES, 2019, p. 15)

A Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívicos Militares / Ecim (2019) apresenta que as escolas militares se baseiam nos princípios do civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. Esses valores não são somente empregados aos soldados e à cadeia militar, mas a todos os alunos, que devem entender e respeitar cada um deles para se tornar um cidadão melhor.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca a história, quando estudada, deve ser analisada por um único viés. Ações que buscam o conhecimento têm inúmeros lados, olhares, pensamentos e interpretações. Fala-se isso porque se perguntarmos aos nossos avós sobre o regime militar alguns terão falas assombrosas, outros podem remeter a coisas boas. Muitos das gerações passadas diziam que a educação no período militar era melhor.

Se era ou não, é preciso refletir sobre muitos campos para torná-la positiva. Primeiramente, cabe dizer que a sociedade nas décadas anteriores era outra. A composição familiar e a organização da sociedade na questão de valores sociais eram diferentes de hoje. Era um período que respeito a pais e mães não era discutido, porque era cumprido. Se na casa a disciplina e o respeito eram regras, isso era levado para a educação militar que tinha os mesmos preceitos.

O fato é que hoje muitos pais procuram as escolas militares frente ao crescimento da violência nas escolas tradicionais. Violência que ocorre diariamente dentro das salas de aula. Com a eleição para presidente do Brasil em 2018 de Jair Messias Bolsonaro, ex-militar, houve uma clara demonstração da interferência militar na educação e o interesse por escolas militares foi ampliado.

Isso mostra quanto o ensino tradicional precisa rever muitos dos seus conceitos de organização curricular, reformulação docente e

abertura para problemas que vem impactando negativamente em toda a área da educação brasileira. Isso mostrará que não será preciso migrar para um regime militar para que um filho ou filha tenham melhor educação, mas sim perceber que muitos ensinamentos, condutas e diretrizes podem fazer parte das escolas tradicionais melhorando-a em muitos aspectos.

Por fim, não se pode esconder o lado negativo que o período militar criou com a ditadura, mas também não se pode tirar o legado de ensinamento de amor à pátria, de respeito à sociedade e suas leis, e a disciplina em buscar o conhecimento pelo modo militar. Espera-se que essa discussão seja de forma democrática ampliada pela sociedade e pela escola, a fim de produzir uma educação universal e de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, R. M. de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012

BARROSO, G. **História Militar do Brasil**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1999. 349 p.

BRASIL, Exército Brasileiro: **Colégios Militares, ensino fundamental e médio**. Disponível em: < <https://goo.gl/X3GaNw>>. Acesso em 30 de julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Escola Cívico-Militar**. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>. Aceso em 01 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **O Exército no Período de 1822 a 1824**. Disponível em [http://www.eb.mil.br/exercito-brasileiro?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=/asset\\_publisher/view\\_content&\\_101\\_assetEntryId=1539555&\\_101\\_type=content&\\_101\\_urlTitle=o=-exercito-no-periodo-de1822--a1824-&inheritRedirect=true](http://www.eb.mil.br/exercito-brasileiro?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=/asset_publisher/view_content&_101_assetEntryId=1539555&_101_type=content&_101_urlTitle=o=-exercito-no-periodo-de1822--a1824-&inheritRedirect=true). Acesso em 31 de julho de 2020.

BRASIL, Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívicos Militares / Ecim. **MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES | REGULAMENTO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**. 2019

CENTRO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO EXÉRCITO. **Proclamação da República**. Edição Especial, Brasília. DF. 2019.

CUNHA, A. R. **A Educação era melhor na época da ditadura?** Revista Nova Escola. Setembro de 2018.

CURY, C. R. J. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **História do Exército**. 2016. Disponível em <http://www.decex.eb.mil.br/ultimas-noticias/2-uncategorised/102-historia-do-exercito>. Acesso em 31 de julho de 2020.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, J. G. **Educação Militar: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 2014.

PESSÔA, V.L.S; **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia** (Organizadores). – Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017.

RODRIGUES, F. da. S. **História do ensino militar: entre a teoria e a prática profissional no Exército Brasileiro (1889-1944)**. [http://www.revistanavigator.com.br/navig24/dossie/N24\\_dossie6.pdf](http://www.revistanavigator.com.br/navig24/dossie/N24_dossie6.pdf). Acesso em 31 de julho de 2020.

RAMOS, R. M. **Como Funciona um Colégio Militar no Brasil?** 2017. Disponível em <https://www.politize.com.br/colégio-militar/>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

- RICARDO, L. **Intervenção Militar é Rejeitada pelos Estudantes.** 2019. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-estudantes-rejeitam-intervencao-militar/>. Acesso em 01 de agosto de 2020.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. **Violência nas Escolas. 2017. Disponível em** <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/violencia-nas-escolas-grafico/>. Acesso em 01 de agosto de 2020.
- SOARES, Thiago C. *19 de Abril, 363 anos do Exército Brasileiro.* Disponível em <http://www.descobriandohistoria.com.br/2011/04/19-de-abril-363-do-exercito-brasileiro.html>. Acesso em 30 de julho de 2020.
- SOUSA, R. **Proclamação da República.** Mundo Educação, 2020.
- VILLALOBOS, J. E. R. **A educação de 1º grau no quadro da reforma.** In: BREJON, Moysés (Org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – leituras. 18. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985. p.137-156
- ZINET, C. **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação básica brasileira?** Centro de Referência em Educação Especial. 2016. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>. Acesso 01 de agosto de 2020.

# DIREITO DE APRENDER: PERSPECTIVAS DE UMA EQUIDADE EDUCACIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

*Ketty Claudia Neves do Amaral*<sup>48</sup>

*Erivelton Fernando do Amaral*<sup>49</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca de políticas públicas que envolvem a perspectiva de uma escola inclusiva, que seja capaz de atender todas as demandas educacional e romper com as barreiras promovendo um espaço cultural diversificado.

Espera-se que as instituições de ensino estejam organizadas ao ponto de oferecer um atendimento de qualidade para todos, sobretudo para àqueles que se encontram em situações vulneráveis e necessitam de uma reorganização deste espaço educacional, a fim de, proporcionar uma educação inclusiva que respeite as características específicas de cada indivíduo e suas necessidades educativas especiais.

Em uma análise histórica, o Brasil até pouco tempo, era reconhecido como um país historicamente excludente, visto que apenas pequenos gru-

---

48 Graduada em Pedagogia FMG; Esp. Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva UCAM.

49 Graduado em Administração; Esp. Engenharia de Produção UFJF; Graduando em Direito FMG.

pos da sociedade eram considerados dignos de uma boa saúde, educação e um bom trabalho. Tal condição se perpetuou por séculos, construindo um grande abismo nos direitos humanos dessa nação. Alguns historiadores apontam os negros, pobres, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros, como marginalizados e com seus direitos suprimidos por uma elite burguesa, detentora do saber.

É necessário expor que, dos grupos de indivíduos citados acima como excluídos, os de pessoas com deficiência foram um dos últimos a serem considerados como dignos de atenção e políticas públicas específicas. Sendo assim, pretende-se pesquisar e compreender a ampla ação que envolve atender de forma adequada os discentes referidos a este grupo.

Portanto, a presente pesquisa se mostra pertinente para ampliar as discussões acadêmicas sobre a aplicabilidade das leis educacional, a fim de, compreender as diretrizes desses documentos nos processos que envolvem a inclusão em instituições educacional. Além disso, esse tema poderá promover uma reflexão acerca da definição de uma equidade educacional.

A questão de investigação que conduziu este trabalho é: De que forma se constitui o direito a educação para pessoas com deficiência?

Como aporte teórico para embasar este trabalho, foram utilizados os conteúdos apontados em documentos como: Lei de Diretrizes Bases da Educação 94/96, Constituição Federal 1988, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). É fundamental a consulta nas obras de autores como: Stainback & Stainback (1999), Mantoan (2015), Heredero (2010), Beyer (2013), entre outros. Tais autores destacam a responsabilidade social e educacional promover uma educação inclusiva que garanta o acesso, permanência e a qualidade do ensino para todos.

Sendo assim, o presente artigo está dividido em três seções e as considerações finais.

A primeira seção é a Introdução aqui apresentada. Na segunda, são dispostas a perspectiva de leis que determinam uma educação inclusiva que visa atender e legitimar o direito de todos a educação. A terceira seção apresenta brevemente algumas características que envolvem questões de infraestrutura e funcionalidade na concepção de um ensino inclusivo. Por fim, são descritas as considerações finais deste trabalho.

## 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DOS ASPECTOS LEGISLATIVOS

Em sua origem a palavra “Direito” vem do latim *Directus*, no qual, dentre as inúmeras definições, podemos destacar como sendo um conjunto de normas jurídicas que sustentam ou regulam a vida em sociedade, aquilo que é justo conforme a lei, prerrogativa que alguém tem de exigir de outrem em seu proveito e dentre outros. Nessa perspectiva, encontramos em nossa sociedade o direito inerente ao ser humano.

Vivemos em uma sociedade em que o acesso à educação foi ampliado de forma significativa nas últimas décadas, tanto no ensino público ou privado. Após a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação se torna um direito de todos e dever do Estado e da Família com a colaboração da sociedade, conforme é descrito no Art. 205. Um dos primeiros princípios do Art. 206 é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesse sentido, houve algumas reformulações de leis que amparam a educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96 (LDBEN), no entanto, essas reformulações não retiraram os princípios básicos de direito a educação, conforme aponta o Art. 3º “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Compreende-se um consenso entre a CF e a LDBEN que o princípio da educação está pautado em propiciar “igualdade de acesso e permanência para todos na escola”, mas quando o assunto é relacionado as pessoas com deficiência, as orientações legais durante décadas permaneceram apenas no papel. “Uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social[...] quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008).

A história da educação formal regular, tanto no Brasil como em outros países é marcada pela exclusão e pela seleção de alunos. Durante séculos, aqueles que tinham poder aquisitivo superior ao da maioria da população e que apresentavam um desenvolvimento normativo tinham o privilégio de ocupar os bancos escolares. As leis não apontavam a obrigatoriedade de acesso e permanência para pessoas com deficiência, o que contribuiu durante muitos anos para a exclusão social e educacional em nosso País.

“A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, [...] não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos deficientes” (BRASIL, 2008).

Mesmo com as leis que respaldam o acesso de todos na escola, as crianças com deficiência ficaram totalmente de fora durante longos anos. “Crianças com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. As crianças com deficiência eram consideradas como sem “prontidão para a escola” e ‘não educáveis’ (BEYER, 2013).

As instituições especiais foram os primeiros espaços escolares em que as pessoas deficientes puderam frequentar. “Nesse período, não se efetivava uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008).

Durante muitos anos, as instituições de “Educação Especial” sofreram grandes críticas por alguns estudiosos. Autores definiam que essa modalidade de ensino não incluía de fato os alunos deficientes no ensino regular e acabava por ofertar espaços segregados e não inclusivos. “fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares” (BRASIL, 2015, p. 5).

Mesmo com dificuldades e falta de preparo dos educadores, a partir dos anos 90, com os encontros em Jomiten, na Tailândia e Salamanca na Espanha, a educação inclusiva passou a ser pauta comum na comunidade internacional, chegando ao Brasil. “Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

A educação e a socialização de pessoas com situações diferentes de aprendizagem, no mesmo espaço educacional, passaram a ser assunto relevante. “Desde que alguns países decidiram romper com a fragmentação imposta, historicamente, por uma dicotomia que definia algumas crianças como normais e outras como deficientes[...] para as escolas regulares, novas ideias passaram a orientar novas propostas educacionais” (2013, p. 27-28).

Após anos de discussões e controvérsias da classe médica com especialistas educacionais, pais e professores, há aproximadamente 4 décadas a bandeira da inclusão ou integração escolar começou a ser levantada e um novo cenário educacional começou a surgir, “Em consequência, as políticas públicas de educação tenderão a avançar no sentido de melhor atender as necessidades de aprendizagem de todos os brasileiros” (MAZZOTA, 2011, p. 136).

Levando-se em consideração que todos os discentes são diferentes e aprendem de formas diversas, as escolas regulares brasileiras assumiram o desafio e iniciaram um percurso de atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Ao longo dos anos, percebemos uma expressiva alteração na concepção de educação para todos, e os agentes provedores desta ação, vem traçando um papel relevante nessa nova configuração de ensino. Contudo, observa-se que ainda há muitos desafios a serem superados quando o assunto é a oferta da “Educação” para todos.

Em face a essa realidade, aquele ambiente educacional do passado, com turmas homogêneas passou a ser substituído pela diversidade na sala de aula, oportunizando ambientes caracterizados como espaços em que as diferenças se encontram e se complementam.

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

É comum encontrarmos em algumas redes de ensino, propostas, sob a ótica de que é preciso alinhar todas as ideias e ideais para se obter uma educação para todos. Nessa perspectiva, destacamos alguns conceitos de estrutura e organizacional norteadores para um atendimento educacional especializado.

Muito se debate, atualmente, sobre o respeito à diversidade, porém essa discussão ainda é complexa conforme aponta as autoras Anna e Ivone “não é simples a tarefa de discutir os sentidos que atravessam o termo “inclusão” ou mesmo o direito de todos à educação” (PADILHA e OLIVEIRA, 2013, P.41). Em vista disso, adequar a escola formal em um espaço inclusivo, de inserção ao diferente requer de todos os atores educacional a compreensão e intenção de realizar as mudanças necessárias que envolvem

projetos, modalidades de ensino, estratégias e acima de tudo o reconhecimento das peculiaridades de cada indivíduo.

Uma educação inclusiva implicará em romper com as barreiras existentes ao processo que envolve a tríade como acesso, permanência e ensino de qualidade, visando legitimar o direito a educação de todos, independentemente de suas condições.

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” (Brasil, 2008).

Compreende-se o quanto é enriquecedor para as escolas oportunizar ambientes diversificados em que todos tem oportunidades de aprender, independentemente de suas limitações, mas na perspectiva de proporcionar um ambiente inclusivo. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), “no âmbito da Educação Inclusiva, trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2008).

Atualmente, busca-se o conceito de igualdade na perspectiva de que perante as leis somos todos iguais, ou seja, possuímos os mesmos direitos. todavia, o conceito de educação inclusiva visa legitimar e dar ênfase nos aspectos relacionados a desigualdades sejam no contexto social ou educacional, na intenção de evitar que os erros do passado se repitam no presente. Neste contexto os autores Susan e William descrevem que:

O valor social da igualdade é consistente com o motivo de ajudar os outros e com a prática do ensino inclusivo. Temos de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na panificação e no bem-estar deste novo tipo de sociedade. Temos de evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem. À luz desse conhecimento, não podemos continuar a ignorar os efeitos da segregação. Em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitar as pessoas que são di-

ferentes. Colocar os alunos com deficiência em escolas ou classes especiais impede esta socialização benéfica e transmite uma mensagem destrutiva de intolerância (STAINBACK & STAINBACK, 2007, p.29).

Promover uma sociedade mais justa e igualitária parte do princípio de que não podemos ignorar a presença e necessidades educativas específicas dos discentes com deficiência, reconhecendo o seu valor e potencial. Rompendo assim, com os conceitos e prejulgamentos de limitações das características e dificuldades de pessoas pertencente a este público de discentes. O Decreto nº 7.611(2011) “determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Todavia, os documentos que aponta diretrizes que envolvem organização, estruturação ao atendimento educacional especializado, ressaltam a importância em tornar legítimo o direito de aprender como:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A importância de uma formação adequada para os professores no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência é uma das questões referenciadas neste documento. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Por conseguinte, a responsabilidade dos professores em atender a esse público

de alunos com determinadas deficiências na educação básica e superior foi ampliada, assim como seus direitos mais garantidos.

No ano de 2006 entra em vigor o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. Desta forma, a comunidade escolar precisou reconhecer que além do acesso desses alunos com as mais diversas deficiências, precisava também organizar práticas educativas inclusivas e garantir a permanência deles através de um ensino de qualidade. Nesse sentido, “[...]uma das respostas poderia ser uma estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais, partindo do currículo ordinário, tentasse organizar o que o aluno com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala está trabalhando. Heredero (2010).

As Adaptações Curriculares que o educador aponta, são descritas como direito assegurado previsto no artigo 59, inciso I da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases - LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996). Os educadores podem adequar e modificar as metodologias de ensino, os conteúdos e os critérios de avaliação a partir das dificuldades individuais de cada aluno.

Um outro ponto importante em destaque, para realizar práticas educativas inclusivas, é procurar promover a autonomia e o desenvolvimento dos alunos com ações menos individualizadas e incentivar a interação em equipe, como salienta Vasconcelos (2010), “A escola inclusiva é a que propicia ao aluno com necessidades especiais a apropriação do conhecimento escolar, junto com os demais. Se essa dimensão for mascarada, o aluno acabará aprendendo menos que no sistema especial.” Deve-se levar em consideração essa afirmação, uma vez que a inclusão pressupõe a interação de todos os alunos numa dinâmica de trabalhos educativos integrados.

Ao analisarmos a história da escolarização, anteriormente, o ensino era tradicional, as turmas eram homogêneas, o professor era o centro do processo educativo e detentor do saber, não se debatia sobre as questões que envolvem o ensino-aprendizagem e nem a importância da relação professor-aluno, como hoje.

Não podemos esquecer que a melhor didática para ensinar está sempre levando os docentes a buscarem novas estratégias que incentivam a aprendizagem dos educandos, visto que somos todos iguais perante as leis e o reconhecimento de tal fato é relevante nesse processo. Essas ações implicarão em um compromisso da escola e com a sociedade, favorecendo assim os processos organizacionais e aprendizagem de todos.

Alguns autores e obras literárias, baseados em políticas públicas e estudos empíricos, apontam que ainda existem diversos fatores que influenciam a falta de uma educação para todos em nosso país. Infelizmente ainda se encontra escolas com estruturas precárias e funcionamentos fragilizados, o que contribui cada vez mais para a exclusão e o não reconhecimento de uma educação pública de qualidade para todos.

No entanto, é importante ressaltar que em alguns Estados brasileiros a atenção prestada ao público com necessidades educacionais tem oportunizado um trabalho eficaz que visa a superar as limitações, respeitando as diferenças em uma dialógica que envolve a garantia daquilo que já foi determinado legalmente.

Contudo, não nos esqueçamos das lutas de muitos familiares, pessoas com deficiência e todos àqueles que contribuíram para a percepção de uma sociedade mais justa e igualitária seja no aspecto social e educacional. Por conseguinte, somos convocados a exercer um papel fundamental de transformações das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências física ou mental em nossa sociedade, em específico nas práticas educacionais eficientes, que prestigiem e reconheçam que a nossa Constituição Federal (1988), define que temos direitos iguais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo almejou pesquisar as políticas públicas que norteiam a educação, em específicos os documentos norteadores para o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na perspectiva de um ensino inclusivo. Sobretudo, no que tange o direito ao acesso, permanência e ensino de qualidade para discentes com deficiência no ensino regular.

Uma educação voltada à diversidade deverá se basear nas práticas de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem de cada discente,

favorecendo o exercício da cidadania, bem como a apropriação do conhecimento escolar. Além disso, a importância da reorganização estrutural e funcional das instituições de ensino ocupam um lugar de extrema relevância ao atendimento educacional especializado.

A inclusão perpassa por um conjunto de ideais que envolvem práticas, organização, recursos, estratégias que visa legitimar e colocar em prática o reconhecimento de que todos possuem direitos iguais, principalmente quando o assunto é a educação.

São inumeráveis os desafios encontrados neste percurso, porém há possibilidades de realizar mudanças cabíveis de transformações neste cenário, ao qual se encontram diversos agentes que contribuem para a superação dos desafios no processo de ensinar e aprender.

Durante anos, as pessoas com deficiência não tiveram a oportunidade de interação social. Para o atendimento educacional dessa parte da população foram criadas instituições especializadas com práticas escolares fundamentadas no conceito de normalidade e anormalidade, que substituíam o ensino comum.

Muitas são as leis que respaldam e orientam a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, porém observou-se a partir dos estudos empíricos, que ainda é necessário romper com muitas barreiras e prejudicamentos quando o assunto é o atendimento educacional especializado.

Para se obter uma educação igualitária que rompe com as desigualdades sociais e educacional, é necessário que o “direito de aprender” seja legitimado nas instituições educacional e tanto as políticas públicas como a sociedade percebam a dimensão e as peculiaridades que envolvem tal tema, pois não basta termos garantias pautadas em leis, normas, decretos se a sua aplicabilidade ainda não é eficaz.

Por fim, é compreendido há necessidade de diálogos, debates e parcerias entre a sociedade e em especial os atores educacionais, a fim de proporcionar uma reflexão a respeito da importância de se administrar, organizar e planejar os mecanismos, que visam romper com as barreiras ainda enfrentadas por muitos em ambientes escolares. Cientes de que a diversidade faz parte daquilo que nos constitui como seres humanos, somos diferentes por natureza, mas perante as leis somos iguais.

## REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politi-caeducespecial.pdf>> Acesso em: 23 maio. 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 25 agosto. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Publicada no diário da União, de 23 de dezembro de 1996.
- HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Maringá: Acta Scientiarum Education, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação para todos**: As muitas faces da inclusão escolar Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. **Inclusão**: um guia para educadores. In. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VASCONCELOS, Clair Lima. **As adaptações Curriculares como mecanismos de progressão na escola Inclusiva**. 2010. Disponível em: <<http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/ClairLimaVasconcelos.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2020.

# A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.

*Carolina Teixeira Ramos<sup>50</sup>*

## INTRODUÇÃO

A motivação deste artigo surge da percepção do sistema educacional como campo social detentor de um capital cultural, produzido e reproduzido pelos participantes desta relação social. Pretende assim, compreender os métodos de disseminação de informações, a transmissão do capital deste campo e seus reflexos para a docência e para a aprendizagem de seu aluno, e ainda a relação destes últimos no contexto escolar.

Em um primeiro momento, faz-se necessário conhecer o espaço no qual os participantes estão inseridos, o campo social da escola, para, a partir daí, analisar as relações entre eles. Estas últimas passam, em um segundo tempo, pelo conhecimento do professor neste campo, suas construções e reconstruções, além da contribuição para a manutenção do ideário imposto neste espaço social. Delimitam-se os reflexos do diálogo escola-professor e as violências simbólicas que podem ser percebidas, que acabam por desembocar no aluno, destinatário e produto desse meio.

---

50 Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Brasília (UniCeub). Estágio no Núcleo de Execuções Penais da Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo. Pesquisas nas áreas de Criminologia, Direito Penal, Direitos Fundamentais, Direitos Humanos e Democracia.

Importante ainda, a partir destas delimitações, observar a construção do contexto histórico no qual se formaram estes vínculos escolares, as movimentações e atravessamentos desta história, para que essa atingisse o que hoje é visto, vivenciado e que aqui será exposto. Tais ideias ajudarão a conceber, com mais clareza, as pretensões deste trabalho, uma vez que é vital que se assimile as noções temporais para a construção do entendimento proposto.

Por meio desta progressão de ideias, intenta-se conhecer o processo de construção do espaço escolar, as ferramentas utilizadas para isso e os possíveis produtos dessa construção, através do viés da sociologia da educação e seus autores, tidos como referência para a produção deste artigo.

Será valorosa a observação de teorias que embasam o que aqui será exposto, além da observação comparativa entre realidades e concepções socioculturais que contribuem para a formação do sistema educacional, o qual terá seus elementos analisados de variados aspectos, enquanto campo estruturado e que se liga a outros tantos campos.

## 1 A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL ESCOLAR

### 1.1 O CAMPO-ESCOLA E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O campo educacional produz o capital social (BOURDIEU, 2012) do conhecimento e desenvolvimento. Este capital é a representação da influência do Estado que, por demandas de campos de poderes prevaletentes, tem interesse na construção de um conhecimento que evidencie o capital cultural hegemônico, levando seus alunos e os servidores do ensino a compreenderem e agirem de acordo com a pretensão maior de estabilizar uma cultura, partindo-se do pressuposto de que a escola é a base de aprendizagem e captação de informações da sociedade, fazendo com que perdure e se espalhe por todos os outros campos, a ideia prevaletente.

Através das normas do ambiente escolar, do conteúdo disciplinar ensinado na sala de aula e do relacionamento entre os associados desta instituição, a escola tem um papel político de disseminação e manutenção de um poder dominador e de interesses de um grupo com maior capital acumulado – neste caso, capital tanto econômico quanto

intelectual. A cultura dominante, por assim dizer, é de suma importância para a escola, que parte desta para selecionar e escalar os alunos dentro deste campo.

