

Vanessa Freitag de Araújo  
(Organizadora)

# Educação:

Política, estado e formação humana

2

 **Atena**  
Editora  
Ano 2023

Vanessa Freitag de Araújo  
(Organizadora)

# Educação:

Política, estado e formação humana

2

 **Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia  
 Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora  
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes  
 Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do  
 Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /  
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadora:** Vanessa Freitag de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>Educação: política, estado e formação humana 2 / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1710-1 DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.101232509">https://doi.org/10.22533/at.ed.101232509</a></p> <p>1. Educação. I. Araújo, Vanessa Freitag de (Organizadora). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



*Mas aquilo que abre propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. [...] Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação*

(Adorno, 2006).

Em consonância com a afirmativa de Adorno, na obra *Educação e Emancipação*, pensar a educação exige a reflexão sobre as complexidades no campo político, social, cultural e formativo da história da humanidade. Tal complexidade tem dirigido olhares com diferentes perspectivas para o ato educativo, em sua multiplicidade de níveis e modalidades, como possibilidade de desenvolvimento pleno e humanização do sujeito.

A socialização e publicização de pesquisas, estudos e vivências realizadas em âmbito educacional proporcionam o avanço científico ao proporcionar a reflexão da realidade, permitindo então as experiências intelectuais e a abertura da consciência. Tal processo dialético permite que enfrentemos o desafio em busca da tão sonhada educação emancipatória.

Em contraposição com a sociedade atual, a divulgação da ciência configura-se como um vislumbre esperançoso de se pensar a educação e seus atores (alunos, professores, famílias, comunidade, Estado, entre outros) como tempo e espaço aberto para as possibilidades, para o novo, para o belo, para o diferente, para o conhecimento.

As experiências formativas sensivelmente compartilhadas nesta coletânea, que encontra-se em seu segundo volume, tornam-se essenciais, uma vez que, professores e pesquisadores das mais diversas áreas tornam-se capazes de refletir criticamente seu papel social e sua própria humanidade, especialmente, ao rememorar o vivido com alunos em diversas situações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, destacamos a diligência da Atena Editora para a divulgação acadêmica e a democratização da ciência. Boa leitura a todos!

Vanessa Freitag de Araújo

**CAPÍTULO 1 ..... 1**

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE  
PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS

Jéssica da Silva Vieira

Maria Almerinda de Souza Matos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325091>

**CAPÍTULO 2 ..... 13**

ANÁLISE DO CUMPRIMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)  
APÓS 9 ANOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Bianca Schuh Both

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325092>

**CAPÍTULO 3 .....23**

A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA  
DE REGGIO EMILIA

Vanessa Freitag de Araújo

Lucas Men Benatti

Luana Conte Simões

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325093>

**CAPÍTULO 4 .....34**

A PREPARAÇÃO DO PESQUISADOR: INDÍCIOS PARA UMA FORMAÇÃO  
NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU*

Robson Sueth

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325094>

**CAPÍTULO 5 ..... 61**

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O ATENDIMENTO  
PEDAGÓGICO NA CLASSE HOSPITALAR

Eudislânia Paulino Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325095>

**CAPÍTULO 6 .....72**

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ROGERIANA NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA

Rose França

Roberto Kanaane

Adriane Rezende

Sérgio Pambokiam

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325096>

**CAPÍTULO 7 .....88**

FAMÍLIA, ESCOLA, EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Juliana Nogueira de Oliveira Silva

Almir Moreira Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325097>

**CAPÍTULO 8 .....97**

EL CANSANCIO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. TRIBULACIONES EN LA PÉRDIDA DEL SER DOCENTE

Ledys Hernández Chacón

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325098>

**CAPÍTULO 9 .....114**

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: O “DISCURSO COMPETENTE” EM QUESTÃO

Rúbia Garcia de Paula

Liliane Barros de Almeida Cardoso

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Wesley Luis Carvalhaes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1012325099>

**CAPÍTULO 10..... 125**

INTERDISCIPLINARIDADE: ESTRATÉGIA ANDRAGÓGICA OU MEDIDA DE SEGURANÇA?

Ruth Raquel Soares de Farias

Antonia Edilene Soares Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250910>

**CAPÍTULO 11 .....131**

IMPACTOS DO FUNDEB NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE DEZ MUNICÍPIOS PARAIBANOS PARA O ANO DE 2020 E REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL

Marcus Quintanilha da Silva


Tessa Matos Carvalho Cabral e Silva

Marina Araújo de Andrade

Maria Rita Ribeiro de Medeiros

Luiz Gustavo de Sousa Almeida Silva

Júlio César de Oliveira Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250911>

**CAPÍTULO 12.....141**

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO COM AS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Jéssica da Cunha Carvalho

Mariana Cristina Pestana

Dayse Neri de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250912>

**CAPÍTULO 13..... 162**

OS POVOS INDÍGENAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO  
COMO RECURSO EAD NA DEFESA E DIFUSÃO DE SUAS CULTURAS

Ricardo Valim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250913>

**CAPÍTULO 14..... 175**

PLANTAS E ERVAS MEDICINAIS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: a  
construção de um viveiro como garantia de conservação e acesso a saberes  
ancestrais de cura e cuidado

Lucimberg Camargo Dias

Edson Caetano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250914>

**CAPÍTULO 15..... 180**

EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO DO  
ABUSO SEXUAL INFANTIL

Marielly Barbosa


Claudia Ramos de Souza Bonfim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250915>

**CAPÍTULO 16..... 190**

COLHETEAR – COLABORAÇÕES DA HETEROIDENTIFICAÇÃO PARA A  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ignêz Brigida de Oliveira Pina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250916>

**CAPÍTULO 17..... 195**

BENEFÍCIOS DO PROGRAMA 5S EM UMA EMPRESA PRIVADA DO INTERIOR  
DO NOROESTE PAULISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Murilo Martins Marcos


Melka Carolina Faria Catelan

Ijosiel Mendes

Jairo Antônio Bertelli Francisco Gabaldi Pereira

Jaqueline Fernanda Tunussi Gonçalves

Lethícia Tamara Cesar Zaneti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250917>

**CAPÍTULO 18.....206**

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE SURDOS: UM ESTUDO  
DE CASO NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA, MUNICÍPIO DE CAMETÁ

Ênio Sales de Freitas

Mílvio da Silva Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10123250918>

**SOBRE A ORGANIZADORA .....224****ÍNDICE REMISSIVO .....225**

## A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS

*Data de submissão: 06/07/2023*

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Jéssica da Silva Vieira**

Universidade Federal do Amazonas  
Manaus-Am  
<https://lattes.cnpq.br/4205359050847426>

**Maria Almerinda de Souza Matos**

Profa. Dra.  
Universidade Federal do Amazonas  
Manaus-Am  
<https://www.escavador.com/sobre/934084/maria-almerinda-de-souza-matos>

**RESUMO:** O trabalho tem o objetivo de identificar os subsídios teóricos e legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais, e está desenvolvido em três etapas: no primeiro momento, é apresentada uma abordagem resumida acerca das políticas públicas educacionais e suas características até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI); em seguida, apresentam-se os auxílios teóricos que fundamentam o AEE, e; por fim, uma análise da operacionalização pedagógica do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais

é apresentada. A metodologia utilizada se deu por meio da pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, onde através da observação participante, foi realizado o acompanhamento das atividades na sala de recursos embasadas na legislação e documentos oficiais que regem as temáticas referentes à educação especial. Como resultado, uma realidade conflitante ao que está escrito no AEE foi constatada, uma vez que as escolas não possuem estrutura para a realização do atendimento, absenteísmo elevado dos alunos e falta de motivação dos professores, fato que reflete no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Diante deste contexto, constata-se que a teoria e a prática não estão concomitantes. A escola deve auxiliar na transformação social para crianças que tem ou não necessidades especiais. Esses espaços precisam promover as interações, e principalmente, capacitar essas crianças, assim precisam do apoio dos órgãos municipais e do estado como está em lei e motivar seu corpo docente para que haja uma aprendizagem ativa e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sala de Recursos Multifuncionais.

## THE IMPORTANCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE – (AEE) FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN PUBLIC SCHOOLS IN MANAUS

**ABSTRACT:** The work aims to identify the theoretical and legal subsidies of the Specialized Educational Service (AEE) on the process of teaching and learn of childrens with deficiency on Multifunctional Resource Room, and it is developed in three steps: in the first moment, is presented a summary approach around of educational public policies and him characteristics until the publication of the National Policy For Special Education From The Perspective of Inclusive Education of 2008 (PNEEPEI); right away, theoretical aids who that support the AEE are presented, and; last one, an analyze of pedagogical operationalization of the AEE on Multifunctional Resource Room is presented. The methodology used was through the qualitative research, action-research, where through the participant observation, follow up was carried out of the activities on the Multifunctional Resource Room, based on legislation and officials documents who are the rules the themes related to specialized education. As result of the pbservation, there is a conflicting reality to what is written on AEE, since the schools don't have structure to performance of the service, high student absenteeis and thre isn't teacher motivation, fact who reflected on the teach and learn of the students. In this context, it appears that theory and practice are not coincide. The school must help in the social transformation for children with or without special needs. These spaces need to promote interactions, and above all, train these children, so they need the support of municipal and state bodies, as required by law, and motivate their faculty so that there is active and meaningful learning.

**KEYWORDS:** Policy. Specialized Educational Assistance (AEE). Multifunctional Resource Room.

## INTRODUÇÃO

O ambiente escolar promove ao educando grandes benefícios para o seu desenvolvimento, como a socialização e democratização do acesso ao conhecimento. Nesta promoção também é incluído o educando com deficiência ou com qualquer outro tipo de dificuldade de aprendizagem, pois assim lhe é assegurado por lei.

Ainda nos dias de hoje há discussões sobre como todos podem ser incluídos de forma plena nas atividades escolares, preferencialmente da rede pública de ensino, para garantir que não haja discriminação.

Uma das formas utilizadas hoje é o Atendimento Educacional Especializado que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais que se encontram dentro das estruturas físicas das escolas, cuja instrução seria atender todas as necessidades educacionais específicas para complementar ou suplementar a escolarização de crianças com necessidades especiais.

O público alvo do Atendimento Educacional Especializado são os alunos com: Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/ Superdotação devidamente matriculados no sistema regular de ensino. As deficiências abrangem: intelectual, física, auditiva, visual, surdocegueira e múltiplas. E os Transtornos

Globais de Desenvolvimento abrangem: autismo, síndromes e psicoses.

Mas quais são os subsídios teóricos e legais que moldam essa modalidade educacional de vital importância para esse público?

**Questão norteadora:** Qual a orientação teórica e legal para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência na Sala de Recurso Multifuncional?

**Objetivo Geral:** Identificar os subsídios teóricos e legais do Atendimento Educacional Especializado – AEE no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência da Sala de Recursos Multifuncionais.

**Objetivos Específicos:**

Conhecer a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008);

Identificar os subsídios teóricos do Atendimento Educacional Especializado - AEE;

Averiguar as orientações pedagógicas para a operacionalização do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.

## BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com intuito de uma melhor compreensão do contexto atual da modalidade da educação especial e suas ações nas instituições públicas de ensino, far-se-á um breve histórico de suas políticas públicas implementadas no país, segundo documentos do Ministério da Educação.

Segundo o documento do MEC (2006) a escola especial surgiu com intuito de substituir integralmente a escola regular no atendimento dos alunos com deficiência.

Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional. (p. 8).

Com o surgimento da inclusão viu-se que esse intuito seria impossível e até levantou dúvidas sobre o papel da escola especial. Já com o movimento da integração escolar isso não aconteceu de forma tão categórica. A inserção parcial e condicional dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição. Acreditava-se na necessidade de substituir a escola comum, pois para que esses alunos conseguissem se integrar no ensino regular necessitavam passar por seus cursos.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial complementar a escola comum.(MEC, 2006, p.8).

Com o decorrer dos anos a concepção de educação especial e integração fizeram emergir o termo inclusão garantindo uma inserção plena dos alunos com deficiência nas

instituições regulares de ensino.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* criado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no ano de 2008 esclarece em seu segundo capítulo a trajetória temporal das leis referentes a essa modalidade. Segundo o mesmo, o atendimento teve início no Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Ambas as instituições localizam-se no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Já em 1961, o atendimento passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a lei citada anteriormente, definia “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, mas não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabava inclinando à ida dessas crianças às escolas especiais.

Em 1973 o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado, mas não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

Em 1988 A Constituição Federal traz como um dos objetivos principais a promoção do bem de todos, sem qualquer tipo de preconceito ou qualquer outra forma de discriminação. No seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino estabelece a permanência na escola, bem como a igualdade de condições de acesso e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Na década de 90 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Surgem nessa época também, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

É publicada a *Política Nacional de Educação Especial* no ano de 1994 cujo objetivo era de orientar o processo de “integração instrucional” que possibilita os alunos com



deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades escolares a ficarem juntamente com os alunos “ditos normais” nas escolas regulares.

A Lei nº 9.394/96, no artigo 59, da atual LDBEN diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. E em 1999, o Decreto de nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, introduzindo a educação especial no campo do ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Com isso amplia-se o caráter da educação especial como complemento ou suplemento à escola regular, porém por admitir uma possibilidade de substituir o ensino regular, não houve adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

O PNE do ano de 2001 destaca a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apresenta os dados de déficit de oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Em 1999 a Convenção da Guatemala, que foi promulgada no Brasil em 2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais, sendo assim, qualquer ato de exclusão ou diferenciação é definindo como discriminação.

Em 2002 urge na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que as instituições de ensino superior devem obter formação docente voltada para a diversidade e que contenham conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No mesmo ano, a Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. O Braille obtém sua atenção neste mesmo ano com a Portaria de nº 2.678/02 do MEC em que se aprovam diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do seu sistema em todas as modalidades de ensino.

No ano de 2003 é criado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo assim, um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004 obteve-se o Decreto de nº 5.296/04 que estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, assim o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, foi desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoio às ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos.

O acesso à escola pelos alunos surdos surge por meio do Decreto de nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor ou intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2005 são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e a formação continuada dos professores em todos os estados e no Distrito Federal, para que fosse garantido o atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2006 com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabelece que os países participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, de maneira que desenvolvam sua capacidade acadêmica e social de forma participativa e inclusiva, adotando medidas que garantam: As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Também em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo é contemplar no currículo da educação básica, temas relativos às pessoas com deficiência e desenvolver ações que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, e tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica

dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas reafirma-se a visão de superar a oposição entre educação regular e educação especial. Para sua implementação é publicado o Decreto nº 6.094/2007 que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

## **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O documento apresentado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão denominado *Política Nacional de Educação Especial* do ano de 2008 tem o objetivo de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais e constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Este é dividido em sete capítulos: I – introdução; II - Marcos históricos e normativos; III – Diagnóstico da Educação Especial; IV - Objetivos; V – Estudantes atendidos pela Educação Especial; VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; VII – Referências.

O documento diz respeito à ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes sem haver qualquer tipo de discriminação ou preconceito e traz novas concepções à atuação da educação especial nos sistemas de ensino. O mesmo traz a concepção de educação especial como complementação à formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Seus objetivos são:

- Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino);
- Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;
- Prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;
- Estimular a participação da família e da comunidade;
- Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais;
- Oferecer o atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo Mantoan (2011) As diretrizes da Política de Educação Especial se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da educação especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Com a definição de um público-alvo da educação especial feita nesse documento houve a eliminação de alunos de turmas comuns para serem encaminhados aos serviços oferecidos pelo AEE seus serviços. Os serviços da educação especial permitiam que alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, fossem atendidos em salas de recursos, em classes especiais e até mesmo em escolas especiais fazendo com que os professores de educação especial se descaracterizassem para atenderem a esses casos sem necessidade dos recursos das Salas de Recursos.

## **A INSERÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SEGUNDO O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

O MEC propõe o conceito da educação inclusiva como o processo educacional em sua totalidade, para vir a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais.

As unidades de ensino devem cumprir sua função social, desenvolvendo uma proposta pedagógica que venha a ser capaz de superar e valorizar as diferenças com esse modelo implementador nas redes públicas de ensino. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Como a escola regular temo intuito de disseminar o saber a todos, concomitantemente deve saber lidar com as particularidades de cada sujeito, pois cada um constrói conhecimento de forma particular. Apesar disso, ainda assim as instituições possuem limitações para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos sem alguma necessidade especial, quanto mais com alunos que possuem alguma deficiência e precisam de uma atenção maior.

A educação especial, hoje, propicia aos educandos o atendimento educacional especializado. Nesse serviço, os alunos ampliam sua formação, para que possam estudar nas turmas comuns e viver suas vidas plenamente, na medida de suas capacidades e, principalmente, segundo as possibilidades que lhe são oferecidas pelo meio escolar e social.

O AEE está sendo disseminado pelas escolas com objetivo de identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse tem funções próprias do ensino especial; não se confunde, portanto, com reforço escolar para a clientela da educação especial.

Segundo MEC (2005) urge a necessidade de existir um espaço para que esses alunos possam usufruir de atividades que supram suas necessidades referentes ao aprendizado, que não venha a ser um ambiente clínico, mas sim educacional e isso é determinado na Constituição de 1988 no artigo 208, onde consta que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

No Manual de Orientação da sala de Recursos (2010) o Atendimento Educacional Especializado nas escolas ocorre por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, programa instituído pelo MEC/SEESP, Portaria Ministerial nº 13/2007, que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, onde destina-se apoio técnico e financeiro as unidades de ensino para garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Esse programam tem como objetivos: Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

De acordo esses objetivos as ações realizadas pelo MEC são: Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para o AEE; Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação; Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa; Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas;

O documento também esclarece que esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns, mas a complementa, o que é admitido por lei, pois não é um substitutivo do ensino disponibilizado para todos, e é melhor para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência e deve estar disponível em todos os níveis de ensino. O mesmo é um direito de todos os alunos com deficiência e deve ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno.

O termo “preferencialmente” sobre o atendimento dessas crianças na rede regular de ensino significa que deve acontecer prioritariamente nas escolas, sendo comuns ou especiais e devem ser autorizadas e regidas pela lei educacional brasileira e deve ser

oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.

As atividades de ações que ocorrem no atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência. Um exemplo dado são os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille” e outros.

A educação inclusiva corresponde a métodos que proporcionem condições necessárias para assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem efetiva e significativa.

Segundo o manual de orientação da Sala de Recursos Multifuncionais (2010):

[...] define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (p.5)

O desafio da escola atualmente é trabalhar com a diversidade para construir um novo conceito de ensino-aprendizagem tirando o caráter separatista, afinal, deve ser incluído neste processo todos os sujeitos, sejam com necessidades especiais ou não.

Quanto à formação dos professores que atuam nessa área devem possuir a formação básica em Pedagogia e específica condizente com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

O AEE é um serviço de educação especial regulamentado por lei. É responsável pelo planejamento e pela execução de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar obstáculos para a participação efetiva de alunos, considerando suas necessidades específicas.

Nenhuma criança ou jovem com deficiência deve estar fora da escola. Já matriculado, o estudante precisa se desenvolver em sala de aula e saber que, se necessário, pode contar com o apoio do AEE, que é um serviço de apoio à sala de aula comum.

A educação especial urge como um complemento à educação tradicional. Torna-se um auxílio necessário no desenvolvimento da aprendizagem dessas vidas. Sem programas de educação especial, as crianças com distúrbios de aprendizagem terão menos chances de sucesso e de fazer algo por si mesmas e maioria dos pais não podem lidar com os distúrbios de aprendizagem por conta própria.

O AEE é a ferramenta perfeita para maximizar o potencial das crianças com deficiências, bem como ensiná-los a se adaptar e a se comportar em uma sala de aula normal. Alunos com distúrbios de aprendizagem não são os únicos beneficiados por programas especiais. Os professores tradicionais também podem crescer como profissionais graças

a eles, pois podem realizar várias especializações para melhor compreensão do contexto escolar que se encontram.

Ainda existem alguns conflitos no que consta neste documento e no que se encontra na realidade das instituições de ensino. As mesmas não possuem estruturas para a realização do atendimento. As atividades são repetitivas ou quase não tem devido à falta de materiais, como por exemplo: jogos educacionais e computadores. Alunos que faltam demasiadamente aos atendimentos e a falta de motivação aos professores também é levada em consideração, pois reflete no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Considera-se assim que a teoria e a prática não estão concomitantes.

O poder público deve apoiar as escolas na transformação social para crianças que tem ou não necessidades especiais. Esses espaços precisam promover as interações, e principalmente, capacitar essas crianças, assim precisam do apoio dos órgãos municipais e do estado como está em lei e motivar seu corpo docente para que haja uma aprendizagem ativa e significativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ANDRADE, Danilo. **Políticas públicas: o que são e para que existem**. Disponível em:< <http://www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao/>> Acesso em: 01 de set de 2017

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva : atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ªEd. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>> Acesso em: 11 de jun de 2017

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação-Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Mec, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008**. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em: 11 de jun de 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **O que são Políticas Públicas**. Brasília, 1996. Disponível em:< [http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O\\_que\\_sao\\_PoliticasPublicas.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticasPublicas.pdf)> Acesso em: 01 de set de 2017

FONSECA. Vitor da. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - Uma introdução as ideias de Feustein**. 2ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; colaboradores. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em:< <http://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/> . > Acesso em: 09 de jul. de 2017.

MARINHO, Iasmim da Costa. **Política Educacional.** Disponível em:< <http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>> Acesso em: 01 de set. de 2017

NEGRINI, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas.* Porto alegre: Prodil, 1995.

RESCIA, Ana Paula et all. **Dez anos de LDB: contribuição para a discussão das políticas públicas de educação no Brasil.** Araraquara- SP, Junqueira & Marin, 2007. Disponível em:< <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben> Acesso em: 28 de Ago. de 2017

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Ideia de Política em Norberto Bobbio;** *Brasil Escola.* Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/ideia-politica-norberto-bobbio.htm>>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas.** Disponível em:< <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/108/96>> Acesso em: 28 de Ago. de 2017

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 28 de Ago. de 2017.



# ANÁLISE DO CUMPRIMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) APÓS 9 ANOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Bianca Schuh Both**

Graduada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5577582006982075>

**RESUMO:** O Plano Nacional da Educação, (PNE), foi aprovado com a Lei 13.005, em 25/6/2014, com vigência de 10 anos. Para tanto, foram estabelecidas 20 metas e, para o cumprimento delas, diversas estratégias elaboradas. Já em 2023, pode-se ter uma ideia de como se concluirá o plano em 2024, se houve ou não a execução e cumprimento das finalidades. Para a análise do PNE, utilizou-se da pesquisa bibliográfica acerca do tema, estudo das metas com posterior análise do andamento de cada uma delas no país. Observadas as metas individualmente, vê-se que elas dificilmente serão cumpridas no prazo estabelecido, pois negligenciadas. O prazo para o cumprimento do PNE 2014-2024 está exíguo, falta apenas um ano para isso, de modo que se pode concluir a falta de compromisso com ele e com o cumprimento do artigo 214 da Constituição Brasileira. Esse descompasso entre Leis

e realidades pode ser observado nos dados que revelam estarmos distantes da efetivação das metas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Plano Nacional da Educação. Educação. Políticas. Gestão.

O Plano Nacional da Educação foi aprovado na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e tem vigência de 10 anos (2014-2024). As diretrizes desse plano são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 1)

Para tanto, foram estabelecidas 20 metas e, para o cumprimento delas, diversas estratégias foram elaboradas. Já em 2022, pode-se ter uma ideia de como se concluirá o plano em 2024, se houve a execução e o cumprimento das metas.

#### A Meta 1 do PNE é

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 3).

Aqui, observa-se que investimentos repercutiram na ampliação da oferta da Educação Infantil, mas que as filas de espera ainda são bastante grandes, principalmente na faixa da creche; também, as condições da oferta não são de qualidade (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018). Segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2019, o acesso universal para as crianças de 4 a 5 anos ainda não estava cumprido, algo que estava previsto para acontecer até 2016. Ainda, eram apenas 37% as crianças de até 3 anos na creche em 2019, e deveria chegar a 50% em 2024; ou seja, os números de crescimento são insuficientes.

#### A Meta 2 é sobre o ensino fundamental:

universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 4).

Porém, “cerca de 505 mil crianças nessa faixa etária não frequentam a etapa.” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021), sendo a maioria crianças das camadas mais vulneráveis. Também “tem sido insuficiente o ritmo de avanço no percentual de jovens concluindo o ensino fundamental na idade adequada.” (*idem*).

#### Tratando sobre o ensino médio, há a Meta 3:

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, p. 4).

Nessa etapa da educação, “486 mil jovens dessa faixa etária fora da escola 4 anos depois do prazo ter se esgotado” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 4); observou-se um aumento das matrículas de apenas 7,8% entre 2009 e 2016 - nesse ritmo,

a meta não será alcançada (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018). “75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se nesta etapa” (*idem*), ou seja, há uma desigualdade social. Esse quesito é reforçado observando-se outros dados: “Em 2016, a taxa líquida de matrícula entre bancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (PNAD/IBGE 2016). Em 2016, pouco mais de 20% da matrícula estava no noturno.” (*ibidem*). Sobre a frequência no ensino médio, o esperado é de 85% para 2024; mas para isso acontecer, deve haver um aumento de 1,8 pp ano (o que parece que não irá acontecer) (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

Para a Meta 4, propuseram

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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. (BRASIL, 2014, p. 4).

Essa é uma meta com falta de informações, mas no ano de 2010 (ano do IBGE, de onde vêm as informações), 190 mil crianças, adolescentes e jovens tinham o direito à educação negado; em 2020, 6,7% desses alunos ainda estavam em classes especiais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021). Desse modo, até 2024 fica quase impossível de se alcançar o proposto.

A meta 5 é sobre alfabetização da população: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, p. 6). Essa alfabetização tem um conceito mais amplo, considerando aquisição do sistema de escrita e também os usos sociais dos textos; ou seja, alfabetização é um fenômeno cultural, social e histórico” (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018). Os dados, que contemplam as áreas de leitura, escrita e matemática, apontam que os níveis desejados estão distantes.

A meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 6), apresenta uma das situações mais graves: de acordo com o Balanço do PNE, realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021), em 2014 haviam 42.665 escolas e 6,5 milhões de matrículas com jornada em tempo integral e, em 2020, os números haviam caído para 27.969 escolas e 4,8 milhões de matrículas.

A meta 7 fala sobre a qualidade da educação: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 7).

No IDEB (2015), a meta do PNE para os anos iniciais do ensino fundamental, no setor público (5) foi atingida (5.3). Nos anos finais, a meta (4,5) não foi

atingida (4,2) e no ensino médio, a meta (4) também não foi atingida (3,5). Se no setor público houve problema, é importante constatar que no setor privado há problemas maiores ainda. Nos anos iniciais a meta (7) não foi atingida (6,8); nos anos finais a meta (6,8) não foi atingida (6,1) e no ensino médio a meta (6,3) também não foi igualmente atingida (5,3). (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 29).

Com os dados, já se vê que há problemas nessa meta; ainda, a maioria das estratégias não está sendo implementada. Apenas os anos iniciais do ensino fundamental que tem a meta alcançada, “o que poderia ser atribuído à implantação do ensino fundamental de 9 anos, no qual as crianças passam a entrar aos 6 anos de idade, e não mais aos 7, como anteriormente” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

#### A meta 8 do PNE é

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014, p. 9).

De acordo com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021), cerca de 505 mil crianças não frequentam o ensino fundamental e, dessas, 154 mil sequer frequentam a escola, e 351 mil frequentavam etapas anteriores ao ensino fundamental. Com os indicadores dessa meta, percebe-se a disparidade entre as regiões do país:

Quando são observados dados de escolaridade média entre jovens urbanos (10,2 anos) e do campo (8,1 anos) essa desigualdade se revela ainda no ano de 2014, embora na série histórica de dez anos se devam considerar duas variáveis: a de aumento na escolaridade média e do fluxo migratório dos jovens para os centros urbanos. Os dados de escolaridade média dos 25% mais pobres da população, em relação aos 25% mais ricos, revelam um crescimento constante de anos estudos entre os mais pobres, todavia a permanência desses em 2014 com 8 anos de estudos em comparação aos 11,8 anos dos jovens mais ricos. Por fim, a avaliação da série histórica de diferença de anos de estudos entre grupos, informa que os não negros chegam a 2014 com 10,7 anos, os negros com 9,3 anos e indígenas 08 anos de estudos. (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 32).

O avanço do percentual de jovens concluindo o ensino fundamental não é suficiente para o cumprimento da meta.

#### A meta 9,

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 9).

Também não está sendo cumprida; os 93,5% de alfabetização só foram alcançados

em 2020; a erradicação também não será alcançada sem uma aceleração (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021). Sobre o analfabetismo funcional, ele aumentou ao invés de reduzir. As ações de alfabetização devem ser reavaliadas.

A meta 10 é sobre educação de jovens e adultos junto da educação profissional: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014, p. 10). Porém, os indicadores mostram que houve uma queda no número de matrículas, que passou de 106 mil em 2015 para 96 mil em 2016 (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 39). Há um abandono dessa meta por parte do governo.

A meta 11 do PNE visa “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014, p. 10). A educação profissional tem crescido praticamente apenas na rede pública; das 350 mil, 330 mil são públicas; mas o crescimento é muito maior do que o previsto, portanto é uma meta parcialmente cumprida (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

Sobre a educação superior, tem-se a meta 12:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 11).

Essa meta está longe de ser alcançada: “Em 2016 foi registrada uma taxa de 32,6% na escolarização bruta e de 17,8% na escolarização líquida” (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 47). Ainda, grande parte das matrículas são no setor privado; “Até 2019, último ano com dados disponíveis, apenas 11,7% das novas matrículas desde 2013 haviam sido criadas na rede pública” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 13).

A meta 13,

elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014, p. 11).

Já estava praticamente cumprida quando escrita, o que contradiz o propósito de um plano:

em 2012, ano referência para análise dos dados, o percentual era de 69,6% e evoluiu para 73,4%, em 2014 (crescimento de 3,8%), faltando apenas 1,6% para o fechamento da meta 20. Relativamente ao Indicador 13 B (35% de doutores atuando no sistema), em 2012, o percentual era de 32,3%, evoluindo para 35,5%, no ano de 2014 (crescimento de 3,2%), significando, portanto, que a meta já foi superada. (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 50).

A rede privada precisa melhorar os dados, uma vez que, em 2019, professores com

doutorado eram apenas 25,7%; mas com o avanço registrado, será cumprido até 2024 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

Ademais, há uma distribuição desigual da titulação dos docentes segundo as diversas regiões do país: a região Sul e Sudeste são as com porcentagens maiores (76% e 75,4% em 2014, respectivamente), enquanto as outras se encontravam em desvantagem. Na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste a meta ainda não se concretizou, mas, conforme o crescimento, isso pode acontecer até 2024. (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018).

Quanto à porcentagem de doutores, a desigualdade é ainda maior: região Sul (36%) e Sudeste (39,1%) já haviam ultrapassado a meta em 2014, enquanto Norte (24,3%), Nordeste (32,4%) e Centro-Oeste (31%) estavam longe do mesmo.

A meta 14 pretende “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” (BRASIL, 2014, p. 12). De 2017 a 2019, a quantidade de mestres titulados superou o objetivo; porém isso precisa continuar até 2024 para ser realmente cumprida (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021). Quanto à formação de doutores, ainda é necessário o aumento dos números; se o aumento anual for mantido, é possível ser cumprido em 2024 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021), isso se programas de incentivo forem mantidos e melhorados.

Sobre a formação de professores trata a meta 15:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 12-13).

A formação de professores está vivendo um retrocesso, quando reduzida a viés tecnicista, sem a valorização dos profissionais. As estratégias da meta 15 estão descompromissadas, pois não há mais incentivos para os cursos de licenciatura, bolsas estudantis, escolas do campo, licenciaturas internacionais e permite-se leigos como profissionais da educação (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018).

Analisando os dados, “Em nenhuma das etapas da educação básica o avanço no percentual de docências com formação adequada tem sido rápido o suficiente para que se atinja até 2024 o nível estipulado no plano.” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 16).

A meta 16 busca

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e

contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 13).

Entre 2014 e 2020, a porcentagem de professores com pós graduação vem aumentando, sendo possível cumprir a meta. Porém, a formação continuada dos profissionais da educação está distante (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

A meta 17, referente à valorização do professor:

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 13).

Conforme Oliveira, Gouveia e Araújo (2018), o Brasil é um dos países que pior remunera os professores, quando comparado aos demais membros da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico, OCDE:

entre os 34 países membros e 10 parceiros, incluindo o Brasil, a média salarial do professor é de 29.411 dólares, enquanto no Brasil um professor em início de carreira que dá aula para o Ensino Fundamental em instituições públicas recebe, em média, 10.375 dólares por ano. (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 62).

As condições de trabalho na escola são precárias e a ausência de salário digno desvaloriza muito a carreira docente.

A meta 18 do PNE,

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 14).

Há dificuldades para concretizá-la, pois grande parte dos municípios e unidades federativas não cumprem os requisitos. “9 das 27 redes dos estados e do distrito federal e pelo menos 30% das redes municipais estão em situação irregular segundo a meta 18” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 19). Ainda, “Levantamento da CNTE (de 2016) indicou que apenas 45% dos municípios do país cumpriam o valor do PSPN e 38% cumpria a jornada prevista legalmente.” OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 67).

A meta 19 é sobre a gestão democrática:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 14).

Buscar uma forma de gestão democrática é urgente. Em 2019, colegiados intraescolares praticamente não existiam, e “De todos os conselhos escolares, associações

de pais e mestres e grêmios estudantis que deveriam existir em todas as escolas federais, apenas 48% de fato existiam.” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 20). Sobre o “processo de seleção de diretores, apenas 13% das escolas estaduais aliam critérios técnicos à eleição com participação da comunidade.” (*idem*).

A relação dessa meta com a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar se dá pela estratégia 19.8, que propõe aplicação de prova para o provimento dos cargos. Ainda, os dois consideram a participação da comunidade.

#### Meta 20 do PNE:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 14).

O descumprimento dessa meta deixa possível entender como se descumpre todas as outras. Os gastos da União com o ensino só reduz:

Para 2019, o PNE previa uma destinação de 7% do PIB para a educação, o que dificilmente terá sido atingido, já que os gastos estiveram em torno de 5% de 2015 a 2017, tendo uma queda ao invés de subir. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 21).

Além disso, as estratégias do CAQ e do CAQi também não foram cumpridas.

Observadas as metas uma por uma, vê-se que elas dificilmente serão cumpridas até 2024, pois não estão sendo cumpridas durante todos esses anos, pelo contrário, estão sendo negligenciadas. Ao invés de se seguir o Plano Nacional de Educação, são criadas outras políticas, diferentes do que havia sido proposto em 2014, que são “discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre”. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021, p. 01).

Uma das políticas criadas foi a reforma do ensino médio, feita sem diálogo com a sociedade, que precariza a formação dos jovens, pois coloca um currículo mínimo. Com isso, tende-se a ter mais desigualdade na educação e também na sociedade, deixando a qualidade de ensino ainda mais de lado, sem proporcionar desenvolvimento integral do estudante (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

No quesito educação especial, tenta-se instaurar uma política de educação especial substitutiva e não complementar, o que retrocederia todas as conquistas das pessoas com deficiência; isso iria totalmente de encontro às estratégias do PNE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

Na alfabetização, há a desestruturação do programa Brasil Alfabetizado, que ajuda crianças, jovens e idosos a ter interesse pela escola; também indo contra ao que é proposto pelo PNE. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

Quanto à formação de professores, em 2017, lançou-se, de forma impositiva, a Política Nacional de Formação de Professores - um grande retrocesso, pois não se



considera a articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho, de salário e de carreira (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021).

Diante de tantas políticas contrárias ao PNE, vê-se um grande retrocesso da educação, que está ameaçada. Também, não estão sendo consideradas as desigualdades entre as regiões do país, que só vem piorando - ao se pensar em alfabetização, devem-se considerar aspectos sociais também, como renda, políticas de afirmação linguística e políticas culturais; devem-se identificar quais os limites de acesso e quais populações demandam um atendimento diferenciado.

Por último, uma das piores políticas do país diz respeito à Emenda Constitucional 95/2016, que prevê redução de custos na educação.

Hoje, o país atravessa um grande retrocesso educacional, político, econômico e social, imposto à nação brasileira pelo governo golpista, que restringe a liberdade de manifestação, criminaliza os movimentos sociais e promove a retirada de direitos sociais, ferindo a Constituição Federal de 1988. Destacamos as tentativas de inviabilizar o cumprimento da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias, com a redução dos recursos necessários ao seu atendimento, após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016. (OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAUJO, 2018, p. 56)

Com isso, números de bolsas para estudos, para pesquisas, formação continuada, pós graduação, financiamentos, Ciências sem Fronteiras diminuíram ou deixaram de existir, fazendo com que estudantes deixem de estar na universidade, causando grande prejuízo na educação. Todas as estratégias formuladas no PNE ficam descompromissadas.

Um novo PNE só seria viável se essa emenda constitucional não existisse, pois com ela não se consegue viabilizar boas estratégias, não é possível investir numa educação com qualidade. Um novo PNE só seria válido se o cumprimento fosse efetivo e não se criassem novas políticas que desmoralizassem o planejado, como aconteceu com o PNE 2014-2024.

O PNE 2014-2024 está chegando ao fim, com apenas um ano para isso, de modo que se pode concluir a falta de compromisso com ele. Esse não comprometimento é visto pelos dados que revelam estar longe do que as metas previam; também é visto pela implementação de políticas que só fazem a desigualdade social crescer e a qualidade de ensino decair.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAUJO, Heleno (org.). **Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional da Educação: PNE 2014-2024.** Brasília: Anpae, 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balço do Plano Nacional de Educação.**  
[s.l], [s.n], 2021.

# A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA DE REGGIO EMILIA

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Vanessa Freitag de Araújo**

Infantil.

**Lucas Men Benatti**

**Luana Conte Simões**

**RESUMO:** O presente artigo refere-se a uma análise da pedagogia de Reggio Emilia, tendo como enfoque suas práticas pedagógicas e a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem na primeira infância. Essa abordagem educacional é um modelo de ensino que surgiu na cidade italiana de Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial. Nela, a criança é vista como um ser ativo, protagonista de seu próprio conhecimento, produzindo-o por meio de suas experiências. Portanto, nesta abordagem a criança, os professores e a família estão totalmente interligados e possuem um papel coletivo nas práticas de ensino, tendo em vista que a escola é percebida como um espaço de igualdade e não um detentor de conhecimento, pois os conhecimentos são construídos a partir das experiências vividas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Criança; Reggio Emilia; Protagonismo

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca analisar as práticas educativas da abordagem Reggio Emilia, essa perspectiva pedagógica voltasse para o protagonismo da criança, a escuta ativa, o pensamento crítico, a arte e a documentação. A escola, nessa concepção, passa a ser um laboratório associado sempre com o processo de pesquisa e exploração, possibilitando que a criança tenha um papel ativo na construção do conhecimento.

As escolas de Reggio Emilia procuram englobar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, favorecendo um movimento de interação e interdependência. Um ambiente pedagógico, acolhedor e seguro planejado para estimular a criatividade, curiosidade por meio das relações e exploração, tanto das ideias, quanto dos materiais. Isto é um ambiente no qual pais, professores e crianças estejam envolvidos e confortáveis com o processo de ensino e

aprendizagem.

Nesta abordagem, o desenvolvimento intelectual da criança é estimulado por intermédio de representações simbólicas, ou seja, a criança é incentivada a explorar os ambientes e expressar-se por meio de diferentes linguagens, tais como: o movimento, dramatizações, palavras, pinturas, montagens, colagens, esculturas, músicas, dentre outras (EDWARDS, GANDINI, FORMAN; 2016). A partir disso, a criança tem a possibilidade de experienciar o crescimento autêntico, vivenciando processos de investigação de forma coletiva e reflexiva.

Este trabalho, portanto, refere-se a uma pesquisa sobre o protagonismo da criança como elemento principal do processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar que na abordagem Reggio Emilia o foco é destinado à criança e a sua escuta ativa, dado que, as competências dela são desenvolvidas e ativadas por meio da experiência e interação. Desse modo, trata-se de uma educação fundamentada na comunicação, relacionamento e participação entre crianças, professores e pais.

Tendo a escuta ativa como uma prática pedagógica e recíproca, usada para interpretar e instrumentalizar significados dados pelas crianças, a escola não possui uma programação estrita de ensino, pois o processo ocorre por meio dos projetos de investigação, que partem da curiosidade das crianças. Nessa perspectiva, elas são concebidas como sujeitos únicos, possuidoras de direitos, “em vez de simplesmente necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (RINALDI, 2016, p.108).