Esta seleção não leva em consideração aptidões naturais que estes alunos possam ter e focam, entretanto, na capacidade, maior ou menor, de absorção dos ditames da cultura privilegiada por esta instituição, e que é, na grande maioria das vezes, contrária à cultura com a qual este aluno realmente tem contato fora do ambiente escolar público, o que o aproxima de uma realidade da qual não tem conhecimento e contribui com a aculturação de um grupo social, forçado a se adequar e reproduzir uma cultura que não é a sua.

Este pensamento encontra sua base na concepção de Pierre Bourdieu (2007a, p.53), o qual afirma que para a manutenção desta cultura privilegiada e das posições sociais favorecidas, a escola é levada a ignorar as diferenças culturais destes alunos e os desníveis sociais entre eles, tratando-os de forma igual e desconsiderando possíveis desigualdades.

Logo, esta manutenção despreza a realidade social do aluno da rede pública de ensino, que não encontra encaixe como figura de destaque nesta cultura dominante e se vê marginalizado e obrigado a perdurar em um quadro de desnível social que atinge todo o contexto no qual está inserido, sendo negado a este, o acesso àquilo que as classes dominadoras impõem que ele conheça o que gera este desnível.

Para Bourdieu (2007b, p. 240), ainda, para que estes alunos atinjam o êxito nas seleções feitas no ambiente escolar, há de se ter uma precocidade e uma bagagem verbal, cultural e comportamental, além de grande inteligência de um aluno para esta tarefa, sem a necessidade de esforços exacerbados. Esta bagagem, característica dos privilegiados socialmente, integra este aluno no ambiente dominante e perpetua esta cultura. Aqueles que não possuem esta precocidade e inteligência, entretanto, devem alcançar este êxito através da dedicação firme no propósito de atingir a compreensão desta cultura distante de sua realidade.

Este conjunto de ações da instituição escolar na edificação, em um novo indivíduo, de uma cultura que a este não pertence, pode ser entendido como uma violência não sentida conscientemente e interiorizada. Esta violência invisível é assim, simbólica, e se manifesta de forma a forçar a implantação de algo estranho ao corpo social do aluno, que é percebido

e se percebe em uma incessante busca por um retorno no qual se torne detentor do capital do campo cultural a ele imposto.

A violência simbólica (BOURDIEU, 2012) é deste modo, notada no contexto institucional da escola pela implantação de preceitos de culturas abastadas e poderosas que intentam perpetuar seu poder. É possível ser reconhecida nas matérias escolares que privilegiam o conhecimento da língua erudita, da História do vencedor, da matemática do capital econômico. Reconhecida ainda nas regras da escola, nas premiações do mérito pessoal no destaque em disciplinas, nas vestimentas obrigatórias, nos horários rígidos a serem seguidos, nas posições territoriais respeitadas no ambiente da sala de aula, na cor da pele daqueles que detêm a cultura imposta.

Estes são assim, alguns dos exemplos palpáveis desta violência dentro do contexto escolar. É necessário, entretanto, que se conheçam as formas e ferramentas com que esta violência é disseminada, os agentes e as vítimas desta violação. É nesse contexto que surge uma das principais ferramentas para viabilizar a perpetuação desta cultura dominante, o professor.

## 1.2 A FERRAMENTA PROFESSOR

A figura do professor surge como ferramenta escolar de implantação do capital cultural dominante na educação do aluno, uma vez que este, através do demarcado pela escola e pelo Estado, transmite o conhecimento desta cultura ao aluno e se relaciona diretamente com este último, na reprodução (BOURDIEU, 2012) do conhecimento previsto pela instituição.

O professor é, dentro do espaço da sala de aula, o detentor do poder. Este poder, entretanto, lhe foi designado com o intuito de que seja utilizado para disseminar a educação e cultura dominantes que a instituição escolar deseja disseminar. Sobre este poder, o entendimento de Weber sobre o tema, conversa com o de Bourdieu no que tange o poder simbólico (BOURDIEU, 2004) que se utiliza da violência para a disseminação da ideia dominante e dita que esta é “uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (‘mandado’) do ‘dominador’ ou dos ‘dominadores’ quer influenciar as ações de outras pessoas (do ‘dominado’ ou dos ‘dominados’)” (WEBER, 1999, 191).

O professor, apesar de poderoso na sala de aula e dominador de seus alunos, é dominado de uma vontade maior dos concretos dominadores, que são os administradores da escola, a instituição e o Estado. A vontade manifestada através do professor-dominado é a do dominador, este professor apenas obedece e compreende, o que secundariza a percepção deste sobre o campo que no qual está inserido.

Curioso, por isso, é que, por muitas vezes, este professor surge do mesmo contexto educacional de seu aluno. Foi uma vez aluno e passou por todo o processo que hoje ajuda a perpetuar como parte do corpo docente da escola, uma vez já treinado para tal perpetuação, depois da escola e, algumas vezes, da formação acadêmica. É ainda agente em outros campos sociais e traz consigo entendimentos que podem ficar em segundo plano em detrimento da aplicação do educar dominante sobre seus educandos.

Neste momento, portanto, unem-se as ideologias da instituição, do Estado e do Docente – enquanto produto do ensino cultural dominante e agora servidor do mesmo – para o seguimento da aculturação e implantação do objeto da cultura dominadora. Este professor internaliza os capitais e as regras da cultura dominante dentro do contexto educacional e do conhecimento e comportamento que deve ser repassado.

Esta transmissão é feita pelo professor como algo automático, preestabelecido e neutro, com um conteúdo escolar pronto e delimitado, de forma que não conversa com a realidade deste aluno, não leva em consideração visões de mundo e pontos de contatos com outros espaços sociais e vivências presentes na cultura de cada um deles.

O professor é, assim, contribuinte na exaltação de uma ideologia dominante e a aplica através da ideia do mérito, da valoração de esforços pessoais. Esta ideia aplicada na relação com seus alunos, já foi absorvida, em um momento anterior, pelo professor, que se vê como poderoso detentor e disseminador de um conhecimento. Agora, este conhecimento programático se mostra como importante, em detrimento da percepção do ambiente como um todo, uma vez que para este agente, mesmo que apenas de forma subconsciente, o poder adquirido sobre seus alunos no ambiente escolar seja o mais valoroso.

## 1.3 O PRODUTO ALUNO

O aluno se apresenta no contexto educacional como objeto a ser moldado pela escola. É, entretanto, de suma importância perceber que, assim como o professor, este aluno é sujeito de diversos campos sociais, entre eles o familiar, que é responsável por boa parte do capital cultural deste aluno. A família é responsável pela inserção do aluno no mundo dos campos, apresentando a este, de antemão, as regras e valores para a vivência no campo familiar e por consequência, a vivência primária na sociedade.

Assim sendo, quando inserido no contexto educacional, este aluno traz consigo as concepções e a herança cultural de sua família. Esta herança é utilizada no meio educacional como marco inicial do condicionamento deste aluno e, é a partir dela que começa o processo de formação do capital escolar deste aluno. Em conformidade a isto, Pierre Bourdieu (2007a, p.41) mostra que a família transmite implicitamente valores aos seus filhos, e contribuem para que estes construam o capital cultural que apresentarão ao ingressar no ambiente escolar.

Começa a partir deste conhecimento, a programação do aluno como receptor do capital social dominante, programação que de agora em diante estará presente durante todo o percurso do aluno no ambiente educacional, no esforço para obtenção de notas para que os alunos sejam considerados parte do sistema dominante, na decisão sobre a carreira a ser seguida e a perpetuação e valorização, em outros campos diversos, das ideias ali absorvidas.

Este aluno tende, assim, a buscar incessantemente o enquadramento, muitas vezes infrutífero, em vários âmbitos sociais, nesta cultura que conhece, mas não vive. Na construção da família, na relação com os amigos, familiares, sua imposição sobre o espaço transitado e sua percepção de mundo, percepção inculcada em uma cultura absorvida e diferente de seu natural.

## 2 HISTÓRIA DO CAPITAL EDUCACIONAL NO BRASIL

### 2.1 O POSITIVISMO E O CAPITAL CULTURAL DOMINANTE

Para compreender o contexto educacional em todas as faces aqui expostas, é de suma importância que se conheça a construção histórica do

processo educacional no Brasil, e por consequência, a construção do capital cultural da escola.

Esta construção teve início na colonização do Brasil, pelos europeus que trouxeram para o país a cultura já dominante disseminada em seu continente e implantada em enorme parcela da cultura dos indígenas que aqui habitavam, começando, já neste momento, a aculturação de grupos sociais e minimização de culturas que não condiziam com a ideia dominante destes europeus.

Da Europa do século XIX, veio para o Brasil o ideal do Positivismo, que prezava pelos estudos científicos e principalmente pela disciplina como base da educação. Esta disciplina se relaciona diretamente com a imposição de normas de conduta e relações entre os indivíduos atingidos por essa aculturação, com o objetivo de enquadrar os habitantes do país em um modelo que nada condizia com a bagagem cultural brasileira da época.

A primeira elite do país, ditadora dos hábitos e costumes dominantes e interessantes de serem seguidos, se perpetuou durante os períodos históricos, nos quais se alteraram apenas os agentes, como os latifundiários, grandes empresários e políticos, mantendo-se a ideia da dominação da educação e da sociedade pelo capital cultural dominante interessante a estes grupos.

A formação do ideário educacional acompanhou deste modo, os desígnios destes grupos detentores de capitais culturais, grupos numericamente minoritários dentro da sociedade, mas que se colocavam como poder a partir do capital econômico possuído por eles. Este ideário era essencial para a propagação para os habitantes, dos padrões e entendimentos de mundo importantes a serem seguidos, e eram, ainda, respeitados por toda a sociedade dominada da época.

Dentro deste capital cultural dominante, no contexto educacional e social, não eram (são) colocados em pauta questões que fugiam da realidade experimentada e aceita pela sociedade dominadora e detentora do capital disseminado, questões que poderiam afetar o corpo do conteúdo repassado, como questões raciais e socioeconômicas. Eram ignorados, desta forma, os indivíduos que, dentro do contexto escolar, forçosamente, aderiam a esta cultura, como alunos de periferias, restringindo-se a estes a mera reprodução e aceitação do que os era imposto.

Sobre isto, Cristina Costa (2011, p. 301) em sua obra *Introdução à Ciência da Sociedade*, tece sobre o produto cultural e intelectual produzido e perpetuado no Brasil a partir daquele momento e que perduraria por séculos, produto advindo da dominação das classes abonadas econômica e socialmente sobre as classes subordinadas a estas.

Estes séculos e tempos sobre os quais a autora versa, entretanto, são, ainda, os de hoje, tempos de um repasse de uma educação voltada para a valorização da cultura dominante, do currículo quadrado e imposto para iluminar questões ainda científicas e de pouco cunho social, e que, por assim dizer, continuam ignorando realidades que o interesse dominador não quer ver, não quer conhecer e não quer tornar conhecido.

## 2.2 O CAPITALISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

É importante que se fale também, do momento histórico liberal e capitalista na educação, que atravessa os ideais do positivismo e da perpetuação do não interesse pela cultura do dominado. Neste sentido educacional, a disciplina positivista se faz presente pela concepção do esforço individual do aluno para atingir o conhecimento do capital a ele imposto na escola, não importando sua condição em relação à cultura imposta e este esforço, partindo-se de um princípio equivocado de que todos teriam condições e deveriam necessariamente buscar a implantação nesta cultura.

Relaciona-se, amigavelmente, com a cultura meritocrática de igualdade entre os iguais, que não leva em consideração, em consonância com a ignorância das realidades diversas às do dominador, os desiguais, os que não reconhecem este capital cultural dominante historicamente montado como realidade em sua vivência e ainda assim é forçado a compreender o acúmulo do capital econômico como continuação do capital cultural dominante que nele foi implantado.

Este acúmulo de capital econômico, no entanto, é um mito, no qual se acredita na escola como ferramenta para ascender socialmente. Esta ideia vem ser desmitificada pela autora Sônia Kruppa (1994, p.85), que demonstra uma grande evasão escolar por parte dos alunos de baixa renda, o que confirma a má distribuição dos recursos monetários e o endurecimento da ideia social classista. Esta evasão é ilustrada pela autora, ainda, na

exemplificação do aluno que abre mão da escola para trabalhar diante da necessidade da monetarização imediata para a sobrevivência, o que atinge diretamente a conclusão e evolução de seus estudos e não é observada em integrantes de grupos sociais que, desde seu nascimento são familiares à esta cultura.

É, portanto, interessante dizer que o capitalismo inserido no contexto educacional cria um ideal irreal de ascensão econômica e social, uma vez que, apesar da absorção e interiorização da cultura dominante vigente pelos alunos, estes, em sua grande maioria, não conseguem adentrar, de fato, o campo social dominante, e se tornar parte deste, e ficam subordinados a ele para sua existência social, uma vez que esta é a ordem vigente em todos os campos culturais nos quais se inserem ou são inseridos.

O capitalismo, dessa forma, é meio essencial de conservação da desigualdade dentro da escola que se reflete em toda a sociedade. Conserva, uma vez que implanta no aluno da escola pública o anseio do pertencimento a uma realidade que não é a sua, proporciona um crescimento marginal dentro desta cultura dominante, que necessita de servidores – agora, alunos e futuramente, mão de obra – para expandir-se e perpetuar-se.

Com resquícios do Positivismo e atuação incisiva do capitalismo neste contexto educacional, é assim, necessário entender que a escola tem como capital cultural aquele que domina a cultura social através dos períodos históricos, tendo sido sempre o interesse de uma minoria com alto poder aquisitivo e culturalmente coercitivo.

Essa perpetuação pode ser entendida pela força e pelos eficazes movimentos e instrumentos utilizados para este fim. A infiltração em todos os diferentes campos de contatos sociais, aqui em especial, o educacional, contribui para a inculcação despercebida das ideias dominantes em todos os dominados, sendo a fuga desta inculcação de extrema dificuldade.

A partir desta análise histórica, é importante equiparar as realidades temporais, e entender o quanto estes movimentos se perpetuaram e se transformaram dentro do contexto da construção do capital cultural escolar e a influência pungente de outros campos sociais dentro do campo educacional, é preciso correlacionar e observar o encadeamento destes espaços sociais.

Para tanto, para o enriquecimento da análise trazida neste artigo, é importante estudar concretamente os pontos aqui levantados sobre o cam-

po educacional e seu capital, as mudanças e constâncias históricas que podem ser observadas a partir de uma pesquisa de campo criteriosa, e análise de dados que possam valorar as percepções trazidas neste estudo, para que, desta forma, possa ser traçado um panorama entre o real contexto educacional e os pensamentos e teorias mostrados neste texto.

## CONCLUSÃO

Por meio deste artigo, intencionou-se trazer reflexões sobre tradições e contradições do sistema educacional brasileiro e a construção de seu capital cultural, conhecer o contexto histórico, os meios utilizados para tal e os sujeitos das relações estabelecidas nesse contexto.

Percorreu-se o entendimento do campo-escola e os métodos de construção e disseminação de seu capital, os objetivos e os reflexos de suas ações no contexto interno e externo a este campo, pontos de contato com os interesses de grupo dominantes e do Estado, e a relação entre eles. Foi analisada ainda, a violência praticada por este campo sobre seus integrantes, entre os quais foram citados o professor e o aluno.

O professor, neste momento, foi visto como ser integrante de diversos campos culturais diferentes, criador e reproduzidor das ideias destes campos. Mostrado como ferramenta da escola para o espalhamento do capital cultural interessante a esta no ensino de seu aluno e perpetuação e enriquecimento do capital cultural dominante sobre um grupo social dominado, de que também faz parte.

Como integrante mais valoroso deste grupo social dominado para o campo educacional, o aluno é o produto deste campo. É onde desagua o conhecimento imposto pelo dominador e é a fonte de perpetuação deste capital dominante pelos diversos campos sociais diferentes do campo educacional.

Toda essa construção e seus agentes foram relacionados, neste estudo, pelo contexto histórico no qual estão inseridos, levando em consideração as ideias positivistas de construção do capital cultural e a perpetuação repaginada destas ideias pelo capitalismo na atualidade, ainda com vestígios do positivismo e forte presença do liberalismo.

Conclui-se assim, que o capital cultural escolar é uma construção minuciosa de valoração de interesses culturais dos campos sociais domi-

nantes, que se utiliza de diversos instrumentos para tal e intenta difundir e manter um ideário dominante na sociedade. Para reforçar tal conclusão sociológica e histórica, é necessário um estudo de dados que possam embasar e valorar os entendimentos e afirmações feitas neste artigo.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 9. ed. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COSTA, Cristina. **Introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 2011.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS, André Filipe Pereira Reid dos; YIEN, Márcio Kao; LANÇA, Lorenzo. **Introdução à Sociologia de Pierre Bourdieu** (áudio podcast). Grupo de Pesquisa Direito, Sociedade e Cultura. Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Vitória, 29 abr. 2016. Disponível em: <<http://direitosociedadecultura.org/producao/>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRÁTICA: DE CAPTAÇÃO DA ÁGUA PLUVIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO, NO MUNICÍPIO ENGENHEIRO BELTRÃO- PR

*Cristina de Oliveira dos Santos*<sup>51</sup>

## INTRODUÇÃO

Vivemos um momento de crise mundial em relação á escassez de recursos hídricos, e pensando na realidade em que vivemos, objetiva – se aproveitar esse recurso hídrico finito em nosso meio social desenvolvendo o tema do projeto “Educação ambiental na prática: de captação da água pluvial na rede pública de ensino em Engenheiro Beltrão, ” que tem por finalidade, investigar a respeito dos discentes, sobre o uso da águas das chuvas, levando – os, ações reflexivas sobre o destino da mesma, tais como: limpeza, uso em sanitários e entre outras finalidades.

De certa forma o estudo, tem extrema relevância, buscando novas alternativas de uso da captação da água pluvial, que poderá ser implantada na Escola Estadual Arthur Ramos, com intuito, de conscientizar os mesmos, sobre a possibilidade de reutilização da água da chuva. Uma vez esse recurso hídrico é natural, gratuito e grande abundância, mas corre risco devido o uso inadequado, condicionando –se a possível a exaustão.

---

51 Aluna do Mestrado Profissional em Rede Nacional e Gestão e Regulamentação dos Recursos hídricos- PROFÁGUA – UTFPR Campus de Campo de Mourão.

O ano de 2003 foi escolhido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o ano internacional da água doce, devido à crise mundial na qualidade e na disponibilidade de água potável (SENRA, 2003, p. 41). Haja visto que a região noroeste do Paraná, onde se encontra localizada a cidade de Engenheiro Beltrão, as chuvas são bem distribuídas, na qual poderá proporcionar o desenvolvimento racional deste recurso finito.

O estudo será desenvolvido na Escola Estadual Arthur Ramos, pertencente ao município de Engenheiro Beltrão, Paraná, na qual possui aproximadamente 360 alunos, matriculados no período matutino e vespertino.

Para sistematização das ideias sobre a proposta a ser estudada, será realizado um levantamento de dados antes da execução da mesma, tais como: a estrutura física da escola, para que as possíveis condições do uso da água pluvial poderão estender-se aos sanitários, cozinha e caixa d'água. Com esses dados é possível prever antecipadamente os eventuais problemas que poderão surgir, além de evitar transtornos futuros.

## 1. ÁGUA UM BEM DE PRIMEIRA NECESSIDADE

A água é considerada um elemento essencial para a vida dos indivíduos. A presença da mesma é fundamental no corpo humano e nas diversas situações cotidianas que requerem o uso desse recurso ou seja usos múltiplos. Rebouças (2002, p.8), destaca sobre total de água da Terra, “97,5% é água salgada e 2,5% de água doce”. Deste percentual de água doce, encontra-se “68,9% em Calotas Polares e Geleiras; 29,9% água subterrânea doce, 0,3% água doce nos rios e lagos e 0,9% em outros reservatórios”.

A pequena parcela de água doce está sendo deteriorada pela ação antrópica. A respeito da quantidade de água na superfície terrestre, Tundisi (2003) retrata que a grande questão recai sobre a escassez de água potável no mundo. O Brasil é considerado um dos ambientes com maior disponibilidade de água doce no mundo, porém, apresenta uma concentração desigual desse recurso para atender a população. Barros (2010), 89% do volume total da água doce do Brasil que está na Região Norte e Centro-Oeste é colocada à disposição de 14,5% da população total, enquan-

to que para as regiões Nordeste, Sudeste e Sul, onde estão distribuídas 85,5% da população do país, há disponível apenas 11% de água.

Semelhante ao que ocorre em alguns pontos do mundo, esses dados indicam uma desigual distribuição de água. Nesse sentido, o Brasil dispõe de áreas ricas de água doce com poucos habitantes e em contrapartida, localidades populosas que sofrem com a carência dos recursos hídricos.

Tundisi (2003), destaca que vivemos hoje uma crise hídrica, ou seja, conflitos, políticas e crises ambientais que possuem como mote a água, devido a fatores diversos, tais como: crescimento populacional que afeta as áreas de mananciais hídricos; processo de urbanização, transformando locais de preservação ambiental em cidades e empreendimentos comerciais; padrões de vida e de consumo desenfreados, que não valorizam

A água é um bem de primeira necessidade, ou seja, é fundamental para as necessidades humanas, animais e cultivo de alimento, higiene e asseio pessoal, limpeza doméstica, descarga de vasos sanitários e outros usos importantes (SOTO, et al. 2006, p. 107). Este estudo propõe levar ao conhecimento do público escolar da Escola Estadual Arthur Ramos, em Engenheiro Beltrão, as necessidades de alertarem sobre as alternativas pautáveis a respeito da captação da água pluvial.

De acordo Trigueiro (2005, p. 76) justifica a inexistência de uma normatização:

As águas de chuva são encaradas pela legislação brasileira como esgoto, pois ela usualmente vai dos telhados, e dos pisos para as bocas de lobo aonde, como “solvente universal”, vai carreando todo tipo de impurezas, dissolvidas, suspensas, ou simplesmente arrastadas mecanicamente, para um córrego que vai acabar dando num rio que por sua vez vai acabar suprindo uma captação para Tratamento de Água Potável. Claro que essa água sofreu um processo natural de diluição e autodepuração, ao longo de seu percurso hídrico, nem sempre suficiente para realmente depurá-la.

Assim, será possível também descobrir juntamente com discentes e comunidade, as iniciativas e adesão das ideias levantadas, sobre o aproveitamento águas pluviais. Sabe-se que, alguns sistemas que fazem aproveitamento de água da chuva estão fazendo o uso em sanitários, tornando-se

uma alternativa eficiente e prática, no quesito relacionado á redução do consumo da água potável (CRETIAZ et al., 1999, p. 73).

Além disso, busca-se a reflexão com esse público sobre a conscientização do processo de racionalização de água potável advinda de os poços artesianos, além preservar e promover a sustentabilidade desse recurso. A ideia de fomentar o uso racional da água potável é notável desde antiguidade. Liebmann (1979, p.45), afirma, que “a água do planeta, a qual era utilizada para irrigação, sendo que para o consumo humano empregava-se a água límpida”.

Considera-se que esse estudo venha contribuir em nível social, pois envolverá a discentes, docentes e comunidade escolar. Nessa discussão sugere as possíveis mudanças de atitudes em relação aos cuidados com uso adequado da água da chuva, além de promover em nível pessoal, pois os indivíduos estarão envolvidos no processo de estudo e nas reflexões acerca da coleta da água pluvial, além de diminuir os impactos em relação o uso da água potável na escola, uma vez que esse recurso é finito.

## 1.1.APROVEITAMENTO DAS ÁGUAS PLUVIAIS

O uso racional para a conservação da água deve estar associado a gestão, não somente da demanda, assim como da oferta de água, de forma que água de qualidade inferior possa suprir necessidades menos nobres (Oliveira, Ilha, Gonçalves, & Reis, 2007).

O processo de captação e aproveitamento da água das chuvas que cai nos telhados é a forma mais simples de coleta. A água da chuva é escoada por condutores verticais e horizontais (calhas) até um reservatório, ou seja, cisternas. (Fernandes, Neto, & Mattos, 2007).

As cisternas compreendem reservatórios semi-enterrados para armazenamento de águas pluviais para uso humano, onde é armazenada a água pluvial dos meses chuvosos para ser utilizada nos meses em que a água é escassa. (Lima, & Machado, 2008) .

O aproveitamento de água pluvial indica vários aspectos positivos, pois possibilita a redução no consumo de água potável acarretando na diminuição do custo de água fornecido pelas companhias de abastecimento, reduz o risco de enchente e contribui para preservação do meio ambiente reduzindo a escassez de recursos hídricos (Lima, & Machado, 2008).

A economia em termos financeiros ao instalar um sistema coletor de água pluvial nem sempre é significativa, pois o retorno financeiro de um projeto completo é demorado. Porém, a conscientização acerca da importância de economizar água de qualidade para fins nobres, numa época que tanto se fala em escassez de água potável é fundamental, sendo primordial o uso de novas soluções individuais e o uso da água pluvial (Jabur, Vargas, & Milani, 2010).

Na escola Arthur Ramos a instalação de cisternas, os alunos terão a possibilidade de acompanhar e avaliar na prática e questão da crise hídrica e formar opiniões e sugerir ideias, expressando sua aceitabilidade na utilização do sistema de captação de água de chuva como alternativa de combate à escassez de água na escola, e consequentemente levar seus conhecimentos para a vida (Reckziegel, Bencke, & Tauchen, 2010). Dessa os diálogos são importantes para andamento do projeto, pois as atividades desempenhar um elo de ligação para colocarem em práticas em suas residências.

No início do processo da obra propõe-se em organiza da seguinte maneira, haverá substituição de uma tubulação de esgoto antiga (que enviava a água da chuva das calhas para o esgoto) por uma nova, que levará a água captada dos telhados para a cisterna armazenadora, a qual será instalada.

Possivelmente a caixa d'água que existe na escola será mantida para receber água da estação de tratamento, porém, uma segunda caixa d'água será instalada para reter, apenas água pluvial. Sua capacidade de armazenamento será de, aproximadamente, 30 m<sup>3</sup>, sendo que uma bomba enviará a água coletada da cisterna para a caixa d'água e, em seguida, distribuirá para os sanitários e para uma torneira instalada próxima às calçadas para realizar a limpeza externa da escola, e bem como, a irrigação dos jardins.

Para aplicabilidade da obra e continuidade, os pais dos discentes projetarão a realização da parte interna com substituição de tubulações nos sanitários e, por conseguinte farão a separação da água potável (torneiras) e água pluvial (descargas). Em relação a distribuição da água para os bebedouros e na cozinha, a tubulação antiga será preservada, havendo, portanto passagem exclusiva de água potável. Quando ocorrer períodos de estiagem ou quando o reservatório de água pluvial estiver com volume muito reduzido, será possível acionar um registro que foi instalado junto à saída de água, evitando-se a ausência de água nos sanitários.

Com implantação do projeto espera em curto prazo, uma economia mensal aproximadamente 2000 litros de água potável uma vez que a potabilidade da mesma, que estaria á uso sanitários, limpeza da escola e irrigação dos jardins e para outros fins que será substituída com a proposta da captação da água pluvial viabilizando á atender as necessidades básicas que a escola tem, uma vez que o processo reverteria em condições de melhoria no planejamento e gerenciamento da instituição.

Com essa logística o projeto auxiliaria a Escola em economia agua e conseqüentemente, o mesmo poderá ser base de investigações de novos materiais de estudos para os discentes e os docentes, além contribuir como modelo de adesão para as escolas do município. Outro ponto importante á abordagem do projeto é, esperar que haja uma conscientização e aproveitamento do uso da água das chuvas, além de demonstrar aos envolvidos do mesmo que prática sustentável reverterá em ações socais benéficas para preservação ao meio ambiente e diminuirá a degradação ambiental.

Além disso, espera-se também que modelo sugerido, possa ser visto como referência, tanto docentes, discentes e comunidade que em breve estarão se despertando para novas práticas sustentáveis a sua realidade, que poderá ser conduzidas em suas residências, possibilitando os mesmos gerenciar melhor o uso dos recursos hídricos, uma vez que fazem uso da água que abastece seu município é advinda de poços artesianos.

### 1.1.1.ESCOLA SUSTENTÁVEL

A água, tem uma importância essencial para a vida, e tornou-se um dos recursos mais valoroso para a humanidade, todavia, o seu uso irracional e inconsciente tem contribuído para a sua escassez, inclusive em várias regiões do Brasil, país detentor de 13% das reservas de água doce do planeta.

A cultura do desperdício, de água potável tem sido um dos foco de discussões de gestores de recursos hidricos, dessa forma é necessário repensar em principios e práticas de sustentabilidade para uso consciente da água com finalidade de preservar ás gerações futuras. Jacobi (1999, p. 180) menciona que “é preciso que se criem todas as condições para facilitar o processo, suprimindo dados, desenvolvendo e disseminando in-

dicadores e tornando transparentes os procedimentos através de práticas centradas na educação ambiental”

Dessa forma é necessário desenvolver projetos de sustentabilidade para cidadãos tenham criticidade no meio social que vivem, o projeto de captação das águas pluviais em uma escola, do município de Engenheiro Beltrão desenvolveu uma proposta de escola sustentável. Neste contexto, aborda-se a implantação de um sistema de aproveitamento das águas das chuvas para fins não potáveis em uma unidade escolar.

Seeger, Sari e Paiva (2007) ressalta que, atualmente, há uma crescente preocupação com o meio ambiente e o uso consciente da água, a utilização de água tratada para alguns fins menos nobres tornou-se inviável, o que tem impulsionado o aumento crescente de sistemas de aproveitamento de águas pluviais para fins não potáveis. A ideia da sustentabilidade deve estar acompanhada com práticas sustentáveis voltadas ao processo de educação ambiental, Conforme Loureiro (2011, p. 73) a “Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.”

Segundo os autores Elkington, Hailes e Makower (1990), pessoas conscientes de seus atos individuais, orientadas e atentas para as questões ambientais representam uma nova estratégia para a solução dos impasses relacionados ao consumo e as transformações em direção à sociedade sustentável. Neste âmbito Brandalise, Silva, Ribeiro e Bertolini (2009), menciona que a abordagem da problemática ambiental deve avaliar os aspectos sociais, ecológicos, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos e éticos, sendo que o ambiente escolar pode atuar como instrumento de disseminador da educação ambiental.

Sabemos que o meio ambiente é responsável por dar suporte à vida, de tal modo que o desenvolvimento das gerações futuras depende dos recursos naturais e da capacidade destes recursos de assimilar os impactos e se regenerar, de forma que, qualquer medida tomada a fim de minimizar o uso dos recursos naturais e as alterações dessas funções, contribuem positivamente para esse modo de desenvolvimento. Sendo necessário, contudo, uma estrutura social que dê suporte para a prática dessas medidas. Ainda, temos os conhecimentos tecnológicos e outras formas de capital

humano e social, que passa de geração para geração, e sem os quais os recursos naturais não teriam o valor que têm para os humanos (Holland, 2003, p. 411).

Guimarães (2006 apud SILVA, 2009) destaca que é necessária uma reflexão sobre os problemas ambientais presentes na sociedade. O autor, menciona sobre o conhecimento da existência desses problemas não proporciona modificações no meio ambiente. Cabe ressaltar o slogan “Pensar Globalmente Agir Localmente” e o papel da formação escolar dos alunos para que adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes, no sentido de compreender e intervir na realidade. O pensamento global sobre a crise hídrica e as ações locais a respeito dos recursos hídricos são essenciais para atitudes emergências de recuperar, conservar e preservar a água,

## CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o andamento do projeto, podemos perceber que a Escola Arthur Ramos ganhou muito com iniciativa de armazenamento das águas das chuvas em relação á economia desse recurso, houve diminuição dos gastos de água, uma vez que antes era altissimo , pois o espaço físico da instituição é imensa. Outra importante ressalva do projeto é usar novas estratégias de mudanças de hábitos sobre os cuidados com água, uma vez que município de Engenheiro Beltrão não sofre com escassez de água, mas a iniciativa é maneira de propicionou na conscietização na espaço escolar para alunos revejam junto com familiares, novas práticas sustentáveis, para que sofra com futura crise hídrica .

Dessa forma o projeto poderá ser levado as demais escolas do município, para as possibilidades de mudanças em práticas de sustentabilidade, para o aproveitamento das águas pluviais, e não fiquem somente nos espaços físicos da escola Arthur Ramos, mas repercurta também na comunidade .

Podemos concluir também que o projeto foi muito importante, pelo fato que ainda não houve nenhum desenvolvido no município, se for aderido por demais instituições contribuirá beneficemente para novos estudos, que serão desenvolvidos por meio deste.

Outro destaque sobre aspectos ´positivos foi aceitação dos alunos para execução do projeto, muitos relataram fazerem captação água da

chuva em suas residências mas não obtiveram sucesso, pois não continuaram não iniciativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, J. G. C. **Origem, distribuição e preservação da água no planeta terra. Revista GT Águas, ano 6, n. 11, fev. 2010.** Disponível em: <http://revistadasaguas.pgr.mpf.gov.br/edicoesda-revista/edicao-atual/materias/origem-distribuicao-e-preservacao-da-agua-no-planeta-terra>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- ELKINGTON, J., HAILES, J., & MAKOWER, J. (1990) **The green consumer. New York: Penguin Books.**
- HOLLAND, A. (2003) SUSTAINABILITY. IN: JAMIESON, D. (Org.). **A companion to environmental philosophy. London: Blackwell.**
- Lima, R. P., & Machado, T. G. (2008). **Aproveitamento de Água Pluvial: análise do custo de implantação do sistema em edificações.** Orientadora Prof<sup>a</sup>. MS. Aline Branco de Miranda Lázari. Curso de Engenharia Civil Ênfase Ambiental – Unifeb Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos.
- OLIVEIRA, L. H. DE, ILHA, M. S. DE O., GONÇALVES, O. M., & REIS, L. Y. R. P. A. (2007) **Projeto Tecnologias para Construção Habitacional mais Sustentável - Levantamento do estado da arte: Água.** São Paulo: USP.
- MIERZWA, José C. **Uso racional e reuso como ferramenta para gerenciamento de água efluente na indústria: estudo no caso Kodak Brasileira.** São Paulo: USP, 2005.
- RECKZIEGEL, C. R., BENCKE, G. M., & TAUCHEN, J. A. (2010) **Cisternas para o aproveitamento de água da chuva: uso não potável em escolas municipais de Horizontina.** Recuperado em 28, de agosto, 2015, de [http://www.fahor.com.br/publicacoes/saep/2010\\_cisternas\\_escolas\\_horizontina.pdf](http://www.fahor.com.br/publicacoes/saep/2010_cisternas_escolas_horizontina.pdf).

- SEEGER, L. M. K., Sari, V., & Paiva, E. M. C. D. (2007) **Análise comparativa do aproveitamento da água da chuva na lavagem de veículos em duas cidades da Região Sul e Centro-Oeste**. In: Simpósio Brasileiro de Recursos Hídricos, 17. São Paulo. Anais... São Paulo: [s.n.], 1-13.
- SILVA, A. P. DA. **Educação ambiental em resíduos sólidos nas unidades escolares municipais de Presidente Prudente-SP**. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2009.
- SOTO, F. R. M.; FONSECA, Y. S. K; RISSETO, M.; AZEVEDO, S. S. de. ARINO, M. L. B; RIBAS, M. A.; MOURA, C. R.V.; MACHETTE, D. S. **Monitoramento da qualidade da água de poços rasos de escolas públicas da zona rural do Município de Ibiúna/SP: parâmetros microbiológicos, físicoquímicos e fatores de risco ambiental**. Ver. Inst. Adolfo Lutz. v. 65. n.2. 2006. p.106-111.
- CRETZ; JOLLIET; CUANILLON; ORLANDO. **Life cycle assessment of drinking water and rain water for toilets flushing. Aqua-Journal of Water Services Research and Technology**, 1999, v. 48, ed. 3, pg. 73-83, jun 1999.
- JABUR, A. S., VARGAS, N., & MILANI, C. (2010) **Aproveitamento de Água Pluvial: Estudo de casos em Pato Branco/PR**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologia em Gerência de Obras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- JACOBI, P. R. (1999) **O Município no século XXI: Cenários e Perspectivas. Meio ambiente e sustentabilidade**. (p. 175-183). São Paulo: CEPAM. Recuperado em 17, de agosto, 2015, de <http://michelonengenharia.com.br/downloads/Sutentabilidade.pdf>.
- LIEBMANN, Hans. Terra – **Um planeta inabitável?**. 1. ed., Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1979.
- LOUREIRO, C. F. B. (2011) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez.

- MEDAUAR, Odete. **Coletânea de Legislação de Direito Ambiental** – Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.
- ONU – Organização das Nações Unidas no Brasil. **Uso Racional da Água**. Disponível em <<http://www.onu-brasil.org.br>> acesso em 22 abril. 2018.
- REBOUÇAS, A. C. (Org.). **Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação**. 2. ed. rev. São Paulo: Escrituras, 2002.
- SENRA, João Bosco. **Mundo se prepara para o Ano Internacional da Água Doce**. Revista Brasileira de Saneamento e Meio Ambiente. Rio de Janeiro, v. 1, n. 25, p. 44-59, jan/mar 2003.
- TRIGUEIRO, André. **Mundo Sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação** . 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2005.
- TUCCI, Carlos E. M. **Hidrologia – Ciência e Aplicação**. 4. ed., Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

# O USO DAS RECOMENDAÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*José Antônio de Oliveira Júnior*<sup>52</sup>

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação está presente em todos os lugares, em casa, na escola, ou na rua, seja ela formal ou informal. Deste modo estamos presos a ela, mesmo sem que percebamos. Sendo assim a educação não é algo apenas da vida escolar, mas sim da vida de qualquer ser humano, seja ele um analfabeto ou um doutor.

Quando passamos a entender Educação Matemática, podemos perceber que a disciplina “Matemática” não pode ser ensinada nem aprendida como um conjunto de conteúdos prontos e acabados sem ligação com os problemas que enfrentamos diariamente.

Muitos estudos foram e continuam sendo feitos na área de Educação Matemática e tem sido comprovado que ela é de fundamental importância na formação do indivíduo, como cidadão crítico e para sua inserção social.

No entanto, alguns professores insistem em usar esta ciência como meio de selecionar os alunos, e classificá-los em “inteligentes” ou “incapazes”, como se esta fosse uma disciplina para poucos, provocando assim

---

52 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

um alto índice de evasão e reprovação. Assim, a Matemática continua sendo o “bicho papão” da maioria das escolas.

Muitos professores têm tentado modificar esse quadro, usando métodos adequados para fazer o aluno pensar construtivamente e criticamente os assuntos trabalhados. Para que isso ocorra é necessário que conheçamos nossos alunos, para assim trabalharmos em cima da problemática e da realidade deles.

## 2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE MATEMÁTICA (6º ao 9º ANO)

A resolução de problemas na maioria das vezes não tem desempenhado seu papel nas aulas de Matemática, os problemas propostos são utilizados na aplicação de conteúdos pré-estabelecidos a partir de um currículo que nem sempre está de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, a Matemática deixa de desempenhar o seu papel, que é o de formar cidadãos críticos e capazes de resolver qualquer problema, seja este proposto na sala de aula ou, principalmente, aqueles que aparecem no seu cotidiano.

A prática utilizada nas aulas de Matemática estimula a reprodução de procedimentos e ao acúmulo de informações. Utiliza-se a resolução de problemas para confirmar que todos os conceitos e técnicas ensinadas foram compreendidos e assimiladas.

No entanto, a resolução de problemas é vista por educadores matemáticos não da maneira exposta no parágrafo anterior, mas como um dos recursos que possibilitam ao aluno “desenvolver a capacidade para gerenciar informações que estão ao seu alcance”. Assim os alunos terão a capacidade de desenvolver e ampliar seus conhecimentos, sejam estes do “seu mundo” ou da vida escolar, e entender o significado de problemas, da Matemática, do cotidiano ou de qualquer outra situação que se encontre, sendo capazes de elaborar meios e estratégias coerentes e capazes de solucionar esse problema.

Se lembrarmos um pouco a História da Matemática, podemos verificar que a Matemática foi desenvolvida pela necessidade de resolver alguns problemas que surgiam com o desenvolvimento da humanidade.

Muitas das vezes, os problemas expostos aos alunos em sala de aula não representam verdadeiramente um problema, pois não possuem ele-

mentos que constituam uma situação desafiadora interessante, capaz de fazer o aluno refletir e posicionar-se diante dele como se fosse um desafio que precisasse ser vencido. Para isso acontecer é necessário que estes problemas sejam bem elaborados e adaptados à situação real do aluno. “O que é problema para um aluno pode não ser para outro, em função dos conhecimentos que dispõe”. (PCN,1998,p.41)

Diante de uma turma que possui entre quarenta e cinquenta alunos, como é normal se encontrar nas escolas públicas, é difícil ou quase impossível encontrarmos um problema que signifique um desafio para todos, enquanto um pode assemelhar-se a situação exposta, o outro pode ver apenas como mais um exercício de aplicação. Assim precisamos mesclar os problemas que serão trabalhados numa mesma turma.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, resolver um problema pressupõe que o aluno:

- Elabore um ou vários procedimentos de resolução (como realizar simulações, fazer tentativas, formular hipóteses);
- Compare seus resultados com os de outros alunos;
- Valide seus procedimentos.

No entanto, o que verificamos na maior parte das vezes é que o aluno mal leu o problema, após essa leitura a única pergunta que se faz é, qual a operação deve ser aplicada, aplica-se o algoritmo e não se preocupa com o verdadeiro sentido e significado do problema. Assim o aluno não desenvolve a capacidade de analisar e verificar a solução do problema. “... a importância da resposta correta cede lugar à importância do processo de resolução”.(PCN,1998,p.42)

O aluno deve ser estimulado a questionar a sua própria resposta, a questionar e a comparar seu resultado com os de outros colegas, para que assim desenvolva a habilidade para a construção do conhecimento.

## PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO.

À medida que o mundo vai se tornando mais globalizado vê-se a necessidade de adequar o ensino da Matemática para o desenvolvimento e promoção dos alunos, com diferentes motivações, criando condições para

a sua inserção num mundo em mudança e contribuindo para desenvolver as capacidades que serão exigidas na vida social e profissional.

Todas as áreas requerem competência em Matemática, por isso torna-se fundamental compreender conceitos e procedimentos matemáticos.

A Matemática no Ensino Médio é formativa, porém seu papel é instrumental, serve para a vida cotidiana como também, contribui para desenvolver os processos de pensamento. É todo um conjunto de técnicas e estratégias para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento permitindo modelar a realidade e interpreta-la.

O autor relata que a Matemática no Ensino Médio é formativa e instrumental, mas deve ser vista como ciência:

“É importante que o aluno perceba que as definições, demonstrações e encadeamentos conceituais e lógicos têm a função de construir novos conceitos e estruturas a partir de outros e que servem para validar intuições e dar sentido às técnicas aplicadas”.(PCN, 1999, p.252).

É necessário que se busque fazer uma reflexão sobre a importância das tecnologias no processo ensino-aprendizagem quanto à variedade de dados que pode trazer e ajudar na construção do conhecimento.

São inúmeros objetivos que levam o aluno a compreender conceitos, procedimentos, levando-o a adquirir formação científica geral; aplicar seus conhecimentos em situações da vida; desenvolver a capacidade de raciocínio, etc.

Contudo, não basta a forma ou a metodologia de ensino. Se o conhecimento for restrito a informação, no currículo deve haver seleção dos conteúdos e práticas e a possibilidade de abordagem de temas que visem ao desenvolvimento das atitudes e habilidades.

Este currículo garantirá aos alunos entender e aprofundar seus conhecimentos sobre números e álgebra, não isolando de outros conceitos.

Hoje se debate muito a interdisciplinaridade nas áreas, ou seja, é um potencial que permite conexões entre diversos conceitos, formas de pensamento, sendo para o desenvolvimento da própria ciência. “Os conteúdos estarão relacionados ao desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas, à apropriação da linguagem simbólica, à validação

de utilizar a Matemática na interpretação e intervenção no real”.( PCN 1999, p.257).

É essencial enfim, busca informações demonstrando habilidades, confiança no pensar, idéias fundamentadas e boas argumentações. Assim, haverá um melhor aprendizado e preocupação para a inserção no mundo do conhecimento e do trabalho.

## SEMELHANÇAS ENTRE OS PCNS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO.

Em ambos os textos ficam evidentes a idéia de que tanto no Ensino Fundamental, como no PCN do Ensino Médio, a Matemática deve desempenhar o papel de formar cidadãos capazes de aplicar seus conhecimentos escolares em situações do cotidiano, apesar de trabalharem com faixa etárias diferenciadas, e procedimentos adaptados as séries, pois, no Ensino fundamental ainda está descobrindo definições simples, já no Ensino Médio ele começará à utilizar essas definições para demonstrar outros conceitos matemática.

No Ensino Médio os educadores passam a se preocupar com a questão global, que é o avanço tecnológico e os conhecimentos que o indivíduo deve carregar para que possa acompanhar e contribuir, de alguma forma, para que o processo de descobertas de coisas novas que serão úteis na sociedade. No Ensino Fundamental o aluno, principalmente nas séries iniciais, não está muito preocupado, ou pouco tem conhecimento sobre essas questões, por isso, é mais importante aguçar a curiosidade do aluno a partir de conhecimentos presentes no seu dia-a-dia e aos poucos, introduzindo outros fatos mostrando suas importâncias.

A resolução de problemas, conforme for trabalhada, é essencial para que haja uma relação entre a Matemática e outras áreas do conhecimento, pois como já foi citado no capítulo anterior, todas as áreas requerem competência em Matemática.

Nos dois PCN's é esclarecido também que, não devemos dar importância aos conteúdos de forma isolada, mas deixar claro que estes estão relacionados com o desenvolvimento das habilidades para a resolução de problemas, pois só assim ao fim do Ensino Médio teremos um cidadão

capaz de produzir, fundamentar e argumentar idéias, o que lhe tornará destacável perante seu meio social.

Tabela01:Quadro comparativo dos dois PCN's:

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Objetivos do Ensino da Matemática	Formar cidadãos críticos Desenvolver no aluno um raciocínio lógico	Criar condições para a inserção no mundo em mudança Contribuir para desenvolver as capacidades que serão exigidas na vida social e profissional.
Metodologia da Resolução de Problemas	A resolução de problemas não deve ser usada como objeto de verificação da assimilação de conteúdos. Os problemas devem está adequados as séries e alunos	Os conteúdos estarão relacionados ao desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas
Objetivos da aplicação de situações-problemas	Fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de gerenciar informação que estão ao seu alcance.	Fazer com que o aluno desenvolva suas potencialidades na construção do conhecimento.

## METODOLOGIA

Inicialmente foi feito um levantamento para identificar os problemas para o estudo da resolução de problemas em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, percebemos um grave problema que rodeia os alunos e dificulta o trabalho dos professores – a dificuldade que os alunos têm de interpretar e chegar à solução de um problema. Diante desse fato, decidimos trabalhar “Resolução de Problemas” com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, já que estes estão em período de transição do ensino fundamental para o ensino médio, ressaltando a perspectiva de melhorar os problemas da maioria dos alunos no tocante a resolução de problemas.

Entretanto professores nos preocupamos com a resposta final dada pelo aluno a um dado problema, basicamente só queremos saber se está certa ou errada, não levando em consideração o processo e o raciocínio utilizados para se chegar a essa resposta, com isso a iniciativa e a espontaneidade do aluno é reprimida. Por conta, disso o aluno prefere seguir modelos e regras estabelecidas pelo professor. No entanto não precisamos de pessoas que memorizem e apliquem algoritmos corretamente sem antes analisarem a situação e estabelecer estratégias para se chegar à solução, pois com o rápido avanço tecnológico faz-se ainda mais necessário que o individuo seja criativo, participativo, e principalmente saiba aplicar seus conhecimentos em qualquer que seja o problema em questão. Sendo assim, não cabe mais a nós professores sermos apenas depositadores de conteúdos, conceitos e algoritmos matemáticos, mas sim, formar pessoas que a partir destes conteúdos, conceitos e algoritmos, possam criar novas soluções para velhos problemas.

Achamos importante fazer uma sondagem com os alunos das disciplinas que eles melhor se adaptavam, a maioria deles respondeu Português e Matemática de acordo coma tabela 5. Assim podemos perceber que a Matemática aos poucos vai deixando de ser a disciplina que aterroriza os alunos, talvez pela maneira com que ela vem sendo trabalhada, não exigindo o uso obrigatório de algoritmos, mas trabalhando seu raciocínio lógico e sua interpretação, através da resolução de problemas.