Logo, o objetivo desta pesquisa é compreender como a criança torna-se a protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, considerando a abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil é um período indispensável para o desenvolvimento integral da criança, caracterizando-se como um espaço de ensino, do saber e da descoberta de novas experiências do conhecimento. Dessa forma, os ambientes de aprendizagem, nesta etapa, devem estimular a capacidade intelectual, cognitiva, criativa e social da criança.

O interesse por essa temática surgiu a partir da vivência de elementos constituintes dessa abordagem em um estágio não obrigatório em uma instituição de ensino particular, que baseia suas práticas pedagógicas na abordagem de Reggio Emilia. Sendo assim, o elemento que despertou interesse pela pesquisa foi o protagonismo da criança na construção do conhecimento e a valorização da sua essência para o processo de ensino e aprendizagem. Logo, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que “a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito” (SEVERINO, 2013, p. 188).

Apesquisa possui caráter bibliográfico e documental, que parte do “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos [...] como livros, artigos, teses” e

que faz uso de “dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2013, p. 106). Nesse sentido, tomaremos como principal fonte de pesquisa a obra “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”<sup>1</sup>, de Edwards, Gandini e Forman (2016).

No meio acadêmico, em específico na estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, essa abordagem não possui o mesmo espaço de destaque se comparada com outras perspectivas teóricas, que também acabam sendo mais frequentes no sistema educacional brasileiro. A abordagem Reggio Emilia, entretanto, possui um núcleo sólido de experiências e teorias de outros filósofos e pesquisadores da área da educação, como: Dewey, Bruner, Ferrière, Piaget, dentre outros que influenciaram, de certa forma, em práticas e conceitos de ensino e aprendizagem para alcançar o conhecimento em Reggio Emilia.

Nesse sentido, para dar conta de nosso objetivo geral de investigação, o trabalho foi organizado em três seções: a primeira, intitulada “Reggio Emilia: contexto histórico e aspectos metodológicos”, que trata a respeito da conjuntura social para o surgimento da proposta pedagógica italiana; a segunda seção, “Práticas pedagógicas da abordagem Reggio Emilia”, que aprofunda sobre as especificidades da abordagem educativa e, finalmente, a terceira seção “O protagonismo infantil como elemento principal para a construção do conhecimento”, que busca analisar as práticas educativas nas quais os educandos tornam-se o centro do processo de forma ativa.

## **REGGIO EMILIA: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para melhor compreender o protagonismo da criança no processo de ensino e de aprendizagem, torna-se necessário contextualizar a trajetória histórica da abordagem Reggio Emilia, visto que a educação para a primeira infância na Itália manifestou conflitos entre a Igreja Católica e o Estado.

O ano de 1820 foi marcado pelo surgimento de instituições de caridade no centro e no nordeste da Itália, tendo como objetivo aprimorar a vida da população pobre da região. Desse modo, deu-se início na Itália aos primeiros programas de educação pública na primeira infância, sendo eles: os centros de primeira infância e as escolas pré-primárias. A primeira instituição atendia bebês dos 4 meses aos 3 anos de idade, já a segunda atendia crianças de 3 aos 6 anos de idade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016).

A partir do século XIX, com a unificação do Estado italiano alguns fundos públicos começaram a ser investidos em instituições particulares, pois o objetivo era desvincular a educação da ideia de caridade e buscar programas voltados para assistência e prevenção.

Reggio Emilia é uma cidade situada na região de Emilia Romagna<sup>2</sup>, no nordeste

---

1 Trata-se de uma das poucas obras para o entendimento da perspectiva pedagógica Reggio Emilia traduzidas para a língua portuguesa.

2 “Emilia Romana, cuja capital é Bolonha, é uma região do Norte da Itália com 4 milhões de habitantes, composta por 109 províncias; uma delas é Reggio Emilia, que está dividida em 45 comunas as quais equivalem aos nossos municí-

da Itália. Após a Segunda Guerra Mundial, em uma vila, denominada Villa Cella, surgiu a necessidade da criação de uma escola para crianças pequenas. Devido a industrialização e a ampliação do mercado de trabalho, as mulheres trabalhadoras precisavam de espaço harmônico e seguro para deixar os filhos e irem trabalhar. De acordo com as palavras do principal expoente pedagógico de Reggio Emilia:

A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (MALAGUZZI, 2016, p.57).

Ao considerar essa urgência, foi aprovado um centro para cuidados na primeira infância, que asseguravam o desenvolvimento das crianças e ofereciam um serviço social para as famílias. Tendo como fundador da abordagem Reggio Emilia, o educador e pedagogo Loris Malaguzzi, que acreditava que a educação:

deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas - comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016, p. 33).

Dentro da abordagem Reggio Emilia, a criança é um ser ativo e protagonista de seu próprio desenvolvimento, o professor é colaborador durante o processo de aprendizagem. De acordo com Malaguzzi (2016, p. 62), figurava-se enquanto objetivo reconhecimento do “direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”.

Os ambientes de aprendizagem tornam-se instrumentos fundamentais para as relações, interações e comunicações, ao promover o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de representações simbólicas. Sua prática pedagógica parte da escuta ativa, ou seja, interpretar e instrumentalizar significados dados pelas crianças. Além disso, a vivência coletiva é fundamental para o seu processo de desenvolvimento, o que possibilita a experiência em sociedade.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA**

O sistema de educação para a primeira infância encontrado na cidade de Reggio Emilia no norte da Itália é considerado um dos melhores sistemas de educação do mundo devido a suas práticas pedagógicas como: um currículo diferenciado, desenho de ambientes pios, sendo sua capital a cidade de Reggio Emilia” (SÁ, 2010, p. 57).

e método de organização escolar inovador.

Sendo assim, essa abordagem busca incentivar e encorajar as crianças pequenas a explorar o espaço, a imaginação e a criação. Apoiando o processo de aprendizagem por meio da cooperação e solução de problemas, as atividades propostas acontecem em pequenos grupos com o auxílio de um professor. A educação é um elemento comunitário e cultural que acontece na troca de experiências entre os adultos e as crianças abrindo espaço para novas reflexões e discussões.

A educação em Reggio Emilia acontece de forma espiral, ou seja, não possui um fim. As crianças são incentivadas a observar, reobservar, considerar, reconsiderar, e principalmente a representar. O educador deve documentar esse processo de uma forma sistemática, ao apresentar as metodologias e os resultados. Essa documentação se torna uma exibição comunicativa que convida a criança e o meio a uma forma de aprendizagem com maior entendimento.

Na abordagem Reggio Emilia a relação entre o ensino e a aprendizagem não possui um único sentido, são saberes que se estabelecem por meio da relação de reciprocidade entre professores, crianças e famílias. A escola torna-se um espaço de igualdade, tendo como intuito compreender quem é a criança, a família e como essas três instâncias podem trabalhar juntas em busca do conhecimento. De acordo com Sá (2010, p. 59):

Reggio Emilia é uma escola em contínua mudança, que se propõe a repensar-se e reconstruir-se constantemente; que considera fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que ressalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo.

A partir dessa perspectiva, a criança é vista como um indivíduo de direitos, com potencial, agente do pensamento, que possui conhecimentos e faz intervenções no espaço social. Desse modo, o protagonismo como prática pedagógica dentro do espaço escolar se faz necessário para que a criança tenha e crie possibilidades de interpretação, percepção e interação, ao permitir que ela sinta-se envolvida na construção do conhecimento e também valorizada diante suas potencialidades e individualidades.

As experiências e proposições da pedagogia de projetos em Hernández (1998) e de autores como John Dewey (2002) e Herbert Read (1986; 2013), também nos auxiliam a pensar sobre o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem e a desenvolver estratégias pedagógicas significativas a partir da experimentação prática em ateliês e da criação de projetos de trabalho. Pois John Dewey, assim como Loris Malaguzzi acreditava que a educação ocorre por meio da experiência e interação.

O trabalho pedagógico na abordagem Reggio Emilia é centrado em projetos, tendo a criança como a principal protagonista e o professor mediador do processo. As crianças participam desde a escolha do tema até à pesquisa sobre os conteúdos trabalhados e que

servirão de base para outros projetos. Segundo Katz (1999, p.38 apud FORTUNATO 2010, p.164):

O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas [...].

O currículo é construído de acordo com o andamento dos projetos, no momento em que as crianças realizam suas reproduções e desenhos. Desse modo, o currículo em Reggio Emilia é chamado de “emergente”, ele se adapta conforme os interesses, curiosidades e necessidades das crianças. Essas escolas não possuem um planejamento restrito a ser seguido, todavia, também não trabalham com as improvisações, pois consideram que:

Estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender. Desejamos estudar se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo e lugar [...] (MALAGUZZI, 2016, p.95).

Assim, entendemos que o “currículo emergente” não segue um padrão estabelecido pelas diretrizes curriculares, no entanto essa característica não implica a falta de planejamento e/ou cuidado com o processo de aprendizagem, mas implica no desenvolvimento da multiplicidade subjetiva necessária para o ser humano. Além disso, enquanto um projeto de estudo acontece por vários meses, o projeto em si não é a única atividade que as crianças fazem dentro da sala de aula (LEEKEENAN, NIMMO, 2016, p. 238)

A pedagogia de projetos busca transformar o espaço escolar em um lugar de interações que dialoga com a realidade social e suas diferentes dimensões. A construção do conhecimento ocorre a partir do contexto emocional, cognitivo e social, pois o desenvolvimento da criança é visto como um processo global e complexo. Em Reggio Emilia, os projetos são vivenciados constantemente por meio de observações e explorações, tendo em vista o que é relevante para a curiosidade e o saber da criança.

A abordagem de projeto tornou-se um modo de fazermos conexões durante todo o currículo e sala de aula através da integração e continuidade de ideias e atividades (LEEKEENAN, NIMMO, 2016, p. 244).

O ensino por meio de projetos é um processo no qual as crianças são incentivadas a explorar e investigar um tópico específico de seu interesse, com a orientação de professores e educadores. Durante o projeto, as crianças são incentivadas a fazer perguntas, encontrar respostas, criar hipóteses e testá-las, trabalhando em colaboração com seus colegas e professores.

A estrutura e o arranjo do espaço arquitetônico das Escolas de Reggio Emilia é projetada para refletir a filosofia educacional da abordagem. O espaço físico da escola é visto como um “terceiro professor” que desempenha um papel fundamental no processo



educacional. Cada espaço é planejado pelos educadores, que consideram a ideia de que a educação das crianças pequenas é responsabilidade da comunidade.

Essas escolas são projetadas para serem espaços acolhedores que incentivam a curiosidade e a exploração. Esses ambientes são pensados para promover a colaboração e a interação social, com áreas de trabalho em grupo e espaços de convivência. Os espaços de aprendizagem são organizados em diferentes áreas temáticas, cada uma com seus próprios materiais e recursos. Isso incentiva a exploração e a descoberta por parte das crianças, ao permitir que elas sigam seus interesses e curiosidades. Nesse sentido, Gandini (2016, p.148) ressalta que:

O ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas de seu conhecimento. Tudo que cerca as pessoas na escola e o que usam - os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Portanto, os espaços de exposição e documentação são uma parte importante da arquitetura das escolas Reggio Emilia. As paredes são usadas para mostrar o trabalho das crianças, com fotografias, desenhos e outras formas de documentação que registram o processo de aprendizagem.

Esses espaços de exposição também permitem que as crianças compartilhem suas ideias e descobertas com outras crianças, professores e pais. Tornando-o um ambiente acolhedor e significativo, pois os trabalhos expostos evidenciam as potencialidades das crianças. Auxiliando também na avaliação pedagógica, momento em que o professor faz a verificação do desenvolvimento da criança, tendo em vista os objetivos previstos e alcançados.

## **O PROTAGONISMO INFANTIL COMO ELEMENTO PRINCIPAL PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Ao compreender o contexto histórico e as práticas pedagógicas das escolas em Reggio Emilia, podemos então nos aprofundarmos em seu elemento principal de estudo: o protagonismo infantil. Essa abordagem considera a criança como base da construção do conhecimento, ou seja:

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com o outro, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS, 2016, p. 152).

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra protagonista significa “personagem principal” (2010, p. 619). Dado esse conceito, para Reggio Emilia a criança é vista como um sujeito de direitos, que deve ser ouvida e ter suas ideias e opiniões valorizadas, ser

ativa, capaz de tomar decisões e fazer escolhas, em vez de ser vista como um ser passivo que simplesmente segue as instruções dos adultos. Segundo Friedmann (2017, p.1), o protagonismo infantil acontece de forma cotidiana no espaço em que as crianças vivem e crescem, visto que “onde há criança há protagonismo infantil”, essa ação surge a partir do momento em que as crianças expõem seus sentimentos, preferências, vivências opiniões, pensamentos e realidade de vida.

Malaguzzi (1999), fundador desta abordagem considera que a criança tem a capacidade de desenvolver múltiplas linguagens, sendo elas pinturas, desenhos, músicas e danças. Então, para uma criança ser protagonista da construção do seu conhecimento é necessário desenvolver e estimular sua autonomia, curiosidade e identidade.

A participação ativa das crianças no processo de aprendizagem pode torná-las mais engajadas e motivadas, levando-as a uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, os trabalhos realizados por elas são tratados de forma respeitosa e atenciosa tanto para si, quanto para os adultos envolvidos. “As crianças de Reggio Emilia abordam a tarefa de desejar o que quer que estejam estudando com disposição e assiduidade, pois estão acostumadas a usar seus próprios desenhos de campo para trabalhos adicionais” (KATZ, 2016, p. 44).

O professor, dentro dessa perspectiva, é um mediador dos processos de aprendizagem. Ele acompanha e encoraja a criança do início ao fim, auxiliando-as a enfrentar e solucionar os problemas. No entanto, para que a criança desenvolva seus potenciais, o professor não deve interferir na maneira que ela criança contemple as coisas, mas sim estabelecer um momento de diálogo, observação e escuta atenta. De acordo com Edwards (2016, p.153):

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança.

Portanto, durante as atividades os professores auxiliam as crianças a descobrir seus problemas e soluções, ajudando-as na elaboração de hipóteses e estimulando seu raciocínio e imaginação. Eles buscam incentivar as crianças a explorarem os caminhos mais complexos, utilizando estratégias e recursos mediadores para o ensino. Edwards, complementa que os professores “encorajam as crianças a continuarem fazendo algo, ou pedem que terminem ou acrescentem algo ao que estão fazendo. Preferem não as deixar trabalhando sempre por conta própria, mas tentam cooperar com as metas dos alunos” (2016, p.155).

No modelo educacional dessa abordagem a criança, professor e família estão totalmente interligados e possuem um papel coletivo na prática. Tanto o professor, quanto a família precisa reconhecer o direito da criança em ser protagonista e manter sua curiosidade espontânea elevada. A escola é um espaço de igualdade e nela não existe apenas um

detentor do conhecimento, pois ele é construído e despertado a partir das curiosidades das crianças. Nesse sentido Malaguzzi (2016. p.95):

As crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de recursos, mais nos auxiliam (MALAGUZZI, 2016, p. 95).

Ao considerar as necessidades e interesses das crianças ao pensar em um planejamento que atenda e desenvolva suas potencialidades. Logo, se faz necessário o professor envolver-se nos enfoques dados pelas crianças, isto é, no que elas têm a dizer não necessariamente em palavras, pois essas se expressam por meio de pinturas, esculturas, desenhos, colagem, enfim, as cem linguagens citadas por Malaguzzi. Esse envolvimento é chamado de escuta atenta, que segundo Miranda (2005, apud FORTUNATO, 2010, p.164):

Os professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta, ou seja, as falas são registradas e se tornam parte da documentação dos projetos, relatórios e diários.

As crianças em Reggio Emilia são encorajadas a criar, fantasiar, imaginar, experimentar e principalmente dar “voz” às suas linguagens e potencialidades. Elementos que são observados e apreciados por toda comunidade escolar, o que alimenta e favorece todo processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que o protagonismo infantil configura-se em “aprender e reaprender com as crianças” (MALAGUZZI, 2016, p.91) e contemplar seus interesses e necessidade de modo que elas não sejam moldadas pelas experiências, mas sim deem sentido às suas vivências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Ao contrário, as cem existem**

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura lhe separam a cabeça e o corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,  
de escutar e de não fala, de compreender sem alegrias,  
de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia,

a ciência e a imaginação, o céu e a terra,  
a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem  
A criança diz: ao contrário, as cem existem.  
(MALAGUZZI, 2016, p.4)

A partir do pressuposto que o protagonismo infantil é uma prática diferenciada e que permite favorecer a autonomia e identidade da criança, por meio das inúmeras linguagens que ela possui. Denoto que o poema “Ao contrário as cem existem” de Loris Malaguzzi contempla os resultados e objetivos da pesquisa realizada.

A abordagem Reggio Emilia demonstra um olhar inovador com a educação das crianças pequenas (educação infantil). Os elementos constituintes desta abordagem permitem o desenvolvimento significativo da criança, por meio dos ambientes de aprendizagem, lugar ao qual a criança passa a maior parte do seu tempo. Contudo, ao dar voz e espaço para que as crianças expressem suas ideias, opiniões e desejos, elas se sentem valorizadas e respeitadas, pois estão sendo inseridas no contexto em que vivem podendo fazer suas intervenções.

Assim, entendemos que investigar as contribuições da abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil é uma forma de melhor conhecer essa abordagem e, por conseguinte, colaborar com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças da primeira infância.

Compreendemos que expandir essa abordagem entres os profissionais de educação é ampliar as possibilidades das práticas pedagógicas, possibilitando, assim, a promoção do desenvolvimento integral da criança. Além disso, o estudo dessa abordagem contribui ativamente para as práticas pedagógicas da Educação Infantil, promovendo o conhecimento sobre diversos aspectos relacionados à educação, criança, professor e família. Dado que “a escolarização, para nós, é um sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo” (RINALDI, 2016, p.108).

## REFERÊNCIAS

BATISTA, B; SAMPAIO, K; PAULA, V. O protagonismo como princípio favorecedor na educação da primeira infância. **Dspace**, Guarapari, p. 1- 25, 2020. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/3607/1/O%20PROTAGONISMO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20FAVORECEDOR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DA%20PRIMEIRA%20INF%C3%82NCIA.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2022.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba, 2010.

FORTUNATO, Ivan. **Pedagogia da escuta**: currículo e projetos em Reggio Emilia. Quaestio: Revista de Estudos de Educação, Sorocaba: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, v. 12, n. 1, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. **Protagonismo Infantil—a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GUIZZO, B. S. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **SciELO**, Curitiba, v. 35, n. 74, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MIRANDA D. Mônica Brandão. **A pedagogia da escuta**: buscando novas práticas. Orientador: Maria Carolina da Silva Caldeira. 2019. Trabalho de conclusão - Curso de especialização em educação infantil, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33590/1/Mo%cc%82nica%20-%20Versa%cc%83o%20final.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

READ, Herbert. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

RINALDI, Carla. **Diálogo com Reggio Emilia – escutar, investigar e aprender**. Traduzido por Vânia Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 397.

SÁ, L. Alessandra. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paideia**. Universidade de FUMEC, Belo Horizonte, ano. 7, n. 8, p. 55 - 80. Jan/jun 2010.

SCHNEIDER, C. Mariângela. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. Orientador: Jacqueline Silva da Silva. 2015. Dissertação (mestrado em ensino) - Programa de pós graduação em ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/bd581a45-f2df-439d-8fdb-225b3d690cd9/content>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

# A PREPARAÇÃO DO PESQUISADOR: INDÍCIOS PARA UMA FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS *STRICTO SENSU*

Data de aceite: 01/09/2023

**Robson Sueth**

Pesquisador Nepes – UFF  
ID Lattes: 9596111822486998  
Orcid ID: 0000-0001-8452-1433

do pesquisador, imperfeições metodológicas, orientação de tese, pesquisa.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Parecer 977 de 1965 instituiu a pós-graduação no Brasil, tendo como uma das alegações a queda de qualidade identificada nos cursos de graduação que não conseguia preparar pessoal qualificado para exercerem as atividades científicas (Sueth, 1995, p.4). Diante disso, justifica a sua implantação considerando três fundamentais objetivos:

- (1) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa do ensino garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; (2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores; e (3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional, em todos os setores. (Parecer 977/65)

**RESUMO:** Este ensaio tem por objetivo evidenciar imperfeições nos procedimentos metodológicos de teses de doutorado defendidas entre 2013 e 2022, nos programas de pós-graduação em educação de instituições de ensino superior, avaliadas positivamente pela Capes. Foi orientado pelas fases do método descritivo exploratório, buscando identificar incorreções metodológicas na elaboração das teses selecionadas, pela análise dos textos divulgados no capítulo ou seção de capítulo encarregada de descrever o caminho metodológico que o autor da tese empregou na pesquisa que fundamentou o seu trabalho. Constatou irregularidades metodológicas nas teses analisadas, sugere imperfeições no processo de preparação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* e indica propriedades técnicas e pessoais que o pesquisador precisa adquirir e desenvolver em seu doutoramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação, preparação

A despeito da relevância desses objetivos visarem o desenvolvimento do país, no momento, destacamos, para fundamentar a intenção deste texto, a justificativa que se refere ao “desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores”. Mas, que tipo de pesquisador? Quais esforços temos observados visando ao desenvolvimento de um perfil técnico-científico que possa contemplar, pelo menos, a noção de alguém que tenha a competência necessária para lidar com os objetos de pesquisa, que se manifestam na realidade existencial e, naturalmente, definir e empregar o método de pesquisa mais adequado visando ao oferecimento de uma investigação fundamentada e, quando possível, ausente de vieses que comprometam os seus resultados?

Pela “rádio corredor<sup>1</sup>” tem-se conhecimento de reações condizentes ao número, já constatado, de teses de doutorado que são defendidas apresentando fragilidades no capítulo metodologia do estudo, com diversos apontamentos sobre ausência e descaracterização do método de pesquisa utilizado no processo de sua elaboração, com vistas na necessária descrição metodológica, que parece estar sendo negligenciada por orientadores e orientandos, justamente nesse nível de titulação, em instituições de ensino tradicionais, consagradas em sua história no cenário da educação brasileira de qualidade e com avaliações positivas, pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (notas entre 5 e 7), em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Independentemente desse movimento crítico, é preciso identificar as causas dessas deficiências, já considerando que além de todo o processo de orientação e elaboração da tese de doutorado, antes da sua defesa final, uma banca preliminar de avaliadores é formada para realizar leitura crítica e sugerir realinhamentos, correções e aprofundamento, dentre outras necessidades, banca essa que se encarrega do exame de qualificação da tese. E, nem assim, deixamos de identificar equívocos e imperfeições metodológicas que, certamente, vão prejudicar a validade e a qualidade do estudo realizado.

Na prática, pelo menos a partir de 2013, tem sido possível identificar teses com indefinições metodológicas e ausentes da devida descrição objetiva e real da metodologia de pesquisa empregada no estudo. Quando muito, são apresentadas características conceituais, identificando os seus autores, mas, não são constatáveis, no texto da metodologia do estudo, pelo menos, as principais fases do método empregado ou o esclarecimento sobre o cumprimento de cada etapa sugerida pelo método científico definido para o desenvolvimento da tese.

Conjecturando, algumas possibilidades desse problema podem ser levantadas. Com relação ao orientador da tese, é válido pensar que possua pouca intimidade com os diferentes métodos de pesquisa disponíveis na dimensão acadêmica? Equivocadamente, pode considerar que mais importante que o emprego formalizado das etapas do método

---

1 A expressão “rádio corredor” tem a conotação de conversas travadas entre pares, no interior das instituições, a respeito de determinado assunto, fato ou conduta que estejam causando estranheza no ambiente técnico, profissional, acadêmico ou social, que ainda não se tornou objeto de denúncia formal ou de estudo visando à tomada de decisão para a devida solução.

estão os resultados da empiria que respondem com robustez as questões investigadas? Confusamente, pode pensar que nos métodos qualitativos não há a necessidade do cumprimento de fases previamente planejadas para fornecer a validade científica aos dados obtidos na pesquisa de campo? Trata-se de um especialista de único método, aquele que empregou na sua tese de doutorado, que acaba “forçando a barra” para que os seus orientandos o empreguem em suas pesquisas e não quer ou não tem a segurança necessária para orientar outra metodologia de pesquisa? E, ainda, aquele que por excesso de atribuições, dificilmente é encontrado no ambiente acadêmico, acaba por deixar o seu orientando “a vontade” ou “à deriva” para elaborar a sua tese, com pouca ou quase nenhuma orientação de qualidade?

Com relação ao orientando, seria do tipo que apresenta certas limitações pelas quais o orientador corre determinados riscos para tornar o processo de elaboração da tese mais leve, sem comprometer a sua imagem e a qualidade acadêmica do trabalho orientado? Um orientando que se considera autossuficiente, que pouco atende às orientações recebidas e que conduz a relação orientador-orientando no limite suportável para não provocar a substituição por outro orientador e, dessa forma, por alguma controvérsia, enfraquece a fundamentação metodológica da sua pesquisa? Ou aquele que não concordando com as orientações recebidas as cumpre empregando “meia pressão” na realização da pesquisa, prejudicando importantes variáveis metodológicas?

Nesse contexto, também é possível imaginar situações pelas quais componentes de banca de defesa evidenciem leniência com relação aos problemas encontrados na tese. É fato que a participação em bancas de mestrado e doutorado faz parte de uma realidade denominada rede de colaboração entre docentes e programas de pós-graduação, sendo considerada parte das atividades dos professores credenciados de um programa de pós-graduação ou de doutores que obtêm destaque em seus currículos, podendo até se tornar referência na sua linha de pesquisa. Essa atuação tende a sofrer um efeito multiplicador na sua rede de relações, passando a ser convidado para participar de outras bancas, o que acaba atribuindo-lhe notoriedade. Quem sabe, possa pensar que cumprindo a sua tarefa de avaliador criterioso, de acordo com o padrão metodológico convencionado para ser desenvolvido em uma tese, não queira ser rotulado como um avaliador inflexível e, por isso, não mais receber convites para participar de outras bancas de defesa de tese de doutorado?

A mais grave dessas possibilidades encontra suspeição nas condições de domínio metodológico, desses avaliadores de banca, que por também não experimentarem a prática da pesquisa em seu processo de doutoramento e de possuírem dificuldades para identificar a necessária aplicação do método científico na tese em que está avaliando, acaba permitindo, despreziosamente e, as vezes inconscientes, que a tese seja aprovada com impropriedades metodológicas, alimentando, assim, um ciclo vicioso que tende a avolumar-se, prejudicando a preparação de novos pesquisadores e gerando futuros avaliadores com



deficiente competência técnica.

Qualquer que seja a causa do problema identificado no emprego e descrição da metodologia da tese, é inadmissível que um pós-graduando receba o título de doutor sem que tenha realizado, pelo menos, uma experiência bastante significativa com o método de pesquisa empregado na investigação realizada na sua tese. É parte da essência dos conteúdos que um programa de pós-graduação *stricto sensu* deve oferecer para a preparação de um pesquisador que, por força de ofício, precisa continuar realizando suas pesquisas, no ambiente universitário profissional, de maneira técnica, científica e fundamentada metodologicamente.

Tais especulações podem parecer estapafúrdias, mas a prática acadêmica com a simples audiência da defesa, como expectador, e a observação atenta do comportamento do autor da tese e dos componentes da banca, já serão suficientes para constatar essa realidade. Penso que não se pode admitir teses aprovadas por cinco doutores pesquisadores, dos quais um é o orientador de todo o processo de elaboração da tese, comprometendo, dessa forma, uma rica oportunidade de experienciar o exercício consciente de uma pesquisa científica.

Nesse contexto, é objetivo deste ensaio evidenciar imperfeições nos procedimentos metodológicos de teses de doutorado defendidas entre 2013 e 2022 nos programas de pós-graduação em educação em instituições de ensino superior, avaliadas positivamente pela Capes, com notas entre 5 e 7. Foi orientado pelas fases do método descritivo exploratório, identificando incorreções metodológicas na elaboração das teses selecionadas para, em seguida, serem submetidas à análise dos conteúdos divulgados no capítulo ou seção de capítulo encarregada de descrever o caminho metodológico, que o autor da tese empregou na pesquisa que fundamentou o seu trabalho.

De acordo com Gil (2010), os estudos descritivos, além de permitirem o estabelecimento de relações entre variáveis possibilitam a identificação de situações no campo das causalidades, sustentando esclarecimentos sobre o evento investigado. Ainda, segundo Gil (2010) e Vergara (2011), a análise de problemas pouco investigados, sobre os quais se levantam variadas dúvidas, ou ainda que se pretenda especificar suas características ou propriedades, caracteriza-se num estudo exploratório. E, ainda, para Köche (1997), nos estudos exploratórios, levantam-se as variáveis que estão se manifestando no fenômeno, buscando-se a sua caracterização quantitativa ou qualitativa.

Neste ensaio, inicialmente, foi elaborado um roteiro de variáveis que caracterizam o conteúdo que, tradicionalmente, é apresentado no texto que identifica a metodologia do estudo na tese de doutorado, e o método de pesquisa empregado pelo autor na sua elaboração, segundo a respectiva descrição científica convencionada ou estabelecida por seus autores, roteiro este que teve o propósito de conduzir uma análise sustentada e justificada.

O roteiro orientador das análises foi constituído das seguintes variáveis: (1)

divulgação das intenções metodológicas do estudo; (2) identificação do método empregado na pesquisa; (3) descrição das fases do método selecionado; (4) explicitação da condução de cada fase do método com os dados da pesquisa; (5) divulgação do tratamento metodológico recebido pelos dados da pesquisa; (6) identificação e tratamento dado aos vieses encontrados no trabalho com os achados da pesquisa; (7) descrição das eventuais limitações do método empregado; (8) emprego de procedimentos metodológicos complementares ao método aplicado; (9) apresentação das dificuldades contornadas ou não contornadas, com a aplicação do método; e (10) adaptações necessárias à aplicação do método, visando à sua contribuição qualitativa ao estudo.

A filtragem para a obtenção das teses foi realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes, selecionando-se o primeiro trabalho encontrado com imperfeições metodológicas, em cada ano do período estabelecido para a sua identificação e análise. Na tarefa de identificação das teses, foram realizadas leituras dos resumos e do texto que caracterizava a metodologia do estudo, como também a busca da relação sustentada entre os dados obtidos na pesquisa, os argumentos conclusivos e as respostas às questões investigadas, quando necessária.

As teses foram analisadas individualmente, apontando-se, com a orientação do roteiro elaborado, os seus achados, até a finalização das respectivas análises. Somente depois de encerrado o trabalho analítico de uma tese é que se iniciava a análise de outra tese. Não foi procedido o método de cotejamento, por não ter havido a comparação entre os processos de orientação, em função de suas diferenças, semelhanças ou erros e, tão pouco, a identificação dos desdobramentos do exercício profissional dos orientadores dos programas de pós-graduação nos quais as teses estavam vinculadas.

Este ensaio não teve a finalidade de obter fundamentação estatística para comprovar uma realidade que precisasse de alerta e denúncia, por contrariar um contexto correspondente ao processo de preparação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação. Bastava, apenas, uma tese com imperfeições metodológicas para justificar a preocupação de que o curso de doutorado tem o compromisso oficial de preparar pesquisadores. Também, não foi propósito a sua ampliação e aprofundamento por meio do debate sobre os paradigmas de pesquisa trazidos, por exemplo, pela publicação de Alves-Mazzotti (1996). E, pela quantidade de teses analisadas, não foi vislumbrada a necessidade de uma categorização dos exemplos de imperfeições, equívocos e descaracterizações metodológicas apresentados.

Buscando a organização formal do texto, além das considerações iniciais e finais, são apresentadas seções que se encarregam da análise de categorias conceituais empregadas pelos autores dos conceitos e definições examinados, buscando-se noções a respeito das características e competências formadoras do perfil de um pesquisador; da análise das teses defendidas selecionadas, identificando as imperfeições que as comprometem na dimensão metodológica, e consequentes argumentações fundamentadas pelos dados

obtidos da análise realizada.

Vale, aqui, pontuar a possível discordância que pode ser gerada pelas posições objetivas que estou assumindo e as ideias que, ainda, vou divulgar neste texto. A dimensão acadêmica, por vezes, sofre mudanças que até pode ser entendida como modismos intelectuais. Por exemplo, nos anos 1980 e 1990 houve uma corrente de rotulações, praticada no interior das instituições de ensino superior, sobre pesquisadores que eram discriminados entre aqueles que fundamentavam suas produções nas contribuições estatísticas, taxados, então, ultrapassados, compondo, assim, uma corrente conservadora de pesquisa quantitativa e do outro lado os vanguardistas que se lançavam aos métodos de pesquisa qualitativa.

Da mesma forma, com a bandeira progressista da inovação, seria possível defender um tipo de pesquisa que somente se utiliza de instrumentos de coleta de dados sem que os resultados sejam validados pelo emprego do método científico? Até que ponto os defensores da experiência significativa com a aplicação metodológica rigorosa na elaboração da tese de doutorado, como um importante requisito para preparar o pesquisador nos programas *stricto sensu*, podem ser interpretados como conservadores por fortalecerem a máxima de que estudos científicos não podem prescindir da utilização de métodos científicos?

Há diferentes procedimentos de pesquisa que obtêm respostas e soluções sobre certos problemas, apontados por pesquisadores, que se tornam objeto de investigação e podem satisfazer as indagações e os questionamentos suscitados, que acabam sendo toleradas pela comunidade acadêmica como sendo ainda incipientes para consolidar o processo científico. Mas, em se tratando de um estudo no nível de doutoramento, que chancela a condição de preparar um pesquisador, com a sua conclusão e respectiva defesa avaliada por doutos pesquisadores, é imprescindível e imperioso que o candidato ao título de doutor, demonstre conhecimento e emprego de um ou mais métodos científicos de pesquisa na sua tese. Em outras palavras, que tenha realizado uma pesquisa científica.

## **PESQUISA CIENTÍFICA E PROPRIEDADES DO PESQUISADOR**

Uma das maneiras de se evidenciar as características, habilidades e competências técnicas, científicas e pessoais que podem definir o perfil de um pesquisador, é pela análise dos conceitos e definições de pesquisa científica, convencionados na ambiência acadêmica pela literatura técnico-científica disponível. Diversos autores, nacionais e estrangeiros, que compõem o contingente de pesquisadores que publicaram obras tendo como foco a metodologia de pesquisa, contribuíram, sobremaneira, para incrementar os conteúdos que têm orientado a condução de estudos e pesquisas e o comportamento metodológico, exigido de pesquisadores, para fundamentar e, por consequência, validar novos conhecimentos científicos.

As categorias discursivas utilizadas por esses autores na formulação de seus

conceitos e definições, se desdobram, numa interpretação lógica consequente, em variáveis que vão identificar propriedades que precisam ser desenvolvidas por aquele que decide obter respostas e soluções para os problemas circunstanciais e insurgentes que, frequentemente, se manifestam na realidade existencial em cada época distinta determinada pelo marco temporal, provocando, nesse caso, o pensamento intelectual de cientistas.

Assim, um quadro conceitual analítico foi elaborado para relacionar as categorias apuradas dos conceitos e definições analisados e suas correspondentes propriedades que sugerem a formação de um perfil contextualizado e contemporâneo de um pesquisador que se espera seja um dos compromissos e pretensão formal e institucional de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Para, então, fundamentar um perfil admitido de pesquisador, recorreremos aos conceitos e definições de pesquisa, formulados por autores bem conhecidos na academia, por fundamentarem estudos e pesquisas com as suas obras, em diferentes níveis de aprofundamento científico.

Iniciamos a análise pelo conceito de Fred Kerlinger, um dos fortes influenciadores da pesquisa nos anos 1970, com destaque, por exemplo, para a formulação da diferença metodológica entre os estudos experimentais e os não experimentais. Para esse autor, a “pesquisa científica é uma investigação sistemática, controlada, empírica e crítica de proposições hipotéticas sobre supostas relações entre fenômenos naturais” (Kerlinger, 1973, p.11).

Lakatos e Marconi publicaram obras na linha metodológica de pesquisa que têm sido bem utilizadas em produções acadêmicas, pela forma didática como tratam os temas e orientam procedimentos. Segundo as autoras, a pesquisa científica é “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Lakatos; Marconi, 2007, p. 43).

Cervo e Bervian (2002), cujas obras têm citações marcantes fundamentando produções científicas acadêmicas, definem pesquisa como uma atividade que busca a solução de problemas, com o emprego de processos científicos. Inicia-se por uma dúvida ou problema e se utiliza de um método científico para obter a respectiva resposta ou solução.

Para Gil, outro autor de comprovado reconhecimento acadêmico, oferecendo sustentação aos estudos científicos, a pesquisa é definida como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 26).

De acordo com Minayo (2008), mais uma pesquisadora de renome nacional, com importantes contribuições aos estudos qualitativos, a pesquisa é entendida como a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Alimenta a atividade de

ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Trata-se de uma prática teórica e vincula pensamento e ação.

Pelo trabalho analítico foi procedida a retirada de artigos e de outros elementos de linguagem para tornar as categorias mais objetivas e pontuais de acordo com o teor das definições e conceitos de pesquisa utilizados, cuja composição foi submetida ao *software wordclouds*, que, segundo Sueth (2017), é um gerador gratuito de nuvem de palavras e um criador de nuvem de *tags*. Seu uso é simples, bastando colar o texto no *software* para gerar automaticamente uma nuvem de palavras ou *tags*. Permite a personalização da nuvem com formas, temas, cores e fontes sendo possível editar a lista de palavras, o tamanho da nuvem e o tamanho da lacuna. Também pode gerar nuvens de palavras clicáveis com links – mapa de imagem (Wordclouds, 2017). Disponibiliza diversas possibilidades de análises textuais por meio de compreensões articuladas de diferentes textos, que, então, gerou a nuvem de palavras, conforme a análise de similitudes, como expressa a figura 1, a seguir.



Figura 1 – nuvem de palavras sobre o conceito de pesquisa

Esta figura evidencia duas fortes categorias utilizadas pelos autores dos respectivos conceitos e definições analisados. Procedimento científico e método científico estão visivelmente destacados e corroboram o entendimento universalmente consagrado de pesquisa científica, podendo-se afirmar que o emprego do método científico caracteriza a realização de procedimentos científicos e estes, por sua vez praticados, referem-se ao exercício técnico do pesquisador empregando o método científico, que sugerem objetivamente a sua relação indissociável com a pesquisa científica.

Fortalecendo essa combinação, a ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, por meio da norma ABNT NBR 14724, de 2011, define tese como um

documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de

Nesta definição percebe-se que a tese se trata de um estudo científico que se tomado como pesquisa científica retornaremos ao entendimento de que para a elaboração da tese de doutorado é necessária a apresentação do “resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico”, que, pela lógica, não é admitida a ausência do emprego do método científico ou de procedimentos científicos. E mais, mesmo que redundante, se a tese é elaborada sob a coordenação de um orientador, visando a obtenção do título de doutor, e se o curso de doutorado tem a finalidade de preparar pesquisadores, mais uma vez, reforça-se o necessário conhecimento e emprego do método científico no desenvolvimento da tese, por parte do doutorando.

Depois de elencadas as categorias presentes nas definições e conceitos analisados, o passo seguinte foi identificar propriedades técnico-científicas a elas relacionadas que, de maneira sustentada, viessem caracterizar o perfil exigido e evidenciado de um pesquisador preparado pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Essa tarefa foi facilitada pelo uso da *internet* com consultas aos dicionários *on line*, acolhendo os significados, sinônimos e antônimos das categorias analisadas, para, então, decidir sobre o emprego mais condizente das propriedades relacionadas. O quadro analítico conceitual favoreceu o estudo individualizado das categorias extraídas das definições e conceitos selecionados. A seguir, estão apresentados os respectivos resultados.

Dos conceitos analisados sobre pesquisa científica, depois de retiradas as repetições, foram identificadas as categorias investigação sistemática, controlada, empírica, crítica, proposições hipotéticas, relações entre fenômenos naturais, procedimento formal, método de pensamento reflexivo, tratamento científico, conhecer a realidade, descobrir verdades parciais, solução de problemas, processos científicos, método científico, obter resposta ou solução, processo formal e sistemático, procedimentos científicos, atividade básica da Ciência, indagação e construção da realidade, atividade de ensino, prática teórica e, pensamento e ação. Diante disso, foi, então, procedida a análise semântica de cada uma dessas categorias para, em seguida, obter possíveis aproximações que pudessem caracterizar as propriedades relacionadas.