Tabela 02: Desempenho nas Disciplinas

Disciplina	Alunos	%
Português	16	44,4
Matemática	10	27,8
Ciências	5	13,9
Outras	5	13,9
Total	36	100

Mesmo sabendo que para se chegar à solução de um problema não é obrigatoriamente necessário o uso das quatro operações fundamentais, sentimos a necessidade de saber qual o grau de dificuldade nesse assunto, já que estamos analisando a resolução de problemas como um dos recursos para trabalhar, entre outros assuntos, as quatro operações

na 6º do Ensino Fundamental. Podemos constatar o que já era esperado, os alunos sentem maior dificuldade nas operações inversas da adição e multiplicação, ou seja, na subtração e na divisão, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 03 – Domínio das Quatro Operações

Quatro Operações	Positivas	%	Negativas	%
Adição	36	100	0	0
Subtração	30	83.3	6	16.7
Multiplicação	32	88.9	4	11.1
Divisão	25	69.4	11	30.6

Fonte : Pesquisador 2016

Primeiramente por meio de um estudo de caso seria preciso sanar o deficiência na leitura e conseqüente a escrita, para isso passei a ler os problemas com eles explicando como desde o início do ano letivo de 2016 ao assumir a o nono do Colégio Tiradentes em Nossa Senhora da Gloria em Sergipe no turno noturno ,resolvi que seria mais interessante e de melhor entendimento para os alunos se eu ao invés de lançar conhecimentos prontos e acabados.

O incentivo foi a participação e interpretação dos alunos para que assim eles próprios chegassem as suas conclusões e pudessem elaborar seu próprio conceito, no final desse processo eu iria exercer meu papel de mediadora do conhecimento.

Entre os recursos existentes para a prática do ensino da Matemática optou-se a aplicação de situações problemas que fossem compatíveis com o com o ano e a situação que esses alunos se iniciar nossas aulas, antes de qualquer explicação ou aplicação dos conteúdos, assim foi proposto aos alunos um problema que eles deveriam ler, inicialmente sozinhos, interpretá-lo e tentar chegar a uma solução.

No entanto, as indagações feitas por eles fazem com que o professor permaneça numa situação angustiante e convencido de que é necessário mudar a maneira com que as aulas são ministradas e a linguagem usada, pois, é como se o problema não falasse a linguagem do aluno. Ao pedi que lessem o problema, a primeira pergunta que ouvi foi: “professora lei para mim”, pedi que repetisse a leitura em voz alta, e assim pude constatar o

que já suspeitava, ao ler eles não observam pontuação, e muitas palavras eles não conseguiam pronunciar.

Outra coisa que sempre acontece é associar o problema proposto ao conteúdo que está sendo trabalhado, ou seja, se estão estudando adição, de imediato pegam os números que aparecem no problema e somam. Acontece também, de o aluno entender uma situação-problema proposta, mas ao efetuar uma das quatro operações necessária para chegar a solução, obtém um erro no resultado por não saber efetuar. Depois de praticamente três meses trabalhando com eles, com pouquíssimo sucesso, insisti em continuar aplicando situações-problemas, mas me preocupando em adequá-las a turma.

Depois de trabalhar as quatro operações fundamentais da maneira citada comecei a trabalhar com os alunos resolução de problemas, mas não limitando a determinados conteúdos e sim de uma forma mais ampla, esclarecendo melhor aos alunos a sua importância e a necessidade existente de analisá-los e solucioná-los da maneira mais conveniente para assim trabalharmos mais e fazer uma relação com os conteúdos já citados.

No entanto, ao trabalharmos resolução de problemas novamente foi exposta uma situação problema à turma de uma forma mais ampla, o aluno teve a liberdade de resolvê-lo e interpreta-lo da maneira que lhe fosse mais conveniente, não tendo a obrigatoriedade de se aplicar algum algoritmo. A situação problema foi:

“Uma escola serve merenda a 144 alunos diariamente. Sabendo que 1 litro de refrigerante dá para 4 copos e que, durante a merenda, cada aluno recebe 1 copo de refrigerante, quantos litros de refrigerante são necessários por dia?”(Dante. 2002, p.30)

De imediato os alunos tentaram apenas aplicar uma das quatro operações sem pensar em nenhum outro método para se resolver, é como se resolver um problema matemático fosse apenas à aplicação de algoritmos. Nessa primeira tentativa apenas 14 conseguiram chegar à solução que podemos classificar como correta, mas não foi passado para eles qual(is) das respostas eram satisfatórias, primeiramente fui perguntando seus resultados e o porquê destes, houve uma pequena participação por parte deles e demonstravam uma grande insegurança por parte deles. Após essa investigação pedi que analisássemos o problema, lendo-o e interpretando juntos. Procurei fazer com que eles fizessem uma relação entre o problema

proposto e a merenda da escola substitui o refrigerante por suco, pois lá não se serve refrigerante, mas freqüentemente eles recebem suco, substitui também o número 144 por 200 para facilitar, mesmo assim muitos pareciam não entender. Então comecei a fazer algumas indagações como:

- O que o problema está perguntando?
- Quantos alunos merendam diariamente na escola?
- Todos os alunos merendam?
- Um litro de refrigerante dá para quantos copos?

À medida que as perguntas iam sendo feitas alguns alunos iam respondendo, outros se calavam por serem mais envergonhados, e uma minoria ainda permanecia sem interesse algum.

Em seguida um dos alunos leu todo o problema novamente e explicou o que entendeu.

Foi explicado novamente que existem outras maneiras de se resolver um problema sem a necessidade de continhas, ou seja, eles poderiam fazer um desenho ou colocar a resposta e explicar o porquê dela, entre outras.

Mostrei as quatro etapas propostas por Pólya resolver um problema, e eles puderam verificar melhor nos seus livros didáticos, que todas detalhadamente e numa linguagem acessível.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tabela quatro discrimina os percentuais de acertos e erros de acordo com a proposta da resolução de problemas abordadas em duas situações.

Tabela 04-resultado da situação problema

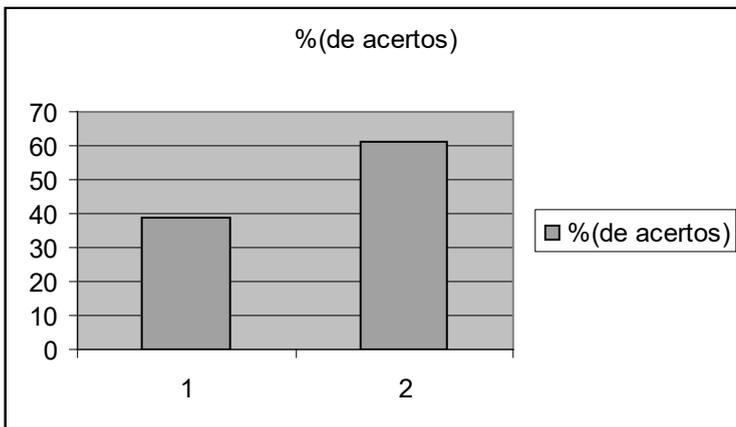
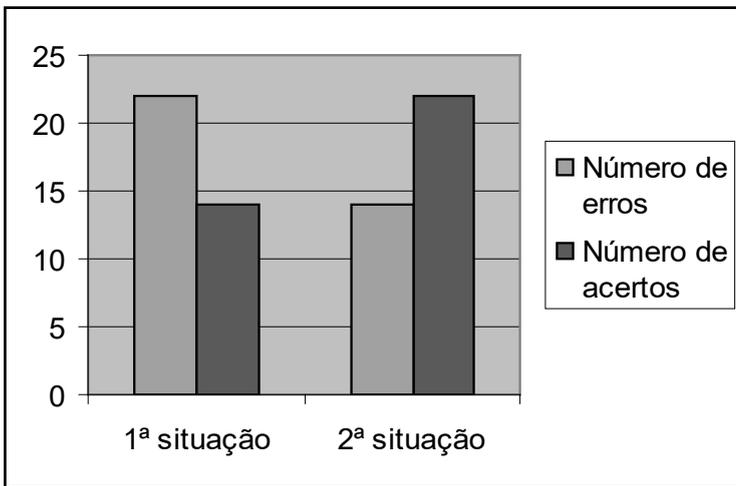
Resultado	1ª situação	2ª situação
Número de erros	22	14
Número de acertos	14	22
% (de acertos)	39	61

Fonte: Pesquisador 2016

O que mais me chamou atenção foi que primeiramente todos os alunos tentaram resolver usando uma das operações fundamentais, principalmente a multiplicação e a divisão, talvez pelo fato de terem sido tra-

balhados poucas aulas antes da exposição do problema. Depois de rever o problema dois alunos tentaram resolver usando outros processos. Entre os erros na segunda tentativa sete deles se deram pelo fato de que eles não souberam resolver a multiplicação ou a divisão, ou seja, a interpretação do problema foi feita de maneira conveniente, no entanto, a dificuldade dos alunos estava nas duas operações, dificuldade esta que já foi mostrada (tabela 06).

O gráfico abaixo nos mostra o aumento de acertos na resolução do problema proposto após uma orientação adequada.



Fonte: Pesquisador 2016

Observando os gráficos fica clara a importância da maneira de se trabalhar os conteúdos matemáticos através da resolução de problema, desde que se tenha um acompanhamento adequado do professor.

Entre outros problemas trabalhados em sala, podemos destacar:

- 1) “Serrinha é uma Bela cidade. A escola de serrinha aproveita as férias preparando-se para receber seus alunos. O número de estudantes aumenta a cada ano. Elisa é a secretária da escola, e, dona Raquel a diretora. Elisa está organizando as classes do 5º ano. São 175 alunos matriculados e as classes devem ter 25 alunos no máximo, de modo que todas as classes fiquem com o mesmo número de alunos. Mas, aí, dona Raquel veio com a novidade. Mais 5 crianças se matricularam no 5º ano, totalizando 180 alunos. Quantos serão os alunos por classe?” (Giovanni, 2002, pg86).
- 2) “Uma lesma está no fundo de um poço que mede 15 metros de profundidade. No final de quantos dias ele consegue sair de dentro do poço se toda noite ela sobe 4 metros e toda manhã ele desce 3 metros?” (Giovanni, 2002, pg89).
- 3) Pense em um número. Dobre-o. Some 2. Multiplique por 3. Subtraia 4. Qual foi o resultado?” (Giovanni, 2002, pg 28).
- 4) “Três homens querem atravessar um rio. O barco que possuem suporta, no máximo, 150 quilos. Eles pescaram 50, 75 e 120 quilos, respectivamente. Como devem proceder para atravessar o rio sem afundar?” (Giovanni, 2002, pg 29).

Agora irei fazer um breve comentário em relação às respostas dadas pelos alunos a cada problema:

- 1) Podemos observar que é um problema um pouco longo, e problemas desse tipo fazem com que os alunos se percam em meados da leitura, foi praticamente o que aconteceu. Como eles não conseguiram entendê-lo. Eles começaram a juntar valores que apareciam visivelmente no problema, como,  $17 + 25 + 35$ ,  $25 + 35$ , outros não se atentaram a condição de que deveria ter no máximo 35 alunos em cada e fizeram  $180:5 = 36$ , só depois de chamados

atenção corrigiram o erro. De imediato nenhum dos alunos conseguiu chegar à conclusão do problema.

2) Novamente houve uma falha na interpretação dos alunos, como no problema a lesma sobe quatro metros toda noite e desce 3 metros toda manhã, rapidamente eles deduziram então que a lesma subia 1 metro por dia, concluindo que ela consegue sair do poço em 15 dias, que também foi uma conclusão errada e mais uma vez a aplicação do problema não correspondeu as minhas expectativas.

3) Como esse é um problema que exige mais a aplicação de algoritmos não se teve grandes dificuldades ao resolvê-lo.

4) As respostas foram curiosas e dignas de discussão, pois como sempre, primeiramente é deixado um tempo livre para que cheguem as suas conclusões sem minha interferência só em seguida que começamos a discutir o problema em todo o grupo. Alguns alunos de imediato disseram que o barco não atravessaria, outros disseram que precisaria de outro barco, outros, que o barco afundaria. Só depois de discutirmos e avaliamos a situação e suas respostas é que os alunos começaram a tomar um rumo coerente ao problema.

A aplicação desses problemas foi interessante para mostrarmos que teoria e prática estão ligadas, podemos comprovar através das situações-problemas que todas as dificuldades citadas pelos autores trabalhados, são constatadas na sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PCNs ( Parâmetros Curriculares Nacionais) propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, já que eles zelam por uma formação básica para a cidadania, assim, em vez de um ensino em que o conteúdo é passado de forma abstrata, deverá contribuir para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais e econômicos.

A resolução de problemas no estudo da Matemática, no entanto, seu emprego não vem sendo feito de maneira adequada. Assim nossos alu-

nos foram envolvidos em situações problemas de forma que despertasse a curiosidade e o interesse para se chegar a solução destes.

Ao invés de aplicar-lhes “soluções prontas”, o aluno foi orientado a refletir sobre a situação – problema proposta, podendo usar seus conhecimentos prévios, mas também, sem esquecer das etapas que deve percorrer para chegar numa solução própria, em um processo de construção do conhecimento que valoriza o ensino e aprendizagem

## REFERÊNCIAS

**BRASIL**, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

**BRASIL**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio./ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

**DANTE**, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo: Editora Ática, 2002.

**PAIS**; Luiz Carlos. Didática da Matemática; Uma análise da influência Francesa. – 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**POLYA**, G. A arte de resolver problemas: Um novo enfoque do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

# A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO BÁSICO E TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

*José Antônio de Oliveira Júnior*<sup>53</sup>

## 1 – INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades encontradas na aprendizagem de matemática com os alunos ingressantes dos cursos técnicos integrado ao ensino médio e com a oportunidade de tentarmos apaziguar ou até sanar esses problemas é que surge a iniciativa deste trabalho com o edital de nº1/2017-PIBITI--CAMPUS ITAITUBA -IFPA que tem por objetivo estimular os jovens do ensino técnico de nível médio a participar de metodologias, práticas de desenvolvimento científico e tecnológico.

Dessa forma submetemos um projeto que viabilizasse uma revisão dos conteúdos de matemática do ensino fundamental para os alunos dos primeiros anos dos cursos de saneamento, edificações e informática e agroecologia, assim segundo relato do setor pedagógico do Instituto Federal do Pará campus – Itaituba, existe uma deficiência no ensino de matemática por diversas variáveis, e uma delas é a insuficiência na aprendizagem dos conteúdos básicos da matemática a exemplo do bloco da aritmética o que contraria o que está posto nos documentos oficiais e no parâmetros curriculares nacionais da matemática.

---

53 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Dáí foi necessário engajar nesse projeto de iniciação científica o usos de recursos tecnológicos em consonância com conteúdos matemáticos básicos e fundamentais para que o aluno possa dar segmento a aprendizagem da matemática no ensino médio integrado de informática na produção de materiais e de sequências didáticas adequadas para o ensino , “reforço” desses conteúdos matemáticos atribuímos o nome de pré Cálculo uma iniciativa que terá a participação do orientador do projeto do professor colaborador e de dois alunos bolsistas, por um pesquisa enfatiza o grau de satisfação duas etapas do projeto.

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TICS NO ENSINO DE MATEMÁTICA.

No entanto, são diversas as orientações e recomendações para o uso das TIC para o ensino e aprendizagem de matemática, principalmente em relação à calculadora e ao computador.

Tais orientações sugerem suscitar nos alunos o espírito investigativo, exploratório e reflexivo no desenvolvimento de atividades desenvolvidas com o uso das TIC. Pode afirmar-se que tanto a calculadora, como o computador, produzem influências significativas com respeito aos objetivos e a forma de trabalho em que eles estão inseridos. Segundo Ponte e Canavarro (1997), esses instrumentos

- Impõem a relativização da importância das competências de cálculo e de simples manipulação simbólica, uma vez que o cálculo numérico e algébrico são realizados de formas mais eficientes pelas máquinas, que, neste, domínio superam o ser humano em rapidez e rigor;
- Incentiva o desenvolvimento no investimento de capacidades intelectuais de ordem mais elevada, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade crítica, que se situam para além do cálculo e da compreensão de conceitos e relações matemáticas simples;
- Valoriza o papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, uma vez que as representações múltiplas que as máquinas proporcionam, com especial destaque para a gráfica, per-

mitem outras abordagens às situações matemáticas, para além dos processos formais de cunho algébrico ou analítico;

- Promove a realização de projetos e de atividades de modelação de investigação e de exploração pelos alunos, como parte fundamental de sua experiência matemática;
- Possibilita envolvimento dos alunos em atividade matemática intensa e significativa, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à disciplina e uma visão mais próxima de sua verdadeira natureza; (PONTE E CANAVARRO, 1997, p.98).

Sendo assim, é importante salientar que a utilização das TIC no ensino de matemática pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa dessa área de conhecimento. Com o uso delas superam-se dificuldades quando o aluno tem um comportamento ativo na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, deixando de lado a passividade deste para aprender com a mera exposição de uma aula tradicional, com a possibilidade e a oportunidade de serem bem mais sucedidos na aprendizagem desses conteúdos.

Várias são as recomendações encontradas nos parâmetros curriculares de matemática Brasil (1998) para o ensino onde se explore o uso das TIC para o ensino e a aprendizagem, mais especificamente com o uso do computador e da calculadora. Todavia, deve enfatizar-se a influência imediata desses recursos em diversos níveis do âmbito educativo.

Ponte e Canavarro (1997) defende um ponto de vista sobre o que a calculadora e o computador implicam no ensino de matemática, no relacionado aos *objetivos do ensino da matemática*. Ele vislumbra que esses recursos são importantes e que, quando bem utilizados dentro da proposta curricular, despertarão nos alunos a curiosidade e o gosto de aprender promovendo a criatividade, formação de valores, autonomia, confiança, espírito de tolerância e colaborativo.

Assim, capacidades intelectuais de ordem mais elevada são colocadas nos alunos, as quais contribuem para uma melhor capacidade na resolução de problemas em várias situações. Com isso, o aluno desenvolve a crítica frente ao mundo, usando as TIC como ferramenta que os torne cidadãos mais esclarecidos frente ao uso da matemática para a tomada de decisões na sociedade e no desenvolvimento da cidadania.

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO MEDIADAS PELA TICS

A depender da metodologia realizada pelo professor, várias são as estratégias e possibilidades do uso das TIC para o ensino da matemática. Por exemplo, o *trabalho individual*, desde que a orientação do professor para a realização de uma determinada atividade e exploração de um conteúdo matemático seja em um ambiente que ofereça condições para a sua execução, ou seja, no laboratório de informática da escola ou no computador pessoal do aluno em casa.

Todavia é salientar a valorização do *trabalho em grupo*, por ser uma das formas de trabalho mais recomendadas ao promover a interação e a colaboração entre os discentes na exploração das atividades propostas pelo professor, com este último sendo elaborador da atividade e mediador do conhecimento. Já o *trabalho na turma*, onde o computador poderá apoiar ao professor na substituição do quadro negro e do giz, promove uma aula instigante e dinâmica, rigorosa nos conceitos matemáticos, e visual, em casos como a demonstração de uma propriedade geométrica. Por fim, pode se utilizar estratégias em ambientes extra-aula que contribuam para trabalhos colaborativos, a exemplo do uso da internet como fonte de informação e pesquisa, ferramenta importantíssima atualmente para o desenvolvimento das atividades dos alunos. A respeito disto, (VALENTE, 2002. p. 4) salienta que

Do ponto de vista educacional, a internet pode contribuir tanto para a instrução quanto para a construção do conhecimento. A ênfase está no aspecto pedagógico do seu uso e não na internet em si. Para que isso ocorra, as interações com o aprendiz devem enfatizar a participação do professor nas atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando, ou seja, criar condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver problemas.

Assim, incentivando o uso da internet como fonte de pesquisa e comunicação, com respeito ao ensino e aprendizagem de matemática, adquire-se uma gama de ferramentas computacionais resultantes do plura-

lismo tecnológico existente no âmbito educacional, que possibilitam o uso da TIC no ensino.

Dentre essas ferramentas elencamos o uso do blog em que Bairral (2009) discute as potencialidades dessa ferramenta no relativo à comunicação que esse ambiente interativo proporciona para o ensino da matemática. Segundo Orihuela (2007) “Os blogs revolucionam a maneira de gerar conteúdos na rede, impulsionam um novo tipo de comunidades com base no conhecimento e contribuem para a enorme tarefa de dar sentido a relevância da informação que se encontra disponível na rede” (ORIHUELA, 2007, p. 16).

Além dos blogs, existem várias outras ferramentas que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da matemática. Pesquisas como as realizadas pelo grupo Lapemmec/Cempem-FE/Unicamp do Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática Mediada por Computador/Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas, relacionadas ao uso das TIC, que contemplam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da matemática introduzindo a utilização de cenários colaborativos adequados para um processo de construção do conhecimento.

As ferramentas computacionais para o ensino corroboraram e disseminam as diferentes maneiras de utilizar metodologias com TIC em sala de aula, entre elas o Geometer's Sketpchpad<sup>5</sup>, o E-Team<sup>6</sup>, o Cabri-Geometre<sup>7</sup>, o LOGO (bidimensional e tridimensional), os portafólios, e os sitios educativos disponíveis na rede mundial de computadores.

Em suma, reunimos neste capítulo evidências de que o uso das TIC no ensino da matemática possibilita um ensino mais ativo e instigante, com apropriação dos conceitos matemáticos, já que o ensino é conduzido de forma mais ativa no sentido de levar o aluno a desenvolver sua criatividade e habilidades matemáticas. Com o uso adequado dos TIC, os alunos podem desenvolver um raciocínio bem mais elaborado, levantar hipóteses e fazer conjecturas num processo de exploração, construção, e disseminação dos conhecimentos matemáticos, num processo de reflexão crítica para a tomada de decisões em consonância com os avanços da sociedade tecnológica contemporânea.

## METODOLOGIA DO ESTUDO.

Nosso trabalho foi realizado com 35 alunos do primeiro ano do ensino médio do curso técnico integrado de informática do Instituto Federal do Pará campus Itaituba e foi dividido em duas etapas:

A primeira etapa foi um questionário baseado na resolução de exercícios, com várias questões envolvendo o conteúdo de operações com números inteiros, para diagnosticar a como estava o nível de aprendizagem dos alunos referente a esse conteúdo.

Na segunda etapa fizemos um recorte, e utilizamos 13 alunos para analisar os resultados, por estes terem um rendimento muito baixo na disciplina de matemática I, ofertada no primeiro bimestre do curso, na entrevista e utilizamos a abordagem qualitativa da pesquisa pois entendemos que a descrição dos resultados, por meio de respostas abertas facilitaria o planejamento de ações a serem conduzidas e executadas com maior flexibilidades para atingirmos os objetivos desse estudo no tocante ao ensino e aprendizagem de matemática por meio das tecnologias da informação e comunicação

Traçamos na condução do nosso trabalho perguntas que seriam básicas para nosso entrevistado sobre o tema investigado e se tratando de entrevista autores como (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003) definem a entrevista no caso da nossa pesquisa onde utilizamos a entrevista semi estruturada como uma característica de questionamentos básicos que se apoiam em teorias e novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados em relação ao tema a ser pesquisado, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Dessa forma construímos e elaboramos uma proposta metodológica do ensino de matemática ativo diante de tantas possibilidades que podemos utilizar como ferramenta educacional para o ensino e exemplo do ilustramos na figura1.



Figura1: ferramentas tecnológicas para o ensino.

Nesse sentido elaboramos perguntas relativas a aprendizagem, ou seja, como os alunos gostariam de aprender e como aprenderam os conteúdos de matemática por meio das TICs.

Vejamos as perguntas feitas na entrevista pelos alunos bolsistas do projeto descritas logo abaixo:

- 1- Qual a importância de usar a tecnologia para estudar matemática?
- 2- O que você acha das redes sociais como por exemplo, whatsapp, facebook, entre outros, sendo empregadas no ensino da matemática?
- 3- O que gostaria de apreender dos conteúdos de matemática e se gostaria de apreender no laboratório de informática.
- 4- Você estudou matemática por meio de alguma tecnologia no ensino fundamental?

Dessa forma, inicialmente, tomando como base as respostas dessas perguntas é que formalizarmos uma proposta para o ensino de conteúdos de matemática onde os alunos apontam muitas dificuldade ao ingressar na instituição.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa do projeto identificamos que mais de 90 por cento dos alunos tiveram dificuldades na resolução das potenciação com números inteiros, mais de 60 por cento na divisão de números inteiros e na soma algébrica envolvendo números negativos, além das propriedades básicas.

Na segunda etapa, na entrevista para analisar os dados inicialmente elencamos logo abaixo as resposta dos alunos, em que as perguntas foram feitas pelos bolsistas do projeto. Dessa forma Utilizamos P para perguntas e R para respostas.

Aluna1-Ti-17

*P: Qual a importância de usar a tecnologia para o estudo da matemática?*

R: Bom na minha opinião eu acho o uso da tecnologia na matemática ajuda bastante no entendimento melhor dos alunos, um exemplo bem básico seria o uso de aplicativos na sala de aula.