A investigação sistemática, de imediato, pode ser entendida como revisão sistemática ou metanálise que de acordo com Galvão e Pereira (2014) pode contribuir com a elucidação de temas com resultados controversos, por apoiar-se em estudos de melhor qualidade sobre eles, tratando-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis.

Entretanto, a investigação sistemática também significa “averiguar algo de maneira minuciosa e com rigor”, por meio de um “conjunto de elementos classificados e organizados entre si segundo um ou mais critérios” (Oxford, 2023). E enquanto propriedade, resumidamente, um pesquisador precisa planejar as suas investigações com organização

metódica, sistemática e descrever as etapas operacionais da pesquisa de forma direta e esclarecedora.

A categoria controlada, como noção geral, remete a qualquer coisa que sofre ou é submetida a um processo contínuo de fiscalização. No caso de uma investigação científica, é quando são empregados um ou mais procedimentos que se encarregam das condições de controle, do que se pode afirmar tratar-se de um experimento controlado, em que certos fatores precisam ser alterados e outros inalterados (Oxford, 2023).

Ao se considerar a relação de causalidade entre as variáveis que se manifestam no objeto de pesquisa, a variável de controle exerce uma função importante e específica, contribuindo com a higiene dos dados coletados, livre de vieses e contaminações inferenciais diversas. De acordo com Lakatos e Marconi (2011, p.198), quando o pesquisador identifica alguma propriedade que pode interferir negativamente no resultado da pesquisa ou desviar a investigação para outros propósitos, prejudicando a análise da relação entre as variáveis independente e dependente (causa e efeito), ele a retira ou a anula do estudo. Isso que pode se transformar num viés de pesquisa é denominado de variável de controle (C). O pesquisador precisa estar atento para detectar e anular esse tipo de variável, sob o risco de invalidar os resultados do seu estudo.

Controlar uma investigação é considerada uma intervenção metodológica que reforça as suas propriedades científicas, e o tipo de controle pode definir o método de pesquisa utilizado. Por exemplo, o controle da variável independente vai diferenciar um estudo experimental de outro estudo não experimental. Sendo assim, uma das propriedades de um pesquisador é apresentar o domínio consciente do processo exigido para desenvolver uma pesquisa científica, com ou sem o controle de variáveis.

Não obstante a categoria empírica significar algo que se apoie somente em experiências vividas, na observação de coisas, e não em teorias e métodos científicos, trata-se, então, daquele conhecimento adquirido durante toda a vida, no dia a dia, que não tem comprovação científica nenhuma. Por outro lado, é o conhecimento baseado na experiência e na observação metódicas. Na academia, a pesquisa empírica, é também chamada de pesquisa de campo, sendo compreendida como aquela em que é necessária comprovação prática de algo, especialmente por meio de experimentos ou observação de determinado contexto no qual são coletados dados no campo (Oxford, 2023).

Os editais de concurso para a seleção de candidatos ao curso de doutorado, por vezes, descrevem a necessidade, no ato da inscrição, do projeto de pesquisa que será desenvolvido no curso, apresentar o detalhamento do processo da pesquisa empírica. Em outras palavras instrui a divulgação dos passos que serão realizados na pesquisa de campo. Exatamente como serão executadas as fases da coleta e tratamento dos dados da pesquisa. Ou seja, os procedimentos metodológicos que serão empregados na tese, pelo candidato ao curso. Dessa forma, já se consegue avaliar o nível do seu conhecimento sobre o método de pesquisa por ele selecionado. Pelo que pode parecer, bem antes de receber o

título de doutor-pesquisador, já é esperado do candidato que demonstre a propriedade de conhecer métodos de pesquisa científica.

A categoria crítica significa a atividade de examinar e avaliar minuciosamente uma produção artística, literária ou científica, bem como costumes e comportamentos (Oxford, 2023). É uma capacidade humana por meio da qual alguém se utiliza de conhecimento acumulado e cientificamente apropriado para fundamentar opiniões a respeito de situações que se manifestam nos ambientes profissionais e sociais, seja para emitir opiniões favoráveis ou desfavoráveis, seja para aprovação ou reprovação. Como propriedade de um pesquisador, tem a ver com a condição pessoal de realizar interpretações específicas e contextualizadas sobre os achados de suas pesquisas, contribuindo com a alimentação coerente do conhecimento científico, ou com o entendimento adequado sobre algo pertinente a determinada atividade pesquisada.

Proposições hipotéticas como categoria conceitual de pesquisa científica, significa afirmações antecipadas, que precisam ser validadas por métodos da ciência. Tradicionalmente eram exigências obrigatórias para a construção do conhecimento por meio da pesquisa. Situam-se no contexto filosófico porque, também, se baseiam no emprego do silogismo. Afirmações fundamentadas em evidências construídas pelo pensamento lógico. Proposições hipotéticas “são aquelas que estabelecem um enunciado condicional, visando uma consequência segundo o que foi estabelecido antes” (Oxford, 2023), que precisam ser testadas e confirmadas cientificamente para a sua admissão como conhecimentos científicos.

A propriedade exigida do pesquisador para elaborar proposições hipotéticas vai requerer trabalho mental com inteligência suficiente para estabelecer respostas provisórias convincentes, empregando, adequadamente, a relação de causalidade entre as variáveis presentes no contexto pensado para formular tais respostas com a fundamentação necessária.

Pode, também, parecer antiga a categoria relações entre fenômenos naturais, por conta das pesquisas, há muito realizadas, relacionando-os aos fenômenos sociais. Mas, as questões ambientais vêm se intensificando, cada vez mais, como objeto de estudo, e pesquisadores vêm introduzindo essa realidade às suas linhas originais de pesquisa. Como exemplo, Mattedi e Butzk (2001) com o estudo “A relação entre o social e o natural nas abordagens de hazards [perigos] e de desastres”, como também, Guerra (2021) com a pesquisa “As mudanças climáticas como catástrofe global e o refugiado ambiental”. São situações globais de fenômenos naturais que se agudizam com a interferência, com pouca ou nenhuma demonstração de responsabilidade, do ser humano, sobre as condições de sobrevivência das espécies e o equilíbrio do planeta.

Nesse contexto, a propriedade que se espera de um pesquisador não está muito além da sua capacidade de compreender as contingências do mundo em que vive, sobretudo a respeito do meio ambiente, atualmente recebendo abordagens científicas diversas, se



tornando, então, em um tema com *status* multidisciplinar e interdisciplinar admitidos. Por isso, muitos objetos de estudo podem influenciar ou sofrer a interferência de variáveis ambientais.

Procedimento formal é mais uma categoria conceitual de pesquisa utilizada nas definições e conceitos analisados. Entendendo por procedimento o modo como algo é executado, como é realizado o processo de determinada coisa, como uma pessoa deve agir numa situação específica, e admitindo o termo formal significando a necessidade de cumprir certas normas ou etapas previamente planejadas, organizadas, somos levados a pensar na estreita relação semântica entre procedimento formal, processo e método. Sendo procedimento a maneira de agir, modo de fazer algo; processo, uma ação contínua e prolongada de alguma atividade; e método, uma organização geral de etapas que precisam ser cumpridas para alcançar um fim. Então, considerando uma definição mais abrangente de pesquisa, podemos aceitá-la como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, e que para, então, obter respostas dos problemas formulados, seja necessário o emprego de procedimentos científicos (Oxford, 2023).

Com esse entendimento, um pesquisador precisa, de maneira mais técnica e estruturada, como propriedade, conhecer e empregar métodos científicos de pesquisa que vão lhe proporcionar a competência necessária para realizar estudos cancelados como acadêmico-científicos, obtendo, assim, o consequente respeito e devida consideração da comunidade de pesquisadores.

Para a análise do método de pensamento reflexivo, como categoria conceitual, vamos recorrer à formulação de Dewey (1979, p.13), sendo “uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Aproveitando a interpretação de Gasque (2011), esse tipo de pensamento, para Dewey, trata-se de um diálogo sistemático que se estabelece entre o sujeito e ele mesmo, quando se depara com problemas reais, tendo subjacente uma avaliação contínua de valores, crenças, suposições, princípios e hipóteses perante um conjunto de informações e de possíveis interpretações (Dewey, 1979). Ainda, segundo essa autora, o pensamento reflexivo, operacionalmente abrange duas fases bem definidas: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (Dewey, 1979, p.22). Dessa forma, a aptidão para pensar reflexivamente decorre da disposição para investigação (Gasque, 2011).

Logo, tratando-se de um procedimento metódico, para a configuração do pensamento reflexivo, como propriedade, não é pensamento desvinculado. Precisa ser exercitado. Não pode ser especulação dissociada do problema criado pela perplexidade. Como propriedade, é preciso empregar o comportamento investigativo que considera as diferentes respostas que surgem da relação entre o que pode ser considerado novo conhecimento e os demais conhecimentos já concebidos pelo trabalho mental e pela subjetividade, na busca daquela

resposta que se apresente como a mais lógica e consistente num processo concebido como método (Sueth, 2023, p.23).

A categoria tratamento científico, está diretamente vinculada ao conceito de pesquisa científica por, exatamente, se referir às questões metodológicas as quais estamos defendendo, aqui, a sua aplicação nas teses de doutorado e com a qual, pela sua prática, o doutorando vai conquistar a sua condição de pesquisador preparado pela pós-graduação *stricto sensu*. O tratamento científico, neste texto, é entendido como toda e qualquer estratégia empregada sobre os dados coletados na pesquisa da tese, sendo submetido, por exemplo, aos cálculos estatístico, testes de hipóteses, análises linguísticas, de conteúdo, de discurso, de comportamento e de resultados diversos de laboratório e de respostas farmacológicas, dentre mais possibilidades de validar novos conhecimentos pela interpretação, compreensão e *insights* obtidos de métodos teóricos e da aplicação de técnicas, métodos, processos e procedimentos convencionados científicos, e de natureza objetiva, subjetiva, quantitativa ou qualitativa.

O pesquisador para realizar o tratamento científico, precisa estar suficientemente seguro para desenvolver as etapas do método, consciente dos riscos insurgentes, focado nas questões que está investigando, caso se depare com resultados inesperados, resiliente e persistente para recomençar todo o processo investigativo diante de tentativas fracassadas. Nesse caso, reunindo competências técnico-científicas, mesmo que incipientes, e outras propriedades pessoais, mesmo que ainda não experimentadas.

As categorias conhecer a realidade, descobrir verdades parciais, solução de problemas, obter resposta ou solução, como também, indagação e construção da realidade, têm estreita relação com o ato de filosofar, que por sua vez, vai lançar mão da pesquisa para contemplá-las. Fazem parte das finalidades da pesquisa, então, impulsionadas pela crescente necessidade humana de investigar o desconhecido.

Certamente, a propriedade mais definidora do perfil de pesquisador é essa necessidade de desvendar incógnitas da realidade. Está o pesquisador mergulhado numa questão que se amplia e se desdobra numa escalada infinita, ou se lança em várias dimensões para se abastecer de conhecimentos estruturantes de uma determinada realidade pensada ou, ainda, se dedica a responder questões circunstanciais que surgem permanentemente em suas linhas de pesquisa, como também, pode estar de prontidão, aguardando o momento adequado para dar acessibilidade às suas visões geniais e enriquecedoras da realidade, pelos *insights* fundamentados ou quimeras lúcidas que obtêm pelo pensamento inteligente, assim como outras realidades pesquisáveis.

Qualquer que seja o seu *locus* situado, estará à disposição da ciência para contribuir com a sua parcela significativa com o conhecimento científico acumulado, inaugurar novas abordagens científicas ou propor esclarecimentos de realidades obscuras, ou, mais, estimular pensamentos reflexivos sobre os absurdos, já ou ainda, praticados pela humanidade, e tantas outras formas de se especular, de maneira rigorosa e sistemática,

sobre o fantástico mundo em interminável movimento, por ora.

Por último e não menos importante, as categorias atividade básica da ciência, atividade de ensino, prática teórica, pensamento e ação mantêm aproximação semântica quando a ideia é definir o termo pesquisa. Não há como negar que a pesquisa seja a atividade básica da ciência, pelo seu conjunto de procedimentos planejados com organização lógica e consequente, que praticados com o necessário rigor, favorecem a elucidação de dúvidas científicas e respectivas respostas sustentadas por dados obtidos com a aplicação de métodos científicos e a interrelação com outros conhecimentos validados, e que por, também, se tratar de procedimento sistemático, um novo conhecimento está fundamentado num anterior que, por sua vez, vai oferecer fundamentação ao próximo.

Enriquece, sim, a atividade de ensino ao se considerar que os conhecimentos sistematizados e que passam a fazer parte dos conteúdos dos currículos escolares, são resultados das pesquisas realizadas nas diferentes áreas do saber. E, também, porque vão orientar o pensamento científico e as práticas humanas sociais e profissionais.

Já a categoria prática teórica pode representar tanto teorizar a prática vivencial como colocar em prática a teoria. Isso porque considerando o processo fato-lei-teoria, há o inter-relacionamento entre prática e teoria. Portanto, de acordo com Marconi e Lakatos (2011) o fato é interpretado como constituinte da realidade prática por ser considerado uma observação empiricamente verificada. É definitivo, inquestionável e auto evidente (p.99). A lei, por sua vez, também integrante dessa mesma realidade, registra a ocorrência regular dos fatos, resumindo a grande quantidade de fatos e, dessa forma, permite prever novos fatos porque para um fato ser integrado a uma lei, terá de comportar-se conforme o estabelecido pela lei (p.107). Enquanto a teoria refere-se a relações entre fatos, dando conta da ordenação significativa desses fatos, constituindo-se em conceitos, classificações, correlações, generalizações, princípios, leis, regras, teoremas, axiomas e outros argumentos fundamentados (p.99).

Se a teoria descreve as características formais e científicas da realidade prática, pode, então, ser praticada visando a sua confirmação, dando-lhe a devida validação empírico-científica. Sendo, assim, a teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, pela explicação ou ilustração de ações práticas; e a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias (Dicio, 2023).

O conjunto pensamento e ação, compondo as categorias conceituais analisadas, também, não se exclui da dimensão teórico-prática, se concebermos que todo pensamento pode se desdobrar em ação e que toda ação justificada foi anteriormente pensada. Ao pensarmos como uma ação deverá ser praticada, com o devido planejamento e organização segundo certos critérios metodológicos orientadores desse pensamento, a ação será delimitada e cientificamente conduzida. Inversamente, a ação se reveste da fundamentação necessária caso seja requerida a sua finalidade. Ocorrendo dessa forma,

ao conjunto pensamento e ação é atribuída a respectiva cientificidade como categoria compondo o conceito de pesquisa.

A propriedade que o pesquisador pode obter para se ajustar à díade pensamento-ação, é a capacidade de refletir disciplinadamente sobre determinado evento, de maneira a permitir que as variáveis que vão emergir desse comportamento possam, inicialmente, contemplar as particularidades da relação de causalidade que dele se desdobram, e serem categorizadas em subgrupos para orientarem as etapas que vão constituir uma ação planejada.

É claro que não se espera que esse procedimento seja obtido somente pela orientação. Quem sabe, em alguns casos, seja necessário o exercício do pensamento sobre diversos eventos, até ser conquistado um certo nível de segurança para alguém se lançar ao emprego dessa atividade, com a devida adequação requerida como propriedade de pesquisador?

## A ANÁLISE DAS TESES DE DOUTORADO

Visando a fundamentar a denúncia de que há teses de doutorado que evidenciam imperfeições metodológicas no desenvolvimento das pesquisas realizadas ou, pelo menos, não divulgam e nem esclarecem os procedimentos metódicos segundo as fases recomendadas para o emprego do método científico que o objeto da pesquisa da tese requer ou, ainda, que há o registro de conceitos e definições do método científico mas não a descrição de como os dados da pesquisa sofreram a aplicação do referido método, foram analisadas cinco teses de doutorado identificadas a partir do levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações da Capes.

O emprego do quadro analítico constituído de dez variáveis que foram consideradas exigências para identificar as imperfeições metodológicas nas teses, pela leitura inicial realizada, contribuiu, com relevância, com esse procedimento. A segunda leitura, mais atenciosa, do capítulo ou seção de capítulo que se encarregou da descrição da metodologia empregada na tese, foi realizada visando contemplar, ou não, as variáveis especificadas no quadro analítico. Se, pelo menos, as variáveis (3) descrição das fases do método selecionado, (4) explicitação da condução de cada fase do método com os dados da pesquisa e (5) divulgação do tratamento metodológico recebido pelos dados da pesquisa não fossem contempladas, a tese era selecionada para análise. A seguir, são apresentados os dados da análise procedida.

O autor da Tese T1, utiliza de uma seção da introdução para descrever e caracterizar os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Divulgou o tipo de pesquisa que pretendeu empreender, com a sua identificação e conceituação fundamentadas com citações de renomados autores, cujas obras se situam na área de metodologia de pesquisa. Entretanto, não descreveu as fases do método selecionado; não explicitou o

desenvolvimento de cada fase do método com os dados da pesquisa; e nem divulgou o tratamento metodológico aplicado aos dados da pesquisa, de acordo com o método pretendido. Essas ações não realizadas sugerem o entendimento de que o autor não valorizou o necessário tratamento dos dados visando à sua validação metodológica ou ignorou a necessidade da sua descrição em uma tese de doutorado; de que o seu orientador acatou essa sua decisão ou não foi atencioso o suficiente com a leitura e a avaliação da descrição da metodologia utilizada, tendo em vista também ser encontrados certos erros na redação do texto.

O mais sério que se evidencia nessa tese, é a possibilidade de se avaliar que não houve a aplicação do método divulgado, como também, a importância recebida pela subjetividade do seu autor, ao interpretar os dados da pesquisa diretamente depois da sua coleta no campo, sem qualquer tratamento metodológico. Mesmo se tratando de uma pesquisa qualitativa, há certas preocupações, orientadas pelo método, que precisam ser consideradas para a validação da análise e interpretação ou discussão dos dados apurados, considerando as técnicas para analisar dados qualitativos, como as definições do raciocínio epistemológico, a abordagem de leitura e análise textual, o paradigma de crítica de leitura e, ainda, a triangulação de dados, por exemplo.

Na tese T2, o seu autor identificou os tipos de métodos que teria empregado na sua pesquisa, mas, não os conceituou e nem os caracterizou, segundo os seus procedimentos metodológicos. O que fez, foi justificar como os dados bibliográficos apurados serviram para fundamentar alguns capítulos da tese, sem explicitar quais foram esses dados, citando, apenas, os autores que contribuíram com isso, apesar de mencionar famosa categoria conceitual de um autor conhecido internacionalmente, mas, também, não desenvolveu a devida argumentação sobre as suas contribuições científicas específicas com relação aos achados da pesquisa.

Descreveu, com fundamentação, os benefícios de um dos métodos que declarou ter utilizado, mas, não as respectivas etapas que teria desenvolvido na pesquisa com o seu emprego. As características recomendadas para a elaboração do texto da metodologia de um estudo científico, dentre outras, de acordo com a sua natureza, podem ser conhecidas, pelo menos, de acordo com as variáveis que constituem o quadro analítico que orientou as análises das teses aqui apresentadas. O autor da tese analisada utilizou, no texto da metodologia, algumas elaborações que caracterizariam o texto da fundamentação teórica de uma tese de doutorado. Texto esse considerado pobre quanto à configuração metodológica ou insuficiente para oferecer a ideia da dinâmica metodológica utilizada na sua pesquisa. Uma séria suspeita que se pode obter desta análise, que se torna empiricamente comum em grande parte dos trabalhos acadêmicos submetidos à avaliação, configura-se na prática de apresentar a conceituação e classificação do método empregado no estudo, mas, não registrar a sua operacionalização por meio de uma descrição pontual dos procedimentos realizados, porque não foram criteriosamente realizados.

Houve tentativas frustradas de elaborar um texto metodológico pelo autor da tese. Por exemplo, registrou uma característica dos respondentes ao instrumento de coleta dos dados, mas, não justificou porque essa e não outras características existentes na população de estudo, e nem explicitou o procedimento empregado com a respectiva coleta. Também informou ter usado outra técnica de coleta de dados sem caracterizar a sua natureza, pairando dúvida e confusão sobre a intervenção no contexto pesquisado, por inserção do pesquisador ao ambiente de pesquisa ou se o pesquisador fazia parte dele, como integrante natural, o que sugere uma indefinição metodológica, pela controvérsia criada, por tratar-se de uma pesquisa participante ou de uma pesquisa ação.

Ainda, sobre a tese T2, os parágrafos elaborados considerados carentes do detalhamento metodológico, se fossem destacados, no processo de orientação, e o autor tivesse recebido a devida crítica visando à sua reformulação, além de ser estimulado a pensar sobre a importância da validação metodológica dos dados apurados na pesquisa, o autor da tese seria, também, motivado a conhecer os métodos aos quais se propôs empregar na sua pesquisa, obtendo, ao mesmo tempo, a rica oportunidade de tê-los praticado, como também, usufruído da experiência que poderia lhe possibilitar a consciência e o sentimento de reconhecimento das condições elementares que caracterizam um pesquisador.

Apesar da divulgação de que as análises das teses teriam sido realizadas individualmente, como realmente foram, houve a necessidade de aglutinação dos resultados sobre as teses T3 e T4, tendo em vista os seus autores não apresentarem capítulos, seções de capítulo ou abordagens, na introdução do estudo, a respeito das noções que poderiam caracterizar os procedimentos metodológicos de pesquisa empregados nas suas teses.

O autor da tese T3 mencionou que empregaria dois tipos de pesquisa e que os dados obtidos tiveram suas análises fundamentadas em uma famosa doutrina científica, bem utilizada em estudos que tiveram por proposta elucidar certas realidades, considerando destacadas mudanças percebidas na sociedade, por meio de suas interfaces históricas e econômicas. E na Tese T4, o seu autor descreveu que teria empregado um tipo de análise estatística que não conceituou e nem explicitou a condução de cada uma das fases do referido método com os dados da pesquisa. Apenas divulgou que a referida análise se basearia nas ideias de conhecido sociólogo estrangeiro, que da sua obra buscaria a noção sobre as condições geradoras de desigualdades.

Não se sabe, ao certo, se foi uma estratégia criada, pelos orientandos ou seus respectivos orientadores, visando à obrigatoriedade de leitura de outras partes da tese, por leitores e pesquisadores interessados, tendo em vista ter utilizado um capítulo de conteúdo da tese para apresentar a fundamentação teórica da referida doutrina; ou se foi uma tentativa de apresentar um estilo diferente de formatação da tese; ou, ainda, se os orientandos se equivocaram na elaboração da descrição metodológica convencionalizada de uma tese de doutorado e, por qualquer motivo, objeto de especulação, os respectivos orientadores admitiram o estilo de redação ou não perceberam o equívoco.

Nesse caso, o entendimento técnico que se pode obter é que tanto os autores das Teses T3 e T4 quanto aos seus orientadores, não permitiram que alguém pudesse saber e emitir crítica avaliativa sobre o emprego dos métodos de pesquisa utilizados pelos doutorandos, ao ponto de serem consideradas as suas experiências com métodos de pesquisa na tese, o que, assim, poderia evidenciar a condição de um pesquisador preparado.

Se por tradição ou hegemonia reconhecida, há certas liberdades que o doutor-pesquisador adquire ao conquistar a sua titulação no curso de doutorado. Isso lhe oferece autonomia para afirmar e decidir, de maneira fundamentada, sobre questões relacionadas à sua respectiva área de conhecimento, área de estudo e consequentes linhas de pesquisa. Nas orientações que realizar junto aos seus alunos doutorandos, não pode abster-se de desenvolver o devido, necessário e rico processo de práticas metodológicas de pesquisa, e nem ignorar a sua importante contribuição visando ao conhecimento, à aplicação consciente e à segurança competente de métodos científicos de pesquisa. O doutorando precisa ter potencialidades de pesquisador ou delas se apropriar, visando a conhecer, aprofundar noções e modificar a realidade por meio de respostas ou soluções que poderá obter de acordo com as suas indagações e questionamentos científicos, pela aplicação do método científico de pesquisa mais apropriado ao seu objeto de estudo.

Mesmo que, por muito tempo, realizando pesquisas, adquirindo e acumulando, por isso, conhecimentos científicos específicos e aprofundados, como também, se abastecendo de garantias e certezas, e, ainda, elevando o seu grau de segurança para oferecer inovações, o pesquisador-orientador pode cometer erros. Parece desejável que uma tese de doutorado precisa manter o seu formato como foi cientificamente convencionada na academia, para que forneça, com menos obstáculos possível, o acesso satisfatório a quem interessa conhecer o seu conteúdo científico.

Corroborando isso e com a finalidade de orientar a elaboração de um texto que caracteriza o “método” de pesquisa utilizado na tese, a ABNT NBR 14724, de 2011, assim descreve o conteúdo desse texto:

A exatidão das observações de dados coletados, bem como a eficiência do método utilizado são os principais elementos para o sucesso de uma pesquisa. Por isso, o trabalho deve apresentar uma descrição completa e cronológica da metodologia utilizada, permitindo a compreensão e interpretação dos resultados, assim como também a reprodução do estudo ou a utilização do método por outros pesquisadores. Compreende a inclusão, quando cabível, de informações sobre o local da pesquisa, população estudada (humana ou animal), técnicas utilizadas, além da descrição dos procedimentos estatísticos e analíticos utilizados. (USP, 2022)

Não basta, então, apenas identificar o uso do método na tese, mas apresentar uma descrição completa e cronológica dos procedimentos metodológicos utilizados, para que possam contribuir com a compreensão e interpretação dos resultados apurados. Se,

ainda, houver a tentativa de justificação empunhando-se a bandeira da inovação, mesmo assim não há como ser aceita, tendo em vista que qualquer proposta inovadora tem de ser apresentada para a otimização, melhoria, correção ou com vistas em vantagens e facilidades, por exemplo. Não deve conotar obstáculos em nenhuma realidade a qual esteja direcionada.

De acordo com Kanter (1988), a ação inovadora possibilita transformações favoráveis à melhoria dos resultados organizacionais em seus produtos, processos ou serviços (Robbins, Judge, Sobral, 2010, p. 578). E, assim, deve ser em qualquer situação, empreendimento ou estrutura, e em organizações com propósitos variados.

Retornando à análise das teses, o autor da tese T3 pretendeu fundamentar a análise de uma realidade educativa, que também se situa no contexto das políticas públicas de educação, de acordo com os conceitos de uma doutrina científica bastante conhecida. E o autor da tese T4, divulgou o seu propósito de empregar um método de análise estatística fundamentando os dados com a teoria de famoso sociólogo, com vistas em evidenciar uma realidade de desigualdades num ambiente profissional em que os trabalhadores realizam as mesmas atividades.

Essas intenções passam, então, a fazer parte do contexto de estudos epistemológicos, por buscarem novas formas de entender uma realidade por meio da descrição de fundamentos necessariamente seguros e pela identificação de método seguro de construção, demonstrando sólido fundamento do conhecimento, o que “favorece uma versão da ideia do ‘dado’ como uma base do conhecimento e, como método de construção, uma teoria da confirmação e da inferência racionalmente defensável” (Blackburn, 1997, pp. 118;119).

Sendo assim, como doutorandos e orientados por pesquisadores experientes, poderiam ter identificado em suas teses o emprego da epistemologia, abordada por Tello (2013), que afirma o seu emprego quando puder ser admitida como uma metodologia que se articula com a teoria da pesquisa. Silva e Silva (2014; 2015), também esclarecem o seu uso em estudos sobre políticas educativas e dizem perceber a existência de uma articulação dessa metodologia com abordagens como a teoria do discurso de Ernesto Laclau; recontextualização de Basil Bernstein; e a análise crítica do discurso de Norman Fairclough, e que isso tem contribuído, num movimento crescente, com as pesquisas realizadas no Brasil. Outras teorias podem ser acrescentadas a esse grupo, como as análises de compreensão do contexto local, de Pierre Bordieu; a ação comunicativa, de Jürgen Habermas; o materialismo histórico, de Karl Marx e Friedrich Engels; e a concepção da política como discurso, de Michael Foucault, por exemplo.

A tese T5 foi a mais trabalhosa, dentre as análises realizadas, por ter sido obrigatória a sua leitura desde o resumo até as considerações finais, possuindo uma quantidade de páginas de texto, bem além do necessário para desenvolver uma tese de doutorado. O seu autor abriu uma seção, na introdução da tese, para descrever a metodologia utilizada.



Referiu-se sobre dois métodos de pesquisa, M1 e M2, que teria empregado para esclarecer como estava ocorrendo os processos de identificação, diagnóstico e tratamento de alunos com um certo tipo de transtorno de aprendizagem, nas redes de ensino de um estado brasileiro, que segundo esse autor é um tema pouco estudado na academia.

Os métodos M1 e M2 são complementares sendo o M1 elementar para a quase totalidade dos estudos acadêmicos, por representar o procedimento obrigatório e necessário para oferecer fundamentação visando à formulação do escopo do estudo, levando-se em conta o seu planejamento e operacionalização. Um tipo de método realizado antes até da definição do objeto de estudo. Ou seja, tratando-se de uma estratégia comum que precisa ser praticada tanto pelo pesquisador aprendiz, quanto pelo pesquisador em processo de preparação, e, até mesmo, pelo pesquisador experiente. É aplicado desde os estudos de iniciação científica até os mais aprofundados estudos acadêmicos, pela necessária fundamentação científica que tem a propriedade de oferecer. O método M2 tem a ver com a consequente atividade de coleta dos dados da pesquisa realizada em contextos variados e diferentes do ambiente específico de trabalho intelectual do pesquisador. Mas, que não foram explicitadas as etapas de seus empregos e nem as peculiaridades que oferecem as garantias requeridas aos dados e consequente tratamento metodológico.

Em seguida, informou ter realizado, pelo que parece, de maneira equivocada, outro método (M3), muito empregado para oferecer sustentação robusta sobre certos achados obtidos por outras pesquisas realizadas sobre um mesmo objeto de estudo. Também não deu conta da sua caracterização e nem da explicitação indispensável de suas etapas. Utilizou os dados obtidos dessa tarefa como fundamentação teórica do transtorno de aprendizagem que se propôs a investigar e do campo de estudo científico que classifica e oferece tratamento específico para o referido transtorno de aprendizagem.

Também se referiu ao emprego de mais um método de pesquisa (M4), combinado com as etapas de outro método de pesquisa (M5) que também não conseguiu explicitar, de maneira bem esclarecedora, permitindo o entendimento de que, mais uma vez, se equivocou ao informar o que poderia ter sido uma adaptação do método M5 aplicado na coleta e tratamento dos dados, mas, que na verdade, o que houve foi a substituição de procedimentos de ensino e aprendizagem por intervenções sugeridas, por um campo científico de estudo, na tentativa de validar a sua pesquisa, sem a devida justificativa e explicitação que visassem a conversão das etapas do método M5 em ferramentas ajustadas para a sua aplicação na amostra obtida com o referido transtorno.

Os objetivos da tese não foram alcançados porque a realidade, que o autor tinha como expectativa, não foi constatada na rede oficial de ensino e nem nos órgãos específicos criados para o atendimento do tipo de transtorno que pretendeu investigar. Com esforço e persistência, conseguiu obter uma amostra que reunia as características desejadas, com a qual realizou os procedimentos que havia planejado.

Nesse contexto, abriu uma seção de capítulo para informar que teria realizado

o método de pesquisa M6 deixando de cumprir parte das etapas recomendadas, sem justificativa e, ainda, sem redirecionar a relação entre os novos objetivos do estudo com os dados que pretendia obter com as intervenções que realizou com a sua amostra, com idade e escolarização muito além das pretensões originais que pretendeu pesquisar, podendo ser interpretada como uma amostra tendenciosa, tanto do ponto de vista estatístico quanto das condições neurológicas intencionadas.

Depois de submeter a sua amostra às intervenções planejadas, baseou-se nos dados apurados na aplicação de certas ferramentas, para fundamentar as suas conclusões sobre os benefícios que o tratamento, segundo as orientações recomendadas, de um certo campo de estudo, pode oferecer aos pacientes com um determinado transtorno de aprendizagem.

A tese T5 ficaria mais bem caracterizada como um estudo descritivo, carecendo, ainda, da explicitação necessária das suas etapas. Fica, então, configurada uma experiência conturbada com as metodologias de pesquisa, o que também evidencia uma relação precária entre orientador e orientando, pelo tipo de produto que se permitiu ser finalizado, contrariando, assim, a finalidade explícita e institucional que um programa de pós-graduação *stricto sensu* tem de cumprir visando à preparação de pesquisadores, como também, demonstrando falhas quanto ao emprego da responsabilidade esperada da atuação dos integrantes da banca avaliadora da tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente ensaio, foi possível evidenciar que há cursos de doutorado permitindo a aprovação de teses com impropriedades metodológicas, seja por deficiente processo de orientação, seja por leniência, incompetência ou transigência de integrantes da banca avaliadora da tese, e seja pelo despreparo acadêmico-científico do doutorando a respeito da aplicação de métodos científicos em sua pesquisa. De todo modo, constata-se que programas de pós-graduação *stricto sensu* não vem cumprindo a sua atribuição oficial de preparar pesquisadores e que, supostamente, doutores vêm realizando e orientando pesquisas deficitárias no ambiente universitário de produção do conhecimento.

É fato que a banca de defesa têm a responsabilidade de, cumprindo a sua função avaliativa, se assegurar de que houve trabalho competente do doutorando com um ou mais métodos de pesquisa utilizados na tese, e que quando não apresentasse explicitação das fases desenvolvidas do respectivo método, aplicasse arguição pertinente ao modo como os achados da pesquisa foram tratados metodologicamente, propondo o seu registro na versão final da tese, obtendo, assim, a garantia necessária de que o doutorando conquistou o título de doutor e que pode ser considerado, a partir dessa experiência científica, mais um pesquisador.

Quantos avaliadores de banca de tese de doutorado têm se debruçado na análise da

elaboração do texto da metodologia do estudo, visando à necessária validação dos dados da pesquisa da tese avaliada e reconhecendo, nesse quesito, a imprescindível condição de preparação de pesquisadores pelo programa de pós-graduação *stricto sensu*?

Pela proposta do curso de doutorado, uma instituição de ensino superior pode comprovar, por meio das atividades curriculares previstas, que há a formalização de práticas de pesquisa visando à preparação de pesquisadores. Mas, em que medida também terá condições de assegurar que o seu programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem no egresso desse curso um pesquisador preparado?

Estas são incógnitas de uma realidade que precisa ser esclarecida, com o propósito de se assegurar que, tanto a banca avaliadora de uma tese de doutorado e o programa de pós-graduação *stricto sensu*, estejam cumprindo as suas funções, com rigor e responsabilidade, visando à preparação de pesquisadores com o curso de doutorado e a elaboração de uma tese que precisa ser considerada, pelo menos, como o resultado de uma autêntica pesquisa científica.

Há uma premissa própria do contexto empírico do processo educativo que, se utilizando de procedimentos avaliativos, tem por propósito apreciar os resultados, daí obtidos, visando à fundamentação das condições atuais dos alunos, tendo como referência o processo de escolarização anterior, para afirmar sobre a suficiência de conteúdos propedêuticos apropriados, de habilidades demonstradas e de valores internalizados percebíveis, que vão configurar as competências essenciais, que o aluno deve possuir, para desenvolver, satisfatoriamente, séries escolares ou ciclos de estudos posteriores.

Tem a ver com a proposta de avaliação diagnóstica, formulada por Bloom, Hasting e Madaus (1971), que, no Brasil, foi explicitada por Turra, Enricone, Sant'anna e André (1975), por meio de uma sondagem para estabelecer o nível de prontidão ao qual o aluno consegue demonstrar para seguir em frente com a sua escolarização. De acordo com Sueth e Ferraz (2020, p. 112),

as atividades escolares não podem se iniciar ignorando as condições com as quais e nas quais vai se desenvolver. Conscientes disso, professores e alunos precisam conhecer os obstáculos do processo de ensino e aprendizagem, seja por parte do sistema ou relacionados aos alunos, e o nível de conhecimentos anteriormente internalizados pelos alunos como base para a apropriação de novos conhecimentos. Tarefa essa tradicionalmente conhecida como avaliação diagnóstica.

Diante disso, voltando a mencionar a referida premissa, consegue-se afirmar sobre certas competências e outras condições dos alunos, adquiridas no processo de escolarização anterior, para se submeter ao processo posterior. Assim, é costume predizer, de acordo com as respectivas peculiaridades, o quanto o ensino médio não foi satisfatório para o seu concluinte ingressar no ensino superior; o quanto a graduação não supriu o seu egresso convenientemente para realizar o mestrado; e o quanto o mestre não reúne propedêutica suficiente para realizar o curso de doutorado. Nessa cadência, o doutor,

cumprindo a terminalidade do processo de escolarização e nível de ensino, não teria como ser apreciado em suas competências.

Mas, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos aos processos periódicos de avaliação de seus cursos, pela Capes, que também vem demonstrando a tentativa de avaliar os egressos desses programas pelas produções científicas publicadas no quadriênio objeto de avaliação, o que parece aceitar que a avaliação da qualidade dessas produções esteja sendo realizada pelos meios de publicação, com alta avaliação pela Plataforma Qualis, pela avaliação por pares, sem considerar, com rigor, as possibilidades de erros e injustiças cometidos nesse processo, relacionadas a natureza humana. Entretanto, os produtos e as competências exigidas de um pesquisador precisam receber tratamento específico, transparente e adequado, com vistas na conclusão do ciclo avaliativo objetivo-processo-produto, imprescindível à avaliação dos cursos *stricto sensu*.

O professor, então, com o título de doutor, é absorvido pelo mercado de trabalho, seja por concurso em universidades públicas, por meio dos editais de seleção para ingresso no magistério superior, e seja pela contratação por universidades privadas, também por processo de seleção, análogo ao da pública ou diferenciado, para atuar como docente ou para exercer o comando das funções desdobradas da tríade ensino-pesquisa-extensão, como também, para cumprir parte das exigências do artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, em seus itens I, II e III, condições para a obtenção ou a manutenção do credenciamento universitário, realizado pelo Ministério da Educação.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (LDB nº 9394/1996)

Com a suposta notoriedade obtida com o doutoramento, o doutor atuando como docente, gestor e/ou pesquisador, sem ter recebido o devido crivo sobre as imperfeições metodológicas em sua tese, em consequência da leniência ou incapacidades dos integrantes da banca de avaliação da sua tese, assim, inconsciente de suas deficiências, e se, ainda, for contaminado com o pretensiosismo acadêmico (Sueth, 2023), dificilmente será atingido pelas críticas de seus pares. Provavelmente, se não se der conta das suas inadequações científicas, seguirá a sua trajetória convicto de que desenvolve o seu melhor, sem saber que integra um provável contingente de doutores que progressivamente alimenta a mediocridade acadêmico-científica.

Uma das características encontradas no texto da metodologia de uma tese, que remete a suspeição de não ter sido empregado o método de pesquisa, trata-se da identificação e fundamentação teórico-metodológica, sem a devida explicitação de como

o referido método foi aplicado na coleta e tratamento recomendado dos dados, visando à validação dos resultados obtidos. Essa é uma prática que pode ser facilmente identificada em monografias e outros trabalhos de término de cursos de graduação, como também em elaborações exigidas nos cursos *lato sensu*, também em artigos científicos e, agora, confirmada, em teses de doutorado.

Uma justificativa que vem se naturalizando no meio acadêmico, é a que se refere às exigências atuais de certos periódicos e eventos científicos, sobre o número máximo de páginas ou de caracteres que o texto submetido à avaliação precisa conter, visando à sua publicação ou apresentação. Por esse motivo, o autor do texto apenas divulga a identificação e a respectiva fundamentação do método utilizado, não havendo espaço físico para a explicitação da sua aplicação. Até que ponto essa prática pode favorecer a um pesquisador despreparado, publicando suas produções sem o emprego de métodos científicos de pesquisa, para cumprir as exigências oficiais de avaliação das suas atividades, e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua condição insuficiente para orientar teses com imprescindível tratamento metodológico ou, ainda, permitir a sua finalização com imperfeições científicas, apresentando pouco ou nenhum procedimento de validação necessária dos dados apurados na pesquisa?

Pelas análises realizadas neste estudo, necessária é a divulgação das propriedades que um pesquisador preparado pelos cursos de doutorado, pelo menos, em educação precisa possuir, com base nos desdobramentos sugeridos pelas categorias conceituais extraídas dos conceitos e definições de pesquisa científica, até então, examinados. Tais propriedades tem a finalidade de evidenciar, de acordo com os resultados das teses analisadas, por meio dos métodos divulgados por seus respectivos autores, as condições necessárias que um doutorando, aprovado na defesa da sua tese, pela banca avaliadora, conseguiu desenvolver para ser considerado um pesquisador com competências para dar prosseguimento as suas atividades de doutor.