Aluna2- Ti-17

*O que você acha das redes sociais como por exemplo, whatsapp, facebook, entre outros, sendo empregadas no ensino da matemática?*

R: Em geral as redes sociais não foram feitas para o estudo da matemática, e o facebook só algumas páginas do facebook são utilizadas para estudos, mas em geral as redes sociais não ajudam muito, as vezes atrapalha até os alunos a estudar.

Aluna3- Ti-17

*Você já estudou a matemática por meio de alguma tecnologia no ensino fundamental?*

R: Não pois quando fiz o ensino fundamental foi no ano de 2009 nesse tempo a internet e as tecnologias não eram voltadas muito pra educação, então não usei esse tipo de ferramenta tecnológicas.

Aluno 4- Ti-18

*Qual a importância de usar a tecnologia para o estudo da matemática?*

R: Daria facilidade ao aluno no aprendizado da matemática, e daria um pouco de conhecimento a mais.

Aluno 5– Ti-18

*Você já estudou a matemática por meio de alguma tecnologia no ensino fundamental?*

R: Sim eu já usei bastante a tecnologia pra fazer pesquisa, a fazer trabalhos de matemática no ensino fundamental e até hoje ainda utilizo no ensino médio.

Aluno6 – Tiago Ti-18

*Você já estudou a matemática por meio de alguma tecnologia no ensino fundamental?*

R: Não, principalmente por causa das condições financeiras das escolas, por que aqui em Itaituba as escolas não tem condição financeira para ter tecnologias no seu ensino.

Aluna7 Ti-18

O que você acha das redes sociais como por exemplo, whatsapp, facebook, entre outros, sendo empregadas no ensino da matemática?

R: O whatsapp tem uma conexão muito grande né, então se você está com dúvida você pode pedir ajuda de amigos por mensagens e eles podem te ajudar.

Aluno8 – Ti-16

Qual a importância de usar a tecnologia para o estudo da matemática?

R: Bom é uma pergunta um tanto persistente já que nós temos o conhecimento de inúmeras tecnologias que vem surgindo nesses últimos tempos e muitas delas voltada pra educação e no ensino da matemática por exemplo o uso da internet e com ela inúmeras outras possibilidades como aplicativos, a gente pode ver a importância disso já que isso facilita nossa aprendizagem como aluno, e tanto como professor que ensina.

Aluno9 – Ti-17

O que gostaria de aprender sobre o conteúdo de matemática nos laboratórios de informática?

R: Gostaria de aprender a utilizar ferramentas que ajudassem na divisão, multiplicação, e assuntos mais complexos como a trigonometria, geometria.

Aluna10 Ti-17

O que você acha das redes sociais como por exemplo, whatsapp, facebook, entre outros, sendo empregadas no ensino da matemática?

R: Bom como a gente usa bastante as redes sócias pra conversar, e até mesmo pra passar o tempo, poderíamos ta usando esse tempo pra estudar mais matemática.

Aluna11 .Ti-17

O que gostaria de aprender sobre o conteúdo de matemática nos laboratórios de informática?

R: Bom eu acho que, como nosso curso envolve cálculo seria muito bom para nós aprender a matemática no laboratório, assim seria associa as informações bem melhor.

Aluno12: Te-18

Qual a importância de usar a tecnologia para o estudo da matemática?

R: É interessante que se fale da importância da tecnologia que auxilia muito os seres humanos em diversas áreas, e inclusive na matemática, e acredito que ela vai auxilia a melhorar muito mais o funcionamento das empresas que trabalham com a matemática, a matemática é essencial e muito importante e a tecnologia so vai facilitar e melhorar cada vez mais esse acesso e a flexibilidade.

Aluna13 – Te-18

O que você acha das redes sociais como por exemplo, whatsapp, facebook, entre outros, sendo empregadas no ensino da matemática?

R: As redes sociais auxilia muito os professores e alunos, um exemplo é o google que ajuda os alunos em conteúdo mais difíceis, mas também prejudica se não usado da maneira correta.

Analisando algumas dessas respostas enfatizamos a seguinte discussão:

A maioria enfatizam a importância do uso das tecnologias para aprender matemática com o uso das redes sociais. Onde destacamos a interação do sujeito com a máquina, mas, sobretudo, possibilita a aprendizagem ativa, ou seja, permite ao sujeito criar mo-

delos a partir de experiências anteriores, associando o novo com o velho(Papert,1985) Ressaltamos também de acordo com resposta do aluno a importância do uso da tecnologia para o mundo do trabalho. Nesse caso essa perspectiva é abordada no sentido de que os alunos estão inseridos na educação profissional de formação técnica, ou seja, estes alunos já no ensino técnico tem a perspectiva de cidadania e preparação para o mundo do trabalho, o que preconiza a essência dos Institutos Federais de Educação Federal Educação Profissional na sua lei de criação de nº 11892 de 29 de dezembro de 2018.

Também na fala identificou-se a não oportunidade de ter estudado por meio de tecnologias durante o ensino fundamental, daí a importância da pergunta que dar ênfase ao uso do laboratório de informática da escola como espaço de aprendizagem interativa.

Esses resultados desencadearam a preocupação de como elaborar o plano de aula usando a sala de aula invertida que ficará como parte da continuação da terceira etapa desse projeto que terá continuidade no decorrer no ano letivo de 2020, com a produção de materiais e sequências didáticas, que ficarão disponíveis na web como suporte e reforço para auxiliar os alunos no ensino, principalmente para os alunos que estão ingressando no IFPA.

Também na fala identificou-se a não oportunidade de ter estudado por meio de tecnologia durante o ensino fundamental, daí a importância da pergunta que dar ênfase ao uso do laboratório de informática da escola como espaço de aprendizagem interativa.Em fim ressaltamos a importância da continuidade desse estudo para o desenvolvimento de tecnologias para tentar sanar as deficiências em matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira etapa do projeto ficou explícito que a deficiência da aprendizagem dos conteúdos básicos do ensino fundamental em que mais de 90 por cento dos alunos tiveram dificuldades na resolução das potenciação com números inteiros, mais de 60 por cento na divisão de números inteiros e na soma algébrica envolvendo números negativos, além das propriedades básicas.

E dessa forma é importante salientar que a proposta da segunda parte do estudo de acordo com as respostas abertas dos alunos legitima a importância do uso das TIC para o ensino e aprendizagem de matemática com o uso de ferramentas tecnológicas como incremento de uma proposta de ensino do Instituto Federal do Pará – campus Itaituba, em desenvolvimento de sequências didáticas que nortearão o ensino do curso de informática com o objetivo de melhorarmos o ensino e aprendizagem de matemática na instituição.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- Cabero, J. (2005) la formación en internet, **Guía para el diseño de materiales didácticos**, Servilha, eduforma
- Canfrac, P.R. (2015). Flipped Classroom: **clases invertidas para el aprendizaje** del siglo XXI.
- FIorentini, Dário; Lorenzato, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006, 226p
- FIorentini, Dário. **Explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo, ATLAS, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

*Sabrina Bellorti de Andrade*

*Luiz Gustavo de Oliveira Berne*

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil, ao instituir o Estado Democrático de Direito, o fez ante uma união indissolúvel dos membros que o compõem, declarando e assegurando ao povo brasileiro direitos individuais, políticos, sociais e difusos, visto estes como direitos fundamentais de cada cidadão.

Não resta dúvida que dentro destes indispensáveis direitos, encontra-se a educação, que é à base de qualquer sociedade democrática, e, foi exatamente este o sentido trazido pela ordem constitucional de 1988, intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana, objetivos de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e, principalmente o ideal de igualdade, onde o Estado tem o dever de garantir padrões mínimos de acesso aos citados direitos fundamentais.

Ressalta, ainda, que o direito à educação, como direito subjetivo público, é um direito social fundamental, artigo 6º c/c artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 1988), com três objetivos bem definidos, que estão diretamente relacionados com os fundamentos do Estado brasileiro, artigo 1º c/c artigo 3º da CF/88 (BRASIL, 1988): a. pleno desenvolvimento da pessoa; b.

preparo da pessoa para o exercício da cidadania; c. qualificação da pessoa para o trabalho. Segundo Bittar (2001, p. 158):

O direito á educação carrega em si as características dos direitos da personalidade, pois é um direito natural, imanente, absoluto, oponível *erga omnes*, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois se trata de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana.

Destaca a importância dos direitos fundamentais: “posições jurídicas reconhecidas e protegidas na perspectiva do direito constitucional interno dos Estados” (SALET; MARINONI, 2014, p. 282).

Atendendo esse objetivo, o legislador constitucional trouxe diversas garantias de livre acesso a educação, outorgando competências privativas no âmbito da União, e concorrentes aos membros estaduais, conforme estabelecido nos artigos 22 e 24 da CF/88 (BRASIL, 1988).

Muito se discute sobre a questão educação no Estado brasileiro, quanto sua história, desenvolvimento, positivação e materialização deste direito social fundamental, que deveria atingir toda a sociedade, sem quaisquer discriminações, garantindo, ainda, outros direitos básicos que são interligados a este, tais como legitimidade e igualdade.

Em especial, quanto ao princípio constitucional da igualdade, a educação deveria atingir toda a sociedade, sem quaisquer discriminações, porém, infelizmente, a realidade é outra, pois se verifica na prática uma aplicação contrária ao texto constitucional, visto que se presencia uma educação com deficiências, que não atinge a todos, que acaba gerando uma total desigualdade social.

“A educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha, quando declara que é um direito de todos e dever do Estado”. (SILVA, 2004, p. 817).

Desse modo, presente trabalho pretende apresentar o direito educacional como sendo essencial ao bom desenvolvimento social, apontando o seu amparo legal no âmbito dos direitos fundamentais, e, por fim, a efetivação deste direito.

## 2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE SEGUNDA DIMENSÃO

A evolução dos direitos fundamentais significa o próprio desenvolvimento do Estado constitucional, sendo este garantidor do mínimo possível, em que cada cidadão se desenvolva individualmente e socialmente, através de condições dignas de igualdade e legitimidade, ou seja, com a devida aplicabilidade da norma positivada. Assim dispõe Sarlet (2001, p. 39)

É necessário frisar que a perspectiva histórica ou genética assume relevo não apenas como mecanismo hermenêutico, mas, principalmente, pela circunstância histórica dos direitos fundamentais é também uma história que desemboca no surgimento do Estado constitucional, cuja essência e razão de ser residem justamente no reconhecimento e na proteção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do homem.

Assim, observa que dentro desta evolução histórica, fundamentada na conquista social de cada tempo, consagraram-se as constituições, trazendo, nada menos que um conteúdo de proteção ao cidadão, dentro do contexto vivido na época, surgindo, desse modo o que se chama dimensões ou gerações do direito fundamental, sendo uma forma didática para compreensão da abrangência e aplicação dos citados direitos fundamentais.

Ressalta que esses direitos históricos surgem através das lutas de cada cidadão, travadas sob a ótica de reconhecimento de novas necessidades, um novo parâmetro social, que em razão disso, não se substitui o passado, mas sim acrescenta novos direitos, motivo pela qual, no presente trabalho, se faz a opção por denominar em dimensões do direito fundamental.

No contexto histórico dos direitos sociais, os chamados de segunda dimensão, surgem diante da revolução industrial, século XX, onde o Estado efetivamente passaria a proteger o cidadão, diante da falta de instabilidade econômica. Nesse momento, as constituições passaram a agregar a noção do Estado de bem estar social, ou, o chamado Estado providência, que garantiria as mínimas condições de vida e sobrevivência para a sociedade.

Correlato a esse contexto, é importante a reflexão sobre os direitos fundamentais, suas respectivas características e conceito, em que a primeira

ideia que surge pela simples leitura da palavra *fundamental* é essencialidade, básico, indispensável para o desenvolvimento da humanidade, e desse modo, são vistos como fundamento de qualquer Estado moderno, social e democrático de direito, conforme previsão inicial (artigo 1º) da Constituição do República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Os direitos fundamentais propriamente ditos são, na essência, os direitos do homem livre e isolado, direitos que possui em face do Estado [...] numa acepção estrita são unicamente os direitos da liberdade, da pessoa particular, correspondendo de um lado a concepção do Estado burguês de Direito, referente a uma liberdade, ilimitada diante de um poder estatal de intervenção, em princípio limitado, imensurável e controlável. Corresponde assim, por inteiro, a uma concepção de direitos absolutos, que só excepcionalmente se relativizam “segundo critério da lei ou dentro dos limites legais”. (BONAVIDES, 2011, p. 561)

Assim apesar das várias modalidades terminológicas, é interessante conceituar os direitos fundamentais como aqueles direitos inerentes a humanidade com plena previsão constitucional. “Direitos fundamentais delimitaria aqueles direitos reconhecido e positivados pelo Direito Constitucional de um Estado específico” (RAMOS, 2018, p. 53). Enfim, os direitos fundamentais são direitos básicos, essenciais ao desenvolvimento humano que só podem ser relativizados segundo ditames da lei dentro de um limite legal.

Verifica, ainda, que os direitos fundamentais, reconhecidos como de primeira geração, nascem na revolução francesa, diante da crise instalada entre as lutas de classes, reconhecido mediante os três princípios; *liberdade, igualdade e fraternidade*. De lá para cá, a figura do homem, passou a ser reconhecido como cidadão livre e igual.

Em rigor, o lema revolucionário do século XVIII, esculpido pelo gênio político francês, exprimiu em três princípios cardeais o conteúdo possível dos direitos fundamentais, profetizando até mesmo a sequência histórica de sua gradativa institucionalização; liberdade, igualdade e fraternidade. (BONAVIDES, 2011, p. 562)

Diante desse cenário conflituoso, nasce os direitos fundamentais de primeira geração, representados pelos direitos da liberdade, anseio social da época, que em si, estão inseridos os direitos civis e direitos políticos, direitos esses que inauguraram o constitucionalismo Europeu.

Os direitos de primeira geração são os direitos de liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos, que em grande parte correspondem, por um prisma histórico, àquela fase inaugural do constitucionalismo do Ocidente. (BONAVIDES, 2011, p. 563)

Na sequência, os direitos da segunda geração dominaram o século XX, como a mesma força que os direitos de primeira geração. Assim são direitos da segunda geração os direitos sociais, culturais, econômico e coletivos.

São direito sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou da coletividade, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal do século XX. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-la da razão de ser que os ampara e estimula. (BONAVIDES, 2011, p. 564).

É evidente que tanto os direitos de primeira geração, representados pelo anseio de liberdade, igualdade e fraternidade, como os de segunda geração, reafirmando o atendimento aos princípios de igualdade, surgem da necessidade da humanidade em suas necessidades básicas e essenciais.

E nesse momento, tão importante, destaca-se o acesso a educação, para que cada cidadão tivesse consciência quanto o desenvolvimento do trabalho, administração econômica, voto consciente, enfim, todas as áreas sociais dependem de uma boa educação, fundamentada sempre na justiça social.

Nestes termos, a CF/88 (BRASIL, 1988) estabelece, no art. 6º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”, ou seja, aponta

a educação como sendo essencial ao cidadão, como forma de igualdade, visto que não é apenas um direito, mas um meio pelo qual se formam cidadãos, assim, também previsto no art. 208 da CF/88 (BRASIL, 1988).

Ressalta que o texto constitucional prezou pela importância do acesso a educação, tendo destaque o artigo 206 da CF/88 (BRASIL, 1988), que dispõe dos “princípios de igualdade, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais, e, gestão democrática”, que deveriam ser aplicados em todo o processo educacional, ou seja, do ensino infantil ao universitário.

[...] a educação é um processo que consiste em ajudar o educando a atingir a sua plena formação de homem, o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida, aclarando os seus horizontes nas imagens da incerteza e permitindo que ele atinja a maturidade espiritual para se auto-dirigir, numa verdadeira e plena liberdade [...]. (BEZERRA, 2007, p. 166)

Neste ponto, é cabível a reflexão dos direitos fundamentais que se relacionam com os fundamentos dos direitos elencados como sendo de segunda dimensão, o chamado Estado social, garantidor da justiça social, e, que deveria atingir a todos sem quaisquer discriminações, ou seja, ter a plena efetivação, garantindo o mínimo de existência, ou seja, um é consequência do outro, assim, observa o que relata Queiroz (2006, p. 83):

Somos forçados a reconhecer que uma política de direitos, e particularmente uma política dos direitos fundamentais sociais, inclui necessariamente uma linguagem de dever. Os direitos fundamentais à educação, à segurança social ou à proteção da saúde não se apresentam como concessões do legislador, constituem deveres positivos, deveres de proteção e deveres de ação que decorrem de imperativos constitucionais.

Reafirma, a educação é direito fundamental, representado como forma de inserção no mundo da cultura, um bem essencial para o indivíduo, enquanto pessoa e convívio social, representado pela busca na continuidade

de de um modo de vida, o conhecimento representa a própria liberdade<sup>54</sup> do ser humano.

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. (JAEGER, 1989, p. 4).

Verifica, ainda, que a educação expressa o próprio exercício da cidadania, fundamento do Estado Democrático de Direito, que utiliza de instrumentos que permitam ao indivíduo a efetiva participação social.

[...] a liberdade expressa na vida política, na participação política: liberdade de escolher as formas de convivência política afinadas com objetivos que se elegem pelo grupo social; liberdade de participar dos governos e de manifestar-se sobre o desempenho dos governantes; liberdade de participar da escolha dos meios de condução dos negócios da cidade; liberdade de determinar-se segundo os seus interesses e aspirações, em benefício de sua própria realização e do benefício de todos e de, assim participando, decidir o seu presente e o seu futuro. (ROCHA, 1997, p. 116/117).

Em suma, o Estado social busca a efetivação dos princípios da igualdade, dignidade da pessoa humana, legitimidade, democracia, onde o indivíduo teria reconhecido sua participação dentro da sociedade, tendo

---

54 JAMES MADISON, o quarto governante dos Estados Unidos da América, em discurso proferido em 1809: Fomentar o adiantamento da ciência e a vulgarização dos conhecimentos, o melhor alimento da verdadeira liberdade” e JAMES MONROE, o quinto governante americano, em discurso proferido em 1817: “Como melhor dos meios de preservar as nossas liberdades, empreguemos todas as medidas sábias e constitucionais em desenvolver a inteligência da nação”. (LIMA, 2001, p. 212).

acesso as condições mínimas de subsistência, já garantido a cada cidadão como direito fundamental de primeira geração.

Neste contexto, embora já mencionado, é válido apontar que a educação, como direito social, não está sendo efetivada dentro destes princípios, o Estado, órgão que deveria concretizar esse direito, nos termos do artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 1988), que assim dispõe “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, não tem atendido a contendo.

A realidade, infelizmente, é demonstrada por uma sociedade semi-analfabeta, subdesenvolvida, incapacitada para o exercício da cidadania, e desqualificada para o trabalho, reflexos de uma educação irregular, e, pior, contrária aos ditames constitucionais, ou seja, onde está o desenvolvimento da personalidade humana? Assim, dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26:

A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Neste ponto, analisa-se e questiona-se, como o cidadão teria capacidade e discernimento para compreender os direitos humanitários, e, até onde chegaria suas respectivas liberdades fundamentais, sem nem ao menos sabe ler e escrever? Será que a escola tem educado? Observa o relato do autor Piaget (1991, p. 35):

A educação não é uma simples contribuição, que se viria a acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: do nascimento até o final da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos fatores fundamentais necessários a formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do

indivíduo na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação a vida social.

Na resta dúvida que o tema educação é essencial, direito fundamental, tanto que a legislação infraconstitucional descreve os deveres específicos da escola, bem como a responsabilidade do Estado como órgão de efetivação dos mesmos, assim dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu o artigo 1º:

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 organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais

Parágrafo Primeiro – Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Por fim, a educação é ato contínuo de conhecimento e desenvolvimento para que seja formada a consciência moral do indivíduo, para que o mesmo tenha condições de viver em sociedade de forma igual, com plena capacidade de trabalho e exercício da cidadania.

Na concepção de Rousseau (2004, p. 15) o “cidadão para fazer parte do Estado, deve ser devidamente educado para viver nessa sociedade”. Assim a educação do individuo é aquela que consegue realizar gradual e espontaneamente todas as suas potencialidades. Porém, reafirma que na atuação prática, o Estado não tem cumprido com seu papel, onde se verifica que a educação brasileira é bem deficiente, não atendendo a todos os cidadãos com qualidade e de forma igual, conforme orienta os princípios constitucionais.

Assim, é evidente que a CF/88 brasileira é bem fundamentada quanto ao direito educacional, titulando o mesmo como sendo fundamental, apontando o Estado como garantidor deste direito, visto sua função social, que tem, ainda, o dever primordial de respeitar princípios básicos, tais com igualdade, dignidade e legitimidade a cada cidadão em seu meio social.

No entanto, a realidade brasileira, em especial a educação, é bem diferente do contexto constitucional, diante das inúmeras desigualdades, onde

cada cidadão não possui condições mínimas de vida em sociedade, visto as dificuldades de acesso às escolas, ou, ainda, por encontrar escolas com um nível educacional de baixa qualidade, que não garantem formação digna ao cidadão, que resulta em indivíduos incapacitados para o trabalho, administração familiar e pessoal, bem como no exercício da democracia.

### 3. EFETIVIDADE DO DIREITO EDUCACIONAL

Conforme já relatado, a realidade brasileira quanto à educação é precária, caracterizada pelo descumprimento da norma constitucional, que muito bem trata dos direitos sociais, em especial ao direito educacional, diante disso, é válido fazer apontamentos quanto a sua efetividade, esfera legislativa constitucional e infraconstitucional, bem como a atuação e aplicação pelo poder estatal.

Inicialmente, observa que o termo efetividade significa aquilo que é devidamente cumprido, aplicado de forma concreta, relação que se faz ao previsto no art. 5º, parágrafo 1, da CF/88 (BRASIL, 1988), que assim dispõe: “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”.

É certo que o direito a educação, embora não previsto dentre o rol do art. 5º da CF/88 (BRASIL, 1988), é tido como direito fundamental, conforme já demonstrado desse trabalho, e, assim, sua aplicação deve ser efetivada de forma imediata.

[...] a norma contida no art. 5º, § 1º, de nossa Constituição trata-se de norma de cunho inequivocadamente principiológico, considerando-a, portanto, uma espécie de mandado de otimização (ou maximização), isto é, estabelecendo aos órgãos estatais a tarefa de reconhecerem a maior eficácia possível aos direitos fundamentais. (SARLET, 2001, p. 249):

Desse modo, é certo que o dever de efetivação desse direito social, é do Estado, que possui a competência legislativa e executiva, na finalidade de concretizar os ditames constitucionais. A respeito de tais considerações, aponta o jurista Cléve (2003, p. 21):

[...] sob a égide da Constituição Federal de 1988 o Estado, espaço político por excelência, haverá também de ser compreendido como uma espécie de ossatura constitucional desenhada pelo Constituinte para se satisfazer os princípios, objetivos e direitos fundamentais através da atuação do Legislativo, buscando a concretização das disposições constitucionais, inclusive daquelas veiculando os direitos fundamentais através da atuação do Judiciário, que deverá manifestar-se com sustentação numa hermenêutica comprometida com a principiologia constitucional, e em virtude da ação do Executivo ao qual incube desenvolver políticas públicas realizadoras de direitos e criar ou aprimorar os serviços públicos voltados à idêntica finalidade (saúde, educação, habitação, etc.).

Os direitos sociais, assim reconhecidos por garantir o direito da sociedade em geral, tais como educação, saúde, lazer, trabalho, moradia e etc, conforme dispõe o art. 6º da CF/88 (BRASIL, 1988), estão devidamente reconhecidos como direito fundamental de cada indivíduo dentro da sociedade.

[...] como um direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias. [...] Ou seja, direito à educação é direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana, desde a sua dimensão física à sua dimensão estética, no interesse individual e social. (MONTEIRO, 2003, p. 769)

Dentro desse contexto, visto a importância da educação para o bom desenvolvimento do indivíduo em sociedade, é dever do Estado à normatização, enquanto direito social dotado de fundamentalidade.

Diante disso, bem como diante do contexto histórico, político e social do Estado brasileiro, a CF/88 trouxe um importante amparo legal, tornando os direitos sociais estáveis e sólidos, visto a sua qualidade e importância.

Em especial ao direito a educação, encontra-se previsão legal e constitucional, inicialmente, no art. 6º da CF/88 (BRASIL, 1988), momento em que é reconhecido como direito fundamental, desse modo aponta Sarlet (2001, p. 304), “o direito fundamental social à educação obteve reconhecimento expresso no art. 6º da nossa Constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais e sujeito ao regime jurídico reforçado a estes atribuído pelo Constituinte”

Em razão disso, entende-se que o direito educacional, além de direito fundamental, está sujeito a todas as prerrogativas inerentes ao regime jurídico a eles conferidos, principalmente o de caráter público, em que o Estado deve resguardá-lo e dar a devida aplicabilidade.

Além da previsão do citado art. 6º da CF/88, o legislador constitucional, desenvolveu um capítulo que tratou somente do direito educacional, arts 205 a 214 da CF/88 (BRASIL, 1988), conteúdo de suma importância, visto que desenvolveu instrumentos voltados à efetividade do direito à educação, tais como: o reconhecimento da educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III), e, outros mais.

Diante dos apontamentos quanto ao dever do Estado, se faz necessário destacar os artigos que se referem aos princípios e deveres deste no que se refere a educação, assim demonstra a autora Vieira (2001, p. 304):

O espírito da Carta de 1988 está expresso, sobretudo, nos artigos que tratam da concepção, dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação. A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Dentro da principiologia do direito, aponta além do preceito contido no art. 205 da CF/88, os enunciados pelo art. 206 da CF/88 (BRASIL, 1988), nos incisos II, III, IV, V e VII, que descrevem: a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; e a “garantia de padrão de qualidade”.

É válido apontar que a competência legislativa é privativa da União, com previsão constitucional no art. 22 da CF/88 (BRASIL, 1988), compartilhada do com os estados membros, Distrito Federal e municípios, conforme dispõe o art. 23 da CF/88 (BRASIL, 1988).

Quanto aos recursos públicos para garantia do direito a educação, a CF/88, também, assegurou em caráter de prioridade a distribuição de recursos financeiros públicos para atender as disposições fundamentais no que se refere à educação, art. 212. Parágrafo 3 da CF/88 (BRASIL, 1988). Destaca o entendimento do constitucionalista Sarlet (2001, p. 305):

Tudo isso demonstra inequivocadamente a impertinência, no que diz com um direito subjetivo ao ensino fundamental público gratuito, também dos argumentos relativos à reserva do possível e da incompetência dos tribunais para decidir sobre a matéria. As regras sobre as competências na esfera do ensino, a origem e destinação das verbas, bem como as prioridades e metas da política de ensino, já estão inequivocadamente contidas na própria Constituição.

Assim, diante da vasta previsão constitucional, é dever do Estado a garantia da educação brasileira, visto que é dotado de estrutura representada por poderes devidamente constituídos, que tem a finalidade de buscar a satisfação dos princípios, objetivos e direitos fundamentais, devidamente previstos pela CF/88 brasileira, ou seja, competência legislativa. E, ainda, tem o dever de efetivar o referido direito educacional, tornando eficazes as referidas determinações constitucionais, ou seja, a competência executiva.

Enfim, políticas públicas de ampliação referentes ao acesso à escola precisam ser incrementadas com medidas efetivas que garantam a permanência e propiciem aos alunos um ensino de qualidade, ao lado de investimentos empregados na formação e na valorização salarial de professores e na adoção de metodologias de ensino adequadas aos perfis de aprendizagem dos alunos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito educacional encontra-se dentre as conquistas da sociedade brasileira, onde reconhece esse direito como fundamental a formação de cada cidadão, o qual lhe proporciona uma melhor qualidade de vida, ou até mesmo, uma inclusão social. É certo que o contexto educacional no Brasil é conturbado, visto as dificuldades quanto a sua efetividade.

No entanto, a CF/88 trouxe fundamentos essenciais quanto ao acesso ao direito educacional, reconhecendo, inclusive, como sendo este um direito fundamental, de aplicação imediata, nos termos do art. 5, parágrafo primeiro da CF/88 (BRASIL, 1988), visto que se pretende garantir a dignidade humana, sendo o principal requisito para se adquirir a cidadania.

É válido ressaltar que a evolução da sociedade proporcionou novos direitos, tais como o direito social, assim previsto no art. 6, da CF/88 (BRASIL, 1988), no qual se encontra o direito educacional, visto pela doutrina dominante com o de segunda dimensão ou geração, que conforme apontado neste trabalho optou-se por considerar de segunda dimensão, pois não substituiu os direitos de primeira dimensão.

Observa, ainda, que os direitos sociais, previstos constitucionalmente, é resultado da concretização dos direitos de primeira geração, os chamados direitos individuais, visto que cada cidadão terá seu direito individual garantido, quando previstos e efetivados os direitos sociais, quais sejam: educação, saúde, lazer, moradia e etc, ou seja, o cidadão terá alcançado a plena efetividade dos seus direitos, tanto individualmente, como socialmente.

Dentro dos fundamentos já previstos constitucionalmente, o direito educacional também é fundamentado por princípios essenciais ao bom desenvolvimento social, tais como: dignidade, liberdade, igualdade, gratuidade, qualidade, legalidade e etc, ou seja, são princípios constitucionais

que aparam tanto o cidadão, em seu direito individual, bem como no seu direito social.

Quanto à efetividade, é evidente que não tem sido aplicada, principalmente quando se refere aos direitos sociais, embora previstos pela norma constitucional, inclusive titulada como norma de ordem pública, quando se busca a concretização, observa-se um total descaso por parte do Estado.

O Estado apresenta suas justificas alegando a falta de recursos públicos para concretização dos direitos sociais previstos, porém o mínimo necessário deveria ser aplicado, até porque a norma constitucional prevê os respectivos recursos.

Infelizmente o Estado encontra-se inerte as necessidades sociais, não se atentando ao quanto que seria importante uma sociedade composta por pessoas que vivem de forma igualitária, momento em que a educação seria essencial para que tais pessoas pudessem se desenvolver, promover uma administração socioeconômica com qualidade, com potencial para desenvolver um raciocínio teórico, no trabalho e na família, tornando-se cidadãos, e, estimulando as mudanças individuais e sociais brasileiras.

Porém, mantendo-se esse quadro, cada dia se terá maiores desigualdades, pessoas que infelizmente são semi-analfabetas, que não possuem condições de viverem socialmente, sendo totalmente excluídas, aumentando a pobreza nacional, o que vai totalmente contra a previsão legal do art. 205 da CF/88 (BRASIL, 1988) “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”.

Conclusão, o Estado que deveria ser o primeiro a cumprir os ditames constitucionais, até porque é de sua competência, inverso disso, tem sido o primeiro a descumprir com seu dever.

Enfim, ficou demonstrado que a educação é definida como um direito fundamental, decorrente da dignidade da pessoa humana, e como tal é um direito de todos, bem como é dever do Estado à respectiva efetividade, para que se tenha uma sociedade justa, igualitária, livre e solidária, onde cada cidadão exerça sua respectiva cidadania, cumprindo, assim, os fundamentos do chamado Estado Democrático de Direito, conforme estabelece o art. 1 da CF/88 (BRASIL, 1988).

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Paulo César Santos. **Temas atuais de Direitos Fundamentais**. Ilhéus: EDITUS, 2007.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao\\_Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao_Compilado.htm)>. Acesso em 10/08/2020.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. - 26° ed. São Paulo. \editora Malheiros, 2011.
- CAGGIANO, Monica Herman. **Educação: um direito que ainda se mantém fundamental**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=49&id=608>>. Acesso em 05/08/2020.
- CLÉVE, C. M. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais**. Revista Crítica Jurídica, Porto Alegre, n. 22, 2003.
- DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como direito fundamental na Constituição brasileira**. Disponível em: <[https://www6.univali.br/tede/tde\\_arquivos/5/TDE-2007-01-31T161557Z-160/Publico/Alex%20Faturi%20Delevatti.pdf](https://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/5/TDE-2007-01-31T161557Z-160/Publico/Alex%20Faturi%20Delevatti.pdf)>. Acesso em 30/07/2020.
- JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. **A Educação como Direito Fundamental**. REVISTA da EMERJ, v. 4, n. 13, 2001.
- MONTEIRO, A. dos R. **O pão do direito à educação...** Cadernos Cedes, São Paulo, v. 24, n. 84, 2003.
- OLIVERIA, R. P. **O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu estabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 1999.

- PESSANHA, Vanessa Vieira. **Educação e trabalho: direitos fundamentais complementares?** Disponível em: <[http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/vanessa\\_vieira\\_pessanha.pdf](http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/vanessa_vieira_pessanha.pdf)>. Acesso em 20/08/2020.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1991
- QUEIROZ, Cristina M. M. **Direitos fundamentais (teoria geral)**. Coimbra: Coimbra, 2002.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. – 5°. ed. – São Paulo. Saraiva, 2018.
- ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **República e Federação no Brasil**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997, p. 116/117.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014, p. 282.
- SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.
- VELLOSO, Carlos da Silva Velloso. **Os direitos sociais na Constituição do Brasil**. Disponível em: <[http://www.ufrnet.br/~tl/otheauthorsworks/dpr0027/velloso\\_carlos\\_dos\\_direitos\\_sociais\\_na\\_cf.pdf](http://www.ufrnet.br/~tl/otheauthorsworks/dpr0027/velloso_carlos_dos_direitos_sociais_na_cf.pdf)>. Acesso em 20/08/2020.
- VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, São Paulo, n. 55, 2001.

# RESUMOS



# ANÁLISE DO ÍNDICE DE EFETIVIDADE DA GESTÃO MUNICIPAL (IEGM) NA DIMENSÃO EDUCAÇÃO (I-EDUC) NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO CEARÁ UTILIZANDO ANÁLISE ENVOLTÓRIA DE DADOS (DEA)

*Antonio Leal Sobrinho<sup>55</sup>*

*Paulo Rogério Faustino Matos<sup>56</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar indicadores de efetividade da gestão municipal na dimensão educação (i-EDUC), dos municípios do Estado do Ceará, ano base 2017. Por meio de um modelo de Análise Envoltória de Dados (DEA), foram construídos indicadores (teóricos) em educação para 183 (cento e oitenta e três) municípios do Ceará. A capital Fortaleza foi excluída da pesquisa por apresentar outliers em todos os seus insumos. No estudo foram consideradas variáveis como PIB per capita, média de horas-aulas por turma, receitas e despesas rela-

---

55 Mestre em Economia pela UFC, Especialista em Informática pela UECE, Especialista Controle Externo pela UVA, Especialista MBA em Gerenciamento de Projetos de TI pela FFB, Especialista em Auditoria Governamental pelo IPC, Graduando em Ciência de Dados pela Cruzeiro do Sul Educacional.

56 Doutor em Economia pela Fundação Getúlio Vargas, Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará.

cionadas à educação. As principais fontes utilizadas foram o Tribunal de Contas do Ceará (TCE-CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A técnica DEA foi empregada com orientação a output e com retornos variáveis de escala-VRS. A pesquisa contribui no sentido de oferecer uma visão sobre indicadores de efetividade na educação, buscando instrumentalizar gestores, tribunais de contas e sociedade em geral para o exercício da cidadania e do controle social.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na condição de entidade autônoma, amparado na Constituição de 1988, o Município passa a integrar a organização político-administrativa da República e compor a federação, ao lado da União e dos Estados membros, sendo-lhe conferida a posição de terceira esfera de poder, com ampliação de sua autonomia política administrativa e financeira. Ao município cabe a responsabilidade de buscar uma maximização da eficiência do setor público, por meio do aproveitamento das suas características próprias. A atuação dos gestores municipais é fundamental para o bem-estar coletivo, decorrente da sua maior proximidade com as demandas, essa relação aponta para a necessidade de os administradores suprirem de maneira mais rápida as necessidades da população, para tanto cabe conhecer a realidade local por meio dos mais diversos e possíveis indicadores de eficiência.

## METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida pode ser descrita em três passos: identificação dos fatores que compõem a dinâmica dos processos educacionais; a seleção das variáveis (inputs) a serem utilizadas no cálculo dos indicadores da eficiência; e análise dos resultados. O primeiro passo investiga os componentes educacionais presentes nos dados disponíveis. No segundo passo são utilizadas a regressão linear cross-section e a Análise por Envoltória de Dados para selecionar as variáveis relevantes à avaliação do desempenho e, simultaneamente, construir os indicadores da eficiência produtiva. O terceiro passo da metodologia consiste na análise dos resultados.

Foram tratadas as informações coletadas de 183 (cento e oitenta e três) municípios do estado do Ceará (Fortaleza não foi considerada no estudo), ano base de 2017.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Resultado da Regressão

Na tabela a seguir é apresentado o resultado da regressão realizada com as variáveis independentes.

Tabela 1 resultado da regressão

Variável	Coefficient	Prob.
ALUNOS_TURMA	0.675259	0.1060
ENSINO_DOC	-0.013618	0.8314
HORAS_AULA	1.182963	0.5560
DESP_ALUNO	-0.000918	0.5726
FUNDEB_ALUNO	0.000905	0.2923
PIB_PERCAPITA	0.000141	0.0250

Fonte: elaborado pelo autor

A coluna *Coefficient* representa a mudança média na variável resposta para uma unidade de mudança nas variáveis explicativas.

As variáveis *ALUNOS\_TURMA* e *PIB\_PERCAPITA* são significativas a 10% (*coluna Prob*), ambos impactando positivamente, revelando evidências que essas variáveis podem servir como instrumento de política pública. Talvez a variável *ALUNOS\_TURMA* tenha efeito quadrático e não linear, ou seja, há um tamanho ótimo de alunos por turma, possivelmente. Cabe ressaltar o efeito negativo das variáveis *ENSINO\_DOC* e *DESP\_ALUNO*.

### Resultado do DEA

A análise geral dos resultados obtidos por meio desta pesquisa será demonstrada nessa parte do trabalho e os resultados estão diretamente detalhados a seguir:

Tabela 2: resultado do DEA (50 melhores)

No.	MUNICÍPIO	EFICIÊNCIA
1	ACARAPE	100,0%
2	AIUABA	100,0%
3	ALCÂNTARAS	100,0%
4	CAMOCIM	100,0%
5	CAPISTRANO	100,0%
6	CARIDADE	100,0%
7	CARIRÉ	100,0%
8	CROATÁ	100,0%
9	CRUZ	100,0%
10	FARIAS BRITO	100,0%
11	GUARAMIRANGA	100,0%
12	IBICUITINGA	100,0%
13	INDEPENDÊNCIA	100,0%
14	IPAUMIRIM	100,0%
15	IRACEMA	100,0%
16	ITAPIÚNA	100,0%
17	ITAREMA	100,0%
18	MADALENA	100,0%
19	MARANGUAPE	100,0%
20	MARCO	100,0%
21	MONSENHOR TABOSA	100,0%
22	MORAÚJO	100,0%
23	NOVO ORIENTE	100,0%
24	PALHANO	100,0%
25	PALMÁCIA	100,0%
26	PARAMBU	100,0%
27	PEDRA BRANCA	100,0%
28	PENAFORTE	100,0%
29	PIRES FERREIRA	100,0%
30	POTIRETAMA	100,0%
31	QUIXELÔ	100,0%
32	SABOEIRO	100,0%
33	SÃO LUÍS DO CURU	100,0%
34	SENADOR SÁ	100,0%

No.	MUNICÍPIO	EFICIÊNCIA
35	SOBRAL	100,0%
36	TABULEIRO DO NORTE	100,0%
37	TEJUÇUOCA	100,0%
38	TURURU	100,0%
39	UMARI	100,0%
40	BOA VIAGEM	99,8%
41	COREAÚ	96,8%
42	ALTO SANTO	95,8%
43	CARIÚS	95,2%
44	ASSARÉ	92,2%
45	NOVA OLINDA	91,3%
46	REDENÇÃO	91,2%
47	FORQUILHA	90,0%
48	CEDRO	89,0%
49	ITATIRA	88,6%
50	MISSÃO VELHA	88,4%

Fonte: elaborado pelo autor

Um total de 39 (trinta e nove) municípios apresentaram eficiência de 100% (cem por cento), indicando que esses são municípios que utilizam em sua plenitude os insumos relacionados à gestão educacional.

Com índices abaixo de 50% (cinquenta por cento) aparecem os municípios de Acopiara, Aracati, Catarina, Guaraciaba do Norte, Ico, Massape, Milha, Paramoti, Senador Pompeu e Ubajara, o que indica a necessidade de implementação ou aprimoramento de políticas públicas voltadas ao melhor aproveitamento dos recursos relacionados à educação.

## CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo montar indicadores de eficiência na educação dos municípios do estado do Ceará utilizando como ferramenta a Análise Envoltória de Dados, verificando quais os fatores externos que poderiam afetar essa escala de eficiência.

Os resultados demonstram que 21% (vinte e um por cento) do total dos municípios analisados, apresentaram indicadores eficiência de 100%

na gestão da educação. Essa constatação sugere que essas administrações têm gerido de forma correta todos os seus recursos relacionados ao contexto da educação pública básica e fundamental.

Um total de 10 municípios mostraram indicadores de eficiência abaixo de 50% (cinquenta por cento), o que demonstra a necessidade de políticas voltadas à melhoria da gestão dos recursos.

Por fim, espera-se que esse trabalho seja motivação para pesquisas futuras. Podendo ser utilizadas outras variáveis, com orientação diferente ou até um outro método estatístico buscando medir a eficiência nos municípios, não só tratando do estado do Ceará, como também demais municípios de outros estados do Brasil. Essa pesquisa, de certo, poderá ser aprimorada, servindo como instrumento de apoio aos atuais gestores, órgãos de controle, e à sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DALL'OLIO, L. L. S. **Indicadores de efetividade no contexto das auditorias dos Tribunais de Contas**. Artigos. Cadernos da Escola Paulista de Contas Públicas. 2018.
- FARIAS, F. P.; JANNUZZI, P. M. ; SILVA, S. J.; **Eficiência dos gastos municipais em saúde e educação: uma investigação através da análise envoltória no estado do Rio de Janeiro**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro. 2008.
- FILHO, J. E. B.; NETO, A. A.; AGUIAR, M. C. **Avaliação do índice de efetividade da gestão municipal utilizado pelos Tribunais de Contas (IEGM): uma análise da dimensão educação**. EnANPAD 2018. Curitiba/PR - 03 a 06/10/2018
- INSTITUTO RUI BARBOSA. **Índice de Efetividade da Gestão Municipal - IEGM BRASIL**. 1º Anuário 2015. Disponível em [https://irbcontas.org.br/wpcontent/uploads/woocommerce\\_uploads/2019/05/anuario-iegm-2015.pdf](https://irbcontas.org.br/wpcontent/uploads/woocommerce_uploads/2019/05/anuario-iegm-2015.pdf). Acesso em junho de 2019.
- LOPES, L. S.; TOYOSHIMA, S. H.; **Eficiência técnica municipal na gestão dos gastos com saúde e educação em Minas Gerais: seus impactos e determinantes**. Seminário sobre a economia mineira, v. 13, p. 1-24, 2008.

# PESQUISAR, ESTUDAR E AGIR: A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COMO PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

*Genivaldo dos Santos*

*José Fernando Lima de Oliveira*

## Introdução

Atualmente, a internet é importante ferramenta no mundo globalizado. Ela é capaz de disseminar uma informação numa velocidade cada vez mais rápida, na qual uma determinada pessoa pode ter acesso em qualquer parte do mundo. Entretanto, nem tudo são flores. Hoje a desinformação está em muitos lugares. Navegar na internet, estando num momento propício a informações que são revistas a todo o instante, urge uma sociedade capacitada para distinguir os reais fatos dos fictícios. Os jovens e as crianças, por sua característica nativa digital, comumente estão imersos na cultura da internet, estando ainda no olho do furacão.

É preciso ter em mente que nos espaços escolares novas demandas emergem deste momento que estamos vivendo hoje. Assim, importa ponderar que tipos de influências os jovens e as crianças estão expostos atualmente, quais as consequências deste processo de informação e qual o papel da escola como política pública.

## Fundamentação teórica

Na atualidade, os jovens e as crianças estão vivendo mudanças muito importantes em seu desenvolvimento, as quais reverberam significativamente em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2017) destacam que a maior fluência e a maior autonomia, ampliam suas interações com o mundo, isto é, na escola e para além dela. Esta afirmação de sua identidade em consonância ao coletivo em que se está, resulta em formas dinâmicas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas, comandadas pelas relações entre as pessoas no contexto geral, pelo contato de suas potencialidades, pela aproximação e, sobretudo, pela enaltecimento das diferenças, portanto neste ambiente não podemos perder de vista que ensinamos e pensamos a sua relação com o mundo na própria escola. Ainda neste princípio, as informações com as quais os jovens têm contato, são possibilidades de transformação, modificando assim a forma como estes se relacionam com o mundo.

Na construção de uma sociedade, isto também perpassa pelas informações que chegam até os jovens e as crianças, interferindo diretamente em seus direitos, deveres e no exercício da cidadania dos mesmos. Portanto, importa ensinar o jovem e a criança a ter uma leitura crítica de tudo aquilo que chega a ela. Para este fim, no que tange aos subsídios oferecidos pela política, torna-se relevante relatar que a base nacional gera um currículo, o qual, por sua vez, uma proposta pedagógica e este, por fim, o plano de cada professor.

Assim sendo, a constituição de uma política pública é de fundamental interesse do que se é observado dentro de sala e, por conseguinte, como se trabalhará a criticidade e análise das informações as quais as crianças e adolescentes são alvos. Para se ter uma ideia, pesquisadores como Wardle e Derakhshan no ano de 2017, levantaram a questão de que a sociedade de hoje resiste a uma problemática oriunda da amálgama de diversas esferas numa desordem informacional, no qual destacamos as seguintes: a desinformação, ou seja, notícias falsas criadas intencionalmente e espalhadas objetivando lesar pessoas, grupos sociais, instituições ou um até mesmo nações; a informação falsa, a qual por sua vez não pretende lesar, mas enaltecer algo ou alguém erroneamente; e a má-informação, onde se

constitui obstáculos reais, onde as informações são editadas e publicadas com fim a causar danos. Neste sentido, o cenário atual se configura com uma necessidade essencial de repensar essa problemática, dentro de um raciocínio crítico reflexivo que lance mão da questão da política pública a fim de contemplar toda a sociedade.

## Metodologia

A origem da referida pesquisa se deu a partir de temáticas atuais relacionadas à educação e as políticas públicas, tendo como subsídios teóricos o levantamento de dados em artigos recentes por meio de banco de dados nacional e internacional no google acadêmico, tendo por base os termos: educação, políticas públicas, informação e mídias. Mediante as obras encontradas, sintetizamos as informações nos estudos e chegamos aos resultados aqui expostos.

## Resultados e discussão

De acordo com pesquisas recentes (Spinelli & Santos, 2020), a dispersão da desinformação torna-se fecunda no mundo digital, mediante a proliferação dos recursos da tecnologia de informação e comunicação - TIC, por meio dos robôs automáticos e recursos de algoritmos. Para o bem, ou para o mal, as mídias sociais têm mostrado sua força. Para se ter uma ideia, na Índia, o WhatsApp, hoje o maior recurso tecnológico de comunicação e relacionamento, passou a dominar os mecanismos de compartilhamento de conteúdos após cerca de 200 milhões de usuários começaram a utilizar o recurso. Após isto, toda sorte de informações falsas, vexatórias e difamatórias, influenciaram diretamente o óbito de pelo menos 30 pessoas.

Em se tratando de terras tupiniquins, estas mesmas pesquisas escancaram a maioria do número de pessoas as quais já foram enganadas por notícias inverídicas: 62%. Entretanto, este tipo de engano não é apenas exclusividade aqui no Brasil, afetando ainda árabes e sul-coreanos (58%), peruanos e espanhóis (57%), chineses (56%) e, empatados em quinto lugar, suecos, indianos e poloneses (55%) completando o ranking. (Spinelli & Santos, 2020)

A partir desta realidade, fica evidente concluir que a problemática se globalizou e em se tratando do meio mais ágil de proliferação e os maiores usuários, podemos ainda ver os jovens e crianças como especialmente vulneráveis a este tipo de ataque e isto tem ainda alguns agravantes, como baixo letramento social e uso de redes sociais. O baixo letramento social, tem incutido uma cultura a qual não atesta a origem ou mesmo fonte das informações, repercutindo ainda no compartilhamento de falsas verdades, o que tem íntima relação com a questão de se tornarem alvos fáceis diante da bolha constituída numa rede social, cujas informações são filtradas pela própria plataforma e tendem a simplesmente confirmar as opiniões que elas mesmas sustentam, num processo pernicioso de retroalimentação.