São as seguintes propriedades sugeridas para um pesquisador preparado: (1) valorização necessária do processo de coleta e tratamento dos dados visando à sua validação metodológica; (2) consciência de que a sua subjetividade é relativa diante dos dados apurados na pesquisa, carecendo de fundamentação; (3) reconhecimento de que também os dados qualitativos precisam ser submetidos as técnicas de validação; (4) segurança sobre o conhecimento e a aplicação dos métodos de pesquisa; (5) emprego de rotina organizada e metódica nas suas produções, evidenciando os procedimentos metodológicos com clareza e objetividade; (6) domínio consciente do processo exigido para desenvolver uma pesquisa científica, com ou sem o controle de variáveis; (7) condição pessoal de realizar interpretações específicas e contextualizadas sobre os achados de suas pesquisas, e de determinada atividade pesquisada; (8) inteligência suficiente para formular respostas provisórias convincentes pela relação de causalidade entre variáveis pertinentes; (9) capacidade de compreender as contingências da realidade com visão

interdisciplinar; (10) comportamento investigativo sobre diferentes respostas da relação entre novos conhecimentos e conhecimentos concebidos; (11) segurança para desenvolver as etapas do método, consciente dos riscos insurgentes; (12) resiliência e persistência diante de tentativas fracassadas de pesquisa; (13) necessidade de desvendar incógnitas da realidade; (14) prontidão permanente para responder questões circunstanciais que surgem em suas linhas de pesquisa; (15) aptidão para considerar visões e *insights* intelectuais como possibilidades de pesquisa; (16) pensamento atencioso para lidar com objetos de pesquisa de forma rigorosa e sistemática; (17) reflexão científica sobre as práticas humanas sociais e profissionais; (18) capacidade para discernir as realidades teóricas e práticas do contexto empírico-científico; (19) desenvolvimento de competência para refletir disciplinadamente sobre eventos, permitindo que as variáveis da relação de causalidade do objeto estudado possam emergir e ser identificadas; (20) caráter ilibado para não encobrir verdades ou mascarar resultados em favor de suas hipóteses de pesquisa ou determinadas convicções prévias; e outras possíveis propriedades.

Também parece muito importante chamar a atenção para o processo de orientação das teses de doutorado dos cursos realizados pelo Programa de Doutorado Interinstitucional - DINTER, disponibilizados pela Capes para projetos contemplados com financiamento, recursos de custeio e de bolsa de doutorado e que

caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação com curso de doutorado reconhecido pelo CNE e já consolidado (conceito maior ou igual a 5), em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição. (CAPES, 2023)

O DINTER tem por objetivos viabilizar a formação de docentes das Instituições de ensino superior; titular doutores do quadro permanente de docentes de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa, para diminuir as assimetrias regionais existentes; e fomentar a produção acadêmica e fortalecer, nas instituições atendidas, linhas de pesquisas que respondam às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional (Capes, 2023).

Portanto, esse tipo de curso, quanto ao processo de elaboração da tese, precisa receber o mesmo grau de responsabilidade e rigor científico recebido pelos cursos regulares de doutorado. As dificuldades e condições especiais que emergem dessa realidade precisam ser enfrentadas e superadas. A pesquisa da tese não pode ser maquiada se a finalidade do curso é, também, preparar pesquisadores e fortalecer linhas de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Caderno de pesquisa**. São Paulo. Nº 96, fev. 1996, p. 15-23. Disponível em <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/download/810/820/3007>> Acesso em 09/08/2023.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes [Tradução Desidério Murcho et. al.] Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Doutorado Interinstitucional – DINTER**. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/dinter>> Acesso em 30/07/2023.

DICIO.COM.BR. **Relação entre teoria e prática**. <<https://www.dicio.com.br/teorico/#:~:text=adjetivo%20Que%20pertence%20%C3%A0%20teoria,%C3%A2mbito%20de%20uma%20teoria%20espec%C3%ADfica>> Acesso em 20/06/2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org>> Acesso em 19/06/2023.

GALVÃO, Tais Freire; Pereira, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.23, n.1. Brasília, mar. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>> Acesso em 21/06/2023.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. *Ciência da Informação*. 40 (1), Abr 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0100-19652011000100002>> Acesso em 08/07/2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GUERRA, Sidney. As mudanças climáticas como catástrofe global e o refugiado ambiental. *Revista estudos institucionais*. Seção Dossiê. v. 7, n. 2, UFRJ, 2021. Disponível em <<https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/641>> Acesso em 20/06/2023.

KANTER, R.M. **When a thousand flowers bloom: structural , collective and social conditions for innovation in organozations** (Quando mil flores desabrocham: condições estruturais, coletivas e sociais para a inovação nas organizações), in B. N. Staw e L. L. Cummings (Orgs), *Research in organizational Behavior*, v. 10, Greenwich, CT: JAI Press, 1988, p. 169-211.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico - procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTEDI, MARCOS ANTÔNIO; BUTZKE, IVANI CRISTINA. A relação entre o social e o natural nas abordagens de hazards e de desastres. **Ambiente & Sociedade**, Ano IV, N° 9, 2o Semestre de 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/x66QG3tgHBsqYjPvNtTpTQM/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20/06/2023.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994. MINAYO, M. C. S.

OXFORD LANGUAGES AND GOOGLE DICTIONARY. Disponível em <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em 19/06/23.

ROBBINS, Stephen P.; TIMOTHY, A. Judge; SOBRAL, Filipe. **Comportamento Organizacional – teoria e prática no contexto brasileiro**. 14 ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2010.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa; SILVA, Ciclene Alves da. **A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia em dissertações e teses no período de 2003-2013: uma análise qualitativa**. I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa. II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação. 2015. *Anais...* Guarulhos, São Paulo: UNIFESP, 2015. p. 1-10.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa; SILVA, Ciclene Alves da. **Uso da abordagem do ciclo de políticas no Brasil: metodologia ou epistemologia?** Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2, 2014. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2014. p. 1-14.

SUETH, Robson. **Cenários da prática educativa: pragmatismo pedagógico e pretensiosismo acadêmico**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2023.

SUETH, Robson; FERRAZ, A. M. F. **AISPA - Avaliação Intersubjetiva, Simétrica e Pluridimensional da Aprendizagem na Perspectiva Habermasiana do Agir Comunicativo**. In: Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. (Org.). Educação e a apropriação e reconstrução do conhecimento científico. Ponta Grossa, Paraná.: Editora Atena, 2020, v. 2, p. 96-120

SUETH, Robson. **Controle do trabalho docente na pós-graduação stricto sensu: análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais**. 2017, 441f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, RJ, 2017.

SUETH, Robson. **Alternativas à dissertação: eventual solução para reduzir a evasão de alunos nos mestrados em educação**.). 1995, 96p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, 1995.

TELLO, C. **Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

TURRA, Clodia Maria Godoy; ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÊ, Lenir Cancela. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: PUC-RS/EMMA, 1975.

VADE MECUM BRASIL. Disponível em <<https://vademecumbrasil.com.br>> Acesso em 19/06/2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WORDCLOUDS. Disponível em <<https://www.wordclouds.com>> Acesso em 19/06/2023.



# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NA CLASSE HOSPITALAR

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Eudislânia Paulino Martins**

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Psicopedagoga da Secretaria Municipal de Monte Horebe, Paraíba

Pesquisa realizada para a conclusão do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica da Faculdade Futura em dezembro de 2019.

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo discutir quais as contribuições da Psicopedagogia para o atendimento pedagógico na Classe Hospitalar. Para tanto, tem como objetivo geral compreender como o trabalho psicopedagógico pode contribuir no atendimento pedagógico realizado na Classe Hospitalar e como objetivos específicos apresentar concepções conceituais e históricas da Psicopedagogia e do atendimento pedagógico na Classe Hospitalar e ainda refletir sobre a importância da intervenção psicopedagógica em âmbito hospitalar. A pesquisa bibliográfica, realizou-se a partir de buscas em sites, periódicos e livros para analisar de forma crítica e reflexiva

a intervenção psicopedagógica na Classe Hospitalar atuando em uma equipe multidisciplinar auxiliando o atendimento pedagógico realizado no contexto hospitalar. Como resultados podemos perceber a importância desse atendimento para a garantia do direito a educação, a saúde e a cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Pedagógico. Classe Hospitalar. Psicopedagogia Hospitalar.

**ABSTRACT:** This article aimed to discuss the contributions of Psychopedagogy to the pedagogical care in the Hospital Class. To this end, its general objective is to understand how the psychopedagogical work can contribute to the pedagogical care provided in the Hospital Class and as specific objectives to present conceptual and historical conceptions of Psychopedagogy and pedagogical care in the Hospital Class and also to reflect on the importance of psychopedagogical intervention in the hospital environment. The bibliographic research was carried out from searches in websites, periodicals and books to analyze in a critical and reflective way the psychopedagogical intervention in the Hospital Class acting in a multidisciplinary

team assisting the pedagogical care performed in the hospital context. As results we can perceive the importance of this service for the guarantee of the right to education, health and citizenship.

## INTRODUÇÃO

O atendimento pedagógico hospitalar a crianças e adolescentes hospitalizados tem como finalidade garantir o direito a educação, a recreação, ao brincar e, também, a continuidade dos estudos mesmo em processo de internação.

Nesse sentido, o atendimento pedagógico hospitalar busca fortalecer o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Uma das formas de atendimento é a Classe Hospitalar que será discutida neste trabalho.

Segundo o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002) Classe Hospitalar é o atendimento realizado através de hospital-dia, hospital-semana ou em serviços de atenção integral a saúde mental e que tem como finalidade proporcionar o acompanhamento pedagógico-educacional de crianças e adolescentes hospitalizados.

De acordo com este documento o trabalho deve ser desenvolvido por profissionais capacitados e que compreendam conceitos da área da educação e da saúde, entre eles estão o Pedagogo e o Psicopedagogo.

Enquanto a Pedagogia cuida dos processos de ensino-aprendizagem, a Psicopedagogia busca auxiliar no processo de recuperação e no assessoramento aos profissionais que compõem a equipe médico-psicopedagógica de caráter multiprofissional.

Consoante a isso, esta pesquisa tem como questão problematizadora quais as contribuições da Psicopedagogia para o atendimento pedagógico na Classe hospitalar? Para tanto, tem como objetivo geral compreender como o trabalho psicopedagógico pode contribuir no atendimento pedagógico realizado na Classe Hospitalar.

Além disso, tem como objetivos específicos apresentar concepções conceituais e históricas da Psicopedagogia e do atendimento pedagógico na Classe Hospitalar e ainda refletir sobre a importância da intervenção psicopedagógica em âmbito hospitalar.

Esta pesquisa representa grande relevância pois discute áreas pouco conhecidas e pesquisadas como a Psicopedagogia Hospitalar e a Pedagogia Hospitalar permitindo então que este estudo contribua para pesquisas futuras e ainda na definição da identidade e campo de atuação desses profissionais.

Outro aspecto importante a ser citado aqui é o atendimento desenvolvido e os avanços no desenvolvimento de crianças e adolescentes hospitalizados mesmo em períodos curtos ou longos de internação que acabam por mudar a rotina e o contexto vivencial.

Para responder a estes questionamentos foi realizada uma pesquisa de natureza

básica, de cunho qualitativo que contou como método de pesquisa a pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de discutir o impacto de trabalhos já realizados na área. Foram realizadas leituras seletivas e crítico-reflexivas de artigos, livros, sites e documentos oficiais que embasaram este estudo.

## CONCEITUANDO A PSICOPEDAGOGIA

O Conceito da Psicopedagogia ainda é muito discutido e não encontra uma definição única por parte dos autores. Segundo Kiguel (1991, p. 24) “o objeto de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento”.

Segundo o seu código de Ética “A Psicopedagogia é de natureza interdisciplinar. Utiliza recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender, no sentido ontogenético e filogenético, valendo-se de métodos e técnicas próprios”. Corroborando com o exposto, Scoz (1994, p. 2) diz que “a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os”.

Assim, a Psicopedagogia se configura como um campo de atuação que articula a educação e a saúde voltado para o processo de aprendizagem que é de natureza clínica e institucional trabalhando de forma preventiva ou terapêutica.

Porém, para o sucesso deste trabalho o psicopedagogo precisa atuar “[...] considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos” (ABPP, 2011, n.p).

De acordo com Bossa (2000, p. 12), a Psicopedagogia é “uma área do conhecimento que se dedica exclusivamente ao estudo do processo de aprendizagem e como os diversos elementos envolvidos nesse processo podem facilitar ou prejudicar o seu desenvolvimento”.

A psicopedagogia surge então como uma forma de compreender o processo de aprendizagem humana em sua singularidade atuando de maneira interdisciplinar apoiando-se de fundamentos e teorias de diferentes áreas, mas buscando intervir e construir conceitos próprios.

A Psicopedagogia apoia-se em vários campos de conhecimento para realizar uma prática própria que aborde os processos de aprendizagem. Dessa forma, é preciso que saibamos diferenciar a psicopedagogia e os seus objetivos para resumi-la como uma prática da psicologia ou da pedagogia, mas sim como um campo de estudo que se ampara em vários campos de conhecimentos como a medicina, fonoaudiologia, biologia, filosofia, sociologia, entre outras.

## PROCESSO HISTÓRICO

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento que surgiu para atender crianças com dificuldades de aprendizagem. Os primeiros estudos sobre tais dificuldades começaram a ser desenvolvidos em laboratórios e hospícios, onde os pacientes eram tidos como anormais (ZUMPANO, 2013, p. 6).

Segundo estudos realizados por Bossa (2000) a Psicopedagogia é inicialmente proposta com a finalidade médico-pedagógica por J. Boutonier e George Mauro na Europa, em 1946. Eles foram os responsáveis por fundar os primeiros centros psicopedagógicos que por meio de conhecimentos da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia buscavam atender crianças com dificuldades de aprendizagem.

Barroso (2018) em seu artigo intitulado “*A Psicopedagogia*” expõe um recorte temporal citado por Masini (2015, p. 32) onde esboça uma linha de eventos que contribuíram para a evolução da psicopedagogia na Europa:

- Em 1920 na Áustria as clínicas psicopedagógicas serviam para orientar professores para trabalharem com dificuldades educacionais;
- O primeiro Centro Psicopedagógico Claude Bernard é criado em Paris no ano de 1946 e tinha a finalidade de tratar crianças com problemas escolares e/ ou de comportamento.
- Na década de 1960 a educação e a psicologia tem suas concepções diagnósticas questionadas em relação ao uso de referências padronizadas e descontextualizadas;
- Em 1972, o Instituto de Pesquisa e Documentação Pedagógica de Paris publicou um debate sobre o tema “problema escolar x inadaptação- patologia”, pondo em questão as patologias ligadas ao fracasso na escola, surgindo assim, a ênfase no aspecto social.

A Argentina sofreu grande interferência dessa abordagem europeia de tratamento das dificuldades de aprendizagem. Em Buenos Aires, sua capital, surgiu o primeiro curso de Psicopedagogia e de lá também vieram as principais contribuições para a implementação das práticas psicopedagógicas no Brasil. São exemplos de profissionais que influenciaram e contribuíram para a psicopedagogia brasileira: Sara Paín, Jacob Feldmann, Ana Maria Muniz, Jorge Visca, dentre outros.

Masini (2015, p. 34 *apud* Barroso, 2018, n.p) elenca os principais eventos que ocorreram no Brasil durante o processo de desenvolvimento histórico da Psicopedagogia no Brasil, dessa forma temos:

- Na década de 1950, a pedagoga Genni Colubi Moraes coordenou a formação em psicopedagogia na PUC- SP, com influência da psicopedagogia francesa;
- A psicóloga Ana Maria Poppovic, na década de 1970 realizou pesquisas sobre psicopedagogia, publicando livros e artigos sobre a realização escolar, crianças

culturalmente marginalizadas, escola, comunidade, currículo, orientação cognitiva e ensino- aprendizagem;

- Em 1980, foi fundada a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo;
- Em 1982, teve início a publicação do Boletim da Associação de Psicopedagogia;
- No ano de 1985, na Universidade São Marcos em São Paulo, iniciou o primeiro curso pós lato sensu em psicopedagogia;
- A Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo passa a ser em 1988, a Associação Brasileira de Psicopedagogia com núcleos em vários estados do país.

Portanto, como vimos, a Psicopedagogia passa por grandes modificações ao longo dos anos, e mesmo hoje, não podemos entendê-la como um campo muito bem definido, mas sim em processo de maturação e construção, histórica, política, de formação e de práticas.

## **BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DA CLASSE HOSPITALAR**

Pesquisas realizadas mostram que embora a Classe Hospitalar seja tratada como uma nova modalidade de ensino esta prática já é realizada a muitos anos no mundo e aqui no Brasil.

De acordo com Esteves (2008, p. 2) “A Classe Hospitalar tem seu início em 1935, quando Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris”, tendo como marco o grande número de crianças e adolescentes que ficaram sem ir para a escola durante a segunda guerra mundial.

Ainda segundo a autora após a inauguração outros países como Estados Unidos, França e Alemanha passaram a usar este tipo de atendimento com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas, expandindo a Pedagogia Hospitalar para outros países no mundo.

Esteves (2008, p. 2) afirma que “em 1939 é Criado o C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes, tendo como objetivo formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais”. Desde 1939, o C.N.E.F.E.I. Já formou 1.000 professores para as classes hospitalares, cerca de 30 professores a cada turma (ESTEVES, 2008, p. 3).

No Brasil, segundo Castro (2007) se deu início a inserção de escolas no ambiente hospitalar na década de 50, no Hospital Municipal Jesus, com designação da professora de curso primário, Lecy Rittmeyer, na cidade do Rio de Janeiro em 14 de agosto de 1950.

A saber, inicialmente este atendimento era oferecido a crianças que apresentavam internações longas, na falta de estrutura adequada, as aulas eram ministradas na própria enfermaria. Por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2 de 2001 instituiu-se as Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que em seu Art. 13 orienta que:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001, on-line).

Para que as crianças e adolescentes hospitalizados impossibilitados de frequentar aulas em virtude de tratamento e recuperação da saúde, o inciso 1º da resolução CNE/CEB nº. 2 de 2011 determina que

as classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2011, on-line).

Em 2002, é promulgado outro documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo como objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições diferentes da escola.

A preocupação com crianças e adolescentes hospitalizados levou a criação das Classes Hospitalares que segundo este documento é “o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.” (BRASIL, 2002, p. 13).

## **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA CLASSE HOSPITALAR**

A Pedagogia passou e ainda tem passado por grandes mudanças na busca por atender as demandas sociais existentes; uma delas é a atuação em espaços não escolares. Libâneo (2001, p. 156) entende a pedagogia de forma ampla ao dizer que a “Pedagogia é o campo de conhecimentos que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais”.

Desta forma, podemos entender a pedagogia como um campo de atuação para além da escola. Entre os diferentes espaços de atuação do pedagogo temos os hospitais que entre os diferentes tipos de atendimentos que envolvam o processo de ensino aprendizagem, destaca-se a Classe Hospitalar. Dito isto, a atuação do pedagogo neste espaço acontece por meio da Pedagogia Hospitalar, assim,

a Pedagogia Hospitalar, é aquele ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde. (MATOS; MUGIATTI, 2012, p. 79)

Em 1994 foi instituída a PNEE na qual o termo “classes hospitalares” foi inserido atribuindo assim importância e responsabilidade na execução deste direito. Esta política define a classe hospitalar como “ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de Educação Especial e que estejam em tratamento hospitalar” (BRASIL, 1994, p. 20).

No ano de 2018 foi publicada a Lei nº 13.716 que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) incluindo o art. 4º - A que trata do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, nele consta que

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (PLANALTO, 2018, on-line).

O documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações traz em seu texto orientações acerca da formação necessária para a atuação no âmbito da Classe Hospitalar.

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido. (BRASIL, 2002, p. 22)

Como foi exposto, o pedagogo para atuar neste espaço além da formação educacional precisa conhecer aspectos relacionados a saúde. Conforme Taam (2004), a intervenção feita pelo Pedagogo contribui para a recuperação por acolher e auxiliar com as implicações oriundas da doença e defende ainda que esse acompanhamento seja realizado independentemente do tempo de internação no hospital.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp, 2019? n.p) “o psicopedagogo é o profissional habilitado para atuar com os processos de aprendizagem junto aos indivíduos, aos grupos, às instituições e às comunidades”.

Pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a Psicopedagogia foi inserida na Família Ocupacional 2394-25 dos

Programadores, Avaliadores e Orientadores de Ensino.

O Psicopedagogo pode atuar em diferentes espaços que envolvam o processo de aprendizagem do sujeito, seja ele escolas, empresas, clínicas, como também em hospitais. No Brasil a área de atuação ainda é pouco conhecida e passa por um processo de construção de identidade e definição.

Para Pereira (2015, p. 3) “A psicopedagogia hospitalar tem como foco principal auxiliar os processos de aprendizagens e também o desenvolvimento cognitivo, emocional e educacional, favorecendo a recuperação do indivíduo”.

Segundo Nascimento (2004, n.p) a atuação do Psicopedagogo Hospitalar se dá de duas formas “a primeira refere-se ao trabalho psicopedagógico em um Ambulatório de Psicopedagogia, inserido no contexto hospital; e segunda refere-se ao trabalho psicopedagógico inserido no hospital geral, ou seja, em outros ambulatórios, quais quer que sejam”.

Neste contexto, o Psicopedagogo irá atuar junto a uma equipe multi e interdisciplinar tendo atribuições tais como expõe Oliveira (2018, n.p):

- Intervir nas instituições de saúde, integrando equipes multidisciplinares, colaborando com outros profissionais, orientando seu procedimento no trato com o paciente e sua família.
- Adaptar os recursos psicopedagógicos para o contexto da saúde, utilizando recursos psicopedagógicos para elaborar programas terapêuticos de ensino/aprendizagem nas situações em que as pessoas estejam com as suas capacidades adaptativas diminuídas por razões de saúde.
- Criar e desenvolver métodos e programas psicopedagógicos em contextos de reabilitação psicossocial, para pessoas em recuperação de doença. • Elaborar relatórios de condições terapêuticas de ensino/aprendizagem e outras comunicações.
- Dar suporte à família, profissionais e acompanhantes do paciente envolvido. • Compreender como se dá a aprendizagem das crianças internadas e assim contribuir com mais dados aos educadores, para que possam realizar um planejamento de trabalho mais condizente com a demanda existente.
- Auxiliar o professor/educador a refletir sobre seu papel em uma Classe Hospitalar e saber que sua atuação é diferente de um professor de classe regular. O psicopedagogo irá oferecer recursos a estes profissionais para que possam lidar com as crianças hospitalizadas e descobrir as suas potencialidades para utilizar como ponto de partida para o seu trabalho e contribuir para a sua melhoria.

Portanto, podemos perceber que o Psicopedagogo hospitalar além de atuar com intervenção e diagnóstico, pode também prestar assessoria a professores que atuam nas classes hospitalares e juntamente com a família, principal elo entre a criança e o convívio



social que ora está afetado e prejudicado pela internação. De acordo com o Código de Ética do Psicopedagogo (2011, art. 3), a atividade psicopedagógica tem como objetivos:

- Promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;
- Compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;
- Realizar pesquisas científicas no campo da psicopedagogia;
- Mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

No contexto hospitalar, o Psicopedagogo irá portanto contribuir para a identificação e prevenção dos problemas de aprendizagem através de ações e orientações aos professores da Classe Hospitalar para que as atividades desenvolvidas estejam de acordo com o quadro clínico de crianças e adolescentes e ainda com as limitações impostas pela doença que acabam por limitar tanto a atuação dos profissionais da educação quanto os aprendentes.

Podemos concluir também que “Além do aspecto de apoio aos professores, o psicopedagogo também poderá compreender como se dá a aprendizagem das crianças da instituição analisada e, assim, contribuir com mais dados aos educadores, para que possam realizar um planejamento de trabalho mais condizente com a demanda existente” (LIMA; NATEL, 2010, p. 134).

O processo de adoecimento causa aos internos limitações em vários aspectos, a exemplo, o bem estar físico e psíquico, isso gera grandes percas, muitas crianças e adolescentes perdem anos letivos devido a enfermidade.

Diante disso, é de suma importância a presença de uma equipe multidisciplinar que acompanhe o desenvolvimento integral mesmo em face a doença; o trabalho do Pedagogo e do Psicopedagogo Hospitalar são interdependentes neste processo buscando gerar condições de aprendizagem, mas também de acolhimento a doença e a humanização do atendimento.

O trabalho do psicopedagogo na instituição implica que este seja um trabalho interdisciplinar, pois envolve vários problemas que se apresentam. Além disso, o profissional deve integrar-se em um trabalho de equipe, o que exige uma harmonia com os outros membros, para que se efetive um trabalho de articulação e coordenação (ZUMPARO, 2013, p. 23)

Portanto, a intervenção psicopedagógica realizada na Classe Hospitalar é de grande importância da a garantia dos direitos básicos a educação, saúde e cidadania, e ao pelo desenvolvimento do aprendente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico da pesquisa teve como marco a busca por compreender as contribuições da intervenção psicopedagógica para o atendimento pedagógico na Classe

Hospitalar.

Desta forma, podemos entender que a atuação do pedagogo se atualiza para atender a essas finalidades dentro da intencionalidade de suas práxis. Assim como a Psicopedagogia, área que vem ganhando cada vez mais espaço e respaldo enquanto ciência com práticas próprias e com atuação em espaços clínicos e institucionais como é o caso do hospital discutido nesta pesquisa.

Atualmente contamos com um leque de opções que são oferecidas além do espaço escolar para os profissionais da Pedagogia e da Psicopedagogia em situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, cabe a nós melhor entendermos como funciona cada uma delas afim de saber como lidar, o que fazer em cada área para com isso atender as necessidades exigidas.

A Classe Hospitalar, não busca utilizar o mesmo modelo educacional praticado na escola, mas ser um espaço diferenciado, com um currículo flexibilizado e que atenda às necessidades de crianças e adolescentes hospitalizados permitindo o seu desenvolvimento mesmo diante das limitações impostas pela doença.

Portanto, estar ciente do vasto leque de possibilidades destes campos de atuação é de fundamental importância para o reconhecimento e desenvolvimento destes profissionais, o qual atua em espaços escolares e não escolares proporcionando a interação entre outros campos de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Código de Ética do Psicopedagogo. Reformulado pelo Conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 5/11/2011. Disponível em: <<https://www.abpp.com.br/>> Acesso em: 15 out 2019.

BARROSO, Tais Gomes. A Psicopedagogia. Psicologando. Edição 09/2018. Disponível em <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-psicopedagogia>>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 09 out 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.716, DE 24 DE SETEMBRO DE 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, 24 de setembro de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm). Acesso em: 15 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, p.35, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em: 15 out 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 397, DE 09 DE OUTUBRO DE 2002.** Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Brasília, 2002. Disponível em: < [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=0B39D1C37DB8698344DE88D500EF8E3B.proposicoesWeb2?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada+-INC+8189/2006](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0B39D1C37DB8698344DE88D500EF8E3B.proposicoesWeb2?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada+-INC+8189/2006)>. Acesso em: 15 out 2019.

CASTRO, Marleisa Zanella. **Humanização e escolarização hospitalar:** transformando a realidade nas pediatrias. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11846982-Humanizacao-e-escolarizacao-hospitalar-transformando-a-realidade-nas-pediatrias.html>>. Acesso em: 15 out 2019.

ESTEVES, Claudia R. **Pedagogia Hospitalar:** um breve histórico. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/wp-content/uploads/2013/06/HIST%C3%93RICO-DA-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf>. Acesso em: 20 out 2019.

KIGUEL, Sônia Moojen. **Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil - Aspectos psicopedagógicos.** Porto Alegre, Abenepe, vol. 2. 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p.153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, M. C. C; NATEL, M. C. A PSICOPEDAGOGIA E O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR. **Revista Psicopedagogia.** São Paulo, v.27, n. 82. 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar:** A humanização integrando educação e saúde. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO. Cláudia Terra do. A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO HOSPITALAR: QUANDO, COMO, POR QUÊ? **Revista Psicopedagogia.** São Paulo, v.21, n. 64. 2004.

PEREIRA, Wyliane de Lima. **PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR: UM OLHAR HUMANIZADO A CRIANÇAS HOSPITALIZADAS.** 27f - UFPB, João Pessoa, 2015.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.

SOUTO, F. M; MARQUES, M. L; CARVALHO, M. A. A. S. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais.** Curitiba, 2017.

ZUMPANO, Gabriela **Psicopedagogia:** processo histórico, ambientes e técnicas de atuação. 38f – UNESP, Rio Claro, 2013.

# CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ROGERIANA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Rose França**

Centro Paula Souza

**Roberto Kanaane**

Centro Paula Souza

**Adriane Rezende**

Centro Paula Souza

**Sérgio Pambokiam**

Centro Paula Souza

**RESUMO:** O presente trabalho teve como finalidade, identificar a percepção de alunos do Ensino Profissional Técnica frente a Abordagem Centrada na Pessoa, fundamentada na proposta teórica de Carl Rogers (1973), sob a ótica dos professores. Foram adotadas as abordagens quantitativas e qualitativas, por método descritivo conjugado ao método exploratório, tendo sido realizada investigação teórica voltada à temática proposta. O procedimento referiu-se a um estudo de caso realizado em uma escola profissional técnica estadual do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 16 professores, tendo sido adotada amostra não probabilística (acessibilidade dos pesquisadores). O

instrumento para a coleta de dados foi um questionário elaborado no *Microsoft Forms* e encaminhado por e-mail aos sujeitos de pesquisa. O estudo demonstrou que a Abordagem Rogeriana sob o enfoque da aceitação, empatia e autenticidade, contribui para a prática docente quanto ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino profissional técnico, na visão dos participantes da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Profissional Técnico. Empatia. Aceitação. Autenticidade. Andragogia. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This study aimed to identify the perception of Professional Technical Education students in face of the Person-Centered Approach, based on the theoretical proposal of Carl Rogers (1973), from the perspective of teachers. Quantitative and qualitative approaches were adopted, using a descriptive method combined with an exploratory method, with a theoretical investigation focused on the proposed theme. The procedure referred to a case study conducted in a state professional and technical school in the State of São Paulo. Sixteen professors participated in the research, using a non-probabilistic sample (researchers' accessibility). The instrument

for data collection was a questionnaire prepared in Microsoft Forms and sent by e-mail to the research subjects. The study showed that the Rogerian Approach from the perspective of acceptance, empathy, and authenticity, contributes to the teaching practice regarding the teaching and learning process of students in professional technical education, in the view of the research participants.

**KEYWORDS:** Professional Technical Education. Empathy. Acceptance. Authenticity. Andragogy. Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O artigo versa sobre uma investigação acerca das contribuições advindas da Abordagem Centrada na Pessoa desenvolvida pelo Psicólogo Humanista, Carl Rogers, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem de alunos jovens e adultos da Educação Profissional Técnica.

A abordagem humanista em educação concebe a perspectiva do educando como ser integral, a partir de aspectos psicológicos e emocionais, além de enfatizar a relevância das relações interpessoais na constituição da personalidade dos indivíduos, fatores estes que são relevantes em seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) proposta pelo Psicólogo Carl Rogers, considera que o aprendizado do sujeito acontece de maneira individual, subjetiva e peculiar, uma vez que, o aluno aprende somente o que lhe é significativo, e faz parte de seu contexto. Neste caso, o professor torna-se mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o aluno é considerado o centro deste processo. Além disso, Segundo Rogers (1978) a ACP está fundamentada em três pilares importantes, sendo eles: aceitação, empatia e autenticidade; à medida em que o docente concebe esses conceitos, o aluno tende a confiar no professor, assim como a tornar-se mais autoconfiante e capaz de prosseguir com os estudos, estimulando seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, a aprendizagem de alunos da Educação Profissional Técnica vem ao encontro desta abordagem, na medida em que a vivência e a experiência sejam o ponto de partida para o processo de ensino, ou seja, segundo a Abordagem Rogeriana, o educador deve considerar o educando, em sua experiência e contexto de vida, como uma das premissas básicas para que o processo de aprendizagem aconteça com efetividade.

O presente estudo se propõe a investigar os três pilares da abordagem centrada na pessoa de alunos jovens e adultos da Educação Profissional Técnica. Vale ressaltar, que esta abordagem não se refere à modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) e sim ao público jovem e adultos que busca por cursos técnicos com a finalidade de qualificar-se para o mundo do trabalho.

Destaca-se, entretanto, que existe restrita literatura científica concernente à abordagem Rogeriana, motivando os autores a apreender a interface: da Teoria Humanista/Rogers e o Ensino Profissional Técnico.

Em função do exposto questiona-se: Quais as contribuições da Abordagem Rogeriana, sob o enfoque da aceitação, empatia e autenticidade, ao processo de ensino e aprendizagem de alunos na Educação Profissional Técnica sob a ótica dos docentes?

Portanto, tem-se como objetivo geral: identificar, sob a ótica do professor, como os alunos do Ensino Profissional Técnico concebem a postura docente centrada nos alunos. Com relação ao objetivo específico: Identificar o engajamento dos alunos em sala de aula sob a visão dos docentes.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando fornecer aporte ao presente estudo, buscou-se junto à literatura científica, concepções acerca dos seguintes temas: Aprendizagem sob o prisma da Abordagem Rogeriana; Andragogia; A Abordagem Centrada na Pessoa e sua aplicação na prática docente; Os três pilares da ACP - Abordagem Centrada na Pessoa (aceitação, empatia e autenticidade).

### 2.1 Aprendizagem no ensino técnico sob o prisma da Abordagem Rogeriana e da Andragogia

Existe uma procura significativa dos adultos, que estão há muitos anos fora da escola, pelo ensino técnico. A volta aos estudos usualmente acontece pela necessidade de qualificação profissional cada vez mais exigida pelo mundo do trabalho.

Segundo o Portal da Indústria (2022):

A educação profissional no Brasil é uma das principais apostas para melhoria da competitividade da indústria brasileira. O investimento no ensino profissionalizante vai permitir a retomada do crescimento econômico do país de forma contínua, gerando melhores oportunidades de emprego e renda para jovens e adultos.

Dada sua especificidade, este público requer um olhar diferenciado no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Tendo como referência a perspectiva Rogeriana em educação, e considerando o ensino técnico e sua amplitude no âmbito do processo ensino-aprendizagem, tem-se a Andragogia enquanto estratégia facilitadora.

Portanto, faz-se necessário compreender o papel da Andragogia, palavra de origem grega que significa “ensinar para adultos”. Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Alexander Kapp, mas se evidenciou na década de 70 com Malcolm Knowles, educador americano que se tornou referência no tema (MARQUES, 2018).

A andragogia é a ciência que estuda as melhores práticas e estratégias para a aprendizagem de adultos. Malcolm Knowles, considerado expoente da Andragogia, acreditava que os adultos deveriam participar ativamente de seu processo de aprendizado, e de que tendem a aprender de maneira diferente do que as crianças, onde a aprendizagem se processa sob o enfoque interativo, centrado na prática, consequentemente (BECK,

2015).

Em sua obra *Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*, Malcolm Knowles (1981) defende cinco pressupostos que compõem a andragogia, a saber: autonomia, experiência, prontidão para a aprendizagem, aplicação da aprendizagem e motivação para aprender; o que corrobora a abordagem Rogeriana, também conhecida como abordagem Humanista, que concebe a pessoa como o foco central de sua própria história. Em sua obra, *Abordagem Centrada na Pessoa*, Carl Rogers considera a autoaprendizagem e a aprendizagem significativa, fatores importantes para as práticas educativas, fundamentadas nos três pilares: autenticidade, empatia e aceitação.

Além da autoaprendizagem e a aprendizagem significativa, outro componente indispensável na eficácia da aprendizagem de jovens e adultos é a afetividade. Segundo Cunha (2020, p.7-8), tem-se que:

A afetividade é elemento importante para garantia do envolvimento do professor e dos alunos, na tentativa de oportunizar um ensino e aprendizagens eficientes no desenvolvimento de um ambiente agradável em sala de aula, que propicie valorização do sujeito, a aquisição e socialização de conhecimentos e elevação de autoestima (CUNHA, 2020, p.7-8).

A afetividade torna-se imprescindível para a permanência e motivação desse público, impactando positivamente o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais e pessoais para a vida, pois configura-se no primeiro passo para o resgate da confiança e da autoestima do adulto, que regressa à escola envolto de sentimentos de exclusão e inferioridade (CUNHA, 2020).

Considerando ainda a Abordagem Rogeriana, nota-se que para sua eficácia, a afetividade é um fator central para a manifestação da empatia, aceitação e da autenticidade, e que sejam explicitadas pelo educador. Neste sentido, tem-se que:

Rogers trazia a discussão da afetividade nas relações interpessoais para a sala de aula, o que consistia em uma novidade, pois até então se dava atenção para o cognitivo, e muito pouco, ou nada, para o afetivo. Entre outras, Rogers propunha uma teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador (ALMEIDA, 2012, p.343).

Segundo o autor, as relações interpessoais promovem um ambiente acolhedor. Assim, pode-se inferir que na aprendizagem de adultos; o enfoque da andragogia torna-se um fator destaque, na medida em que estabelece canais facilitadores, visando o engajamento dos adultos no processo de ensino e aprendizagem.

## **2.2 A Abordagem Centrada na Pessoa e sua aplicação na prática docente.**

As bases da ACP já haviam sido abordadas em seu livro “Psicoterapia e Consulta Psicológica” (1987[1942]).

Na sua proposta de terapia centrada no cliente, o autor vê uma significativa diferença no processo em relação às demais abordagens, considerando-o

como uma “aprendizagem” que a pessoa vai desenvolvendo em relação a si mesma e ao seu mundo e, assim, ganhando uma autonomia em relação à sua vida e aos problemas que enfrenta, bem como, aos que vier a enfrentar (COSTA & FERNANDEZ, 2020, p. 24).

Em uma de suas obras, “Liberdade para Aprender” (1978) reúne artigos, pesquisas e suas ideias sobre a Educação. Nesta obra, Rogers defende a aprendizagem significativa, ou experiencial, ou seja, a aprendizagem se dá a partir da experiência do educando e a sua relação com o contexto em que vive.

Em 1992 ao escrever o livro “Terapia Centrada no Cliente”, Rogers apresentou a teoria da terapia e a teoria da personalidade. O autor faz uma abordagem sob a perspectiva humanista e, portanto, faz referência aos profissionais que adotam este ponto de vista. Nesta obra, Roger faz o seguinte questionamento:

Se, na terapia, é possível basear-se na capacidade do cliente para lidar construtivamente com sua situação de vida, e se a meta do terapeuta é melhor dirigida quando se volta para a liberação dessa capacidade, então por que não aplicar essa hipótese e esse método de ensino? Se a criação de uma atmosfera de aceitação, compreensão e respeito é a base mais eficaz para facilitar o aprendizado que se chama terapia, não poderia ser também a base para o aprendizado que se chama educação? (ROGERS, 1992, p. 439).

Em decorrência, a ACP passou a ser experienciada em sala de aula, com algumas adaptações pelos professores, embora Rogers já a havia aplicado em sala de aula em suas experiências. Para ele, o ensino centrado no aluno tem como principal objetivo contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos, solidários e capazes de fazer escolhas (COSTA & FERNANDES, 2020).

Consequentemente, sua aplicação na prática docente, deve iniciar, conforme Rogers, com a pergunta aos alunos: quais são seus objetivos para esta disciplina? Desta forma, surge a demanda explícita dos alunos, e o currículo vai sendo construído conforme suas expectativas e necessidades.

No entanto, é relevante considerar o contexto no qual o aluno está inserido, seja ele econômico, político e social, ou seja, o currículo deve ir ao encontro de suas necessidades sem se desconectar da realidade que o cerca, preparando-o para tornar-se um sujeito crítico, autônomo e atuante na sociedade. Conforme Costa e Fernandes (2020, p.25) “O currículo é onde se incluem ou se excluem determinados saberes sob determinadas formas de socialização, em torno de diferentes significados sobre o social, o cultural, o histórico, o político”.

O professor deve considerar as experiências dos alunos a partir de seus interesses e necessidades, fornecer-lhe recursos pedagógicos adequados como: material para leitura relacionados ao tema, visitas, estudos de caso, além de estimulá-los a participar das discussões em sala de aula.

Segundo Almeida (2012), Rogers trouxe uma importante contribuição aos docentes.