Neste sentido, consideramos importante trazer para a discussão o que a política pública oferece como suporte, bem como mesmo até onde se destina os limites pelos quais ela pode caminhar. Assim sendo, a compreensão sobre a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017), oferece sustentação para pensar além da questão da educação realizada dentro dos limites das quatro paredes de uma sala de aula, destarte: “[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [para o mundo], tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (p. 8)

Dito de outra forma, o papel da escola vai muito além de missão conteudista, mas vai adiante, contemplando a formação cidadã, ético e política das crianças e adolescentes o que jamais pode deixar passar por sua capacidade de discernimento ante a onda de informações as quais estão expostos e ainda tem por paradigma a universalização desta estratégia a todos os estudantes. Sob esta ótica, não se pode deixar perder de vista que a formação de uma futura sociedade justa e desenvolvida começa dentro da escola e o mundo construído para o porvir se passa por meio das políticas públicas executadas hoje, por meio da educação.

Por fim, o próprio dizer contido na política encerra este pensamento ao “[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético [...]” e continua: “[...] necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.” (BNCC, 2017, p.69)

## Conclusão

Notamos que o cenário de mundo editado passando para um mundo construído de forma igualitária, tem íntima relação com o saber acerca do papel da mídia na formatação de nossas culturas, neste sentido torna-se mais do que necessário preparar da melhor forma possível, ponderando de maneira crítica e reflexivo o que se chega até a sociedade, fazendo com que lidemos de forma qualificada, próxima da realidade e distante das falácias fecundas no mundo virtual, assim a educação deve assumir seu papel.

Hoje já há recursos legítimos para este fim, assim sendo a fundamentação de estratégias de educação para o estudo e debate desta problemática ainda no ensino básico encontra lugar, mediante a efetivação da política pública e a forma como a desenhamos todos os dias em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Base Nacional Curricular comum. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf)> - acesso dia 17 de agosto de 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> - Acesso dia 17 de agosto de 2020.
- SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Alfabetização Midiática na era da desinformação. ECCOM, v. 11, n. 21, jan./jun. 2020. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1034/1060>> - Acesso dia 15 de agosto de 2020.
- WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe, 2017. Disponível em: <<https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

# AVALIAÇÃO ESCOLAR: MECANISMO DE DEMOCRACIA?

*Eurico Rosa da Silva Júnior*<sup>57</sup>

## INTRODUÇÃO

As demandas para a escola básica são crescente e constantemente estão em mudanças. Não é novidade dizer que a avaliação escolar se encaixa nessas demandas atuais, ela é processo indispensável para a aprendizagem do estudante, uma vez que o desenvolvimento parte do pressuposto de compreender que habilidades e conhecimentos o aluno possui para então partir para novas aprendizagens. Assim, é de suma importância que compreendamos os diferentes tipos de avaliações, bem como os resultados que elas produzem.

O momento avaliativo deve servir de bússola e não de regra para todo o processo de ensino aprendizagem. É elemento norteador, mas não o único. É momento também de diagnosticar dificuldades abordadas nas avaliações e procurar caminhos que possam levar a possíveis superações destas dificuldades. Vendo por esta ótica, nenhuma avaliação por si só dará resultados definidos, porém, nos traz informações sobre o que e como o

---

57 Professor da Rede Municipal de São José do Egito-PE e Tabira - PE.

Graduação: Licenciatura em Pedagogia pela UPE (2012); Licenciatura em Letras pela UFPE (2014); Especialização em Psicopedagogia – Faculdade Evangélica Cristo Rei (2014); Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UCAM-RJ (2018); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Inglês – UCAM-RJ(2019). Participante do GEPEspe - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano - UPE – Campus Petrolina – 2020.

aluno aprendeu, servindo então de balizador para moldar as novas práticas docentes e não para punir o discente ou ainda procurar culpados quando os possíveis erros do docente e do aluno. Tenhamos em mente que a avaliação não é punição, nem para o aluno, muito menos para o professor.

Os objetivos deste estudo foi realizar uma revisão sistemática para descrever a avaliação como mecanismo democrático, emancipatório e de participação social e compreender o ato avaliativo como instrumento de aprendizagem.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para LIBÂNEO (2017) a avaliação “é uma didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (p.301). Aqui temos a avaliação como elemento essencial e indispensável para a prática docente, uma vez que é com este elemento que o professor poderá delimitar os objetivos já percorridos e aqueles que ainda não foram alcançados, sem a avaliação não há processo pelo qual se conheça os pormenores da sala de aula. Em Luckesi (2010, p. 33), “[...] A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. A avaliação é a apreciação pelo professor dos dados obtidos pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, ela auxilia o professor na tomadas de decisões do que o aluno ainda não alcançou, podendo utilizar-se também dos erros, visto que estes são uma ótima fonte de informação sobre o que o aluno ainda não sabe e o que ele ainda precisa aprender.

As visões de uma avaliação voltada para a diversidade de indivíduos têm perpassado os trabalhos de teóricos e balizado a avaliação dentro da sala de aula, cada vez mais dinâmica e múltipla em indivíduos, assim é necessário que a escola se preocupe em desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Para ESTEBAM (2008) é necessário que os professores estejam em constante reflexão com relação as questões curriculares e as ‘tentativas’ de mudanças dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação, devemos ter claro a necessidade de se produzir instrumentos de avaliação que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante dentro de cada sala de aula e com cada aluna e aluno.

A LDB lei 9.394/96, (BRASIL, 2017) em seu artigo 24, apresenta:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (p.18).

Nessa perspectiva podemos abordar a importância que a lei de diretrizes e bases nos coloca quanto a verificação da aprendizagem do aluno mediante os aspectos qualitativos, embora, nas escolas temos valorizado mais os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, há uma inversão no sentido de avaliação qualitativa. Isso pode ser devido a uma crescente exigência da sociedade em ter uma prova para a nota do aluno, pois quase sempre há alguma tensão decorrente da necessidade de chegar a uma conclusão sobre a aprendizagem dos alunos e expô-la aos estudantes, a outros profissionais, aos pais etc. Avaliar no ambiente escolar não está isento do juízo de valores e tampouco deve o ser, mas também deve estar claro que o processo avaliativo só é possível porque há dois indivíduos envolvidos: o avaliador e o avaliado.

A Lei de Diretrizes e Bases já traz a luz a noção de avaliação contínua e processual, sendo instrumento constante na sala de aula, não algo estanque e engessado. Em contrapartida a isso, por vezes professoras e professores tem se valido da prática da avaliação classificatória, meritocrática, estanque, que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, apresentando-se como uma dinâmica que isola cada indivíduo, dificultando o diálogo, reduzindo os espaços de solidariedade e de cooperação e consequentemente estimulando a competição entre os avaliados.

Quando pensamos no professor como um dos avaliadores do processo de ensino aprendizagem devemos pensar também como tem sido sua formação concernente ao processo avaliativo. Boas (2004) questiona o seguinte:

Que tipo de formação/informação o professor precisa ter para adotar convenientemente esse processo avaliativo? Ele deve conhecer o componente curricular com que trabalha (seus objetivos, conteúdos e sua necessária articulação com os outros componentes curricula-

res) e ter uma sólida formação pedagógica que o capacite a organizar, desenvolver e avaliar a aprendizagem dos alunos, o trabalho pedagógico que coordena e a sua própria atuação. Por sólida formação pedagógica entendo o que possibilita ao professor coordenar um processo avaliativo que vise à aprendizagem de todos os alunos. (p. 62)

Não é fácil tornar-se avaliador do processo de ensino/ aprendizagem, uma vez que requer diferentes fatores daquele que avalia, e a formação é um destes fatores que não deve ser deixado de lado. Observamos que nos cursos de licenciatura há disciplinas direcionadas a temática da avaliação, muito embora sua carga horária não é o suficiente para sanar todas as dúvidas e trazer ao professor ‘sólida formação’ quanto o processo de avaliação, ficando então o professor à mercê de ‘aprender fazendo’, aprender durante o processo.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e os métodos de investigação utilizados para este artigo são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Pesquisa bibliográfica para Luna (1999) é um apanhado sobre os trabalhos científicos mais relevantes já elaborados que abordam o tema em questão e que são matizados de importância, uma vez que são capazes de fornecer dados reais, atuais e significativos.

Para atender aos objetivos desta pesquisa foram selecionados diversos trabalhos de relevante contribuição na área, resultando numa análise bibliográfica e qualitativa.

Após estudo sistemático da literatura em análise os dados serão compilados e tabulados para então se montar um leque de informações sobre o papel da avaliação como mecanismo democrático.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente as novas concepções de avaliação pretendem superar a ideia de avaliação tradicional, incorporando-a como indispensável ao processo de ensino e aprendizagem e como instrumento balizador do planejamento do docente, antes, durante e depois de tal processo. A avaliação,

como instrumento didático, deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, sendo compreendida como importante instrumento tanto para a avaliação do aluno, bem como para a auto avaliação do professor. As contribuições de um enfoque avaliativo voltado para a democracia está cada vez mais emergente dentro das escolas da educação básica e que ela possa servir como base para a democratização do ensino, bem como o acesso a políticas públicas de qualidade. Desse modo, esta revisão da literatura possibilitou conhecer a evolução da temática em estudo e suas contribuições para a qualidade na educação, possibilitando ainda compreender como a avaliação vem sendo discutida nas pesquisas atuais.

## CONCLUSÕES

Avaliar trata-se então, de um processo que está inserido em todo o âmbito escolar, deixando de ser um fim em si mesmo. É por meio da avaliação que o docente pode identificar quais objetivos foram alcançados durante o processo de ensino e quais ainda não foram alcançados, indica ainda dificuldades e potencialidades encontradas no decorrer do processo educativo, podendo assim o docente repensar sua prática e utilizar-se de outras metodologias para alcançar os objetivos não apreendidos pelos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- ESTEBAM, Maria Tereza (org.) **Escola, currículo e avaliação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKSI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 edição. São Paulo: EDUC, 1999.

# EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE COVID-19: POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR

*Leila Valverde Ramos*<sup>58</sup>

*Maria Penha Oliveira Belém*<sup>59</sup>

## INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir dos desafios enfrentados pela pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que transformou a realidade do sistema educacional, levando as Instituições de Ensino Superior (IES) a ações emergenciais para se adaptarem ao ensino remoto. Com a necessidade das aulas serem mediadas por tecnologias, inicia-se uma corrida para garantir a continuidade do ensino.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais devem ser replanejadas pelos governos a fim de buscar soluções para o atual momento, colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos, além de criar estratégias para o período pós-pandemia.

No presente trabalho, procurou-se analisar as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Superior brasileiro, em tempos de CO-

---

58 Mestre em Pedagogia do Movimento Humano pela USP, Graduação em Fisioterapia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), Licenciatura em Biologia pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA), Docente adjunta da Uniceusa Facsal (Grupo UNIP).

59 Profa Associada Depto.de Biomorfologia do Instituto de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Linguagem. Mestra em Ciências Morfológicas. Doutora em Medicina e Saúde.

VID-19, buscando fomentar reflexões para o desenvolvimento de políticas específicas para a educação remota emergencial.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ano de 2020 teve seu início marcado pelo surto da doença COVID-19 causada pelo novo Coronavírus. Especificamente no dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública de importância internacional. Em março de 2020 essa situação progrediu a uma pandemia, a partir da existência de surtos da COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS-2020).

No que concerne ao contexto acadêmico, em pouco tempo, muitas IES tiveram que transformar o ensino presencial em ensino remoto mediado por tecnologias da informação e comunicação (TIC's) para dar continuidade ao cronograma anual proposto. Professores que não estavam preparados para utilizar as TIC's como recursos didáticos, tiveram que passar por rápidos processos de adaptação.

Com a crise da COVID-19, o Ministério da Educação (MEC) flexibilizou o modelo de ensino para os cursos superiores, os quais passaram a oferecer aulas remotas e atividades digitais das mais variadas formas, atendendo à legislação vigente (MEC, 2020; REIS, 2020; SOUZA & MELLO, 2019).

Com vista a este novo cenário, os responsáveis pela elaboração das políticas públicas deverão analisar as potencialidades e fragilidades das aulas remotas durante o período da pandemia da COVID-19, permitindo, assim, a continuidade da flexibilização da legislação educacional.

A política pública não é de exclusividade do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou do Congresso Nacional, devendo, portanto, ser um tema de interesse de toda sociedade. É preciso que as propostas voltadas para a educação remota emergencial sejam elaboradas com a devida reflexão e participação de toda a comunidade acadêmica.

## METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter exploratório qualitativo sobre as políticas públicas relacionadas à educação a distância

(EaD), baseada na Portaria do MEC Nº 544 de 16 de junho de 2020 que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durarasse a situação de pandemia do novo coronavírus. Verificou-se também as Portarias do MEC Nº 343 de 17 de março de 2020, Nº 345 de 19 de março de 2020 e Nº 473, de 12 de maio de 2020.

Para além disso, analisou-se os relatos de experiência de docentes e discentes em diversas áreas, e as práticas pedagógicas vivenciadas nas aulas remotas no período de pandemia da COVID-19.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise sobre as políticas públicas educacionais existentes voltadas para a educação a distância, constatou-se uma tendência para discussões acerca do funcionamento e gestão com temas voltados para profissionalização e precarização do trabalho do docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual são ofertados cursos a distância em instituições públicas de ensino superior, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Quanto às portarias do MEC sobre a educação superior, estas dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus e autorizam a oferta de 40% das disciplinas a distância.

Todavia, é imprescindível destacar que as aulas remotas não são sustentáveis financeiramente por muito tempo, tampouco representam a solução acadêmica para as IES (REIS, 2020; SOUZA & MELLO, 2019). É preciso reestruturar e reimaginar as IES brasileiras sob a nova perspectiva da educação remota.

Ademais, observou-se que ainda não existem políticas públicas voltadas para o atual contexto da educação remota em tempos de COVID-19, dado o seu caráter emergencial e cheio de incertezas. Os gestores educacionais precisam ser propositivos e corajosos pois muitos questionamentos e dúvidas têm surgido acerca de quais as políticas públicas mais adequadas para o ensino superior no momento atual e na fase pós-pandemia. Provavelmente ainda não existem respostas satisfatórias para essas dúvidas.

## CONCLUSÕES

A partir da análise realizada, percebeu-se que muitas discussões já foram fomentadas sobre a implementação de políticas públicas voltadas para a educação remota específicas para o contexto da COVID-19, mas ainda não há um engajamento das partes envolvidas no processo. Para elaboração das políticas públicas, é necessário que toda comunidade acadêmica, professores e gestores, estejam comprometidos de forma segura e respaldados com instrumentos metodológicos estáveis para responder às demandas.

Durante a pandemia, a fim de dar continuidade às atividades, as IES se pautaram nas políticas existentes para o ensino a distância realizando as devidas adaptações. Almeja-se, portanto, que a temática apresentada contribua para promover o debate acerca das políticas públicas, visando trazer inovação e estabilidade ao atual sistema educacional nas IES, como prática a ser seguida no futuro. Busca-se também estimular a aplicação das TIC's tornando as aulas remotas mais interativas e dinâmicas.

Acredita-se que o atual ensino híbrido imposto de forma emergencial pela pandemia da COVID-19 seja o início de uma grande revolução educacional. Certamente, não haverá retrocesso no modelo de ensino adotado pelas IES brasileiras e dificilmente as aulas voltarão a ser 100% presenciais no período pós-pandemia. Portanto, torna-se urgente a elaboração das políticas públicas direcionadas ao ensino remoto, visando conduzir o Brasil para um futuro mais promissor na área da educação.

Palavras-chave: Educação Superior; Política Pública; COVID-19.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEC (Ministério da Educação). **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acessado em: Setembro 2020.

MEC (Ministério da Educação). **PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acessado em: Setembro 2020.

OPAS/OMS. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil.** Organização Pan-Americana de Saúde-Organização Mundial de Saúde, Setembro, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acessado em: Setembro 2020.

REIS, F. **Políticas Públicas e ensino superior em tempos de Covid-19.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/assessoria-educacional/noticias/politicas-publicas-e-ensino-superior-em-tempos-de-covid-19/> . Acessado em: Setembro 2020.

SOUZA, V.E.B.; MELLO, R.M.A.V. **Uma breve reflexão do percurso das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: em foco a formação continuada.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 97-111, jan./mar, 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723.

# A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NO COMBATE AO BULLYING ESCOLAR

Edgar Abrahão Pereira<sup>60</sup>

## Introdução

O estudo versa sobre a legislação brasileira sobre *bullying*, fenômeno mundial que acarreta consequências negativas e sofrimento às vítimas. O objetivo é identificar a evolução da legislação brasileira no combate ao *bullying*, a partir de um estudo documental, com o levantamento e análise de leis nacionais e estaduais. Foram identificadas 03 legislações nacionais e 43 legislações estaduais, envolvendo 24 dos 27 estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal. Os resultados indicam que todas as leis têm caráter informativo, a maioria apresenta natureza preventiva, e algumas ainda apresentam aspectos punitivos. Observa-se que a legislação está de acordo com as políticas públicas para a proteção integral de crianças e adolescentes, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. O combate ao *bullying* contribui para efetivar a garantia de acesso e permanência na escola e o direito à educação.

## Fundamentação Teórica

O *bullying*, problemática mundial, é um tipo de violência que ocorre no ambiente escolar, praticada por meio de comportamento agressivo, in-

---

60 Mestrando em Educação UNILASALLE

tencional e repetitivo, sem motivação aparente, realizada por uma ou mais pessoas contra outras, em uma relação de desigualdade de poder (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009). Segundo o artigo 2º da Lei n.º 13.185/2015, o *bullying* vem caracterizado pela violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, alcançando, ainda, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistematizados e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social e pilhérias. Pode ser classificado como verbal, moral, sexual, social, psicológica, físico, material e virtual.

Diante da complexidade da questão, gestores públicos passaram a se preocupar com a demanda e a reconhecer a importância de desenvolver políticas públicas direcionadas a essa temática. A partir de então, a legislação brasileira, nacional e estadual, passou a tratar deste tema, propondo meios oficiais para o combate ao *bullying* e promoção de medidas de conscientização e prevenção nas escolas. Considerando o papel da legislação enquanto prática institucional de estruturação das políticas públicas, este estudo teve como objetivo analisar a evolução das normas jurídicas sobre *bullying* ao longo do tempo, partindo da Constituição Federal.

## Metodologia

Para identificar a legislação brasileira relacionada ao *bullying*, além da consulta à Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi realizada pesquisa documental nos sites do Congresso Nacional e das Assembleias Legislativas estaduais, utilizando como palavras chaves *bullying*, violência escolar e prevenção. Também pesquisou-se junto ao Google, incluindo o nome dos estados, acompanhado das palavras “bullying” e “lei”. As legislações foram selecionadas a partir da leitura das ementas. Para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011), prevendo as fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

## Resultados e discussão

Desde a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990) já era determinado, como dever do Estado, da família e da sociedade assegurar, com

prioridade absoluta, o direito à educação e ao acesso e permanência na escola. A LDB (Lei n.º 9.394/1996) também faz previsão de que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania (artigo 2º). Quanto ao combate ao *bullying*, refere que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência (artigo 12, IX).

Entre 2015 e 2018, no Brasil foram publicadas três legislações nacionais específicas acerca do *bullying* escolar: a) Lei n.º 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*); b) Lei n.º 13.277/2016, que instituiu o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola; e c) Lei n.º 13.663/2018, que alterou o artigo 12, IX, da LDB, para incluir os gestores de ensino, a incumbência de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência.

A Lei n.º 13.185/2015 permitiu significativos avanços no combate ao *bullying*. Por ser uma lei nacional, as obrigações nela existentes são impostas, conseqüentemente, aos estados e municípios, permitindo que esse tipo de violência seja melhor definido, compreendido e identificado no espaço escolar (SILVA; ROSA, 2013). Dentre as obrigações impostas pela lei, destacam-se: a) a adoção de medidas preventivas deve prevalecer sobre as punitivas, sendo privilegiados mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil (artigo 4º, VIII); e b) devem ser promovidas medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência (artigo 4º, IX). Como evolução, citam-se, também, os artigos 5º, em que foi instituído como dever do estabelecimento de ensino o compromisso de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática, e o 6º, que prevê que estados e municípios devem produzir relatórios bimestrais sobre as ocorrências de intimidação sistemática para o fomento do planejamento de ações. A produção destes relatórios bimestrais contribui para a formulação de ações combativas ao *bullying* escolar (WENDT; CAMPOS; LISBOA, 2010).

No âmbito estadual, entre 2008 e 2020, foram identificadas 43 leis em 27 estados, sendo alguns com múltiplas leis: Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá (3), Bahia, Ceará (2), Distrito Federal (3), Espírito Santo,

Goiás, Maranhão (2), Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba (5), Pernambuco (2), Piauí, Paraná (3), Rio de Janeiro (4), Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul (3), Rondônia (2), Roraima, Santa Catarina e Sergipe. As duas legislações mais antigas foram as Leis n.º 8.538/2008 (PB) e 13.995/2009 (PE). Após a vigência da lei nacional n.º 13.185/2015, onze novas legislações referentes ao *bullying*, envolvendo nove estados, foram publicadas. A maior parte dos estados legislou sobre *bullying* antes da lei nacional e de modo preventivo, instituindo Programa de Combate ao *Bullying* ou Medidas de Conscientização e Prevenção. Todas as leis estaduais apresentam caráter informativo, sendo algumas específicas para instituir dia/semana de combate ao *bullying*, informar sobre serviços de denúncia/atendimento a situações de *bullying* ou determinar a afixação de placas informativas; enquanto 28% das leis estaduais ainda incluem aspectos punitivos, tais como encaminhamento aos serviços de assistência jurídica, Conselho Tutelar ou à autoridade policial, envio de relatórios das ocorrências ao sistema de justiça (Ministério Público), e suspensão do estudante.

Tendo em vista que o *bullying* acarreta prejuízos emocionais, causando danos ao desenvolvimento do processo cognitivo e ao aprendizado, é necessário garantir o direito à igualdade nas leis, pois o combate ao *bullying* ocorre por meio de ações que pretendem afastar a violência motivada pelo preconceito e desrespeito às questões de raça, classe social, gênero ou crença religiosa (CHAVES; SOUZA, 2018), o que fere o princípio da igualdade.

## Conclusões

Observou-se que houve uma evolução na legislação brasileira, no que se refere ao *bullying*, e que princípios como os da acessibilidade e da aceitabilidade ganham novos contornos e fomentam políticas públicas. A evolução da legislação está demonstrada pela pluralidade de leis enfrentando o *bullying* escolar; e pela prevalência de leis preventivas, revelando a compreensão estatal de que esse é o meio para conscientizar a sociedade, evitar a continuidade da violência e cessar a evasão escolar, razões encontradas na justificativa do Projeto de Lei n.º 5.369/2009, que originou a Lei n.º 13.185/2015. Pode-se concluir que a legislação está de acordo com as

políticas públicas para a proteção integral de crianças e adolescentes, prevista no ECA, e que o combate ao *bullying* pode contribuir para efetivar a garantia de acesso e permanência na escola e o direito à educação.

## Referências

- CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Maurício Rodrigues de. *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100214&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100214&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 ago. 2020.
- LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 59-71, jun. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04 set. 2020.
- SILVA, Elizângela Napoleão da; ROSA, Ester Calland de S. Professores sabem o que é *bullying*?: um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 jan. 2020.
- WENDT, Guilherme Welter; CAMPOS, Débora Martins; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: *bullying*, *cyberbullying* e os desafios para a educação contemporânea. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 8, n.14, p. 41-52, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04 set. 2020.

# A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA DIFUNDIR AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Ana Laura Schliemann*<sup>61</sup>

*Laura Machado da Silva*<sup>62</sup>

## INTRODUÇÃO

O material aqui apresentado tem por objetivo discutir a utilização de meios de comunicação e redes sociais para divulgação e conscientização de alunos, docentes e funcionários sobre as necessidades pedagógicas, enfrentamento de barreiras atitudinais, eventos sobre o tema.

Este trabalho foi feito com intuito de trabalhar a formação integral dos alunos. É de extrema importância que o estudante de Psicologia esteja preparado e saiba como agir diante da população com deficiência, sabendo assim, diagnosticar, tratar e promover o melhor bem-estar e atendimento à essa população.

Durante a graduação, o aluno de Psicologia se prepara para a futura atuação do psicólogo, que deve ser pautada na avaliação do meio ambiente no qual a pessoa vive e nas condições adaptativas da mesma de modo a promover uma intervenção em acordo com as demandas do indivíduo. O

---

61 Prof.a Dr.a em Psicologia Clínica, Docente do curso de Psicologia da PUC/SP, autora de livros.

62. Discente do curso de Psicologia da PUC/SP

psicólogo deve ter um olhar abrangente para todas as pessoas com deficiência, enxergando-as como um ser biopsicossocial, e não olhando apenas o biológico, mas um ser que apesar das limitações é também dotado de potencialidades. Dessa forma, a execução desse projeto contribuiu para o crescimento pessoal e experiência do aluno de Psicologia relacionado ao tema deficiência.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Convenção da ONU sobre o direito das pessoas com deficiência: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (2008). A deficiência é conceituada como a repercussão imediata da doença sobre o corpo, impondo uma alteração estrutural ou funcional ao nível tecidual ou orgânico. É um cidadão com os mesmos direitos de autodeterminação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade.