Colocou condições facilitadoras para mudanças pessoais, determinadas posturas em vez de técnicas, sendo elas: a consideração positiva incondicional (aceitação), compreensão empática e a autenticidade. Portanto, tais aspectos da abordagem centrada na pessoa se tornam relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

### **2.3 Os três pilares da ACP - Abordagem Centrada na Pessoa (aceitação, empatia e autenticidade)**

Para que o professor-facilitador coloque em prática a ACP, é necessário que ele desenvolva três atitudes facilitadoras, também chamadas de três pilares da ACP: empatia, autenticidade e aceitação (ROGERS, 1973).

Para melhor compreensão destas habilidades, torna-se relevante entender a teoria da personalidade desenvolvida por Rogers. A teoria parte do princípio de que o ser humano é capaz de desenvolver-se e ir em busca de sua autorrealização pautado em sua experiência, e o papel do terapeuta é ajudá-lo a remover as barreiras mentais que o impedem de alcançá-la. Por outro lado, o papel do professor consiste em resgatar a confiança no ser humano, o respeito pelo outro e a autonomia por meio da relação professor-aluno.

Para Rogers (1951/1992) um dos pressupostos de sua teoria é que as pessoas usam suas experiências para se definirem, e o que se pode perceber em pessoas com dependência afetiva é que a experiência de depender em si, é tão presente que se tornou parte de sua constituição de personalidade (GUIMARÃES E SILVA NETO 2015, p.67).

Portanto, o professor pode em sua relação com o aluno, contribuir para estimular sua autoconfiança e autoconsideração positiva. Para isso, deve construir relacionamentos pautados na aceitação, empatia e autenticidade.

Na medida em que o terapeuta/professor adota uma postura positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as chances de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tende a aumentar (ROGERS, 1983).

A consideração positiva incondicional(aceitação) é uma das habilidades mais importantes a ser praticada pelo professor, pois trata-se de aceitar o aluno com a finalidade de não impor qualquer tipo de condição, sem julgamento. Esta atitude, juntamente a autenticidade (ser verdadeiro) contribui para que a autoconfiança seja fortalecida no aluno, e conseqüentemente sua autoestima. Ser autêntico, segundo Rogers (1978) significa que ele está indo ao encontro do aprendiz sendo ele próprio.

Para que este processo se inicie, é imprescindível que o professor exerça a compreensão empática, ou seja, se coloque no lugar de seu aluno, sinta e perceba suas necessidades e aflições, para que possa estabelecer uma comunicação fluida e acolhedora.

Assim como na psicoterapia, o cliente descobre que a empatia provê um clima de aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende (ROGERS; ROSENBERG, 2012, p.83).

Levando-se em consideração a aprendizagem de adultos, nota-se que a ACP, assim como a afetividade na relação professor-aluno, possui elementos essenciais para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem deste público.

Tornar o aluno o centro do processo, a partir de suas experiências, estimulando sua autoconfiança e autoestima, são fatores que contribuem para sua formação pessoal e profissional, na medida em que tenderá resgatar seus valores, sua postura e o autocentrimento. Na sequência tem-se o delineamento da metodologia adotada.

### 3 | MÉTODO

A pesquisa caracterizou-se a partir da abordagem quali-quantitativa e método descritivo conjugado ao método exploratório. A técnica utilizada para a coleta de informações acerca da temática: Abordagem Centrada na Pessoa e aprendizagem focou a pesquisa bibliográfica.

Quanto a abordagem quali-quantitativa Creswell (2010, p.27) afirma que é uma abordagem de investigação que associa as formas em pesquisa qualitativa e quantitativa. Este método tende a proporcionar um aprofundamento na análise e interpretação das informações coletadas. O método descritivo contribuiu com a caracterização e levantamento de informações específicas acerca da aprendizagem dos sujeitos de pesquisa, participantes deste estudo. Segundo Vergara e Gil (2016, 2008) a pesquisa descritiva expõe as características de determinados fenômenos ou pessoas e estabelece correlações entre variáveis.

O método exploratório, visa proporcionar maior familiaridade com o tema aprendizagem de Jovens e Adultos e os três pilares propostos por Carl Rogers. Conforme Vergara (2016) a pesquisa exploratória é realizada quando se tem pouco conhecimento acumulado e sistematizado em determinada área.

A pesquisa bibliográfica visa levantar informações acerca dos temas a partir de um referencial teórico já publicado, seja de artigos científicos, livros e revistas (VERGARA, 2016). Neste estudo, a pesquisa foi realizada para levantar informações acerca da aprendizagem de alunos da Educação Profissional Técnica, segundo a Abordagem Centrada na Pessoa.

Portanto, os participantes desta pesquisa foram professores que lecionam no período noturno para alunos do Ensino Profissional Técnico dos Cursos de Administração, Logística e Desenvolvimento de Sistemas dos períodos: vespertino e noturno da ETEC. Dr. Emílio Hernandez Aguilar.

Optou-se por realizar uma pesquisa empírica, tendo sido adotado um questionário, aplicado via *microsoft forms*, focado no problema e objetivos formulados, bem como, no referencial teórico, tendo como propósito analisar/compreender o processo de aprendizagem segundo a Abordagem Centrada na Pessoa, sob a ótica do professor.

A amostra foi a não probabilística por acessibilidade dos pesquisadores (VERGARA,

2016). Foram encaminhados, por meio eletrônico, 20 questionários aos professores que ministram aulas nos cursos técnicos de administração, logística e desenvolvimento de sistemas, obtendo-se 16 respostas.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio da estatística descritiva, considerando-se o cálculo de frequência. Quanto a análise qualitativa, buscou-se a partir das posições dos respondentes, analisá-las sob a ótica da fundamentação teórica, interpretando os dados coletados. Adotou-se, também, a técnica de nuvem de palavras (NP), para análise de conteúdo referente a questão aberta. Segundo Jorge e Silva (2019, p.41) “Nuvem de Palavras são recursos gráficos, nos quais o tamanho das palavras indica sua frequência em hipertextos volumosos”. O que sugere, primordialmente, o interesse dos respondentes e a linguagem adotada ao se expressar diante do questionamento da temática em pauta.

Neste estudo foram investigados o processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino profissional técnico sob a ótica dos professores, tendo em vista a Abordagem Rogeriana, ou seja: centrada no aluno.

O questionário foi composto por duas seções, sendo a primeira o termo de consentimento adotado pelo programa de pós-graduação. Todos os respondentes concordaram prosseguir quanto ao preenchimento do questionário. A seção 2 possibilitou apreender a prática docente adotada pelos professores que lecionam para alunos jovens e adultos do Ensino Profissional Técnico, bem como, suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem deste público. Foram elaboradas 10 questões, sendo 9 fechadas e 1 aberta, onde os participantes puderam responder livremente. Os dados obtidos a partir da pesquisa referiram-se a:

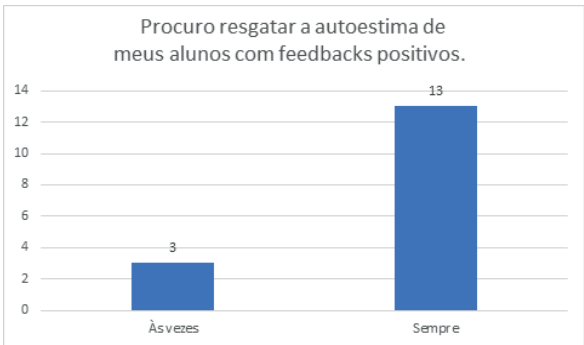


Gráfico 1 – Feedbacks Positivos

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

De acordo com os dados do gráfico 1, 13 professores postulam que costumam

resgatar a autoestima de seus alunos com feedbacks positivos e, 3 respondentes o fazem às vezes, o que denota a relevância da afetividade na prática docente, por meio da valorização do sujeito.

A afetividade é elemento importante [...] no desenvolvimento de um ambiente agradável em sala de aula que propicie valorização do sujeito, a aquisição e socialização de conhecimentos e elevação de autoestima (CUNHA, 2020, p.7-8).

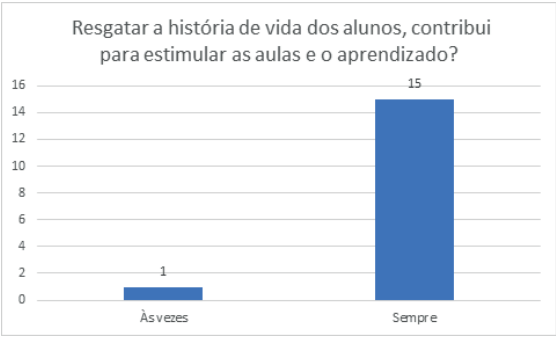


Gráfico 2 - História de vida dos alunos  
Fonte: Elaborados pelos pesquisadores (2022)

Conforme os dados do gráfico 2, 15 professores acreditam que considerar a história de vida dos alunos contribui para o aprendizado, e somente 1 respondente menciona às vezes. Neste sentido, percebe-se que, na percepção do professor os alunos ficam mais estimulados e propensos a aprender quando sua história de vida é considerada pelo professor. Rogers propôs a teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador (ALMEIDA, 2012, p.343).

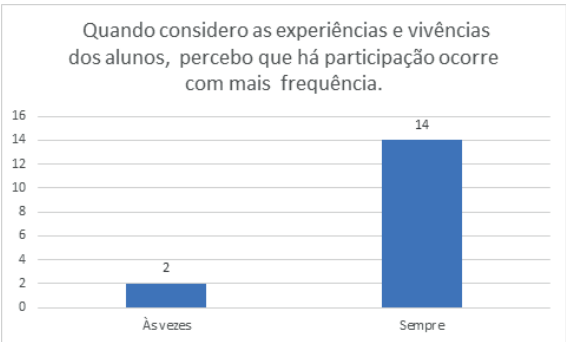


Gráfico 3 - Experiências e vivências dos alunos  
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Percebe-se no gráfico 3 que, sob o ponto de vista de 14 participantes, o professor

ao valorizar/considerar a experiência e vivência dos alunos durante a aula sempre estimula a participação deles. Sendo que, apenas 2 professores dizem considerar que às vezes percebem a participação. Conforme Rogers (1978), a aprendizagem se dá a partir da experiência do educando e a sua relação com o contexto em que vive.



Gráfico 4 - Manifestar afeição

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Manifestar a afeição pelo discente, ou seja, dar atenção, demonstrar empatia entre outros, segundo o ponto de vista de 12 professores, conforme aponta o gráfico 4, contribui para que os alunos fiquem envolvidos nas aulas. No entanto, 4 professores percebem que somente às vezes este envolvimento acontece.

Segundo Cunha (2020, p. 7-8):

A afetividade é elemento importante para garantia do envolvimento do professor e dos alunos na tentativa de oportunizar um ensino e aprendizagens eficientes no desenvolvimento de um ambiente agradável em sala de aula.

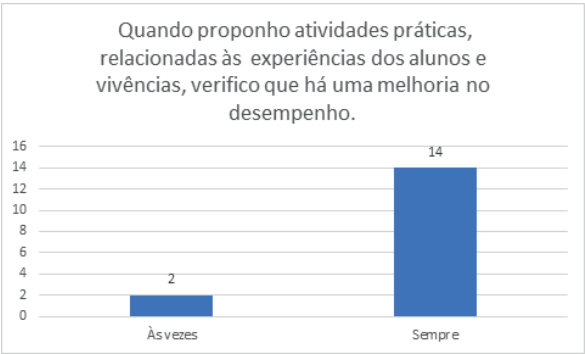


Gráfico 5 - Atividades práticas

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Conforme demonstra o gráfico 5, a atividade prática proposta pelo professor, aliado às suas experiências e vivências, contribui segundo 14 respondentes, para a melhoria

do desempenho dos alunos; por outro lado 2 respondentes concebem que esta postura possibilita, às vezes, o respectivo desempenho.

Tem-se a posição de Malcolm Knowles (1981) o qual defende os cinco pressupostos defende cinco pressupostos da andragogia: autonomia, experiência, prontidão para a aprendizagem, aplicação da aprendizagem, motivação para aprender.

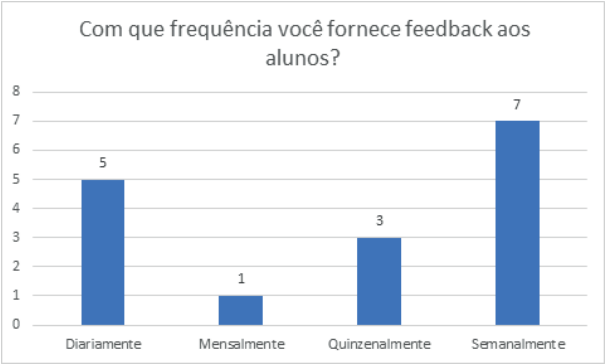


Gráfico 6 - Frequência de feedback aos alunos

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Neste gráfico (6), 7 participantes afirmam que fornecem feedback aos alunos semanalmente, 5 diariamente, 3 quinzenalmente e 1 mensalmente. O resultado acima tende a demonstrar que as práticas de feedback para este público são frequentes, portanto, uma atitude positiva dos professores que tende a contribuir com o desenvolvimento da confiança entre aluno-professor (ROGERS, 1983).

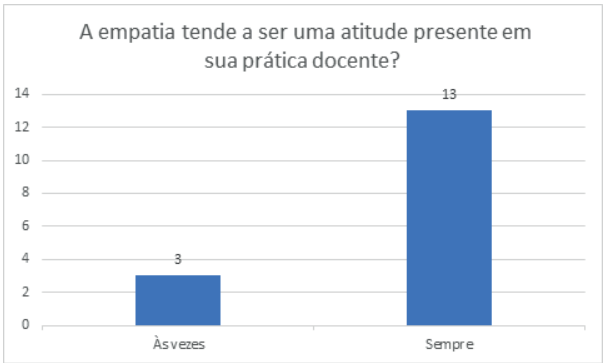


Gráfico 7 - A empatia na prática docente

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

No gráfico 7, pode-se supor que os participantes (13) consideram a presença da empatia em sua prática docente, e apenas 3, a empregam às vezes. Segundo Rogers e Rosenberg (2012, p.83):

Assim como na psicoterapia, o cliente descobre que a empatia provê um clima de aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende.

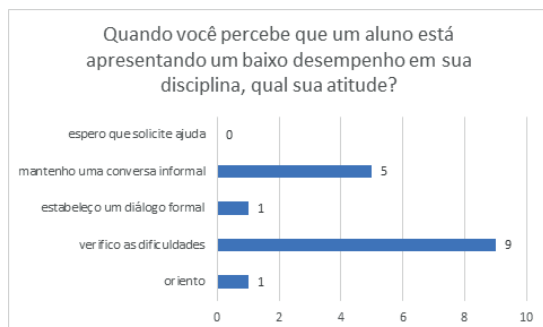


Gráfico 8 - Atitude quanto ao aluno com baixo desempenho

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

De acordo com os dados apresentados no gráfico 8, os professores (10) tendem a verificar as dificuldades dos alunos. Já 5 respondentes dizem manter uma conversa informal, o que tende a aproximar professor/aluno na construção do laço de confiança, e 2 professores sinalizam que estabelecem um diálogo formal e orientam, respectivamente.

Na medida em que o terapeuta/professor tem uma atitude positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as chances de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tende a aumentar (ROGERS, 1983).

Outro aspecto levantado no questionário, refere-se à autenticidade do professor junto aos alunos considerando a questão (9): a autenticidade (ser verdadeiro, transparente) com meus alunos tende a desenvolver laços de confiança, estimulando sua aprendizagem. Todos os respondentes (16) apontaram como sempre, ou seja, acreditam que ser verdadeiro e transparente com seus alunos, contribui na relação de confiança e estimula sua aprendizagem.

Segundo Rogers (1978) a ACP, está fundamentada em três pilares importantes, sendo eles: aceitação, empatia e autenticidade, à medida em que o docente adota estes conceitos, o aluno tende a confiar mais no professor, assim como, a tornar-se mais autoconfiante e capaz de prosseguir com os estudos estimulando seu processo de aprendizagem.

A questão (10) tratou-se de uma pergunta aberta, sendo: Sobre a experiência do professor em lecionar para o público Adulto; qual sua percepção quanto ao processo de ensino e aprendizagem no ensino profissional técnico?

Para análise destas respostas foi criada uma nuvem de palavras, por meio da plataforma *Wordclouds*, considerando as palavras mais citadas nos relatos dos professores conforme a imagem abaixo:





educando, uma das premissas básicas para que o processo de aprendizagem aconteça com efetividade para este público.

Rogers (1978) defende a aprendizagem significativa, ou experiencial, ou seja, a aprendizagem se dá a partir da experiência do educando e a sua relação com o contexto em que vive.

Neste sentido, verifica-se que a percepção dos professores participantes da pesquisa, atuantes no ensino técnico profissional, vai ao encontro da Abordagem Rogeriana, uma vez que, demonstram considerar a experiência, vivência e história de vida do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou identificar e compreender as contribuições da Abordagem Rogeriana, sob a ótica docente, no processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino profissional técnico de uma escola técnica situada no Estado de São Paulo

Observou-se que os pressupostos da andragogia defendido por Malcolm Knowles, foram considerados pelos professores no que diz respeito à autonomia, experiência, prontidão para a aprendizagem, aplicação da aprendizagem e motivação para aprender.

Identificou-se que os professores empregam em sua prática docente as atitudes facilitadoras sugeridas por Carl Rogers, sendo elas: a autenticidade, empatia e aceitação, ao considerarem as experiências e histórias de vida dos alunos no processo de ensino, além de estabelecerem diálogos informais em suas relações interpessoais com os educandos. O que possibilita considerar que o objetivo deste estudo foi atingido na medida em que, em decorrência da restrita literatura científica, como exposto no início do artigo, captou-se a partir da pesquisa empírica dados inerentes à abordagem Rogeriana presentes na prática docente, e que certamente forneceram pistas para a construção de conhecimentos voltados à temática proposta.

Neste sentido, verificou-se que, segundo o ponto de vista do professor, o aluno tende a se tornar engajado e estimulado nas aulas, e seu processo de aprendizagem tende a ser eficaz na medida em que se sente acolhido pelo professor, possibilitando-lhe expor seu potencial e conhecimento.

Estudos posteriores certamente poderão ampliar a compreensão, o escopo e a relevância da Abordagem Rogeriana e da Andragogia no processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação profissional técnica, trazendo à tona contribuições significativas quanto a prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. **Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora.** Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2012, v. 16, n. 2 [Acessado 4 Novembro 2021], pp. 341-348. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200018>>. Epub 11 Jan 2013. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200018>. . Acesso em 4 de mai de 2022.
- BECK, C. (2015). **Malcolm Knowles: o pai da andragogia.** Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/> Acesso em 05 de mai, 2022.
- COSTA, C.M.; FERNANDES, R.S. **Aprendizagem centrada na pessoa: a atualidade na proposta educacional de Carl Rogers.** 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4274> . Acesso em 08 de ago de 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre. Editora Artmed, 2010.
- CUNHA, P.S. **Educação de jovens e adultos: o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.** 2020. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/3001>. Acesso em 28 de jul, 2022.
- GIL. C.A.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Edição. São Paulo. Editora Atlas, 2008.
- GUIMARAES, A. P. M.; SILVA NETO, M. C. **A formação do self e a dependência afetiva: uma revisão bibliográfica da abordagem centrada na pessoa.** Rev. NUFEN, Belém, v.7, n.2, p.48-77.dez 2015.Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912015000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912015000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 jun., 2022.
- MARQUES, J.R. **Você conhece a andragogia?** 2018. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/voce-conhece-andragogia-entenda-conceito-aplicado-empresas-2/> Acesso em 12 de ago. 2022
- OLIVEIRA, I. A. D. **Carl Rogers na Educação de Ensino Médio.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.p.98. 2015.
- PORTAL DA INDÚSTRIA. **Entenda o que é educação profissional e qual a sua importância.** 2022. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/educacao-profissional/> Acesso em 08 de ago, 2022.
- ROGERS, C. R. (1983). **Aspectos de uma abordagem centrada na pessoa.** In: Rogers, C. R., Wood, J. K., O'Hara, M, & Fonseca, A. H. L. **Um jeito de ser.** São Paulo: EPU, (Original publicado em 1902-1987).
- ROGERS, C. R. (1983). **Um jeito de ser.** (M. Kupfer, H. Lebrão, Y. Patto, Trad.) São Paulo: EPU.
- ROGERS, C. R. (1999). **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes
- ROGERS, Carl R. **Terapia Centrada no Cliente.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** 4ªed.Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U., 2012.

ROGERS. C. R. (1973). **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros.

ROSSETTI, Carmem Maria Sant'Anna. **Adaptação do curso “Andragogia: um conceito de educação de adultos”**, desenvolvido para a Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região – EJUD2. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.sbdg.org.br/site/andragogia-modelo-de-facilitacao-de-aprendizagem-de-adultos/> Acesso em 02 de jul, 2022.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16ª Edição. São Paulo. Editora Atlas, 2016.

# FAMÍLIA, ESCOLA, EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Juliana Nogueira de Oliveira Silva**

Professora Mestre pela Universidade  
Federal do Espírito Santo – UFES,  
Professora da Sala de Recursos da  
Escola São Camilo de Lellis

**Almir Moreira Neto**

Diretor da Escola São Camilo de Lellis

**RESUMO:** Este trabalho objetiva dialogar sobre a relação família, escola<sup>1</sup> e Educação Especial juntamente com questões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho discute marcos legais quanto a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Define o papel da escola e família em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Apresenta os principais desafios dessas relações e conclui caminhos ao se trabalhar a inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Família, Escola, Educação Especial.

**ABSTRACT:** This work aims to discuss the relationship between family, school and Special Education along with

questions about Specialized Educational Assistance (AEE). The work discusses legal frameworks regarding Special Education and Specialized Educational Assistance. Defines the role of the school and family in relation to Specialized Educational Assistance. It presents the main challenges of these relationships and concludes paths when working on inclusion.

**KEYWORDS:** Family, School, Special Education.

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a se constituir uma prática pedagógica. Nota-se que a Proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (2008) traz os marcos legais da Educação Especial e Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especial, mostrando como as políticas nesse sentido se intensificaram para a garantia de uma educação de

<sup>1</sup> Nossos agradecimentos aos diretores, coordenadores, professores, profissionais da escola e as famílias dos alunos que acreditaram na proposta do Plano de Atendimento Educacional Especializado, essa vitória é nossa. AGRADECEMOS pela dedicação de vocês. Cada um, contribuiu para que a escola pudesse realizar esse avanço na Educação e em particular na Educação Especial. Vocês nos ensinaram que cada um é importante o verdadeiro valor de união e colaboração. Vocês apostaram que a educação pode transformar vidas.

qualidade e que valoriza a diversidade humana.

O modelo de educação inclusiva fomenta a participação de todos nos seus benefícios transformadores formativos, impede que se utilizem critérios segregacionistas e excludentes de acessos às instituições educativas e seus programas, ao contrário, desde posições de igualdade oferece a todos as mesmas oportunidades de preparação e de transformação.

A Educação Inclusiva abre as portas para uma participação social integral de todos nas diversas esferas da vida social, que vai desde a política à cultura, sendo assim a única maneira de que todos possam desfrutar de protagonismo social, de suas potencialidades e de grau de preparação conseguido no processo formativo escolar.

Desse modo, o modelo de educação inclusiva fica diretamente relacionado com os níveis de desenvolvimento de democracia social que possam exibir as sociedades. Propiciar o acesso à educação é o caminho real da participação democrática, pois sem preparação suficiente não é possível se pensar em protagonismo social-democrático, e esse protagonismo alcança a participação consciente em todos os processos desenvolvidos em nível social, desde os técnicos-produtivos até os sociais-políticos.

Referindo-se ao Atendimento Educacional Especializado, esse mesmo documento, no Art. 4º, considera o público-alvo desse serviço:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A proposta do AEE – Atendimento Educacional Especializado - fundamenta-se na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece uma nova concepção de Educação Especial que perpassa a todos os níveis e etapas da modalidade de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Portanto, **o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e metodologias didáticas que permitam eliminar barreiras para a plena participação no processo formativo escolar dos educandos.** Com essa sustentação pedagógica, didática e metodológica, viabiliza-se a acessibilidade aos saberes que correspondam em condições de igualdade com os demais alunos, marcando-se apenas as diferenças pelos métodos, meios e procedimentos de ensino e da aprendizagem utilizados para conseguir metas e objetivos formativos dos alunos com deficiência.

Este documento ainda define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma política social de inclusão concretizada em estratégias pedagógicas desenhadas para **complementar ou suplementar** o currículo escolar, em que crianças, jovens e adultos com deficiência são inseridos.

No Espírito Santo é notório o progresso de alunos atendidos nas Salas de Recursos, serviço ofertado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da Educação Especial. A Escola São Camilo de Lellis, localizada no município de Vila Velha no estado do Espírito Santo é referência, pois está no mercado empresarial no ramo da educação há 50 anos. Ela se destaca pela iniciativa de aplicar na prática dentro das possibilidades de uma rede privada, o Atendimento Educacional Especializado através da implementação do Educacional Individual – (PEI).

A Escola São Camilo de Lellis caminha de acordo com o cumprimento da demanda legal no que diz respeito à inclusão e em especial a realização do Atendimento Educacional Especializado.

Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, art. 3º).

Todos os estudantes público-alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. Nesse sentido, a escola São Camilo de Lellis avança no ramo de escola particular no estado do Espírito Santo, pois possui uma sala de recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado.

“Qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos”. (Art. 8º da Lei nº 7.853/89).

A escola deverá acolher e matricular os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, devendo respeitando a decisão da família quanto as possibilidades de atendimento da Escola São Camilo de Lellis.

## DIALOGANDO COM A LEGISLAÇÃO

A legislação nacional orienta quanto a organização do Atendimento Educacional Especializado, no diz respeito ao número de alunos matriculados aos espaços e horários, levando-se em conta o tipo de deficiência:

1. A equipe pedagógica junto com o professor especialista tem autonomia para fazer os arranjos necessários à organização do espaço/tempo da sala de atendimento, desde que seja respeitado o Relatório do Estudo de Caso e o programado no PEI.
2. A preferência deve ser na organização do trabalho em duplas ou grupos, usando como parâmetro as necessidades específicas e os interesses particulares dos alunos, sempre objetivando o estabelecimento de relações produtivas e de bons resultados no desenvolvimento potencial.
3. O atendimento clínico de apoio e/ou suporte ao trabalho de atendimento prestado ao aluno, ou grupo de alunos, pode ser inserido no seu horário, sempre que se fizer necessário, mas em conformidade ao previsto no PEI.
4. Os grupos serão organizados considerando-se o espaço físico da sala de atendimento, a natureza e intensidade dos apoios, as necessidades educacionais específicas dos alunos, sua faixa etária e o horário da escolarização no ensino regular.

Essa organização do processo de aprendizagem pode ser com:

(...) tempos e lugares diferenciados, não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitando tanto a livros e revistas quanto a computadores e bases de dados e espaços para a realização de tarefas concretas, interpelativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e sua aplicação para cada um a uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber (TAVARES; ALARCÃO, 2001 p.107-108).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola São Camilo de Lellis, ocorre através da aplicação do Plano Educacional Individual (PEI) para os alunos público-alvo da Educação Especial. O plano é elaborado pela profissional responsável pela sala de recursos da escola. São realizados testes com os alunos. Os testes detectam as principais dificuldades do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem. Além disso, são considerados para a elaboração do plano: relatórios de professores e da área clínica, observações do professor e coordenador e o laudo.

Após a elaboração do plano, tanto o professor de sala de aula quanto a coordenação contribuem para a conclusão do plano.

A partir desses aspectos legais, a Escola São Camilo de Lellis busca dialogar com a família sobre o PEI e os atendimentos. É nesse momento que escola esclarece para família o que é o PEI, diz sobre sua durabilidade (semestral), bem como a reavaliação do aluno após esse período, são informados que caso seja necessário, o PEI é reestruturado. Também é nesse diálogo que a escola apresenta os resultados dos testes para a família. É

somente após a aceitação da família assinando o PEI, é que os atendimentos se iniciam.

Os atendimentos ocorrem no máximo duas vezes na semana, com duração de 50 minutos. Esses atendimentos ocorrem de forma individual ou coletiva.

A professora da sala recursos da Escola São Camilo de Lellis realiza ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento no indivíduo de habilidades para responder às demandas de seu ambiente e à aprendizagem do aluno, bem como a sua melhor interação no espaço escolar regular e fora dele. Ela identifica, elabora e organiza os apoios pedagógicos e recursos de acessibilidade. Organiza horários de atendimentos, controla frequência na sala de recursos, planeja atividades.

Estabelecer esses diálogos é algo complexo, pois necessita descrever a visão da Escola São Camilo de Lellis quanto a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e ao mesmo tempo, necessita relatar os desafios que vivenciou e continua vivenciar para cumprir o seu papel frente a inclusão.

## **DIALOGANDO: O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA FRENTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular ampara-se na Constituição Federal de 1988, que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado.

Entendemos que a escola é um espaço social que precisa mudar para atender todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional, é necessário repensar a verdadeira educação inclusiva.

De acordo com Carvalho (2006, p. 36),

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver) no direito de integração com os colegas e educadores de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, provisão de recursos de toda ordem.

Ao buscarmos a compreensão da interface entre família e escola no âmbito da inclusão escolar é preciso que se discutam as particularidades da relação entre essas instituições. Diversos autores, tais como Trunbull & Turnbull (1997), Gargiulo (2002), Davies & Hall (2005), Tondim (2001), apontam para a importância da parceria entre escola e família, porém, essa parceria não é facilmente estabelecida, como afirma Silva & Mendes (2008). Essa dificuldade justifica o crescimento de investigações, que têm por base a ideia



do trabalho colaborativo, isto é, que os profissionais não devem trabalhar de forma isolada, buscando sempre a inclusão das famílias no trabalho pedagógico.

Quanto à relação entre família e escola na busca pelo favorecimento do processo de inclusão, podemos destacar que em diversos documentos legais como na LDBEN de 1996 está enfatizada a importância de a família agir de forma integrada ao Estado na promoção da educação. Assim, a educação é vista como um processo conjunto que envolve tanto a família quanto o Estado (CHACON, 2009).

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, Art. 8º).

A legislação brasileira, todavia, enfatiza o papel do professor dessa sala em orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

De acordo com a UNESCO, a interação entre escola e família contribui para o planejamento das atividades pedagógicas. Ainda de acordo com a mesma fonte, como efeitos mais importantes dessa aproximação seriam:

A incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos ao planejamento e à gestão da escola; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares, possibilitando às famílias o exercício de seu direito de ter acesso às informações que as permitem opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades; a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situações mais vulneráveis.

Já a Declaração de Salamanca (1994) afirma que a educação de crianças com público-alvo da Educação Especial é tarefa a ser compartilhada entre pais e profissionais. Aponta ainda que os pais são os principais associados no que tange à educação de seus filhos, e que eles devem decidir, na medida do possível, o tipo de educação que desejam para eles. Nesse sentido, a autorização que a família necessita fazer para realizar na sala de recursos se constitui em um desafio.

Tendo em vista essa discussão, a Escola São Camilo de Lellis, busca dialogar com a família sobre as dificuldades de aprendizagem e aponta a importância de investigar com o suporte clínico, em alguns casos. Também busca realizar uma comunicação com a família quanto aos resultados da investigação com o campo da saúde, (laudos, uso da medicação

ou troca da dosagem da medicação/ troca da medicação).

O diálogo e a comunicação com a família do aluno que necessita de Atendimento Educacional Especializado são de vital importância, pois os pais ou responsáveis representam uma complementaridade ao trabalho dos profissionais que realizam o atendimento, porque as vivências e experiências extraescolares são suporte das que se trabalham no processo formativo educativo.

Além desses desafios, a escola busca refletir junto com a família sobre o contínuo uso da medicação e tratamentos clínicos complementares, visto que em algumas situações o uso da medicação é interrompido diante do quadro de melhora no comportamento ou aprendizado. por que houve uma melhora.

Outro desafio que a Escola São Camilo de Lellis vem superando, diz sobre os conhecimentos clínicos serem considerados ainda de maior peso pela família em relação aos conhecimentos da área da educação. Isso porque algumas famílias buscam aprovação da área da clínica quanto ao PEI proposto pela escola. Nesse momento, a escola se mostra aberta a trabalhar em parceria com a área clínica, sem perder de vista os objetivos de trabalho proposto na área educacional. Esse assunto em questão, não é novo no que tange ao campo da educação.

## CONCLUSÃO

A legislação retrata tanto a função da escola quanto da família diante da Educação Especial. Ambas instituições sociais devem cumprir o importantíssimo papel na sociedade, pois são através delas que são ensinados valores, ética, cidadania, indivíduos reflexivos, críticos e solidários.

Mesmo diante dos desafios a escola não tem paralisado suas ações e cada vez mais tem buscado melhorar o serviço de Atendimento Educacional Especializado, bem como a relação com a família.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição** (1988). República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral**: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fabio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003

\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 29 agosto.2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 05 dez. 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DA VIES, S.; HALL, D. Contact a family: professionals and parents in partnership. Archives of Disease in Childhood, v.90, p. 1053-1057, 2005.

CHACON, M.C.M. **Família e escola**: uma parceria possível em prol da inclusão. AMIRALIAN, M.L.T.M. (org). Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009. p. 57-70

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Princípios, Política e Prática em Educação Especial** (1994). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NOTA TÉCNICA nº4/2014 (Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar);

SILVA, A.M.; MENDES, E.G. **Família de crianças com deficiência e profissionais**: componentes da parceria colaborativa na escola. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, n. 2. Marília, mai/ago. 2008.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médica, 2001. p. 97-115.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality**: a special partnership, 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. Brasília: CORDE.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre o professor pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Org). 171 Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236

# EL CANSANCIO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. TRIBULACIONES EN LA PÉRDIDA DEL SER DOCENTE

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Ledys Hernández Chacón**

Universidad de Otavalo, Facultad de  
Educación Otavalo – Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-3706-1873>

docentes, con énfasis en la salud y el bienestar emocional.

**PALABRAS- CLAVE:** pedagogía, síndrome de Burnout, conocimiento, universidad, docente

**RESUMEN:** EL presente trabajo pretende estimular el diálogo reflexivo acerca de la problemática del cansancio pedagógico del docente universitario del siglo XXI, en el contexto latinoamericano y, especialmente, en Ecuador. Partiendo de un análisis de la literatura, el debate se organiza a través de interrogantes que abordan algunos aspectos de la temática: a) la salud mental del docente; b) la búsqueda de la verdad en la sociedad del conocimiento; c) los nuevos roles del docente. A lo largo de la reflexión, se ponen de manifiesto datos alarmantes acerca del cansancio emocional que atraviesan los docentes universitarios en el desempeño profesional, debido a las condiciones de sobre exigencia personal y laboral. Se cuestiona el fin de la educación en la era de la hiperinformación y el rol del docente ante un sujeto estudiantil cada vez más despersonalizado. Finalmente, la disertación conlleva a fomentar acciones conjuntas de reconstrucción del ser

### PEDAGOGICAL BURNOUT IN THE KNOWLEDGE SOCIETY: QUESTIONING IN THE LOSS OF BEING TEACHER

**ABSTRACT:** This paper aims to stimulate a reflective dialogue about the problem of pedagogical fatigue of the university professor of the 21 st century in the Latin American context and, especially, in Ecuador. Starting from an analysis of the literature, the analysis is organized through some questions that address some aspects: a) the mental health of the teacher; b) the search for truth in the knowledge society; c) the new roles of the teacher in the digital educational context. Throughout the text, alarming data is revealed about the emotional exhaustion that university teachers go through in their professional performance, due to the conditions of personal and work demands, taking Burnout Syndrome as a symptomatic reference. The end of education in the hyperinformation era

and the role of the teacher in the face of an increasingly depersonalized student subject are questioned. Finally, the dissertation leads to promoting joint actions for the reconstruction of being teachers, in its fundamental identity and with an emphasis on health and emotional well-being.

**KEYWORDS:** pedagogy, Burnout Syndrome, knowledge, university, professor.

## 1 | INTRODUCCIÓN

La profesión docente ha sido catalogada como un campo profesional altamente estresante por los especialistas de la salud ocupacional. Las patologías presentadas por la población docente son variadas y estrechamente relacionadas al campo emocional y de desgaste mental. De hecho, varios autores coinciden en afirmar que la profesión presenta en sí misma características de riesgos para el desarrollo de enfermedades psicológicas y psiquiátricas.

Los procesos de globalización, el alto y acelerado desarrollo de la tecnología en el ámbito educativo, la alta competitividad laboral, exigen procesos de adaptabilidad inmediata a las condiciones cada vez más cambiantes del educador. En el ámbito de la universidad ecuatoriana, sin embargo, este es un tema poco abordado y hasta desconocido por los propios docentes. Las estructuras institucionales demandan cada vez más del docente, sin tener en cuenta las afectaciones a la salud que ello conlleva.

Por otro lado, la crisis sanitaria expuso a su vez el silencioso trance educativo del que todos conformamos una trilogía paradójica de testigos, víctimas y cómplices: la frenética carrera de obstáculos entre la hiperdigitalización de la enseñanza, la hipertrofia informativa, la deconstrucción de los valores educativos y el rol docente ante la inminente nueva figura de autoridad del saber: el internet.

Sin bien el salto a la virtualidad durante la pandemia supuso un desequilibrio en la relación docente – estudiante- enseñanza-aprendizaje, hasta cierto punto esperable; el período de postpandemia y el retorno a la presencialidad no mitigaron, sin embargo, los estragos producidos en la crisis anterior. Diversos estudios a los que nos referiremos más adelante, demuestran el creciente aumento de síndrome de burnout y otros trastornos emocionales en el gremio docente, especialmente en docentes de educación superior.

La presente reflexión versa acerca de esta problemática compleja y disimulada a partir del análisis de la literatura. Sin embargo, los argumentos aquí manifiestos no representan de ninguna manera postulados acabados o conclusivos acerca del fenómeno que tratan. Todo lo contrario, la finalidad de este escrito es abrir el diálogo reflexivo acerca de la necesidad de abordar la perspectiva docente acerca de la salud emocional en el contexto educativo del siglo XXI.

## 2 | PRIMERA INTERROGANTE: ¿PODEMOS HABLAR DE LA SALUD MENTAL DEL DOCENTE?

El siglo XXI ha sido caracterizado por varios autores como el tiempo de las enfermedades mentales. El filósofo contemporáneo Byun Chull-Han introduce en su libro “La sociedad del cansancio”, el término de “violencia neuronal”, como enfermedad emblemática de nuestro siglo. Si bien los siglos anteriores se caracterizaron por pandemias bacterianas y virales, el desarrollo de la medicina logró éxito en estos campos, tal y como se ha demostrado con la declaración reciente de la OMS sobre el fin de la emergencia mundial producida por el virus del COVID-19, en un tiempo relativamente corto.

Ahora bien, la propia OMS alerta acerca del creciente número de trastornos mentales, alcanzando el 30% de enfermedades no mortales a nivel mundial. El suicidio alcanza la tasa de incidencia más alta en la historia humana, produciendo un deceso cada 40 minutos en el mundo. El propio Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM), ya en su quinta versión, amplía su espectro de caracterización de trastornos mentales, bajo criterios de homologación, incluyendo los trastornos adaptativos, bajo el código Z. (Sandín, 2013).

Las nuevas clasificaciones psiquiátricas no son exclusivas de la población adulta, sino que se insertan cada vez con mayor incidencia en la población infantil, extendiendo así su prevalencia. El consumo de medicamentos para trastornos mentales ha aumentado en un 37% en los últimos 10 años. Las demandas terapéuticas de la población ya no son referentes solo a los trastornos tradicionales como la ansiedad, depresión, esquizofrenia, etc; sino que están relacionadas a la falta de contención y la carencia de herramientas psicológicas para enfrentar situaciones adaptativas (Echeburúa et al., 2014).

Los abordajes actuales en torno a la salud mental reflejan una psicopatología de la vida cotidiana en relación a situaciones aparentemente comunes y generalizadas como el estrés laboral, las relaciones de pareja, la convivencia disfuncional, la soledad, la insatisfacción personal, los duelos no resueltos, los problemas de comunicación, entre otros muchos. Las cifras en estas áreas ascienden al 30% de las consultas y tratamientos psicoterapéuticos en los centros de atención a la salud (Ortiz et al., 2006).

Tales son las variantes y combinaciones de los trastornos mentales que acosan al siglo que el mencionado DSM-V, opta en su clasificación por la aplicación de criterios funcionales y topográficos de los síntomas y síndromes, más que por su etiología o evolución patológica. De esta manera, el DSM-V entra también en una crisis de autoridad diagnóstica ante la diversidad comórbida y la casi inexistencia de pacientes con un diagnóstico único, que no responden a los antiguos parámetros del modelo médico de enfermedad mental (McGorry, 2010); (Esbec y Echeburúa, 2011); (Echeburúa et al. 2014).

Así, varias organizaciones médicas, psicológicas y psiquiátricas declaran una serie de trastornos mentales asociados a la disfunción adaptativa, tales como la vigorexia, la

ortorexia, los workaholics, el esteticohólico, la ciberdependencia, los trastornos de humor con disforia, la anorexia, la bulimia, el síndrome de Estocolmo, el de Ulises o el de Burnout. Todos ellos, y otros más, como complejas combinaciones de síntomas, signos y señales que convierten a la salud mental en todo un reto global de la sociedad post-contemporánea (Ortiz et al. 2006).

Esta diversidad patogénica, aglomerada en una amalgama ambigua conocida como trastornos de salud mental, han traído de igual manera, una multiplicidad de técnicas terapéuticas que van desde la terapia holístico- integral, la salud ocupacional, musicoterapia, acupuntura, técnicas de meditación, aromaterapia, danza tribal, arteterapia, yoga, masaje terapéutico, reiki, terapia de mandalas; un sinfín de abordajes alternativos ante la complejidad de la naturaleza que los describen y la carencia de enfoques clínicos prescritos que los contengan (Echeburúa et al., 2010).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), enfatiza que las dinámicas de convivencia laboral afectan directamente a la salud. Esto a su vez, se refleja en aspectos como el incremento de ausencia, tratamientos o incapacidad de los empleados (OIT, 2016). Implementar programas que fortalezcan el bienestar emocional de los trabajadores debe considerarse como una inversión de calidad en el ámbito laboral.

El gremio docente resulta ser un sector notoriamente sensible a estas dolencias del siglo. Varios estudios demuestran la alta incidencia de enfermedades psicosomáticas en la población docente. La educación, inmersa en continuos y acelerados cambios que van desde el marco legal y las coyunturas políticas a la práctica áulica, conduce al aumento de tensión nerviosa, estrés, ansiedad, depresión, trastornos del sueño y la alimentación y, por supuesto, Síndrome de Burnout.

El término Burnout, de origen anglosajón, puede traducirse al español como “quemarse por el trabajo”. El psiquiatra Herbert Freudenberger lo describió en 1974, y, posteriormente, la Doctora Christina Maslach, lo posicionó como síndrome clínico en el año 1976. Hace referencia al agotamiento paulatino en el trabajo, especialmente en el campo de las profesiones humanas y sociales (Tito-Huamani et al. 2022).

Este síndrome ha recibido varias descripciones conceptuales, si bien todas coinciden en similares características. En 1998, Schaufeli, lo define como: “un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos «normales», caracterizado principalmente por agotamiento, acompañado de estrés, sensación de competencia reducida, disminución de la motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo” (Schaufeli, 1998, citado por Manzano, 2020).

Para Olivares (2017), es “un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas diarias se circunscriben al servicio de personas”. En palabras simples: cansancio profesional crónico.

El cuadro sintomático de Burnout aparece relacionado siempre a espacios laborales



específicos como: escuelas, universidades, hospitales, centros de salud y corporaciones policíacas. En una investigación realizada por Teles (2020), en universidades públicas de Portugal, se encontró que los profesores alcanzaban un 41,5% de presencia del Síndrome. Similar a esto, López y Zacarías (xx) obtuvo como resultado un 46,3% de cansancio emocional en la población de docentes universitarios.

Bulatevych (2017), desarrolla una fenomenología del Síndrome de Burnout en maestros, partiendo de la naturaleza estresante de la profesión, con perfiles epidemiológicos caracterizados por diversos trastornos de salud mental y tendencia al desarrollo de enfermedades psicosomáticas. El cansancio emocional fue identificado en estudios realizados en población de docentes en México, así como la despersonalización y la baja realización personal que se encontró en un estudio similar en docentes colombianos.

El cansancio crónico en la población docente ha sido descrito también en relación con las condiciones laborales y organizacionales. Borges et. al (2012), menciona que aspectos como los horarios, tiempos disponibles para la planificación de clases, carencia de reconocimientos, trabajo rutinario, escala salarial, entre otros; son factores que conducen a la desmotivación, la ansiedad, la depresión y, finalmente, el agotamiento profesional en el gremio docente universitario. Un análisis más profundo sobre esta relación supone la divergencia entre el ejercicio intelectual y creativo propio de la actividad académica de alto nivel y las estructuras organizacionales jerárquicas e inflexibles que dominan el campo universitario (Mojas et al., 2015).

Otros autores como Casimiro et al. (2020), encontraron niveles severos de estrés en un estudio realizado con 207 docentes latinoamericanos. Los mismos hallazgos obtuvieron Gómez y Rodríguez (2020), en un estudio con 37 docentes universitarios. A su vez, Betancourt et al. (2022), demuestran la relación estadísticamente significativa entre los altos niveles de estrés profesional, los factores socioafectivos y la gestión de las emociones. Un hallazgo interesante es el de Rodríguez- Vásquez (2021), quien analizó la presencia de tecno estrés en docentes universitarios, encontrando puntuaciones altas en adicción al uso de la tecnología.

El docente universitario, se siente quemado porque observa y vive la ineficaz labor de las autoridades, no respetan los acuerdos, concursos, no atienden las demandas y más bien atiende las demandas políticas y generando distanciamiento, inconformidad, pasividad, conflicto entre colegas provocando desgaste y agotamiento porque no encuentra respuesta, evidenciando un desgaste emocional muy elevado, en comparación de otros componentes, como la pérdida progresiva de energía, inestabilidad emocional, desgaste y fatiga por el trabajo, demandas de los estudiantes con muchas necesidades, que a su vez se interrelacionan con los problemas que aquejan la sociedad (Tito, 2022, p. 53).

En el caso de Ecuador, aunque es un aspecto poco abordado por las disciplinas psicológicas y psiquiátricas, los valores encontrados en estudios como los de Díaz y Gómez (2016), reflejan la presencia del síndrome de Burnout en niveles más altos que

en otros países como Colombia o Chile. Asimismo, Vilaret (2010), refiere el alto índice de carga mental y prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes a tiempo completo en una universidad de Quito, Ecuador.

Un estudio realizado por Maldonado et al. (2017), sobre los estados emocionales que caracterizan a los docentes universitarios ecuatorianos, describe con claridad la alta exigencia técnica, profesional y personal a la que deben responder los profesores:

En la última década las universidades ecuatorianas se ven abocadas a nuevos desafíos que requieren el replanteo de sus modelos educativos, pedagógicos y de gestión, para dar respuesta a las exigencias derivadas de las políticas de calidad emitidas por los organismos que rigen la educación superior en el país. Hacer frente a estas exigencias demanda la participación protagónica de los docentes. Quienes además de sus actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben involucrarse en proyectos de investigación, vinculación con la colectividad, diseños curriculares, entre otros relacionados a la gestión universitaria. Al mismo tiempo participar en programas de formación para cumplir con requisitos que definen su categoría docente dentro de la institución. (Maldonado et al., 2017, p.6)

Y continúa:

En el ámbito específico de docencia, se enfatiza en incrementar el número de docentes con dedicación a tiempo completo con formación de maestrías y doctorados. Pero no se toma en cuenta la dimensión emocional como estrategia para afianzar los resultados, más allá de solamente cumplir cifras que signifiquen alcanzar su acreditación. (Ídem)

Los resultados que arrojó el mencionado estudio reflejan la relación directa entre una excesiva carga de responsabilidades que se atribuye a los docentes universitarios, y el detrimento del estado emocional de los sujetos de investigación. A su vez, repercute en menores índices de productividad. Esta reacción adversa, conocida como Síndrome de Burnout, repercute, según la autora, en “la falta de motivación y escasa sensibilidad ante los requerimientos institucionales” (Maldonado et al., 2017, p.13).

Por su parte, Arquero y Donoso (2013), establecen la correlación entre la inteligencia emocional de los docentes y la prevalencia del síndrome de Burnout. Los autores demuestran que las vivencias de agotamiento emocional inciden en el desempeño profesional, las dinámicas de clases y sugieren la necesidad de generar programas de contención psicológica que mejoren las condiciones de desgaste de los docentes y canalicen el bienestar emocional.

De hecho, existe una carencia de reconocimiento a la incidencia que produce el malestar emocional en cualquiera de sus manifestaciones sintomáticas sobre del desempeño docente. Este desconocimiento provoca a su vez, la falta de interés en su estudio y la ausencia de gestiones institucionales que garanticen la calidad emocional de los espacios universitarios para los docentes (Maldonado et al. 2022).

Desde una perspectiva más amplia, el filósofo Byun Chull Han hace mención

al desgaste ocupacional como una de las tres enfermedades neuronales del siglo XXI. Acompañada del trastorno límite de la personalidad y el déficit de atención con hiperactividad, el desgaste ocupacional no se produce por una mentalidad deprimida sino, todo lo contrario, por un exceso de positividad en el individuo (Han, 2012).

El exceso de positivismo, dicen Han, conduce a la autoexplotación y, con ello, a la sobre exigencia. Para su postulado, Han hace uso de la reinterpretación kafkiana del mito de Prometeo. Prometeo como sujeto de la autoexplotación y la autoexigencia, exhausto por su propio rendimiento.

Los profesores universitarios podrán sentirse muy bien identificados ante la metáfora de Han. El profesor autoexigido a remar en el océano infinito de la información, de las herramientas tecnológicas, de las redes sociales, las web media, las aplicaciones, la inteligencia artificial. Luchando tenaz e infatigablemente por superar en pos del conocimiento, a las hordas de influencers, tiktokers, twiteros, instagramers, youtubers, bloggers, gamers, lifestylers y startalents. Auto imponiéndose cada día no solo en la carrera incansable de la actualización docente sino, además, en la readaptación constante a las plataformas de información virtual, las redes de gamificación. Tornándose infómata de modelos tutoriales de enseñanza para alcanzar un público estudiantil cada vez más lejano, menos personal. Inmerso en una estructura organizacional rígida que solo reconoce el valor del maestro en función de la productividad. Escenarios todos estos idóneos para desarrollar el abanico sintomatológico de los distintos trastornos de la salud mental.

Si Han habla de la sociedad del cansancio, bien podríamos hablar de una pedagogía del cansancio. La función docente se encuentra bajo esquemas de presión que van desde la sobre exigencia de titulaciones -muchas de ellas implican gastos financieros y dedicación extra sin compensaciones laborales-, la competitividad productiva y el delicado altruismo para con los otros, que es la enseñanza. El complejo entramado de estos factores conlleva a que a la docencia se le considere por varios autores como una categoría socioprofesional de alto riesgo para la salud (Fernández, 2014).

La naturaleza propia de la profesión docente, conlleva el riesgo socioafectivo en cuanto a constante interacción con el otro. La modernidad líquida de la que habla Bauman, añade elementos de tensión constante en las dinámicas de esa interacción donde el aprendizaje ocurre. El sentido profundo de la enseñanza se desdibuja en el desequilibrio de la otrora figura de autoridad del docente frente al estudiante, la familia, las redes sociales y el internet. No puede sorprender entonces, que la personalidad del docente sucumba de manera frágil ante el agotamiento emocional, mostrando síntomas de subestimación, depresión, ansiedad o, incluso, cuadros clínicos de trastorno paranoide, con alta peligrosidad para sí mismo y para los demás.

### 3 | SEGUNDA INTERROGANTE: ¿SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO O DEMAGOGÍA COGNITIVA?

El término “sociedad del conocimiento” fue acuñado por el economista austriaco Peter Drucker en 1969, quien logró establecer el saber en la ecuación económica y, de esta manera, mercantilizar el conocimiento. Las ideas de Drucker lograron medir el conocimiento en función de la productividad en cuanto variable para la generación de riqueza. A partir de entonces, el conocimiento pasó a convertirse en un factor primordial dentro del arquetipo social de prosperidad. Al decir de los economistas, el conocimiento se ha constituido en el cuarto factor de producción, junto con la tierra, el trabajo y el capital.

A la sociedad del conocimiento le precedió el término “sociedad de la información”. Esta idea, introducida en los análisis sociológicos de Yoneji Masuda, sobre las transformaciones de la sociedad post-industrial bajo los impactos crecientes del acceso a la información. Cabría aquí un abordaje mucho más profundo acerca de las distinciones entre información y conocimiento, pero coincidiremos que la información, si bien conduce al conocimiento, no puede asumirse como conocimiento en sí misma, ya que este resulta ser una comprensión del sujeto sobre la realidad. Esta distinción básica resulta suficiente para continuar el análisis.

Con la llegada del internet, la información crece cada día de manera exponencial gracias a las contribuciones, más o menos sapias, de todos los internautas del planeta. La inmediatez de la información podría conducirnos al espejismo del conocimiento universal. Sin embargo, muchos autores alertan contra los peligros de la falta de criticidad en el momento de discernir las fuentes inagotables de información.

En su ensayo “La sociedad del desconocimiento”, el filósofo Daniel Itinerary, devela un antagonismo inquietante entre la racionalidad científica que se manifiesta en la sociedad de hoy y la desconfianza que esa propia ciencia despierta en los seres humanos. Esta tensión aparentemente paradójica, resulta ser consecuencia de los mismos mecanismos de acceso a la información acelerados e hipertrofiados que caracterizan la sociedad post-contemporánea. En palabras del autor:

Vivimos en medio de lo que podría llamarse una desregulación del mercado cognitivo, que ya no está, afortunadamente, moderado por la censura, el paternalismo más o menos benevolente y los controles informativos. Este mercado desregulado favorece la credulidad porque no plantea ningún límite a los mecanismos más intuitivos de nuestro espíritu: estereotipos, sesgos, agitación adictiva, atención dispersa, automatismos mentales... Cuando hay una saturación de información que nos distrae y obliga a decidir rápidamente, es más fácil aceptar las ideas falsas, pero también que nos rindamos a nuestra espontaneidad mental como si fuera algo indiscutible. (Itinerary, 2022, p.10).

En la sociedad del conocimiento, el saber se constituye como el valor más alto del desarrollo humano, atravesando aspectos sociales, culturales, tecnológicos, científicos,

políticos y económicos. La hiperespecialización y la hiperexperticia se convierten en legitimadores de los procesos humanos en todos los ámbitos, a través del manejo de los datos y las fuentes de información. A este fenómeno, autores como el propio Itinerary coinciden en definirlo como la epistemocracia:

En esta que denominamos sociedad del conocimiento, el saber es el principal recurso para la innovación tecnológica y el crecimiento económico, pero también para la política. El cálculo racional, la cuantificación y el saber experto se han convertido en el medio más importante de legitimación. La epistemologización de la política resulta bastante lógica en momentos de especial incertidumbre y cuando hay tanto desprecio a la verdad. Nada parece mejor para combatir nuestro particular desconcierto que entender los conflictos políticos, primaria o exclusivamente, como asuntos epistémicos, es decir, como cuestiones de saber y competencia; dentro de este marco, los problemas de la democracia se interpretan como consecuencia de la ignorancia de la gente o de la incompetencia de los políticos.

Ante un saber cada vez más disponible y menos censurado, cabe la pregunta: ¿cómo discernir la verdad? Antiguamente el conocimiento se basaba en relaciones de confianza. Unas voces que portaban la difusión del conocimiento y generaban la reflexión epistémica, constituidas en autoridades de saber. Actualmente, la hiperinformación y la ausencia de límites en los accesos informativos desdibujan las fronteras de esa autoridad. Si todos podemos ser hiperexpertos, ¿quién entonces, tiene la verdad?

Mucho de esto se relaciona con el constructivismo como postulado pedagógico. Todos podemos construir nuestro propio conocimiento. Esto tuvo sentido cuando el acceso al conocimiento estaba mediado por el otro, el docente, en este caso. Hasta cierto punto, censurado también, de manera más o menos consciente. Pero una segunda corriente pedagógica rompió las barreras de esa construcción: el conectivismo. Cuando Siemens planteó: “la red sabe, el sujeto sabe”, los posibles límites del constructivismo se expandieron ante la omnipresencia internáutica.

La desregularización de la información materializa, entre otras cosas, la imposibilidad de educar. Si todos podemos acceder a la información, ¿quién educa? Y aun más doloroso: ¿para qué educar? Hace dos siglos atrás, Rousseau ya se hacía esta pregunta y planteaba que el fin de la educación era convertirnos en seres abstractos. Para ello, la relación de confianza en quien hemos depositado nuestra creencia como autoridad del saber, resulta fundamental. En la sociedad del conocimiento se produce lo que Bronner (2021), llama “demagogia cognitiva”. Es decir, el caos informativo cada vez menos permeado por el discernimiento, en el cual cualquier posible verdad puede ser cierta.

Esto, a su vez, trae consecuencias para los procesos de aprendizaje, tal y como los describe Itinerary:

Pero si aceptamos mirar el reverso de la moneda posiblemente descubramos que además de niños prodigio o eficientes ejecutivos también están proliferando a nuestro alrededor individuos incapaces de concentrarse

en un texto de más de cuatro páginas, personas que sólo pueden asimilar conceptos predigeridos en formatos multimedia, estudiantes que confunden aprender con recopilar, cortar y pegar fragmentos de información hallados en Internet, o un número creciente de analfabetos funcionales. Si bien es cierto que el nuevo medio pone a nuestro alcance todo el saber disponible, eso no implica necesariamente que seamos capaces de sacar provecho de él. (Itinerary, 2022, p.28)

No es pretensión de esta reflexión generar una especie de distopía de la era del conocimiento. Solamente se intenta situar la configuración pedagógica en la vorágine informativa que nos envuelve y, con ello, redefinir los fines educativos y el rol docente dentro de una estructura holística cada vez más imprecisa.

La pregunta anterior: ¿para qué educar? la reactualiza el filósofo colombiano Roberto Palacio en su libro: *La era de la ansiedad*. Coincidimos con el autor en que educar es mucho más que capacitar, mucho más que transmitir información. Mientras que la inducción tiene un fin utilitario, la educación, por su parte, consiste en un proceso mucho más profundo y complejo: “implica transformar lo recibido en algo propio justamente a través de la reflexión” (Palacio, 2023, p. 186).

De hecho, la psicopedagogía psicoanalista ha planteado ya la imposibilidad intrínseca de la educación. Desde Freud hasta De Lajonquiere, se asume la educación como una ilusión psicopedagógica, pasando por la visión Mannoniana, que sostenía la acción reduccionista de cualquier sistema educativo. Pero la imposibilidad educativa se asume por estos y otros autores afines no como inexistencia educativa, sino en el hecho de situar al estudiante como sujeto de deseo con respecto a su propio saber y, por ello, lejos de las perversiones propias de dominación educativa (De Lajonquiere, 2023).

El psicoanalista Leandro Lajonquiere declara en una entrevista que la crisis educativa es una herencia histórica que consiste en la creencia del sistema educativo de querer estar a la vanguardia de la sociedad. A partir de ello, la excelencia académica se entiende como una saturación de tareas, actividades cuantificables y rendimiento comparativo, que sea aplica tanto a docentes como a estudiantes. La jornada laboral docente se extiende en interminables horas de clases, tutorías, evaluaciones, calificaciones, planificación académica. Ello se refleja en el mismo régimen de exigencia al estudiante. En este sentido, los psicoanalistas afirman la supresión del deseo del sujeto del aprendizaje:

Tenemos escuelas que planifican todo un año escolar para los estudiantes, como buscando no dejar el mínimo espacio, dejando de lado lo que el sujeto desea. Allí donde se busca taponar el deseo, donde el sujeto no responde a la demanda institucional que se espera de él como regla inamovible, hará uso del síntoma para dar cuenta de que se le podrá decir al estudiante que debe aprender, cuantos idiomas hablar, etc., etc.; que podemos imponerle un sin número de cosas, pero al final es él, quien decide que aprender, o de la forma como lo hace. Y es que el síntoma se constituye en lo más singular que caracteriza a cada persona. (Salazar, 2014, p. 614)

Podemos, sin duda, decir que la enseñanza se ha vuelto más eficiente en cuanto al uso de los recursos destinados para ello y esto, puesto en balanza, resulta una innegable ganancia con respecto a otras épocas educativas. Pero también hay que reconocer que también se han complejizado los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del caudal de herramientas y dinámicas que sostienen los docentes. Esto también puede generar nuevas formas de ansiedad. El alto manejo de fuentes de información, unido a los cortos tiempos de planificación resultan incompatibles con la reflexión profunda, la concentración y la construcción sana de la relación entre docentes y estudiantes.

En su libro *La sociedad de la transparencia*, Byun Chull Han retoma el concepto de panóptico, presentado por Foucault en su análisis sobre las nuevas formas de control sobre la población, y lo lleva a la dimensión de la sociedad digital. En el posmodernismo de Han, las redes sociales convierten al ser en su propio represor. El hombre, avocado constantemente a la auto exposición, termina perdiendo su propia individualidad en el enjambre de una sociedad permanentemente expuesta.

Este análisis puede extrapolarse a la función docente en lo que podríamos denominar el panóptico educativo. La docencia del siglo XXI no es posible sin las herramientas digitales que se diversifican casi a diario. El abanico para la enseñanza abarca todas las posibilidades de la docencia, entre herramientas para la creación de contenidos, la búsqueda de información, la filtración de fuentes, los medios de comunicación, la gamificación y la inteligencia artificial, por nombrar las más populares.

Las plataformas tradicionales como MOODLE, ZOOM o GOOGLE CLASSROOM, quedan obsoletas ante la marea de docentes youtubers y tiktokers que invaden el espacio áulico. La información se vuelve volátil y la otrora figura docta del maestro se transforma en la cualidad de ser influencer de moda. El docente 3.0 gestiona su relación con el estudiante desde un itinerario narrativo en el que compite con los grandes imaginarios juveniles y la enseñanza se tergiversa en escenarios ambiguos entre el contenido y los recursos utilizados para ello.

El vértigo de la digitalización convierte al docente en un gran entretenedor, necesitado de los *likes* para conseguir la atención de sus estudiantes sobre el contenido impartido. La democratización de la enseñanza superior ha conseguido que los estudiantes evalúen el desempeño de los docentes, siendo un factor decisivo en su prestigio profesional e, incluso, en su permanencia laboral, en ciertos casos. Ahora bien, esta valoración se produce muchas veces, en función del atractivo social, más que en el reconocimiento de su rol de activador de aprendizajes.

Los docentes de la Generación Z han readaptado sus metodologías de enseñanza a los nuevos formatos comunicacionales y, en algunos casos, de forma muy acertada. Una vez más, no se trata de una resistencia a la evolución inminente de las formas de comunicación social – lo cual sería un esfuerzo totalmente inocuo- sino más bien de reflexionar en torno a los nuevos límites, roles y fines de la educación en esta era del hombre digital, donde la

despersonalización del ser se extiende a través de las redes sociales.

Precisamente, uno de los más afamados profesores Diego Antoñanzas, con más de 2 millones de seguidores en TikTok, advierte sobre el fenómeno de doble cara de las redes sociales:

Pero es que además la adolescencia, especialmente en España, tiene muy equivocada la felicidad. Piensa que está en un *like*, en un *follow*, en un 'me gusta' o un fan más. Y la felicidad, te lo aseguro porque lo he vivido (con millones de fans), no está en los millones de fans, sino en cómo tú interpretas la vida que hay afuera de las redes sociales. Ahí es donde está la felicidad. Por eso hay mucha frustración y mucha gente que lo pasa muy mal con las redes sociales. (Éxito educativo, 2023).

La profesión docente se complejiza cada vez más en las nuevas arquitecturas del conocimiento del siglo XXI. Ya no basta con tener un título profesional, o dos, o tres. Tampoco basta con tener un plan bien estructurado de objetivos, contenidos y metodologías. Tampoco alcanza solo la famosa y desdibujada vocación del maestro, ni los principios de justicia y moral que se aplican a los criterios evaluativos. Ahora, también hay que dominar la panacea de las herramientas de enseñanza, y trazar nuevos horizontes en la construcción del ser ante la carrera que propone el avance tecnológico. Fernández (2014), afirma:

Hoy asistimos a la rebelión en las aulas. No se escucha al profesor sino que se le cuestiona, tomando como referencia segura el comentario del personaje mediático, la frase transmitida por la televisión o el dato detectado en internet, por parte de unos alumnos hostiles y unos padres acusadores. La masificación de las clases favorece la circulación de rumores ajenos a la materia enseñada entre el alumnado y la emisión de comentarios contra el docente y sus opiniones. A esta actitud protestataria antidocente de los alumnos se suman con fervor los padres y demás familiares de los alumnos.

Idea similar expone el sociólogo Sigmunt Bauman (2013), cuando explica el concepto de modernidad líquida. Desde el ámbito educativo, la ausencia de referentes simbólicos que sostengan el modelo educativo, conduce a la pérdida de la figura del maestro como autoridad y, con ello, la ruptura entre el sistema, el proceso de enseñanza y la decisión de aprender.

Los distintos nombres que ha recibido esta profesión, así lo implican. El maestro, derivado de la palabra latina magister, "magis" – más; comparte lo que sabe. El profesor, profesa; declara lo sabido. El docente, voz latina relacionada a "docto" – saber; ejerce el conocimiento. En todas estas acepciones, ha de suponerse una figura que trasmite y, por derivación, una figura receptora.

Esta última, como bien sabemos, no implica una postura pasivo- reproductiva de quien recibe, sino todo lo contrario, el estudiante como sujeto activo que co-crea aprendizajes a partir de procesos de reflexión, experimentación y relación. La disyuntiva se produce ante la sobresaturación de fuentes de saber, la aceleración de la gestión de saberes y la despersonalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que conduce



espontáneamente a una distracción exhaustiva y una tendencia a lo superfluo, perdiendo el verdadero fin de la educación: la formación del sujeto capaz de generar conocimientos propios.

#### **4 | PREGUNTA FINAL: ¿EXISTEN CAMINOS POSIBLES PARA RECUPERAR LA SALUD INTEGRAL DEL DOCENTE?**

Los cambios contraídos en el siglo XXI hacia la función docente, parten del paradigma constructivista, en su perspectiva sociocultural, integrando las metodologías y recursos en la formación del “ser competente”. Bauman (2003), menciona la modernidad líquida como esa sociedad en continuo cambio y transformación, donde nada está destinado a permanecer, por lo que exige un sujeto permanentemente adaptativo: el sujeto transitorio.

Algunos autores conciben al docente del siglo XXI como un hombre-orquesta, capaz no solo de dominar con destreza la tecnología sino, además, movilizar una serie de habilidades humanas que lo convierten casi en el ideal del superhumano. La siguiente caracterización que proponen algunos autores y que compilan Rico-Gómez y Ponce-Gea (2022), puntualizan las exigencias del ser docente al día de hoy:

Así, el maestro debe estar preparado para actuar en espacios de aprendizaje comunes a docentes y alumnado, para que este le otorgue un significado y sentido, en un proceso de construcción continua de significados compartidos, influidos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (Coll, 2001). Se requieren docentes con actitud analítica, reflexiva y crítica (Brady, 2020), con habilidades de búsqueda, selección y análisis de la información; capaces de trabajar en colaboración e interacción social, asumiendo responsabilidad y compromiso, tomando decisiones, así como desarrollando actitudes y habilidades comunicativas y de civismo desde una perspectiva democrática y de apertura sociocultural, de compromiso de justicia social como parte del ejercicio profesional y ciudadano (García-Montero, 2002; Palomares, 2009), y con la finalidad de ayudar al discente en la búsqueda personal de su madurez cognitiva y afectiva en esta dinámica social de aprendizaje (Ribosa, 2020). (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022, p.79).

La descripción anterior puede explicar el fenómeno de aumento de enfermedades mentales como ansiedad, depresión y síndrome de Burnout en la población docente. Y, esto, sin hacer mención aun a la experticia en los contenidos científicos de las materias, la autosuperación profesional constante y el manejo efectivo de las herramientas tecnológicas para la enseñanza, tal como se cita en Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022:

El docente, entonces, no puede ser mero transmisor de conocimiento y dominar una disciplina, sino que debe, además, crear entornos de aprendizaje activo, basado en problemas; contextos que potencien el interés, la capacidad autónoma, inventiva y creativa de los discentes, lo que implica un desarrollo de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes manifiestas en esta línea en el quehacer docente (Santiago y Fonseca, 2016). Se presenta como guía, orientador, acompañante, mentor, tutor, gestor del aprendizaje, facilitador, dinamizador o asesor (Viñals y Cuenca, 2016), asumiendo diferentes roles

en una misma labor profesional. A este respecto, resulta interesante la diferenciación que lleva a cabo Prensky (2011) de los roles del docente, en los que se distinguen los pasos a realizar en un proceso analítico-reflexivo-activo de la propia práctica pedagógica (Schön, 1992): rol de entrenador, en el que el profesor observa y atiende de forma personalizada a cada uno de los alumnos, para que, con implicación activa, puedan alcanzar su aprendizaje; rol de guía, como soporte y ayuda del estudiante; y rol de experto, en el que ofrece el conocimiento, imaginación y creatividad para hacer del aprendizaje un proceso efectivo y atractivo, diseñando experiencias de aprendizaje acordes con la reflexión y reconsideración del alumnado. (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022, p.80).

Otras corrientes, no obstante, presentan visiones mucho más cautas y saludables. El multifacético periodista escocés Carl Honoré, autor del *bestseller* “Elogio a la lentitud, un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad” (2004), convoca a la necesidad de redescubrir las enseñanzas del mundo contemplativo y la inigualable belleza de lo lento. De igual manera, en su libro: “Bajo presión: cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente” (2010), hace un llamado a padres y profesores sobre los peligros de una educación sobre estimulada y la competencia desgastante hacia la perfección.

Estas ideas muy bien pueden ser extrapoladas a la situación del docente en su incansable carrera por la perfección doctrinal. Un poco de lentitud no nos vendría nada mal. Sobre esto mismo, el propio Byun Chul Han, alude a la vida contemplativa, la narrativa de los acontecimientos y la salvación por la belleza, como posibles caminos de salvación de nuestra propia angustia acelerada.

Emular a la tecnología digital nos lleva a la pérdida de la razón docente, presto a desaparecer en el cúmulo desorbitante de autoexigencia. La recuperación del ser docente debe estar alejada de los caminos de la tecnología. La docencia es apuntar hacia un saber “docto”, permeado por el valor cultural de la relación humana (Salazar, 2014). Esta es la diferencia con el saber netamente científico o la experticia digital. Encauzar el saber desde la relación humana. La incidencia del ser como valor cultural ante el otro.

No significa en absoluto demonizar el uso de las tecnologías como herramientas para la enseñanza, todo lo contrario, la finalidad del desarrollo tecnológico es facilitar los medios para realizar nuestro trabajo. La ruptura con el pensamiento industrial, basado en la productividad como medida de la calidad, es fundamental. Es necesario reorientar nuestra relación con las herramientas tecnológicas en función de desarrollar otras habilidades de lo humano y lo cultural en una nueva constitución de la identidad docente. Coincidimos con Salazar (2014), al citar a Zambrano (2013):

La tarea educativa no consiste en pretender predefinir los intereses del sujeto, sino en promover medios culturales posibles de satisfacción, no consiste en suponer que es lo “mejor” para el sujeto, sino en transmitirle medios culturales valiosos, saberes y conocimientos que lo habiliten para optar entre diversas oportunidades sociales y culturales. (Salazar, 2014, p. 615)

Ciertamente, el rol del docente ha cambiado, pero esta transformación es también un

retorno al simbolismo filosófico del maestro socrático: estimular el diálogo y el intercambio de ideas que conlleven al autodescubrimiento de la verdad. El profesor Antoñanzas lo aconseja cuando menciona que el profesor debe hacer cosas que un robot no es capaz de hacer: despertar la curiosidad, desarrollar la empatía, gestionar las emociones. Lo que hemos coincidido en llamar: “habilidades blandas”, a la luz del siglo.

La sociedad del conocimiento resulta en una relectura del método socrático en cuanto concebía la relación docente-dicente como un diálogo horizontal en igualdad de condiciones. El siglo XXI trae consigo como nunca antes la democratización de la información y el acceso equitativo a las fuentes de conocimiento. Esto permite, finalmente, ese encuentro ético entre los sujetos alrededor de la verdad.

En efecto, la pesada mochila de la autoridad del saber que cargaba el maestro el siglo XX, finalmente, ha caído. Y esto, debería liberarnos de la angustia emocional que provoca este peso. Deshacer el entramado de las jerarquías del conocimiento y convertir el proceso educativo en una nueva mayéutica, atravesada ahora por las infinitas posibilidades de construcción y refutación a lo conocido, validando los referentes teóricos y prácticos desde la multiplicidad de perspectivas.

Asumir la sociedad del conocimiento significa comprender el rol dinamizador de la docencia en la búsqueda individual del saber y el verdadero significado del lugar del habla en la construcción de los significantes del sujeto. Tal cual la máxima del filósofo francés Maurice Blondel: *“por las cosas que se ven y no son y por las que no se ven y son”* (García, 2016).

Recuperar la docencia, y la docencia universitaria es, sobre todo, recuperar el carácter humano de la relación maestro- estudiante como seres relacionales en el conocimiento. Tomarse el tiempo para hablar, para acompañar, para romper con la soledad que impone el mundo internáutico. Los nuevos caminos permeados por la tecnología permiten liberarnos del yugo de la información para introducirnos por senderos más lentos de comunicación y reconstruir una enseñanza más contemplativa, basada en el ser.

Bienestar emocional, gestión de emociones, arte, creatividad, sensibilidad, empatía, capacidad de escucha, resolución de conflictos son, entre otras muchas, habilidades que demanda el siglo XXI y que están más allá del vértigo y la sobre estimulación informativa. Regresar a los orígenes del ser maestro, desde una dimensión evolucionada de lo científico, lo tecnológico, lo experimental y lo relacional.

## REFERENCIAS

Antoñanzas, D. 2023. **Diego Antoñanzas, el profesor ‘tiktok’ que advierte sobre la “cara b” de las RRSS.** Entrevista Éxito Educativo. <https://exitoeducativo.net/diego-antonanzas-el-profesor-tiktok-que-advierte-sobre-la-cara-b-de-las-rrss/>

Arquero, J. y Donoso, J. (2013). **Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad.** *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105

Bauman, Zygmunt (2003). **Modernidad líquida**. Fondo de Cultura Económica.

Bulatevych, N. (2017). **Teacher's burnout syndrome: the phenomenology of the process**. *Polish Journal of Public Health*, 127.

Borges, A., Ruiz, M., Rangel, R. y González, P. (2012). **Síndrome de Burnout en docentes de una universidad pública venezolana**. *Comunidad y Salud*, 10(1), 1-9.

Casimiro, W. H., Casimiro, C.N., Barbachán, E. A., y Casimiro, J.F. (2020). **Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19**. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>

De Lajonquiere, L. (2011). **El psicoanálisis en la educación: un recorrido posible**. <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscar/Record/oai:clacso:arar-075:article36oai/Details>

De Lajonquiere, L. (2023). **Infancia e ilusión psicopedagógica**. *Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva visión.

Díaz, F. y Gómez, I. (2016). **Investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y 2010**. *Psicología desde el Caribe*, 121-123.

Echeburúa, E., Salaberría, K., Corral, P., y Polo-López, R. (2010). **Terapias psicológicas basadas en la evidencia: limitaciones y retos de futuro**. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19, 247-256.

Echeburúa, Enrique, Salaberría, Karmele, & Cruz-Sáez, Marisol. (2014). **Contributions and limitations of DSM-5 from Clinical Psychology**. *Terapia psicológica*, 32(1), 65- 74, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100007>

Esbec, E., y Echeburúa, E. (2011). **La reformulación de los trastornos de la personalidad en el DSM-V**. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39, 1 -11.

Fernández, A. (2014). **Una panorámica de la salud mental de los profesores**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf>

García G., Carlos M. (2002). **Ser docente (El deber, la formación y otras fracturas)** CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010025507/garciag.pdf>

García Mourelo, S: (2016). **Maurice Blondel y la filosofía de la acción**. *Facies Domini*, 8, 139-159. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/70222/retrieve>

Itinerary, D (2022). **La sociedad del desconocimiento**. Galaxia Gutemberg.

Han, B-C. (2012). **La sociedad del cansancio**. Herder.

López, E., y Zacarias, H. (2020). **Síndrome de burnout en docentes universitarios durante dictado de clases virtuales**. *Desafíos* 1(2). <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.2.209>

Maldonado, E., Buenaño, J.C. y Benavides, K. (2017). **Gestión de las emociones en los docentes universitarios**. *Revista San Gregorio*, 19, p.6-19.

Manzano, A. (2020). **Síndrome de burnout en docentes de una unidad educativa, Ecuador.** *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 499-511. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/132/377>

McGorry, P. D. (2010). **Risk syndromes, clinical staging and DSM-V: new diagnostic infrastructure for early intervention in psychiatry.** *Schizophrenia Research*, 120, 49-53.

Mojša, J., Golonka, K. y Marek, T. (2015). **Job burnout and engagement among teachers - Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work.** *International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health*, 28(1), 102-119.

Olivares F. y V. Laudatio. (2017). **Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout.** *Ciencia & trabajo*. 19(58): 59-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2016). **Estrés laboral.** OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/genericdocument/wcms\\_475146.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/genericdocument/wcms_475146.pdf)

Ortiz, A., González, R., y Rodríguez, F. (2006). **La derivación a salud mental de pacientes sin un trastorno psíquico diagnosticable.** *Atención Primaria*, 38, 563-569.

Palacios, R. (2023). **La era de la ansiedad.** Ariel.

Salazar, J. (2014). **La crisis educativa: una herencia con la que se enfrenta el siglo XXI.** INFAD *Revista de psicología*, 3 (1), 611-616. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785061.pdf>

Sandín, B. (2013). **DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales?** *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, 255-286.

Rico-Gómez, M.L. y Ponce Gea, A.I (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *RMIE*, 22(92), 77-101.

Teles, R., Valle, A., & Rodríguez, S. (2020). **Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal.** *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(5): 7-15. <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001>

Tito-Huamani, Pedro Leonardo, Torres-Pecho, Miryam, & Pérez-Palacios, Emma Emilia. (2022). Predictores del síndrome de burnout en docentes universitarios: un análisis factorial exploratorio. *Enfermería Global*, 21(67), 50-81. Epub 19 de septiembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.496901>

# IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: O “DISCURSO COMPETENTE” EM QUESTÃO

---

*Data de submissão: 24/07/2023*

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Rúbia Garcia de Paula**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE/UEG-Inhumas); bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) Inhumas-GO  
<http://lattes.cnpq.br/7091303944070643>

### **Liliane Barros de Almeida Cardoso**

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE/UEG-Inhumas) Inhumas-GO  
<http://lattes.cnpq.br/1764901026226307>

### **Simone de Magalhães Vieira Barcelos**

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE/UEG-Inhumas) Inhumas-GO  
<http://lattes.cnpq.br/5660019869571102>

### **Wesley Luis Carvalhaes**

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE/UEG-Inhumas) Inhumas-GO  
<http://lattes.cnpq.br/8551744146787993>

**RESUMO:** Este trabalho propõe um estudo do conceito de ideologia em Marilena Chauí. Objetiva-se compreender o “discurso competente” (CHAUÍ, 2014) na Educação, e, portanto, colocar em questão a escola e a formação. Na humanidade do início do século XXI os conceitos estão sendo esvaziados dos sentidos científicos, portanto, compreendê-los torna-se ato urgente e necessário para as ciências humanas, como é o caso da Educação. Da mesma forma, isso ocorre com o esvaziamento do sentido da escola, que tem se alinhado a um discurso ideológico a favor do treino, da competição, da técnica subserviente ao mercado. Assim, para colocar luz sobre essas questões, além de Chauí (2014, 2016), o estudo também se fundamenta em Adorno (1995) e Coêlho (2011, 2012). Tem-se como um dos resultados mais relevantes desse estudo o fato de que o “discurso competente”, na Educação, tem servido para legitimar a ideologia dominante na escola enquanto organização; portanto, faz-se necessário a promoção do “contradiscurso” (CHAUÍ, 2014) em vista da formação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Ideologia; Discurso competente; Escola; Formação humana.

## IDEOLOGY AND EDUCATION: THE “COMPETENT DISCOURSE” IN QUESTION

**ABSTRACT:** This article proposes a study of the concept of ideology in Marilena Chauí. The aim is to understand the “competent discourse” (CHAUÍ, 2014) in Education, and, therefore, question the school and training. In humanity at the beginning of the 21st century, concepts are being emptied of scientific meanings, therefore, understanding them becomes an urgent and necessary act for the human sciences, as is the case of Education. Likewise, this occurs with the emptying of the school’s meaning, which has been aligned with an ideological discourse in favor of training, competition, and technique subservient to the market. Thus, to shed light on these issues, in addition to Chauí (2014, 2016), the study is also based on Adorno (1995) and Coêlho (2011, 2012). One of the most relevant results of this study is the fact that the “competent discourse” in Education has served to legitimize the dominant ideology in the school as an organization; therefore, it is necessary to promote the “counter-discourse” (CHAUÍ, 2014) in view of human formation.