A pessoa com deficiência possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades. Pode apresentar uma ou mais deficiências, percebida ao nascimento ou adquirida ao longo da vida. Existem doenças que embora não estejam enquadradas como deficiência, podem produzir direta ou indiretamente graus de limitação variados, destacamos os distúrbios de fala, da linguagem ou comportamentais e os transtornos orgânicos.

O Censo 1991 do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apurou a existência de 1,7 milhão de pessoas com deficiência no País – à época, cerca de 1,41% da população. Uma década depois, um novo Censo, o de 2000, indicou que o percentual seria de 14,5% dos brasileiros – incluindo na pesquisa as pessoas com mobilidade reduzida. A diferença de 13 pontos percentuais se explica pela mudança da metodologia da pesquisa, que passou a adotar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS), que define graus de dificuldades para a realização de tarefas pelos indivíduos. Os números do Censo 2000 incluem, portanto, idosos e a população com obesidade, além de indivíduos com alguma limitação física, sensorial ou intelectual.

A Deficiência, ainda, é um conceito em construção, o que evidencia a necessidade de um aprofundamento nos estudos nesta área, a fim de que cada vez mais se conheçam aspectos do fenômeno e que, portanto, possa ser oferecido um atendimento mais completo a estas pessoas.

O processo de inclusão depende de uma série de situações e colocações. A inclusão se define como o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Socialmente, a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Assim, esta ação permite que todos tenham o direito de integrar e participar das várias dimensões de seu ambiente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito (DICIONÁRIO SIGNIFICADOS, 2017).

Com o intuito de colaborar com a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, e a melhora na sua qualidade de vida, algumas medidas são colocadas em pauta, dentre elas aparecem a educação inclusiva de crianças e jovens e cotas para deficientes em empresas como medida para auxiliar na empregabilidade. Outro elemento que auxilia na inclusão da pessoa com deficiência são os trabalhos desenvolvidos nas Instituições de reabilitação. Parte destes trabalhos envolvem atividades grupais, onde o participante tem a oportunidade de ter contato com outras pessoas, fora da sua rede familiar, que possuem características físicas e experiências parecidas com a sua. As novas experiências sociais que esses lugares propiciam, podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia do sujeito, assim como no aumento de sua autoestima e senso de valor próprio. A possibilidade de estar em convívio com outras pessoas que não a família e cuidadores aprimora as habilidades sociais e afetivas, assim como sua qualidade de vida.

## METODOLOGIA

Consideramos para a efetividade do desenvolvimento deste projeto, a Metodologia Ativa de Aprendizagem por Projetos. O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

Para uma aprendizagem efetiva, o desenvolvimento do projeto irá depender de elementos para que seja eficiente, tais como: contexto, interatividade, prazer, ambiente, curiosidade, crítica, autonomia, discernimento, praticar, enfrentamento, trabalho em equipe, lidar com as diferenças, coletividade, descobrir o outro, diversidade, inclusão de tecnologias, valores éticos, responsabilidade, comunicação, entre outros. Se é assim que se aprende e sabendo que aprendizagem, também, se estabelece em relação, cabe aos denominados professores criarem condições para que a aprendizagem aconteça. Outro ponto importante para aquele que facilita a aprendizagem, e quiçá essa seja a maior das tarefas, é ajudar o aluno a descobrir seus valores, opiniões e critérios favorecendo desenvolvimento pessoal e profissional. Com isso, observa-se que a aprendizagem é um processo rico e que precisa estar atento às mudanças culturais e sociais (SCHLIEMANN; ANTONIO, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho apresenta os materiais de sensibilização e divulgação da Comissão de Acessibilidade do curso de Psicologia da PUC/SP criados desde 2016 com o intuito de atender as necessidades de informação e conscientização da comunidade envolvida com o curso. Foram criados: um boletim informativo mensal que apresenta dados dos alunos em nosso curso; temáticas necessárias as pessoas com deficiência dentro da vivência universitária, curiosidades, legislação e temas diretos ou indiretos.

Foram desenvolvidos também, materiais de orientação para auxílio de pessoas com deficiência, buscando a utilização dos meios de acessibilidade no que tange a audição, cegueira e compreensão das publicações.

Essa aprendizagem foi feita utilizando os recursos de mídia, criatividade, busca de soluções para os problemas que foram surgindo a partir da realidade dos alunos e de sua vivência com pessoas com deficiência. Foi criado um Facebook, um instagram, além do boletim que é enviado pelo email institucional.

O uso das tecnologias tem favorecido a ação pedagógica, criando interatividade entre todos os envolvidos. Sobre o tema Oliveira, Souza e Moura (2015) apontam que essa relação tem produzido bons frutos.

É significativo interligar sempre o ensino com a vida do educando. Se lançar ao aluno por todos os caminhos existentes, tais como: conhecimento, imagem, som, via representação (dramatizações, simulações), multimídia, interação online e offline. Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se formos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicarmos mais, para interagir melhor. Se formos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se formos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. (p.86)

## CONCLUSÕES

Os alunos construíram todas as etapas do projeto, participaram ativamente e sugeriram atividades que favorecem autonomia e fortalecimento profissional. Os acadêmicos avaliaram que o processo de aprendizagem favoreceu o entendimento das condições emocionais e gerais da deficiência durante as etapas desse projeto, bem como na escolha do tema, da atividade, dos processos de intervenção e avaliação da mesma.

Ao final do processo entendeu-se que essa sistemática melhora a formação dos envolvidos, profissional e pessoal, favoreceu a comunicação e o acolhimento entre docentes e discentes, além de um melhor entendimento sobre o tema da deficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Manual do Entrevistador dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU, 2008.

SCHLIEMANN, A. L.; ANTONIO, J. L. Metodologias ativas na União: formando cidadãos participativos, Sorocaba, SP: Eduniso, 2016. 200 p.

OLIVEIRA, Claudio de; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de; MOURA, Samuel Pedrosa. TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO. *Pedagogia em Ação*, 2015 - [periodicos.pucminas.br](http://periodicos.pucminas.br). Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. *Rev. Travessia*, n. 4. 2016.

# O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS DE MULTI-IDADE COM FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Gabriela Pires Porto*<sup>63</sup>

Este estudo aborda o tema “O Trabalho Pedagógico em Turmas de Multi-idade com Foco na Educação Infantil”. O objetivo do estudo foi analisar o trabalho pedagógico desenvolvido dentro do âmbito escolar em turmas de multi-idade. Discutindo-se as políticas públicas sobre Educação Infantil e Multi-idade, a relação e interação professor-aluno, englobando o Trabalho Pedagógico em Turmas de Multi-idade com foco na Educação Infantil, sendo estes eixos norteadores os quais contemplam a proposta pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. A fundamentação teórica baseia-se no aprofundamento de alguns estudos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Goulart (1996), Prado (2006), Coladetti (2007), Wallon (2010) e Mata (2015). O Art.29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dentro desse contexto refletimos a importância do

---

63 Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

trabalho pedagógico no que tange o desenvolvimento das crianças, considerando as crianças sujeitos históricos e de direitos. Conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010,p.12) a qual aborda a criança, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas na qual vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Todas estas vivências e experiências entre as diferentes idades possibilita o desenvolvimento do protagonismo e de sua autonomia. Para Prado (2006, p.39) o tempo da infância e a sua temporalidade, ou seja, o tempo da infância vivido e experimentado pelas crianças é social, síntese de múltiplos esquemas do tempo, compartilhado e construído nas relações e através delas. Aqui se fazem presentes as interações e brincadeiras vivenciadas diariamente pelas crianças nos diferentes espaços educativos. A metodologia de estudo tem como base a pesquisa qualitativa exploratória, com análise de dados o questionário aberto, sendo este composto por três perguntas descritivas, aplicado e desenvolvido com 06 professoras da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Os resultados obtidos através da análise de dados mostram que o trabalho pedagógico desenvolvido em turmas de multi-idade possibilitam as crianças diferentes experiências entre maiores e menores, bem como a relação estabelecida entre eles através das interações e brincadeiras. Concluímos, com base neste estudo, que trabalhar com turmas multi-idade exige dos professores uma formação continuada no que diz respeito as diferentes temáticas de estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).**

In: Brasília, DF; Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 07/09/2020.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** In: Ministério da Educação, secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB,2010. Disponível em: <http://portal.mec>.

gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\_2012.pdf. Acesso em:  
09/09/2020.

PRADO, P.D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil.** In: 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252587>. Acesso em: 08/09/2020.

# A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO DA EJA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Fabiana Moreira Venas*<sup>64</sup>

*Iranéia Ferreira Leite*<sup>65</sup>

*Jaqueline Custódia do Nascimento Maia*<sup>66</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve por objetivo desenvolver uma educação empreendedora que possibilitasse aos alunos empreenderem para a vida, utilizando idéias criativas e inovadoras na construção de um planejamento estratégico para a geração de renda e sustentabilidade em tempos de isolamento social. A proposta foi elaborada pela equipe gestora do colégio Estadual Georgina de Mello Erismann, visando responder ao seguinte questionamento: Como ajudar o aluno da EJA a desenvolver um comportamento empreendedor para a geração de resultados econômicos em tempos de pandemia?

A pesquisa teve duração de três meses e foi aplicada nas turmas do ensino médio da Educação de Jovens e adultos (EJA), os quais dependem do mercado informal para o sustento da família e com a pandemia ficaram desamparados. O uso das tecnologias e o acesso à internet de qualidade

---

64 Especialista em Direitos Humanos- Universidade Católica de Feira

65 Mestre em Ciências Ambientais- Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

66 Pedagoga-Universidade Estadual do Estado da Bahia-UNEB

foram alguns dos problemas enfrentados no decorrer desta caminhada. O projeto gerou impactos positivos na vida dos alunos, pois perceberam que é possível superar desafios quando se tem foco e determinação.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O público da EJA é formado por sujeitos heterogêneos com realidades e dificuldades diversas que na sua maioria perderam o interesse pela escola, estas situações se agravaram ainda mais neste momento de pandemia, sendo um desafio para a Unidade Escolar manter estes alunos motivados e conectados com a escola, mesmo com o distanciamento social. Sendo assim para realizar este estudo foi utilizado como referencial teórico os estudos de Paulo Freire, por entendermos que estes são importantes e fundamentais quando se trata de Educação de Jovens e Adultos. Foram utilizadas também, teóricas dos campos da avaliação, aprendizagem significativa, educação empreendedora, Tecnologia e educação, tais como: Barcelos (2014) Dolabela (2003), Dowbor, (2008), Freire (2013), Moran (2013).

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada a pesquisa ação-participativa, por entendermos a necessidade de implicação dos participantes no processo de pesquisa realizada com vistas à promoção de mudanças, quanto a situação problema apresentada. Partimos das contribuições de Michel Thiollent (1985), o qual salienta que, a pesquisa-ação realizada coletivamente entre pesquisadores e os participantes visa resolver um problema coletivo, pois possui ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do Ensino Medio da Educação de Jovens e Adultos do Colegio Estadual Georgina de Mello Erismann em Feira de Santana- Ba.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa possibilitou a troca de diálogo entre os envolvidos, os quais estavam imbuídos em promover uma educação para a formação humana e

integral, capaz de formar sujeitos críticos e reflexivos comprometidos com sua formação, conscientes de seu papel social para atuar numa sociedade globalizada, competitiva e desigual. Para isso foi desenvolvido uma educação empreendedora que possibilitasse aos alunos empreender para a vida, potencializando o uso das tecnologias e o empreendedorismo para geração de renda e sustentabilidade em tempos de isolamento social. Os alunos da EJA desenvolveram conhecimentos acerca dos conteúdos de Linguagens, Exatas e Tecnologia, aprenderam a construir anúncios através dos aplicativos digitais para divulgar seus produtos e serviços na internet e com isso, conseguiram atingir alguns de seus objetivos, tais como alavancar as vendas de seus produtos e serviços. Os alunos também compreenderam a importância da tecnologia dentro de uma sociedade Globalizada, a desenvolver ações empreendedoras autossustentáveis na geração e aumento de renda individual e familiar, e descobriram como realizar um trabalho colaborativo e em rede, somando esforços para vencer em momentos de crise. Outros se sentiram motivados com as idéias dos colegas para implantar ou repaginar seu negócio e assim os alunos perceberam que a escola não é algo desconectado da sua realidade.

## CONCLUSÕES

Diante dos aspectos evidenciados com a pesquisa, inúmeras questões se revelaram. Observou-se que é possível trabalhar em tempos de pandemia, realizar atividades remotas e interagir com os alunos por meio das plataformas digitais. O celular que era considerado um vilão do professor, se tornou em tempos de isolamento social um parceiro necessário para a construção do conhecimento. O resultado do estudo foi satisfatório, os professores conseguiram realizar um trabalho consistente que não estivesse focado apenas nos resultados, mas na valorização de todo o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as necessidades e limites de cada indivíduo. O projeto gerou impactos positivos na vida dos alunos, que perceberam sua capacidade de realizar mudanças na sociedade e superar desafios. Isso se evidencia no depoimento da Aluna da EJA, Anatalice Sampaio de Azevedo *“Conseguí aumentar a minha renda, e vender três vezes mais do que vendia antes. Fiquei muito mais conhecida depois da criação do anúncio e divulgação dos meus produtos na internet. Estou feliz com o resultado do projeto e agradeço*

*a minha escola por se preocupar com a nossa condição social. A escola me mostrou que quando temos determinação e força de vontade conseguimos transformar a nossa realidade. Hoje eu sei que se a gente correr atrás consegue vencer na vida”.* Assim, a Educação Empreendedora e o uso das Tecnologias ressurgem como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, visto que rompe com um modelo de educação preocupada tão somente com a grade curricular, mas comprometidos com uma geração que aprendam e empreendam para além do ganho financeiro, visto que é necessária a utilização dessas ferramentas em tempos de pandemia para manter escola e aluno conectados numa rede colaborativa de aprendizagens e troca de experiências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: Uma proposta solidária e cooperativa.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora: O Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, Voltado para o Desenvolvimento Social e Sustentável.** São Paulo: Cultura, 2003.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro.** Editora Cortez. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. São Paulo: Papirus 2013.
- MORAN, JOSÉ M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21<sup>a</sup> Ed. Campinas, São Paulo. Papirus: 2013.

# OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES DO RIO DE JANEIRO E O SEU PAPEL NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

*Andréia Clapp Salvador*<sup>67</sup>

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é assolada pela desigualdade social, condição que restringe o acesso da população pobre, negra, indígena, mulheres e o grupo LGBTQ+, aos direitos sociais como, educação, trabalho, saúde e moradia.

Esta realidade desigual também se reporta às universidades brasileiras que desde a sua origem, tem direcionado a sua atuação para formação de quadros da elite. Porém este quadro vem sofrendo alterações e o acesso de estudantes de escola pública, da classe popular, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior tem se ampliado.

“Em 2003, autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas Instituições (58 Univ. Federais), em 2010 esse índice cai para 53,9% e em 2014/15 chega a 45,7%. Na tendência oposta, autodeclaradas (os) pretas (os) tinham crescido em par-

---

67 Professora e pesquisadora do Departamento de Serviço Social da PUC-RIO. Coordenadora do Grupo de pesquisa de ações afirmativas e reconhecimento (GPAAR).

participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9% para 8,7% e 9,8% . Pardos (as), na mesma trajetória, foram de 28,3% para 32,1% e em 2014/15 compunham 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos (as) estudantes das IFES eram negros (as) , em 2014. Em valores absolutos, quase triplicou sua participação, comprovando o efeito das políticas de democratização do acesso (FONAPRACE/ANDIFES, 2018, p.8).

Ao longo dos últimos anos houve um significativo avanço no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer. A partir da luta do movimento negro, a adoção de políticas de ação afirmativa e a atuação dos pré-vestibulares populares, o acesso de estudantes de escola pública, da classe popular, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior se ampliou. É especialmente na década de 1990 que o Movimento Negro e o Movimento Social de Educação Popular, Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC, intensificaram a luta em prol do acesso de estudantes negras e negros às Universidades Brasileiras e passaram a exigir a implementação de ações afirmativas. Esta luta inspirou pessoas e motivou a criação de diversos pré-vestibulares populares como: EDUCAFRO, Rede Emancipa, PreparaNEM, Pré-vestibular Ser Cidadão, Pré-vestibular Popular Bonsucesso, PVNC Vila Operaria, entre outros mais.

Os pré-vestibulares populares vêm formando, ao longo de três décadas, estudantes moradores de periferia e de favelas para a inserção universitária.

“Os cursos pré-vestibulares surgiram a partir das carências do ensino médio, com o intuito de possibilitar seus alunos a compreender melhor o que era cobrado em termos de conteúdo pelos vestibulares anteriores (...). Visando romper essa lógica, onde só os que tinham condições financeiras faziam esses cursos e tinham mais chance de ingressar na universidade, começaram a surgir – a partir dos trabalhos de ONGs, associações, pastorais e outras instituições – os chamados cursos pré-vestibulares alternativos, economicamente acessíveis e com a proposta, dirigida às classes populares de democratizar o acesso ao ensino universitário a todos aqueles

que se dispusessem a nele ingressar independente de sua condição financeira (Candau,2000,p. 99).

Hoje há no Rio de Janeiro uma rede constituída de cursinhos de pré-vestibulares populares, que atua em diversos municípios, com núcleos voltados para a inclusão de jovens das classes populares nas universidades públicas e privadas e que defendem a ideia de uma maior democratização do acesso à universidade.

Pode-se então dizer que os programas afirmativos implementados em Universidades do Rio de Janeiro, recebem uma forte influência dos pré-vestibulares populares, que são responsáveis pela formação e preparação dos estudantes beneficiários desses programas.

O presente estudo teve como finalidade identificar os principais pré-vestibulares populares que atuam no sentido da inclusão de estudantes de classes populares e de grupos em condição histórica de desigualdade social e também compreender o funcionamento desses pré-vestibulares. Desta forma, a presente investigação tem como objetivo conhecer e analisar determinados elementos constitutivos deste processo, como: os pré-vestibulares atuantes no município do Rio de Janeiro e de que forma estão funcionando.

Cabe aqui ressaltar que a escolha do tema “Pré-vestibulares populares e sua atuação nos programas afirmativos do ensino superior” se deu especialmente por algumas razões. A primeira é resultado da minha inserção como professora e pesquisadora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio. Esta experiência me possibilitou conhecer o processo de consolidação de um programa afirmativo, seu impacto na vida dos estudantes bolsistas e não bolsistas, professores e funcionários e a ação dos Pré-vestibulares comunitários no acesso e permanência desses estudantes. A partir desta experiência, constituiu-se um grupo interdisciplinar de pesquisa intitulado: Políticas de ações afirmativas e reconhecimento (GPAAR) com diversas formações, como: assistentes sociais, geógrafos e advogados, que reúne estudantes de iniciação científica, mestrandos e doutorandos que pesquisam a referida temática e que vem acumulando um número significativo de teses, dissertações e artigos, como também, organizando eventos científicos que tratam da questão. O segundo ponto se deve ao tempo de maturidade do programa afirmativo desenvolvido pela PUC-Rio, que

completou mais de duas décadas, tornando-o um objeto privilegiado de pesquisa.

A importância da temática e a vontade de investigar mais de perto essa determinada configuração institucional e as relações sociais que se estabelecem a partir dela, estimulou a realização da presente proposta.

## METODOLOGIA

Tomando como objeto de investigação o estudo acerca dos Pré-vestibulares populares/comunitários do Rio de Janeiro que atuam no campo da formação de estudantes universitários oriundos da classe popular, a presente pesquisa buscou identificar: Quais são os principais pré-vestibulares comunitários que atuam na Região metropolitana do Rio de Janeiro? Qual a proposta e como se constitui esses pré-vestibulares populares/comunitários? Qual a compreensão e a atuação dos pré-vestibulares populares com relação às políticas de ação afirmativa?

Partindo do problema e das questões apresentadas, realizou-se um amplo mapeamento nas redes sociais dos pré-vestibulares populares do Município e da área metropolitana do Rio de Janeiro. Os aplicativos utilizados foram: Google, Facebook e Instagram. Os indicadores principais utilizados na pesquisa online foram: “pré-vestibular comunitário, pré-vestibular social e pré-vestibular popular”. A partir das informações, buscamos identificar as seguintes informações: a identificação principal, localização e proposta. Ao término do levantamento foi feito um mapeamento dos pré-vestibulares e suas características.

Considero que a realização de um mapeamento dos pré-vestibulares comunitários e a identificação das suas propostas pedagógicas e/ou políticas, é de grande relevância para os estudos acerca das políticas de ação afirmativa, já que será possível identificar o quantitativo de pré-vestibulares comunitários em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro e de que forma atuam no campo do acesso de estudantes negros, da classe trabalhadora, moradores de favela e periferia, indígenas, entre outros grupos beneficiários das políticas afirmativas. Estas questões nos ajudarão a compreender o campo de atuação dos cursos pré-vestibulares comunitários, suas propostas e concepções acerca do processo de inclusão dos estudantes da classe popular ao universo universitário e seu alcance nos dias atuais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No caso brasileiro, as políticas de viés afirmativo aparecem como uma resposta às exigências feitas por grupos sociais como: negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros, por direitos coletivos e culturais. Esses grupos que vêm se organizando como movimentos sociais, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, têm lutado não só por direitos que historicamente lhes têm sido negados, como também pelo reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social. Dessa forma, o movimento das mulheres tem lutado pelo direito a participar de forma mais efetiva da vida política; o movimento negro vem exigindo a inclusão de seu grupo em espaços públicos, como escola e trabalho; o movimento dos homossexuais luta pelo reconhecimento da sua identidade, dentre outros. Portanto, houve uma mudança no campo das reivindicações sociais a partir da atuação dos “novos movimentos sociais”. O foco central deixou de ser alusivo apenas à esfera econômica, abrangendo outros aspectos, como as desigualdades culturais, sexuais ou raciais.

No que se refere à gênese das políticas afirmativas no Brasil deve-se enfatizar a ação política realizada pelos movimentos sociais, no processo de elaboração e implementação destas ações. Segundo Nilma Gomes e Aracy Martins (2004), não se pode falar de políticas afirmativas no Brasil, especialmente as voltadas para o acesso à educação universitária, sem situar alguns fatos decisivos para sua implementação. O primeiro é referente à luta dos movimentos negros pelo estabelecimento das políticas de reconhecimento; o segundo é relativo ao preparo para a conferência Mundial de Durban contra o racismo, em 2001; e, por último, a atuação dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. Merece também destaque, o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo, realizado em 1996 na UnB, quando o governo Brasileiro, sob pressão dos Movimentos Negros, iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados (SANTOS, 2007, p.17). Tais iniciativas tornaram as políticas de ação afirmativa, uma demanda imperativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa identificou o funcionamento de 97 núcleos no município do Rio de Janeiro e 46 núcleos, espalhados em 11 municípios da Baixada Fluminense. Estes pré-vestibulares populares funcionam nas áreas periféricas e favelas e tem uma proposta de formação de estudantes em condição de desigualdades social, para inserção nas universidades públicas, comunitárias e privadas, e buscam de forma gratuita e com trabalho voluntário, democratizar o acesso ao ensino superior.

Acerca dos pré-vestibulares populares mapeados e analisados, a presente pesquisa nos possibilitou identificar alguns pontos, como: Os pré-vestibulares populares são fundamentais no acesso dos grupos em condição de desigualdade social e imprescindíveis para o processo de democratização do acesso ao ensino superior, os PVPs funcionam de forma gratuita e em alguns casos com cobrança de uma taxa simbólica para manutenção do espaço e compra de material didático, entre outros elementos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAU, Vera. **Educação intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, 2000. Vol. 2.
- CLAPP, A. **O papel protagonista do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) nas políticas afirmativas – a experiência da educação superior brasileira**. Ed. EM PAUTA, Rio de Janeiro, 2020;
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro**. Brasília a. 38 n. 151 jul./set. 2001.
- NASCIMENTO, Alexandre. **O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares para negros e carentes e A Políticas de cotas nas Instituições de Ensino Superior**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**

Adriano Rosa da Silva, Alessandra Bentes Vivas,  
Marcia Cavalcanti Teixeira, Sergio de Souza Salles  
(orgs.)

Tipografias utilizadas:  
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)  
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m<sup>2</sup>  
Impresso na gráfica Trio Studio  
Janeiro de 2021