**KEYWORDS:** Education; Ideology; Competent discourse; School; Human formation.

## INTRODUÇÃO

Este estudo, fundamentando-se em Marilena Chauí (2014, 2016), propõe pensar o conceito de ideologia a partir da mediação do “discurso competente” (CHAUÍ, 2014) na Educação, e a consequente formação humana.

No momento vivenciado pela humanidade do início do século XXI, em que os conceitos estão sendo esvaziados dos sentidos científicos pelo senso comum, compreender o conceito de ideologia a partir de Marilena Chauí, e de autores que com ela dialogam, torna-se ato urgente e necessário para as ciências humanas, como é o caso da Educação. Da mesma forma, isso ocorre com o esvaziamento do sentido da Educação e, consequentemente, da escola, que, a partir de uma ideia moderna de progresso, tem-se alinhado a um discurso ideológico a favor da competição, do treino, da técnica subserviente ao mercado, e se distanciado da formação do ser humano. Daí a relevância do tema ora apresentado.

O artigo fundamenta-se em Adorno (1995), Chauí (2014, 2016) e Coêlho (2011, 2012). Desenvolver-se-á em única seção, em que se recorre a esses autores citados à medida que se lança luz sobre o modo como o conceito de ideologia, no “discurso competente” (CHAUÍ, 2014) mediado na escola, se desdobra sobre a formação das pessoas envolvidas no processo educativo. Por fim, sabendo-se que o conceito de “discurso competente”, que é basilar para o desenvolvimento desse artigo, fundamenta-se, integralmente, em Chauí (2014), doravante será apresentado apenas entre aspas, mas, entenda tratar-se sempre do conceito da citada autora.

## IDEOLOGIA, EDUCAÇÃO, “DISCURSO COMPETENTE”: EIS A QUESTÃO

Para compreender a ideologia, Chauí (2014, p. 27) remonta à “sociedade

propriamente histórica”, sobre o que o discurso ideológico é constituído. Muito embora todas as sociedades sejam históricas à medida que são temporais, a sociedade propriamente histórica “tematiza sua temporalidade pondo-a como objeto de reflexão” (CHAUÍ, 2014, p. 27), sobretudo, pensando o real como o “trabalho pelo qual uma sociedade se institui, se mascara, se oculta, constrói seu imaginário e simboliza sua origem” (CHAUÍ, 2014, p. 29), sempre repensando-se nesse movimento, e considerando as intrínsecas contradições da sociedade dividida em classes. Portanto, na sociedade histórica nada está pronto, nem apartado do real; mas é construído, pensado, colocado em questão.

É justamente sobre essa sociedade histórica que a ideologia age. E o faz à medida que desconsidera a historicidade real dos acontecimentos, sobre o que não reflete, mas cria um arcabouço de representações que aparentam ser, mas não são a realidade. Pelo ocultamento e dissimulação do real, o discurso ideológico anula a diferença entre pensar, dizer e ser, unificando a linguagem e a realidade, para que todos se vejam numa imagem universalizada da classe dominante. Assim, a ideologia apaga as diferenças e contradições por meio de um discurso lacunar, no qual as ideias estão sempre fora do lugar e do tempo, portanto, as ideias da ideologia não têm história. (CHAUÍ, 2014)

Senão, observe-se que, considerando a ideologia uma representação do imaginário moderno, Chauí (2014, p. 15, grifos da autora) a define como uma

maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico, político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real.

O discurso ideológico, pela linguagem, sustenta a aparência do real, como se fosse o próprio ser, assim, “o aparecer social é tomado como o ser do social” (CHAUÍ, 2014, p. 30). Esclarece a autora que o aparecer do discurso ideológico está no campo do imaginário, porém essa irreabilidade não se confunde com o mundo da fantasia ou da ilusão; porquanto a aparência ideológica não esteja na seara do fantasioso, mas do ocultamento e da dissimulação do real.

O discurso ideológico é, por assim dizer, uma camuflagem, que, com amparo na instituição do Estado moderno, falseia a universalização da vontade de alguns, fazendo com que pareça ser a vontade de todos os membros da sociedade. Faz com que “o ponto de vista particular da classe que exerce a dominação apareça para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular de uma classe” (CHAUÍ, 2014, p. 31). Na sociedade capitalista, dividida em classes, o discurso ideológico está à serviço do poder da classe dominante, que o exerce também na forma escamoteada de Estado, o qual aparenta unificar a sociedade, ocultando as divisões e contradições.

Isso quer dizer que a figura do Estado como criação do poder político separado do social precisa ser colocada em questão como instância de tomada de decisões que



“represente” os homens, mas que não “seja” verdadeiramente a vontade dos homens tomados na coletividade universal. Assim, as sociedades históricas devem enfrentar também o problema criado pelo discurso ideológico da separação entre o poder político, exercido pelo Estado, e o social. Isto, pois, a partir de normas ou leis forjadas no seio dessas representações da vida humana, pela figura legitimada e legitimadora do Estado moderno – separado do social –, “os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político [...]; explicam as formas “corretas” ou “verdadeiras” de conhecimento e de ação” (CHAUÍ, 2014, p. 30). A ideologia legitima, assim, pelo Estado, os discursos da classe dominante, de modo que pareçam ser a vontade coletiva, e que sejam necessários e inafastáveis para se organizar toda a vida em sociedade.

Contudo, “o crescimento do poder do Estado é negado e afirmado pelo discurso” (CHAUÍ, 2014, p. 21), em que o Estado age numa via de mão dupla, ora como se estivesse acima da hierarquia por ele criada, ora como se não regulasse as relações sociais nessa hierarquia. Para isso, cria-se uma racionalidade que pareça apartada dos homens e do próprio Estado, fazendo-o pela burocratização e a organização. A burocratização tem como efeito “criar uma única escala de *status* socioeconômico, tão diversificada quanto possível” (CHAUÍ, 2014, p. 20). Criam-se, por exemplo, burocracias educacionais, em que educadores e educandos são representados, muitas vezes, como um dado geral ou um número universalizado sob o que o Estado, por meio da Organização, estaria legitimado a agir, por exemplo, com as políticas públicas educacionais. Mas, esses dados, por serem gerais e fundados em discursos ideológicos lacunares, têm como princípio desconsiderar a realidade de cada acontecimento irrepetível da vida e da comunidade historicamente situada.

A “Organização”, pelo que as burocracias se realizam, é entendida como a “existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifeste sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até à esfera da produção cultural” (CHAUÍ, 2014, p. 20). Assim, por meio do ocultamento e da dissimulação da realidade, a figura do Estado utiliza-se das organizações, pelo que se realizam as burocracias, para ocultar o poder exercido pela classe dominante, de modo que pareça haver uma racionalidade social por si mesma. É dessa maneira que o Ministério da Educação, por exemplo, pareça existir por si mesmo para reger as relações educacionais, como se estivesse longe das searas do poder político e dos próprios homens.

Ademais, por meio de ideias generalizadas, como “a Ciência”, ou “o Homem”, ou “o Progresso”, o discurso ideológico justifica e naturaliza as desigualdades, as opressões, dominações na sociedade contraditória dividida em classes, tratando-as com uma universal inevitabilidade. No que tange ao progresso, ao lado do desenvolvimento, são maneiras como a “ideologia neutraliza o perigo da história” (CHAUÍ, 2014, p. 40). Por eles tem-se a ilusão de prosseguimento, de continuidade de um tempo inevitável. Oculta-se, assim, o fato de que a história é transformação, é criação humana não estanque. Advoga Chauí (2014,

p. 40) que é como se passasse da “história para o destino”. Como ocorria nas tragédias gregas, nas quais aos humanos cabia cumprir a sina predestinada pelos deuses, assim aparenta a divisão de classes sociais na ideologia, uma “fatalidade do destino” (COÊLHO, 2011, p. 320).

A coerência do discurso ideológico, para que seja aceito, é alcançada graças às lacunas no ocultamento e na dissimulação do real. No entanto, ultrapassa-se essa seara, pois a “racionalidade ideológica não é apenas aquela do discurso lacunar, mas ela é, sobretudo, a racionalidade que sustenta o que entendemos por saber científico e por objetividade” (CHAUI, 2014, p. 41). Com isso, escamoteia-se a diferença entre o “real” e o “pensar”, acreditando na objetividade de um saber científico em que falta cientificidade, porquanto é uma construção formal, à medida que se distancia do mundo dos acontecimentos. Esse saber científico objetivado aproxima-se da ideologia, pois crê que “o real é racional e transparente, faltando apenas aprimorar os procedimentos científicos, melhorar as metodologias, melhorar o aparelhamento tecnológico, para que se chegue a essa racionalidade total” (CHAUI, 2014, p. 43), que é artificial porque construída sem se considerar a historicidade. Na educação, por exemplo, isso ocorre quando se crê que o número isolado obtido pelas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é suficiente para avaliar a educação do país. Para Coêlho (2012, p. 18) ao seguir essa racionalidade, a sociedade, a escola e a universidade :

estão mais preocupadas em treinar as novas gerações e os adultos, transmitindo-lhes informações e mostrando-lhes produtos e resultados da ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, com vistas em sua instrumentalização para o sucesso no mundo do trabalho, dos negócios e do poder.

A racionalidade dessa forma de reprodução de uma pseudo ciência que, por exemplo, valoriza o número do Ideb, tal qual ocorre no discurso ideológico, se separa do objeto, como se nele houvesse uma racionalidade por si mesma, apartada também dos homens; ou seja, a nota é um número que existe por si mesmo, apartado do Estado, dos educadores, dos educandos historicamente situados.

A objetividade da racionalidade científica separa, então, o sujeito e o objeto. Este passa a ser imóvel e dominável enquanto objeto do conhecimento, e dá supremacia ao sujeito que dele se apodera. Explana Chauí (2014, p. 46, grifos da autora) que “essa racionalidade, que chamamos de ciência, realiza as finalidades da ideologia muito melhor do que a velha ideologia *lato sensu*”. Nesse sentido, a ciência institucionalizada, objetificada em si mesma, funcionaria como uma ideologia refinada, que aprisionaria o real em modelos fixos, em “conhecimentos” que se querem universais. Chauí (2016, p. 248) faz uma diferenciação entre o “conhecimento”, que seria o apropriar-se intelectual de ideias ou fatos prontos; e o “pensamento”, que não se apropria, mas reflete sobre algo experienciado para tentar compreendê-lo; e que se ligaria à cientificidade ou à ciência enquanto busca

pelo “saber”.

Ademais, estando a ideologia à serviço de dissimular (o fato de que a sociedade real é contraditória), e de ocultar (que a sociedade esteja dividida em classes), tem-se que o discurso lacunar não é um discurso “de” algo, mas um discurso “sobre” algo (CHAUÍ, 2014, 2016). O discurso “sobre” aproxima-se do discurso do “conhecimento” (CHAUÍ, 2016, p. 248), que está pronto, não é construído de acordo com os acontecimentos. E é justamente esse discurso “sobre”, autodenominando-se “teoria”, que tem caracterizado muitas das atividades intelectuais, entre elas, as ciências em geral, como a pediatria, que não seria o discurso “da” criança, mas “sobre” a criança; a filosofia, que seria um discurso “sobre” as coisas, e não “das” coisas; a pedagogia, que apresenta um discurso “sobre” a educação, mas não é o discurso “da” educação (CHAUÍ, 2016, p. 248).

Ao chamar à atenção para o paradoxo entre as ideias da ideologia estarem fora do tempo, embora a serviço de uma classe dominante historicamente situada, Chauí (2014) argumenta que é preciso diferenciar o “saber” da “ideologia”. Para ela, o “saber” é produto de um trabalho que aceita o risco da indeterminação da experiência, buscando clarificar a obscuridade, haja vista que a realidade é turva. Assim, as ideias para o “saber” são produtos de um trabalho, portanto, são instituintes. Já a ideologia oculta o não-saber que habita a experiência, desarma a tentativa de interrogação e neutraliza a história; assim, as ideias na ideologia são instituídas. (CHAUÍ, 2014)

É por isso que, para que a ideologia incorpore novas ideias, estas precisam perder as amarras com o tempo originário da instituição, o que pode ser feito por meio do que Chauí (2014, 2016) denomina “discurso competente”, elaborado a partir da regra da competência. Segundo essa regra, “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 2014, p. 19; 2016, p. 248-249). É justamente a esse respeito que este trabalho quer chamar a atenção, para o fato de que, tanto na sociedade, quanto nas ciências em geral – que, objetificadas, aproximam-se da lógica do discurso ideológico –, não são todos os seres humanos que estão autorizados a produzir ou reproduzir os “discursos competentes”.

Preceitua Chauí (2014) que o “discurso competente” melhor se determina e efetiva na ideia de “Organização” – que, conforme visto, oculta em si a presença quase total do Estado na sociedade civil – ; e na ideia da “burocratização” – que cria uma única escala de status socioeconômico, sob o que todos os seres humanos estariam subordinados. Assim, pelo “discurso competente” o crescimento do poder do Estado é negado e afirmado num duplo movimento simultâneo; embora a aparência seja de duas modalidades diferentes de discurso. Para Chauí (2014, p. 21) “tendemos a distinguir o discurso do poder e o discurso do conhecimento, ou seja, o discurso do burocrata e o discurso do não-burocrata”; mas, na realidade, há um único discurso.

A partir daí tem-se duas modalidades de “discurso competente”. A primeira, seria o “discurso competente” do administrador-burocrata, o do administrado-burocrata, e o

discurso genérico de homens reduzidos a objetos socioeconômico e sócio-político (CHAUÍ, 2014, p. 22). Nessa modalidade subsiste a norma restritiva dos autorizados a falar, estando muito ligado às “Organizações”; ou ao “discurso administrativo como racionalidade do real” (CHAUÍ, 2014, p. 23). A segunda modalidade do “discurso competente” se refere àquele proferido enquanto discurso do “conhecimento”, ou da ciência objetificada em si. Aquela pseudo ciência que oculta e dissimula o real, faltando-lhe cientificidade, conforme outrora argumentado. É o discurso do “especialista”, proferido de um ponto pré-estabelecido da hierarquia organizacional, que “não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação” (CHAUÍ, 2014, p. 23). Liga-se, portanto, ao discurso instituído, não ao instituinte.

A linguagem da competência é aceita com prestígio e eficácia à medida que os seres humanos, pelo discurso ideológico, são reduzidos a objetos sociais. Não são sujeitos, pois lhes são ocultadas a condição de seres políticos e sociais. Mas, para que lhes pareça devolvida essa condição, dissimuladamente são submetidos à competência privatizada, sob o julgo das “burocracias” e “Organizações”. Tudo isso, com a chancela do “discurso competente”, que está alinhado ao discurso do “conhecimento”, e não ao discurso do “saber”. A partir daí são elaborados “discursos segundos” ou “derivados”, “por cujo intermédio é outorgada competência aos interlocutores que puderem assimilá-los” (CHAUÍ, 2014, p. 24). Os “especialistas”, por esses discursos, ensinam aos seres humanos como se relacionar entre si e no mundo, através de “mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu” (CHAUÍ, 2014, p. 24). Para Chauí (2014, p. 25), o “conhecimento, isto é, a competência instituída e institucional não é um risco, pois é arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação social e política”.

Na educação, educadores passam a se relacionar com a própria educação mediados pelos discursos dos “especialistas”, que refletem o conhecimento institucionalizado, não correspondente ao saber científico colocado em questão segundo a realidade sociopolítica dos educadores. No estado capitalista neoliberal, como é o caso brasileiro, não raro há administradores e até economistas ocupando cargos de gestão na educação. Não sendo educadores, os “especialistas” promovem discursos “sobre” a educação, em que o foco não é uma educação humanística, mas “como administrar a escola com racionalidade e eficiência, para que o ensino seja produtivo, evitando o desperdício de tempo e do dinheiro público” (COELHO, 2011, p. 314); ou como reduzir os gastos e potencializar o treino de seres humanos para servir de mão de obra barata ao mercado capitalista. Advoga Coelho (2012, p. 18) que tratada “como mão de obra para a economia e a sociedade que se mundializa, a escola corre sérios riscos de não passar de um centro de treinamento”, alinhada ao discurso do “conhecimento” instituído. Isso compromete a educação humana integral, que promoveria o “saber” instituinte, portanto, privilegiaria o “cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade” (COELHO, 2011, p. 314) de todos, educadores e educandos.

O discurso ideológico lacunar marca as políticas capitalistas neoliberais no Brasil, alinhadas ao “discurso competente” da formação para o mercado. Incentiva-se, por essas políticas, a competição individualista entre educandos, educadores e escolas, responsabilizando-os, muitas vezes, por insucessos; inclusive com impactos no recebimento, ou não, de prêmios e verbas públicas. Mas, segundo Adorno (1995, p. 161), “a competição é um princípio contrário a uma educação humana. [...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição”. Diante desse fato, pode-se dizer que essa política educacional neoliberal não só é um desserviço à Educação humanística, como contribui com a formação para a barbárie, conforme discorre Adorno (1995).

Segundo Coêlho (2012, p. 16) “a escassez de projetos coletivos tem comprometido a dimensão criadora da cultura, da educação, da escola e dos indivíduos”. É o que ocorre quando o Estado burocratizado, por meio do Ministério da Educação e secretarias de educação, promove essa política educacional que reduz a Educação às disputas por notas entre as escolas. Ao se render a essas disputas rasas, a “escola geralmente se perde na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos” (COÊLHO, 2012, p. 61). Enquanto isso, ao sustentar o discurso de responsabilização da comunidade educacional, o Estado oculta a sua presença e responsabilidade político-social no projeto educacional por ele instituído, projeto que parece não ter compromisso com a “educação contra a barbárie” (ADORNO, 1995, p. 165).

É nesse cenário que as notas do Ideb passam a sustentar mais fortemente o discurso ideológico de reconhecimento do sucesso (ou fracasso) educacional. Assim, o princípio da competição é destacado. Nessa luta entre instituições, educadores e educandos, as escolas priorizaram o treino, a repetição, o decoreba; ou seja, o “conhecimento” instituído pela classe dominante, que afasta as classes de trabalhadores da produção do “saber”, e que perpetua a divisão de classes sociais. Desconsidera-se, assim, os discursos “da” educação, como, por exemplo, o plano de carreira dos profissionais, as políticas para a formação continuada em mestrados e doutorados, o adoecimento docente etc., que impactam na produção do “saber” mediado por seres humanos históricos e sociais. De tal maneira a regra da competência tem tomado os espaços educativos, que o próprio documento norteador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, fundamenta-se no desenvolvimento de “competências” e “habilidades” dos educandos. Mas, não se deve esquecer, o “discurso competente” reprime o discurso do “saber”. Assim, a BNCC alinha-se à lógica do discurso ideológico.

Diante disso, cite-se Coêlho (2012, p. 17), entendendo que ao se dar

supremacia às coisas e bens materiais, ao poder, à imagem, às novas tecnologias, ao sucesso e ao particular, a contemporaneidade produz e aprofunda a desigualdade entre os homens, reduz a educação à escola; e nesta privilegia a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade e os resultados.

Defende, ainda, Coêlho (2012, p. 17) a necessidade de os estudos educacionais se valerem dos conceitos e do rigor científico para se afastar do senso comum e, por conseguinte, produzir um discurso crítico. O discurso crítico não se alinha ao “discurso competente” produzido “sobre” a educação, que é proferido, segundo desenvolve Coêlho (2011, p. 316), do âmbito “de especialistas, de técnicos, detentores do conhecimento considerado científico e objetivo, e por isso os únicos capazes de indicar o caminho a ser seguido, a solução a ser adotada”. Ao contrário, para Chauí (2014, p. 33) “discurso crítico” seria aquele “que tomasse o discurso ideológico e o fizesse desdobrar todas as suas contradições, é um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como seu contradiscurso”. Destarte, o combate ao “discurso competente” na educação há de ser realizado nas bases e estruturas que os constituem, e não fora delas, indagando-se, por exemplo, sobre a “natureza e finalidade” (COÊLHO, 2012, p. 61) da escola.

Refletindo sobre a natureza e a finalidade da escola, Coêlho (2012) entende existir a escola enquanto “organização” e enquanto “instituição”. A escola enquanto “instituição” é o espaço da dúvida, da interrogação, da sensibilidade, do imaginário, da crítica, da participação do educando. É o lugar da iniciação do educando no mundo do saber, nas letras, nas artes, na vida comum; onde se formam os seres humanos que não se entregam ao servilismo do mercado. Na escola enquanto instituição, a forma interessa mais que o conteúdo, embora inseparáveis, pois se liga ao sentido e à importância do que se fez e fará na escola: o trabalho com a reflexão, o trabalho com o pensamento, o trabalho com os livros, o trabalho entre educadores e educandos nas aulas. A escola como instituição “exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica” (COÊLHO, 2012, p. 66). Pode se pensar, então, que a escola enquanto instituição é o espaço de construção do “contradiscurso” ao “discurso competente”; do saber instituinte, sempre em movimento. (COÊLHO, 2012, p. 59-85)

No entanto, ao “não se reconhecer nem se confirmar como “instituição, ela [a escola] desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização” (COÊLHO, 2012, p. 61). A escola enquanto organização é instrumental, voltada para a prática, para a transmissão de conteúdos, de verdades prontas e acabadas; privilegia a memorização de dados e de informações. É o lugar do saber-produto, do treino para as provas e avaliações, da formação para o mercado capitalista. Torna-se, assim, um “meio para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas” (COÊLHO, 2012, p. 62), sem se indagar sobre a própria razão de ser da escola e da humanidade. A escola enquanto “organização” preocupa-se com os interesses particulares, com a competitividade, e não com a coletividade. Está na seara da ideologia, do “discurso competente”, em que o “conhecimento” é instituído. (COÊLHO, 2012, p. 59-85)

Diante do exposto, Coêlho (2011, p. 323) entende que

Educar não é, pois, treinar o educando, também ele um ser humano, por natureza autônomo e livre, mas desenvolver suas potencialidades, formar sua

personalidade, o cidadão, dedicar-se à busca sempre retomada da verdade, do saber rigoroso e crítico do mundo físico e humano; interrogar, diante dos alunos, a cultura, a educação, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, bem como a relação educação e poder, educação e classe social, desvendando os pressupostos e as implicações da educação tecnicista, pretensamente neutra.

Sendo assim, a Educação promove verdadeiramente o ato de educar na escola enquanto “instituição”, que tem como princípio colocar constantemente em questão os acontecimentos sociais, políticos, econômicos, educacionais, culturais etc., segundo a realidade da “sociedade propriamente histórica” (CHAUÍ, 2014, p. 27). Por essa educação, é possível revelar os ocultamentos e dissimulações presentes na ideologia da classe dominante consagrada pelo “discurso competente” em todos os espaços escolares, desde o ensino fundamental, à Universidade. É possível, inclusive, orientar os educandos contra “o princípio da barbárie” (ADORNO, 1995, p. 158) que ainda amedronta a sociedade brasileira e mundial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o visto no desenvolver do trabalho, nas sociedades propriamente históricas, a ideologia está à serviço da classe dominante para o ocultamento e a dissimulação do real, a fim de que ela se perpetue no poder.

Assim, a ideologia fala do mundo, das relações políticas e sociais, com um discurso de autoridade personificado no Estado que, apartado dos homens pelo próprio discurso ideológico lacunar, teria o condão de falsamente preencher as carências da sociedade contraditória e segmentada em classes, dando-a aparência de unidade e harmonia.

O discurso de autoridade, enquanto “discurso competente”, tem sido cada vez mais difundido na figura do “especialista”, que reflete uma pseudociência, forjada na objetivação do “conhecimento”. Diferentemente do “saber”, esse “conhecimento” distancia-se da historicidade dos acontecimentos do mundo, separa o sujeito do objeto e aparenta personificar-se em si mesmo, como se não fosse oriundo de um poder político-social. Assim, o especialista parece pairar soberano sobre todos, com a solução para os problemas da humanidade, enquanto esta cumpre o destino da divisão social de classes e da dominação de uma minoria sobre a maioria.

Na Educação, o “discurso competente”, chancelado por uma ciência sem cientificidade, permite que as decisões sejam tomadas por quem não é educador, mas sendo especialista em gestão ou finanças, por exemplo, está autorizado a promover as políticas públicas. No entanto, a prioridade desses “especialistas”, muitas vezes, não é a educação humanística, mas a redução de gastos públicos e a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Assim, essa educação, na escola enquanto “organização”, privilegia o treino, a repetição, o decoreba, a competição, que mais desumaniza que humaniza o

humano.

Daí a importância da escola enquanto “instituição” na promoção do “saber”, e como possível espaço de elaboração do “discurso crítico”, ou do “contradiscurso” elaborado por dentro do “discurso competente”, a fim de desconstruí-lo em prol de uma formação humana que não esteja alinhada à barbárie.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. *In*: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-25.

CHAUÍ, Marilena. Crítica e ideologia. *In*: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 26-48.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. DOI: 10.1590/S1517.

COELHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez., 2011.

COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre os sentidos da escola: uma introdução. *In*: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86

COELHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? *In*: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86.



# INTERDISCIPLINARIDADE: ESTRATÉGIA ANDRAGÓGICA OU MEDIDA DE SEGURANÇA?

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Ruth Raquel Soares de Farias**

**Antonia Edilene Soares Pereira**

**RESUMO:** Relato de experiências e estratégias desenvolvidas por duas professoras, autoras deste artigo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro do sistema prisional, que promovessem a garantia de uma aprendizagem significativa à vida dos educandos, foi o objetivo deste trabalho. As estratégias desenvolvidas foram realizadas pelos professores de Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Biologia e Ciências da IV, V, VI e VII etapas. O estudo foi realizado no presídio de regime semiaberto “Colônia Agrícola Major César Oliveira”, Altos- PI. Os recursos utilizados para o desenvolvimento das estratégias foram de gêneros textuais diversos: crônicas, poemas de cordel, letras de canções, reportagens jornalísticas, charges e textos de divulgação científica. Como recursos audiovisuais: documentários, curtas e longa-metragem, depoimentos e outras mídias. A compilação dos dados aqui apresentados, são referentes há 9 anos de trabalho em sala de aula. O trabalho interdisciplinar e

o uso de eixos temáticos permitindo um diálogo com outras disciplinas, construiu-se a partir de uma medida de segurança e, no decorrer dos anos, se consolidou à medida que apresentava resultados positivos em aprovações de exames nacionais e concursos de redação.

**PALAVRAS-CHAVE:** sistema prisional; EJA; apenados; LEP nº 7.210.

## INTRODUÇÃO

A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal – LEP), trata, nos arts. 17 a 21, da assistência educacional ao preso e ao internado, compreendendo a instrução escolar e a formação profissional, com as seguintes características: a) obrigatoriedade do ensino de 1º grau; b) ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; c) adequação do ensino profissional da mulher condenada à sua condição; d) possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; e) previsão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para

uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

No segundo semestre de 2005, iniciou-se um processo de articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) para desenhar uma estratégia comum de financiamento de projetos educacionais para reclusos, com a finalidade de evitar a duplicação de esforços e estimular o desenvolvimento de iniciativas adequadas à especificidade desse público-alvo. Naquele ano mesmo ano, teve início o projeto *Educando para a Liberdade*, desenvolvido em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com recursos do governo japonês (SANTIAGO; BRITTO, 2006).

O foco do projeto e da aproximação do MEC e do MJ tem sido, não apenas expandir a oferta educacional em estabelecimentos prisionais, mas também, construir uma política com diretrizes nacionais para o setor, considerando as especificidades pedagógicas, metodológicas, de material didático e de formação docente requerida para que a educação nas prisões possa cumprir seu objetivo reintegrador (SANTIAGO; BRITTO, 2006).

As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que vinham sendo discutidas desde o Seminário Nacional de 2007, foram aprovadas – inicialmente pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC), em março de 2009, e depois pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2010.

Em novembro de 2011, a presidente Dilma Rousseff assinou o Decreto Presidencial (nº 7.626) que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Diante dos últimos resultados atribuídos ao baixo desempenho de alunos em exames nacionais e em provas sistemáticas aplicadas nas escolas, em especial, no contexto prisional, se faz necessário pensar e realizar uma dinâmica voltada às estratégias pedagógicas, em criar conexões reais e que sejam úteis à vida do aluno.

As mudanças nas estratégias surgem, principalmente, por uma necessidade de continuar com as aulas, visto que, por uma questão de segurança, não estariam acontecendo, esse cenário ocorre, em suma, devido à escassez de agentes penitenciários que assegurem a presença e permanência dos apenados em sala de aula. Mediante tal realidade e diante de uma situação de vulnerabilidade, professoras de áreas diferentes se juntaram para planejar atividades interdisciplinares dentro da mesma sala de aula, porém com objetivos específicos para cada disciplina.

Em busca do cumprimento do dever como educadores, as professoras precisaram desenvolver habilidades de investigação, capacidade de análise, comunicação e autoconfiança. Para que, desse modo, pudessem usar os conhecimentos adquiridos em prol do bem estar individual e coletivo. E então, a partir disso, relacionar suas ações, estabelecendo sempre o princípio da causa e consequência de seus atos, um exemplo

simples disso é a contenção do acesso à apontadores de lápis, um item simples, mas que, se não for controlado, pode causar um prejuízo ao coletivo.

Sob esse viés, as professoras, Antônia Edilene e Ruth Raquel, vêm alinhando sua metodologia de trabalho, incentivando os apenados na verbalização das ideias, encorajando-os a compartilhar seus pensamentos e impressões, validando os métodos encontrados por cada um para resolução e interpretação de questões.

Nessa ótica, o presente trabalho teve como objetivos apresentar e relatar estratégias desenvolvidas na EJA, dentro do sistema prisional, além de promover um ensino que garanta uma aprendizagem significativa à vida dos educandos no sistema carcerário.

## **ESTRATÉGIAS ANDRAGÓGICAS DESENVOLVIDAS:**

As estratégias desenvolvidas foram realizadas pelos professores de Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Biologia e Ciências da IV, V, VI e VII etapas da EJA. O estudo foi realizado no presídio de regime semiaberto Colônia Agrícola Major César Oliveira (CAMCO), Altos- PI.

As escolhas das atividades interdisciplinares ocorreram mediante temáticas já abordadas pelos livros didáticos adotados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). No que se refere aos livros do Ensino Médio, não se seguiu uma sequência de conteúdos, e sim uma temática que se faz comum em todas as disciplinas. Os professores organizaram os eixos temáticos e sistematizaram suas atividades a fim de aproximar o conteúdo às necessidades dos educandos.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento das estratégias foram de gêneros textuais diversos: crônicas, poemas de cordel, letra de canção, reportagens jornalísticas, charges e textos de divulgação científica. Bem como recursos audiovisuais: documentários, curtas e longas-metragem, depoimentos e outras mídias.

Os textos são previamente selecionados mediante o objetivo que se desejava alcançar em cada disciplina durante a aula. Estes levaram em consideração a temática, a funcionalidade diante dos sujeitos, a informação e o sentido a ser atribuído ao seu cotidiano. Dessa forma, alguns gêneros se tornaram mais frequentes no processo de ensino aprendizagem.

Alguns gêneros textuais acabam fazendo parte da rotina das aulas por uma questão de aproximação do leitor com o texto, entre eles estão: a crônica, o cordel e os textos de divulgação científica que entre suas características têm em comum uma linguagem simples, informativa, além disso apresentam normalmente temas que ressignificam a vida dos discentes, levando-os a se reconhecerem como sujeitos ativos do processo da escrita.

Sob essa perspectiva, um gênero, em especial, ganha destaque: a crônica. Por ser um gênero considerado efêmero pela sua temática relacionada ao cotidiano, é também um texto curto, com uma linguagem simples. No entanto, é responsável por apresentar

uma diversidade de temas e maneiras de apresentar discussões pertinentes à vida dos educandos. A facilidade para interpretá-las, a fluidez da leitura, estão entre as razões para uma boa aceitação desse público. Tendo em vista que o cronista é alguém com uma sensibilidade aguçada, como um observador e fotógrafo dos detalhes, sempre inserido em um contexto social, político e/ou cultural traz uma abordagem atual dos temas discutidos dentro de um contexto que aproxima o leitor do texto.

Segundo o professor e crítico literário Antônio Cândido, em seu artigo “A vida ao rés-do-chão” (1980):

- *“A crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. “Graças a Deus”, seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura (...).*
- *(...) Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha.*

É nesse sentido de que a crônica está sempre estabelecendo e restabelecendo a dimensão das coisas e das pessoas, assim como o trabalho interdisciplinar redimensiona o sentido do ensinar, pois estes oportunizam ao leitor uma aproximação com a literatura e a vida cotidiana, afastando assim a ideia de que só os grandes escritores podem escrever uma crônica, tornando-se sujeitos capazes de produzir algo que trate de suas angústias, críticas e alegrias.

A compilação dos dados aqui apresentados, é referente há nove anos de trabalho em sala de aula, isso porque, durante esse convívio temporal, a segurança, que deveria ser prioridade, era ínfima. Por isso, foi preciso o desenvolvimento de estratégias de ensino, de forma isolada pelas professoras, para que não fosse prejudicada a formação dos indivíduos apenados como cidadãos de direitos, assim como garantir o mínimo de segurança a estas educadoras. O desafio era garantir um ensino que busca fomentar, nos alunos, o interesse por temáticas de cunho social e individual, enquanto duas professoras, em uma mesma sala de aula, se sentem mais seguras para enfrentar os problemas referentes à ausência de segurança dentro do complexo educacional no sistema penal.

A ocorrência frequente de leitura, principalmente em grupo, é também uma medida preventiva de segurança planejada pelo professor. É uma maneira que permite ao grupo uma interação, que promove o diálogo e diminui as tensões conflituosas que eventualmente podem ocorrer dentro do sistema prisional.

## RESULTADOS

O trabalho com temáticas que permitem o diálogo entre as diferentes disciplinas e o comportamento do indivíduo em sociedade é o nosso maior alvo, visto que a educação no contexto prisional não se dá de maneira que se desvincule das necessidades humanas naquele ambiente.

Ao fazer a escolha de uma atividade, ou seja, um recurso a ser utilizado, é imprescindível pensar nos objetivos que se deseja alcançar com tal recurso. Ao exibir o documentário “Ilha das flores”, as professoras de Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e Biologia encerravam as seguintes temáticas: O consumismo e a sustentabilidade. Os resultados das discussões orais foram muito positivos. No entanto, ainda persiste um comportamento ingênuo sobre algumas questões que envolvem direitos e deveres do cidadão.

Ademais, outro documentário que permitiu diferentes leques de aprendizagem e reflexões foi: “A história das coisas”. Porém, em ambos mostrou-se o consumismo pelo viés mais ácido e tocante a esses sujeitos, que movidos pelo “TER”, são hoje a grande massa carcerária. O mais importante é que estes despertaram para isso durante as leituras e discussões, ao momento em que constataram que foram levados ao cárcere pelo desejo de ostentação e se reconheceram como alienados ao consumo.

Mediante as respostas dadas pelos alunos, é perceptível a ausência de um olhar crítico diante de algumas de suas ações. São sujeitos que, em sua maioria, tiveram uma educação marcada por repetições de conteúdos, mas poucas discussões que permitissem enxergar-se como cidadãos. É nessa perspectiva que concentra nossa estratégia de ensino, o aluno deve aprender algo que possa ressignificar a sua vida.

Assim como nos dois vídeos citados, os outros recursos também pretendem despertar esse olhar para si, para o outro e para com o meio. Nos artigos de divulgação científica, por exemplo, trata-se de levá-los a atualizarem-se sobre os assuntos mais relevantes, enquanto outros gêneros com finalidades diferentes alcançam seus resultados de acordo com sua intencionalidade.

Todos os gêneros trabalhados em sala vêm a contribuir com as discussões; leitura silenciosa, leitura compartilhada, sempre seguidas de inferências pessoais e textuais, palavras desconhecidas, organização de ideias, identificação do tema, discussão coletiva com alunos e professores, e, por último, uma atividade escrita, em geral, seguida de uma produção textual do gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho interdisciplinar e o uso de eixos temáticos, que permitiu um diálogo com outras disciplinas, construiu-se a partir de uma medida de segurança e que, no decorrer dos anos, se consolidou à medida que apresenta resultados positivos em aprovações em exames nacionais e concursos de redação. No início, gerou estranhamento por parte de alunos e outros docentes. Mas, o resultado ao longo de poucos anos tem gerado satisfação em relação à aprendizagem. Os alunos já estão adaptados, outros professores já fazem algumas atividades interdisciplinares e encontram a eficácia desta estratégia para aprender de forma mais complexa e dinâmica no sistema prisional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal. In: BRASIL. **Código Penal, Código de Processo Penal, Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011a. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão. In: **Para gostar de ler**: Crônicas. São Paulo: Ática, 1981, v. 5, p. 89-99.

SANTIAGO, Jayme; BRITTO, Tatiana Feitosa de. A Educação nas Prisões. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 43, n. 171, p. 299-304, 2006.

# IMPACTOS DO FUNDEB NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE DEZ MUNICÍPIOS PARAIBANOS PARA O ANO DE 2020 E REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Marcus Quintanilha da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/9425688704530184>

**Tessa Matos Carvalho Cabral e Silva**

<https://lattes.cnpq.br/6350445204198100>

**Marina Araújo de Andrade**

<https://lattes.cnpq.br/8818482439266177>

**Maria Rita Ribeiro de Medeiros**

<http://lattes.cnpq.br/9838336270491575>

**Luiz Gustavo de Sousa Almeida Silva**

<http://lattes.cnpq.br/1350416274341807>

**Júlio César de Oliveira Santos**

<https://lattes.cnpq.br/2983420845509991>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é de é trazer algumas reflexões sobre o Fundeb em dez municípios paraibanos, na direção de problematizar a importância da redistribuição de recursos nestes casos para a melhoria da educação básica. Considerando como base as informações do ano de 2020, este trabalho partiu do cálculo do gasto por aluno dos municípios analisados e, de forma fictícia, retirou os recursos recebidos provenientes do resultado líquido do Fundeb, buscando,

em abordagem qualitativa, compreender o impacto da política redistributiva a estes municípios e problematizando as seguintes questões: evasão, qualidade, potencial financeiro, desigualdades, pandemia e impacto do Fundeb no financiamento da educação municipal. Os resultados dialogam com outros estudos citados no decurso do texto de que o Fundeb tem capacidade relativa de diminuir as assimetrias regionais educacionais, carecendo, contudo, de maior presença da União em matéria de suplementação financeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educacional; Fundeb; Paraíba.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to bring some reflections on Fundeb in ten municipalities in Paraíba, in the direction of problematizing the importance of redistributing resources in these cases for the improvement of basic education. Considering the information for the year 2020 as a basis, this work started from the calculation of the expenditure per student of the municipalities analyzed and, fictitious, withdrew the resources received from the net result of Fundeb, seeking, in a qualitative approach, to understand the impact of the policy redistributive to these municipalities

and problematizing the following issues: evasion, quality, financial potential, inequalities, pandemic and Fundeb's impact on the financing of municipal education. The results are in line with other studies cited throughout the text that Fundeb has a relative capacity to reduce regional educational asymmetries, lacking, however, a greater presence of the Union in terms of financial supplementation.

**KEYWORDS:** Education politics; Fundeb; Paraíba.

## INTRODUÇÃO

Quando se trata do sistema educacional, mais precisamente seu funcionamento e manutenção de suas atividades, existem investimentos de diferentes mecanismos, sendo esses providos de órgãos e instituições públicas e/ou privadas (CASTRO, 2010). Sendo assim, para que cada estado e município atenda as demandas educacionais de sua população, faz-se necessário considerar que os investimentos também se limitam às especificidades orçamentárias de cada um deles.

Uma das alternativas, já reconhecidas historicamente por sua capacidade de diminuir as assimetrias na capacidade de investimento em educação dos municípios é a política de fundos em vigência, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Com um histórico de avanços e alguns limites, próprios da própria dinâmica da política (SILVA, 2021), as novas configurações do Novo Fundeb permanente, política de Estado sancionada desde o final do ano de 2020, tende a ampliar a capacidade de diminuir as desigualdades educacionais, sobretudo pela ampliação do papel da União em matéria de suplementação financeira ao Fundo.

Como forma de promover um debate inicial destas possibilidades, este trabalho se ancora na possibilidade de oferecer uma análise inicial de dez municípios paraibanos, especificando o impacto da política de financiamento da educação em voga. Contextualizando, desde o início da política de fundos a Paraíba é um dos estados brasileiros em que seus municípios sempre tiveram acesso à complementação financeira da União, sendo profundamente ampliada a partir da vigência do Fundeb, em 2007. Tal cenário possibilitou, em grande medida, a ampliação das despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino e a valorização da remuneração docente nas redes municipais paraibanas (SILVA, 2021).

Portanto, o objetivo deste trabalho é trazer algumas reflexões sobre o Fundeb em dez municípios paraibanos, na direção de problematizar a importância da redistribuição de recursos nestes casos para a melhoria da educação básica. O ano de base considerado foi o de 2020.

Por ser um número de casos restrito, este trabalho se apoia em uma abordagem qualitativa, na medida em que a busca das singularidades dos casos e a interpretação numérica aliada a contextos locais e socioeconômicos é o centro analítico. Na seleção



de casos, o objetivo foi, além de trabalhar apenas com municípios do interior do estado, diversificar redes com maiores e menores portes, bem como perfis socioeconômicos distintos. Outro aspecto relativo a este trabalho é que ele se insere como resultado da apreensão do debate no âmbito do curso da disciplina de Política Educacional da Educação Básica, durante o segundo semestre do ano de 2022. Portanto, a descrição analítica dos dados é fruto de um debate coletivo, em construção, mas com potencial heurístico.

Em termos de fontes de informação, foram utilizados os dados dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO), disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, os microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foram utilizados para o cálculo do gasto por aluno, principal categoria de análise escolhida a este trabalho. Todos os dados são relativos ao ano de 2020.

A abordagem desse estudo também se centra em aspectos essenciais ao que concerne aos orçamentos de investimentos e seus reflexos na população e número de matrículas, como também as implicações que a pandemia da Covid-19 trouxe diante da lógica contemporânea de educação e a eficácia da política educacional existente. Desta forma, construindo uma análise de panorama de financiamento da educação com base em pesquisa e análise crítica focada em 10 municípios do estado da Paraíba, buscando compreender, elucidar e fornecer algumas visões sobre o assunto.

Estruturalmente, este trabalho se inicia em uma descrição metodológica e analítica dos dados, passando, posteriormente, a alguns aspectos de compreensão: porte populacional, a importância da política de fundos, o contexto da Pandemia, e aspectos relativos à eficácia da política educacional, sobretudo nos aspectos relativos ao combate à desigualdade e evasão.

## **DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E LEITURA ANALÍTICA**

Visando realizar uma análise comparativa e qualitativa dos investimentos na Educação Básica no estado da Paraíba, foi organizado uma tabela, considerando os dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE - FNDE) e de matrículas brutas dos municípios. Para este comparativo e uma reflexão sobre a política, utilizou-se como métrica de base o cálculo do gasto por aluno, considerando a razão entre as despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) para fins de cálculo do limite mínimo de vinculação de impostos e transferências constitucionais e o número de matrículas dos seguintes entes federados municipais: Campina Grande, Patos, Cajazeiras, Picuí, Cuité, Soledade, Piancó, Logradouro, Nova Palmeira e Várzea.

Como forma comparativa, optou-se por fazer um cálculo fictício do gasto por aluno retirando o resultado líquido do Fundeb, ou seja, o volume financeiro proveniente do

movimento dos recursos enviados à conta de natureza contábil estadual e dos recebidos. Esta diferença, positiva em nove dos dez municípios analisados, parece impactar de forma significativa, ampliando a capacidade destes municípios em investir em educação.

Município	Matrículas	Gasto por aluno com Fundeb	Gasto por aluno sem Fundeb
Campina Grande	33809	R\$ 5.713,07	R\$ 4.178,58
Patos	9578	R\$ 5.302,84	R\$ 3.264,74
Cajazeiras	6561	R\$ 6.131,62	R\$ 4.204,54
Picuí	3456	R\$ 5.108,05	R\$ 2.552,99
Cuité	2400	R\$ 5.359,32	R\$ 3.485,68
Soledade	2554	R\$ 4.418,77	R\$ 2.245,29
Piancó	1593	R\$ 5.784,26	R\$ 4.263,74
Logradouro	693	R\$ 7.275,67	R\$ 5.789,62
Nova Palmeira	706	R\$ 6.669,39	R\$ 5.957,87
Várzea	468	R\$ 7.075,53	R\$ 7.468,95

Tabela 1 - Gasto por aluno com e sem Fundeb de dez municípios paraibanos - 2020

Fonte: Dados elaborados pelos autores e autoras (2023).

A disparidade entre as porcentagens populacionais e de matrículas entre os municípios citados na tabela podem trazer reflexões sobre as diferenças de seus resultados educacionais e, conseqüentemente, de como melhorar seus percalços. Para fins dessa análise, busca-se, inicialmente, uma comparação entre os municípios de Nova Palmeira e Campina Grande, devido a suas diferenças em número populacional, número de matrículas e evasões acadêmicas.

O número populacional do município de Campina Grande chega em torno de 385.213 a 413.830 habitantes, conforme o Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 e a estimativa realizada em 2021, por ocasião da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad) do mesmo instituto, tendo em média um total de 33.809 e 44.311 matrículas gerais. Em 2019, o município chegou a ter uma taxa de aproximadamente 5% de evasão escolar, porém esse cenário melhorou em 2021, quando atingiu cerca de 1,25% de evasão. Isso quer dizer que, com os dados informados em 2021, cerca de 664 alunos abandonaram seus estudos, tendo uma melhora significativa em relação a 2019, quando o prognóstico era de 1.444 abandonos. Em um panorama amplo, 10,7% da população de Campina Grande estava matriculada em alguma instituição de ensino em 2021.

Apesar do seu alto número populacional e densidade demográfica, Campina Grande teve uma melhora significativa, chegando a, em 2021, superar as taxas do município de Nova Palmeira dos anos de 2019 e 2020, pois a cidade teve uma taxa de 1,5% e 3,7% de evasão escolar, respectivamente nesses anos. Em 2021, contudo, Nova Palmeira teve uma

taxa de apenas 0,5% de evasão escolar, correspondendo por volta de 25 evasões, visto que esse município possuía uma estimativa de 5.011 pessoas naquele ano. É importante salientar, no entanto, que em 2020 o município teve um total de 706 matrículas, enquanto em 2021 apenas 603 matrículas foram declaradas. Deste modo, em 2021, aproximadamente 12,05% da população de Nova Palmeira estava matriculada em alguma instituição de ensino.

Nesse sentido é possível afirmar que há indícios de que, devido ao número populacional proporcional de Nova Palmeira ser menor, o município parece ter tido menos obstáculos na aplicação de melhorias educacionais. Contudo, mesmo com as adversidades, Campina Grande deu um salto significativo para a mudança no ano de 2021, provando que com uma boa administração e implementações de projetos educacionais grandes municípios também podem obter boas taxas.

Considerando que as políticas educacionais são difundidas pelo Brasil conforme a necessidade de educar a grande massa populacional do país e reduzir possíveis assimetrias regionais nos âmbitos sociais e econômicos, sem apoio do Estado este movimento pode ocorrer com maiores dificuldades. Compreende-se, nesta direção, que é essencial que tais programas vinculados ao FNDE e, ao caso deste trabalho, a efetividade do FUNDEB, mantenham um papel desenvolvimentista a respeito da educação e de seu acesso, formem uma aliança precisa demonstrando o quão necessário é que todos tenham um ensino de qualidade e a partir de quais recursos o Estado pode efetuar e efetua essa oferta, cenário já apresentado no resumo a outras análises nacionais e locais em torno da política (SILVA, 2020, 2021).

Nesse contexto, tendo em vista a potencialidade do Fundeb enquanto dinâmica redistributiva de recursos para o investimento na educação, é possível observar que das dez cidades presentes na tabela 1, oito delas gastaram entre 20% e 50% a mais por aluno com o amparo do fundo no ano de 2020. Por exemplo, o município de Picuí teve um gasto por aluno com Fundeb de 5.108,05 R\$ e sem um gasto de 2.552,99 R\$, gerando uma diferença de R\$ 2.555,06 (cerca de 50%) entre a despesa real e a fictícia (sem o Fundeb). Em tal caso, a implicação da política pública educacional foi de tremenda ajuda, com o coeficiente de gasto indo além do dobro do que foi aplicado sem a assistência do fundo. Por essa razão, políticas públicas como o Fundeb têm uma enorme relevância e impacto no processo de desenvolvimento da qualidade educacional. Vale citar como exceção da situação supracitada, a cidade Nova Palmeira, que investiu apenas 11% a mais por aluno com o Fundeb e o município de Várzea, que apesar de possuir a menor população em relação às outras cidades presentes na tabela, pela dinâmica da política o município perdeu cerca de 5% dos recursos na comparação entre o gasto por aluno real e o fictício. Porte de município, capacidade financeira e quantidade proporcional de matrículas atendidas na rede municipal são as principais influências para um município ter resultados líquidos positivos do Fundeb (ou não). Regionalmente, por ser uma política redistributiva

no âmbito estatal e complementada com recursos do governo federal (no caso da Paraíba), a avaliação é de que a maioria dos municípios paraibanos tem um incremento significativo com a política, reduzindo as desigualdades no financiamento da educação (SILVA, 2023).

Ponderando que a educação e as políticas educacionais se mantiveram quase estagnadas durante o período pandêmico, se faz relevante considerar que algumas das cidades paraibanas analisadas nunca permitiram que a evasão escolar ocorresse. Várzea, que apesar da privatização da educação diante o cenário do ano inicial da pandemia (FIGUEIREDO FILHO; SANTOS, 2021), exibiu sua primeira porcentagem de evasão somente no ano de 2019, um ano antes da fatídica doença se espalhar pelo mundo. Com isso, é exibida uma possibilidade de um novo olhar esperançoso a este tema, tendo na ampliação do Novo Fundeb permanente em vigência uma possibilidade de redução deste fenômeno a outros municípios, visto que, especialmente no caso paraibano, ela vem proporcionando maior capacidade de financiamento da educação (SILVA, 2023). Exemplo contraposto ao de Várzea é o caso de Logradouro, que teve taxas percentuais de evasão no ano de 2021, um pouco mais elevadas e excêntricas em relação ao ano anterior, chegando ao nível aproximado de 1,75% em 2020 e aproximadamente 5,25% no ano seguinte.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), por meio de seu posicionamento público, alertou para a queda de recursos, principalmente os repasses do Governo Federal, já durante o ano de 2020. Na interpretação deste trabalho, se o montante tivesse sido mantido e/ou ampliado, a evasão escolar não teria sido elevada, como ocorreu em Logradouro, visto que, fatores sociais podem interferir na vida de muitos discentes da educação básica, forçando então uma retirada do ambiente escolar. Se o montante continuasse mantido durante os anos pandêmicos, ou seja, mais investimento na educação, mesmo nos tempos de pandemia, faria com que de fato os alunos e toda a estrutura escolar (e colaboradores da instituição) pudessem estar aptos ao ambiente escolar da época (como o ensino à distância, que foi aplicado).

Acerca do tema, Galzerano (2021, p. 131) assevera que “no Brasil, as decisões envolvendo as políticas educacionais para o período da crise foram tomadas com base em interesses privados de empresas, fundações e organizações nacionais e internacionais representados por supostos especialistas técnicos e neutros”. Isso quer dizer que, embora os estados tenham tomado medidas pontuais para suavizar os efeitos da pandemia da Covid-19 na Educação Básica, as soluções elaboradas eram muito mais concretizáveis no âmbito das escolas privadas do que na educação pública. Essa é uma realidade que pode ser problematizada através dos dados acima discutidos.

Ao considerarmos o Estado como central à sociabilidade, posto que é capaz de mediar processos através da civilidade, controvérsia, pluralidade de focos, metas irrestritas e centralidade das instituições, a dicotomia da privatização do público e publicização do privado se torna evidente no desenvolvimento e escolha de uma Política Educacional, conforme sintetiza Ferraz (2011, p. 11). Significa isso dizer que, no contexto democrático,

os interesses privados não podem ser atendidos clandestinamente, mas devem ser postos em debate para que seja legítima a privatização do público, ou seja, o direcionamento de políticas a uma parcela específica da sociedade.

No contexto amplo da Política Educacional brasileira, em 1988, com a Constituição Federal, a afirmação da defesa da educação se revela através da inscrição do direito à educação como direito social e dos mecanismos adotados para salvaguardar esse direito, insculpidos em um mesmo capítulo do texto constitucional. Aqui, apontamos sobretudo para a importância do art. 212<sup>1</sup>, que garante a vinculação mínima de receitas à educação.

Levantando os dados acerca do cumprimento do requisito constitucional acima mencionado em referência aos 10 municípios paraibanos escolhidos para análise neste trabalho, tem-se que todos eles cumpriram a exigência do art. 212 no ano de 2020, ainda considerando a realidade pandêmica. Em outra possibilidade de contextualização às despesas educacionais, a relação entre as receitas vinculadas constitucionalmente ao financiamento da educação e os resultados obtidos por ocasião do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito, como se observa na tabela 2.

Município	Porcentagem de receitas de impostos destinados à educação em 2020	IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2021
Campina Grande	26.91%	5.2
Patos	26.46%	5.0
Cajazeiras	32.07%	5.1
Picuí	32.25%	5.7
Cuité	31.84%	5.8
Soledade	25.22%	4.9
Piancó	31.10%	4.5
Logradouro	28.12%.	5.8
Nova Palmeira	35.77%	6.7
Várzea	30.35%	6.7

Tabela 2 - Porcentagem de receita de impostos destinado à educação por município em 2020 e IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2021

Fonte: Siope (2020). Inep (2021).

Ao analisarmos em conjunto a porcentagem de investimento realizado em 2020 por cada um dos municípios e a respectiva nota no IDEB 2021 dos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se visível que, apesar de todos os municípios irem além do mínimo constitucional, os resultados não são exatamente proporcionais quando consideramos o

1 Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

diagnóstico desses municípios através do índice.

Por essa razão, é essencial que além da observância do investimento mínimo obrigatório, o Poder Executivo considere as nuances de cada local quando da alocação dos recursos da educação e, sobretudo, o processo educativo. Com esse objetivo, existem plataformas e bancos de dados que fornecem um arcabouço matemático eficaz para uma melhoria estratégica da educação, como é o caso do simulador de custo-aluno qualidade, já previsto como parâmetro de referência no Novo Fundeb Permanente (SILVA, 2023).

Além disso, esse cenário evidencia a necessidade do Fundeb na diminuição das desigualdades educacionais entre as redes de ensino. Conforme demonstrado anteriormente, o Fundeb possibilitou um aumento considerável no investimento por aluno, de forma que os municípios foram capazes de se aproximar do custo-aluno qualidade (mesmo que em uma distância considerável da métrica), funcionando como um elemento suavizador das desigualdades no financiamento.

A desigualdade brasileira não é explicada somente pelo esforço dos entes federados, mas pela capacidade de arrecadação que, no caso brasileiro, se desenvolveu de forma desigual no comparativo entre regiões, estados e até municípios do mesmo estado (POCHMANN, 2015). Neste sentido, o papel redistributivo do Governo Federal, se tomado como um espaço gerencial privilegiado para a redução das assimetrias regionais em matéria socioeconômica, é fundamental para a mudança deste cenário. O Fundeb enquanto política redistributiva de recursos parece ter um papel fundamental neste aspecto, mas que precisa de cada vez mais participação da União para sua efetividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da interpretação dos dados acerca da educação na Paraíba em quatro vertentes, sendo essas: uma comparação dos índices de evasão escolar entre os municípios mais e menos populosos, dos dez selecionados para essa pesquisa; análise dos impactos do Fundeb como Política Educacional, implicações da pandemia na educação pública e, por fim, avaliação de eficácia das medidas educacionais diante desse contexto, compreende-se que o fluxo dos recursos na educação é um dado imprescindível para a compreensão da Política Educacional na Paraíba.

Inicialmente, se conclui ser imprescindível que o poder público se dedique a produzir um estudo dos diferentes tipos de municípios, seus índices populacionais e suas múltiplas gestões para podermos comparar suas diferentes situações e seus divergentes resultados, ou seja, melhorias podem ser feitas a respeito de seus modos de implementação e administração das vias educacionais. Além disso, o porte do município e o seu número populacional podem ser fatores tanto benéficos quanto maléficos no seu desempenho. Entretanto, com bons projetos que almejem a melhoria da educação, as dificuldades enfrentadas podem ser superadas, de modo que municípios com taxas populacionais

e densidade demográfica altas podem se equiparar e, por vezes, até mesmo superar municípios menores.

Outro ponto a ser consumado, seria o fato de políticas públicas educacionais, como o Fundeb, ampliarem seu impacto para o investimento da educação, como o cenário que vem se consolidando com a reconfiguração da política a partir do Novo Fundeb permanente (BRASIL, 2020), alavancando em mais que o dobro o gasto por aluno de algumas cidades (SILVA, 2023). Contudo, é importante lembrar que esses fundos foram criados na intenção de auxiliar, e não substituir o encargo de cada município nesta ação, pois o investimento deve ocorrer mesmo sem o amparo supracitado. Desse modo, colaborando para o aumento na qualidade de ensino e os resultados positivos que a educação pode gerar, isto vai além das boas notas do alunado, envolve também a transformação de vidas, uma tentativa de diminuição das desigualdades socioeconômicas e inúmeras adversidades da sociedade atual que podem ser resolvidas com maior emprego de recursos na educação e maior valorização desta e dos profissionais que nela se empenham.

Condizente às formas de avaliações e tentativas de manter o número elevado de matriculados nas instituições de ensino ao redor do estado da Paraíba, é importante apontar que a contribuição para o funcionamento regular das instituições consiste em manter uma boa estrutura numérica enquanto escola e o direito de manter uma estrutura corretamente confortável e de condições de qualidade para os discentes atendidos.

Por fim, conclui-se que os municípios paraibanos selecionados para esta análise cumprem o mínimo de financiamento obrigatório constitucional e são, em sua maioria, beneficiados pelo Fundeb, tendo em vista que tal política educacional consegue melhorar quantitativamente o investimento por aluno na educação. Não obstante, apesar do fundo se provar como uma medida eficaz no estado da Paraíba, há que se considerar que os municípios ainda foram fortemente afetados por uma lógica “privatizante” na educação pública, que a coloca em pé de igualdade com o ensino privado, desconsiderando todo o propósito e nuances específicas da escola pública, como as políticas adotadas durante a pandemia, aspecto que este trabalho não se ocupa, mas as autoridades se preocupam.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.113, 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 1937.

BRASIL. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. **Relatórios resumidos da execução orçamentária**. Brasília: Ministério da Educação, 1968.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução de gastos, IN: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e feudalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade, Brasília, Unesco, 2010, p. 169-190.

FERRAZ, M. A. Estado, política e sociabilidade. IN: GOUVEIA, A. SOUZA, A. TAVARES, T. **Políticas Educacionais**: Conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011, p. 23 – 49.

FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SANTOS, J. B. S. dos. Pandemia: janela de oportunidade para a privatização na educação básica do estado de São Paulo. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 21, p. 1-17, 2021.

GALZERANO, L. Políticas Educacionais em tempos de pandemia. **Argum.**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021.

POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

SILVA, M. Q. Fundeb, remuneração docente e dívida pública: uma discussão sobre disputa pelo fundo público (2008 – 2016). RBPAE, v. 36, n. 2, p. 649 - 669, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/101088/58115>. Acesso em 1 de abril de 2023.

SILVA, M. Q. Fundeb e complementação financeira da União: perspectivas a partir da abrangência do VAAT nos municípios da Paraíba. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 2, p. 849–868, 2023.

SILVA, Marcus Quintanilha da. **Valorização do magistério e austeridade fiscal em Curitiba**. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SIOPE. Relatório de Indicadores. Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE (mínimo de 25% para estados, DF e municípios). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/relatorio-gerencial/dist/indicador>. Acesso em 2 de maio de 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO. **Posicionamento Público**: o Fundeb em novo cenário - a pandemia da COVID - 19. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/05/13/posicionamento-publico-sobre-o-fundeb-considerando-efeitos-da-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 30 abr. 2023.



# OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO COM AS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Jéssica da Cunha Carvalho**

Graduada em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo

### **Mariana Cristina Pestana**

Graduada em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo

### **Dayse Neri de Souza**

Docente do Mestrado Profissional em Educação e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP-EC e Membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores-CIDTFF

**RESUMO:** Com o surgimento da nova cepa do coronavírus COVID-19, houve transformações em nossa sociedade em diversas áreas, bem como na educação. Este trabalho tem como base trazer um estudo sobre os desafios causados no processo de ensino e aprendizagem das professoras da educação básica de uma escola pública na área da alfabetização, com o uso da tecnologia por meio de aulas remotas no período da pandemia. Foram grandes desafios para a escola, professores, alunos e familiares. Pesquisa qualitativa, tendo como procedimento de coleta de

dados entrevistas junto às professoras da Rede Municipal do ciclo de alfabetização. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), com o apoio do software webQDA. Os resultados revelaram que as professoras enfrentaram diversos desafios, como a falta de equipamento tecnológico, dificuldade de acesso à internet, negligência dos pais no apoio das atividades junto às crianças, dificuldade na devolutiva das atividades, bem como o despreparo dos pais na realização das atividades com as crianças. No entanto, foi possível elucidar o empenho das professoras na diversidade de estratégias e meios tecnológicos para colmatar as lacunas no processo de alfabetização. Assim, conclui-se que houve o enfrentamento dos desafios pelas professoras, mas algumas crianças não foram alfabetizadas durante o período pandêmico. Portanto, ainda não se sabe se daqui a 20 anos será possível ver rastros da pandemia na educação, mas esperamos que seja provisionados os efeitos atuais na alfabetização para evitar futuros desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desafios; aulas remotas; ciclo de alfabetização; ensino e aprendizagem; pandemia do COVID-19.

## INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, a sociedade enfrentou uma das maiores crises sanitárias da história, ocasionada pela pandemia do Covid-19. Diante deste acontecimento, grandes foram as repercussões sociais, entre elas, a reestruturação do ensino educacional. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa proposta pelo sistema de educação que tomou feições diferenciadas em diversas redes escolares.

Esta pandemia, que se alastrou mundialmente, impactou a sociedade brasileira, exigindo medidas de controle para a diminuição de infecções. O Governador do estado de São Paulo, João Doria, no uso de suas atribuições legais, nos termos declarados pela Organização Mundial da Saúde, sob o decreto de nº 64.862/20 (BRASIL, 2020), suspendeu as aulas presenciais em escolas e universidades.

A primeira recomendação decretada foi o uso de máscaras e distanciamento social rígido como forma fundamental para evitar o aumento de casos e demandas por atendimento nos hospitais, postos de saúde, entre outros, afetando mais de 90% do público discente global (UNESCO, 2020). O surto, definido como a maior interrupção da aprendizagem da história (UNESCO, 2020), trouxe a paralisação das atividades em salas de aula para quase 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países. Diante dessa situação, surgiram novos desafios aos gestores, professores e familiares que tiveram que se adequar ao ensino remoto, para manter o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes sem perda do vínculo com a escola.

Com as escolas fechadas, as aulas tiveram que ser reestruturadas para modo virtual. Poucos foram os professores que possuíam conhecimentos apropriados para lidar com a educação a distância, com isso os efeitos foram mais visíveis na educação básica de escolas públicas. Chama-se a atenção para o caso da alfabetização, fase significativa que insere a criança no mundo letrado e isso deve ocorrer de forma tranquila, como parte do cotidiano da criança, trabalhando de forma que possibilite a relação entre a escola e a vida.

Durante a pandemia do COVID-19, a alfabetização teve que ser adaptada ao uso das tecnologias (aulas remotas), o que tornou o trabalho dos professores difícil, já que nesse processo inicial é importante o contato do professor e aluno. Segundo Nogueira e Silva (2018, p. 164), é no momento de diálogo que as crianças são inseridas no mundo letrado. Nas palavras dos autores:

Em momentos de cuidados corporais, olhar nos olhos, o toque afetuoso, isso desenvolve uma parceria e autoconfiança, o que permite a eles dar-se conta de si mesmo, assim conseguem expressar-se de forma segura e prazerosa, e conseguem de fato um desenvolvimento social psíquico considerado positivo, analisando a faixa etária e o grupo ao qual está inserido.

Com o uso de tecnologias, esse contato pessoal foi interrompido, e outros métodos tiveram que ser estudados, adotados e aplicados para colmatar essa afetividade. Sabe-se da importância dessa fase educativa, a fim de participar integralmente da sociedade

contemporânea, e a necessidade da escolarização e a alfabetização de todos os indivíduos.

A mediação pedagógica possui um componente afetivo, ou seja, nada substitui o contato com a criança como o olhar, a palavra de estímulo e ações que fazem parte do processo e permitirão que, um dia, possam ler e escrever com autonomia, sem ajuda, como afirma Vygotsky (1988, p.98): “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Mediante isso, o papel da escola deve ser sempre o de acolher a criança, ampará-la, e favorecer sua autonomia. Soares (2020. p. 11) explica que:

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um processo da representação, em que os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Destaca-se que ninguém estava preparado para lidar com dois anos de pandemia. Professores, alunos e familiares se viram frente a frente com um “monstro” desconhecido tendo que se reinventar e se desdobrar para que as crianças conseguissem manter seus estudos em dia. Santos (2020, p.10) afirma que “a pandemia é uma alegoria. Um sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível”.

Esse novo desafio do ensino trouxe dificuldades tanto para as crianças como para pais e professores. Hoje em dia, as crianças sabem utilizar a internet para jogos, vídeos engraçados, filmes e desenhos, mas, no entanto, para estudar, muitas não conseguem utilizar essa ferramenta de forma adequada. Acredita-se que a tecnologia se utilizada da maneira correta pode ser uma grande aliada para o aprendizado. Segundo Moran (1995, *apud* MAINART; SANTOS, 2010, p. 4):

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A presença dos recursos tecnológicos na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

Entretanto, nem todas as crianças têm apoio para aprender a utilizá-la da maneira correta, e muitas sequer possuem acesso à internet em casa. De acordo com Cunha (2020), nem todos os municípios possuem o luxo tecnológico para oferecer um ensino de forma remota, além do mais os professores não possuem formação adequada para ministrar vídeo aulas nas plataformas da internet.

A desigualdade tornou-se um obstáculo nos estudos de muitos alunos, visto que nem todos puderam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. De acordo com o relatório educacional do *World Bank* (BANCO MUNDIAL, 2022), o vírus do COVID-19 trouxe um

impacto negativo na educação em todo o mundo. Os dados do Centro do Professor Paulista<sup>1</sup> também revelam que o ensino com uso de tecnologias assumiu um grande papel durante esse tempo pandêmico, porém não muito eficaz, pois os efeitos podem ser duradouros deixando rastros na educação que perpetuará por muito tempo.

No caso do professor, teve que mudar a forma de mediar o ensino, utilizando os mais variados recursos tecnológicos, a saber: falar na frente da tela de um computador, gravar um vídeo sobre determinada aula, enviar folhinhas simples de atividades para que os alunos façam em casa, não foram suficientes para que o aprendizado fosse pleno, num contexto em que nem todos os alunos estavam em patamares iguais.

De acordo com a análise e relatórios realizados por uma estagiária do PIBID<sup>2</sup> os professores utilizaram como meios e recursos: slides que chamassem atenção, recursos visuais de músicas e vídeos, mandar para casa dos alunos kits de jogos de alfabetização, gravar aulas que fossem animadas, para incentivar a criança querer estar ali para assistir, para que o ensino fosse proposto de forma que despertasse a curiosidade, explorando os sentidos, a sensibilidade de forma lúdica num espaço de criatividade, exercícios de imaginação, criatividade, alegria e prazer de forma que todas as crianças pudessem ser atendidas, até mesmo as que não tinham acesso à internet.

Diante deste cenário, emergiu as seguintes questões: Como os professores alfabetizadores enfrentaram os desafios das aulas remotas nesse período, e ainda assim terem êxito no processo de alfabetização? Quais podem ter sido os prejuízos da falta de vínculo presencial entre os professores e os alunos, tendo em vista que nesta fase as crianças estão em uma etapa crucial de seu desenvolvimento escolar? Quais possíveis impactos na alfabetização e leitura a pandemia pode ter causado na fase inicial de aprendizado da criança?

O interesse pelo tema surgiu proveniente da vivência do estágio de Pedagogia realizado em uma escola pública no Município de Engenheiro Coelho, em que as autoras estiveram presentes desde o início da pandemia até abril de 2022, podendo experienciar de perto os desafios que as crianças e os professores enfrentaram durante o período pandêmico. Perante esse contexto, o objetivo foi analisar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem dos professores da educação básica de uma escola pública na área da alfabetização, com o uso de métodos e tecnologia por meio de aulas remotas no período da pandemia.

Esta pesquisa traz uma grande discussão acerca do tema, com um olhar sobre a alfabetização no período pandêmico, contribuindo para a compreensão e análise de possibilidades que foram e estão sendo adotadas, bem como podendo ajudar professores que estão lidando com alunos que vivenciaram a alfabetização inicial durante a pandemia.

---

1 Centro do Professor Paulista: associação de classe que representa os profissionais do magistério, ativos e aposentados, no estado de São Paulo. Link de acesso: <https://www.cpp.org.br/>

2 PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Desta feita, o objetivo que permeou a pesquisa foi analisar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem das professoras da educação básica de uma escola pública na área da alfabetização, com o uso de métodos e tecnologia por meio de aulas remotas no período da pandemia.

A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como método o estudo de caso, utilizando como coleta de dados entrevistas junto as professoras da rede municipal de ensino em uma cidade no interior de São Paulo, no ciclo de alfabetização. Em seguida, foi feita uma análise de conteúdo com o apoio do software webQDA, para compreender as possíveis consequências atuais e futuras, causadas pela pandemia na área de alfabetização na educação brasileira.

Para a realização da pesquisa foram cumpridos os aspectos éticos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado sob o parecer de número 4.717.565

## ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil teve início no período colonial, por volta de 1550 com a chegada dos padres jesuítas, trazidos pelos portugueses. Eles tinham a missão de converter os índios ao cristianismo e trouxeram um modelo de educação baseado na moral e nos valores religiosos. Era uma educação impositiva que desconsiderava a cultura e saberes dos índios, que eram vistos como uma folha em branco. Dessa forma, a igreja católica tinha grande domínio sobre a educação no Brasil nesse período. Não havia ainda muitas definições nem preocupação com métodos de ensino. Mas, com os movimentos de formação da República isso começou a mudar (MORTATTI, 2006)

Assim, educação no Brasil, foi evidenciada ao trazer com grande responsabilidade para as escolas, o preparo de bons cidadãos, isto é, as crianças deveriam então aprender a ler, escrever e ter conhecimentos básicos de matemática, tornando-se habilidade necessária passando a proibir o voto para pessoas analfabetas.

Foi nesse contexto em que a escola em que eram poucas, foi cada vez mais se desenvolvendo, com salas que abrigavam alunos de diferentes séries e idades em um só ambiente. Não existia na época nada que pudesse conduzir e organizar as práxis de ensino, especialmente nada que instrísse os professores sobre quais materiais seriam mais adequados para alfabetizar as crianças. Nesse contexto, surgiu o método sintético, baseado no aspecto da soletração, silabação e fônico (MORTATTI, 2006, p.5).

Subsequentemente, uma das primeiras cartilhas a chegar no Brasil, era conhecida como Cartilha Maternal, cujo nome é “a arte da leitura”, esse método de alfabetização foi criado por João de Deus em 1876 e consistia em mostrar o alfabeto e seus componentes, Mortatti (2006) afirma que:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois

analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2006, p. 6).

O método tinha como principal aspecto o ensino dos sons de cada letra onde consequentemente formariam as palavras. Essa técnica era baseada nas cópias e nos ditados e valorizava-se muito a caligrafia. A segunda fase da alfabetização no Brasil iniciou-se no começo do século XX. Começaram então a pensar mais em métodos de ensino e passaram a utilizar mais o termo “alfabetizar” que consistia no ensino da leitura e escrita ao mesmo tempo.

Diante disso, professores começaram a questionar o método sintético e saíam em defesa do método analítico, conhecido como “método olhar e-dizer” pressupõe que o ensino da leitura teria que ser iniciado em sua totalidade, para depois, seguir para as partes constitutivas, ou seja, o educando retira palavras de uma frase, para depois dividi-las em sílabas (FERNANDES, 2022, p.5).

A terceira etapa marcou o país de maneira positiva, trazendo grandes mudanças na educação. Consistiu no método analítico-sintético com pauta na “Reforma Sampaio Dória”. No momento, o Brasil exigia uma maneira nova de alfabetização. Surgiram então as conhecidas “aulas régias”, e ensinava-se através da cartilha do ABC, o mais tradicional e antigo método. Na época eram utilizados diferentes métodos:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p.5).

Com isso, começou nessa época a utilizar-se de bases da psicologia científica, submetendo crianças a fazerem testes mais conhecidos como testes do ABC, utilizado para verificar o desempenho e a maturidade necessária para o aprendizado da escrita e leitura dividindo as crianças em “mais fracos”, “medianos”, e “fortes”, em que eram testados nas crianças a coordenação motora, a memória e a concentração. Afirma Mortatti (2006, p. 9) que:

Bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino

fundamental) que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizados, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização.

Tinha-se em mente que se as crianças não estivessem maduras o suficiente não estariam prontas para serem alfabetizadas. A última fase se iniciou no ano de 1980 e as cartilhas começaram a sair de cenário. nesse período, houve transformações políticas e sociais, o que se deu a restauração da democracia e criação do construtivismo. Foi nesse ano em que a terminologia “letramento” surgiu, expandindo o pensamento que se tinha acerca do ensino da leitura e escrita, incluindo também o contexto social em que os alunos viviam (MORTATTI, 2006, p.10).

Nesse período o método do psicólogo epistemólogo Jean Piaget, ficou conhecida. Essa metodologia defende que os alunos possam participar ativamente na educação. As teorias de Ana Teberosky e Emília Ferreiro começaram a ser utilizadas, em que o foco principal de seus estudos era no que e como a criança estaria aprendendo.

A alfabetização no Brasil, conduziu pensamentos acerca da significação do que é ser alfabetização. No século XIX, uma pessoa que escrevia e lia o seu nome, podia ser considerada alfabetizada. Porém no século XX esse ponto de vista mudou, passando-se a exigir mais para que uma pessoa fosse considerada alfabetizada, além de saber seu nome, ou seja, a pessoa deveria saber escrever pelo menos um simples bilhete. No encalço de uma melhor metodologia de alfabetização, criou-se então o método analítico, seguindo a logicidade adversa. Nesse método, a leitura era instruída através de textos e sentenças que possuíam um sentido e depois consistiam em apresentar as partes de sílabas, letras e palavras. (MORTATTI, 2006, p. 5)

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) estipula que as crianças deverão ser alfabetizadas nos primeiros dois anos do Ensino fundamental para que as crianças consigam articular a escrita alfabética a outras habilidades e a sua desenvoltura no que tange a prática de letramento. Segundo a BNCC e o parecer CNE/CEB nº 11/201029: “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2018, p. 824).

Seguindo esse conceito, os professores juntamente com a gestão, devem ficar atentos sobre os conteúdos modernos na prática em sala de aula. Diante do cenário precário da educação brasileira, um levantamento feito pela formação geral básica (FGB), apontou no ano de 2019 que a taxa de crianças que estavam fora das escolas foi de 1,39% e no ano seguinte da pandemia essa taxa saltou para 5%. Além disso, no ano de 2019 os percentuais de crianças negras e pardas entre 6 e 7 anos que não sabiam ler e

escrever eram de 28,8% passando para 47,4% em 2021. Com relação as crianças brancas, o aumento foi apenas de 20,3% para 35,1%. No entanto, já entre as crianças mais pobres, o percentual é de que elas não haviam sido alfabetizadas, tendo um aumentou de 33% para 51%. Com esses resultados, podemos perceber as consequências da pandemia na educação para as crianças, principalmente as mais pobres.

Fochi (2020) salientam que na situação atual de pandemia, evidenciou-se o quanto turvo é a visão da sociedade sobre a educação infantil, os desafios que ela enfrenta, como é realizada e quanto sensível é a educação nessa etapa, forçando uma necessidade de elucidar a Escolaridade Básica.

Sabendo da importância dos anos iniciais na formação educacional das crianças e diante dos dados que comprovam as consequências e problemas no sistema educacional em muitos países agravados com a chegada da pandemia, tal como o Brasil, o artigo define a aprendizagem da seguinte forma: “A escola deve tentar amenizar o impacto do confinamento, a partir de recomendações que visam consolidar o que foi aprendido e interromper o ensino de novos conteúdos, eliminando a pressão aos pais e responsáveis que auxiliam os estudantes nesse momento” (LAGUNA *et al*, 2021, p.10).

Para Faustino e Silva (2020), a pandemia deixa um clima de incerteza na educação. E de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2022), 90% dos estudantes foram impactados de alguma maneira, levando as escolas a organizarem meios e estratégias para migrar para o ensino com o uso das tecnologias digitais. Muitas escolas optaram pelas plataformas digitais por meio do ensino remoto. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto:

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaulas ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

O professor que normalmente já enfrenta muitos desafios no cotidiano em sala de aula, foi obrigado a se reinventar, pois, as aulas não foram suspensas e sim substituídas pelo “ensino remoto”, termo pouco utilizado no Brasil até o início da pandemia. Muitos professores tiveram dificuldade pois não estavam preparados e nem capacitados para atuar nesta modalidade de ensino.

Tendo em vista que os materiais tecnológicos eram poucos utilizados nas escolas, muitos tiveram que aprender a utilizar dessa nova metodologia sendo ensinada de forma



inovadora e diferenciada para uma melhor e maior compreensão dos estudantes. Além das dificuldades materiais, muitos dos alunos estavam sendo impactados psicologicamente e emocionalmente com crises de ansiedade, estresse, insônia, sofrimento com a incerteza e com muitas perdas que tiveram por conta a pandemia do COVID-19 (BARBOSA, MELO, CUNHA, ALBUQUERQUE, COSTA, 2021).

A sobrecarga profissional exigiu mais do professor tendo em vista que ficou ligado ao trabalho em todo tempo, até fora do horário, inclusive fora do horário regular e nos fins de semana. Observando a alfabetização em uma perspectiva histórica, desde a década de 1970, podemos ver que a pandemia trouxe à tona muitos problemas da alfabetização que foram maximizados.

Mesmo em tempos de aulas e atividades normais já surgiam nos professores a inquietação sobre o que fazer, quais métodos utilizar, trazendo reflexões sobre a missão da escola que é precisamente a de ensinar a ler e escrever e parece que os professores vêm enfrentando dificuldades em cumprir esse papel. Possivelmente, crianças de 6 a 10 anos de idade foram as que sentiram mais impacto da exclusão escolar, justamente pelo processo de alfabetização que é um momento insubstituível.

De acordo com as características da primeira infância, as crianças possuem plasticidade cerebral na fase inicial, isso nos dá uma esperança de que podem ainda haver aprendizagem e mudanças, e podem ser feitas para que os efeitos da pandemia não sejam tão graves no futuro. Segundo Santana (2022) É preciso ter uma maior atenção às crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, principalmente nessa transição entre aulas online e presenciais. Mas, é comprovado que as crianças têm uma capacidade imensa de aprender novos conhecimentos graças à neuroplasticidade.

O fechar das escolas foi um momento de paralisação, mas mesmo com todas as dificuldades, os professores se esforçaram para superar tudo e dar o seu melhor pela educação. Houve a necessidade de os alunos ocuparem espaços diferentes nas suas casas para assistirem as aulas, os responsáveis tiveram participação ativa na vida de seus filhos, comprovando a importância e necessidade pedagógica do envolvimento deles na aprendizagem dos filhos. Com a pandemia foram abertos os olhos sobre a importância do aprender, das escolas e dos professores na vida das crianças e como juntos enfrentar os novos desafios e possibilidades.

Diante disso, surgiram novos meios de ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias. A educomunicação surgiu para que pudesse orientar as práticas que beneficiam a participação dos alunos como reflexão dos educadores e estudantes e unir duas áreas: educação e a comunicação. Gómez (2014) afirma que “os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação” (GÓMEZ, 2014, p.33).

A educomunicação é um campo investigativo que permeia as ciências da Educação

e da Comunicação, e propõe uma intervenção a partir da educação para e com a mídia. A educomunicação é um paradigma que norteia ações inovadoras entre essas duas áreas de estudo e nesse cenário atual de pandemia, apresenta-se como uma ferramenta que possibilita o protagonismo neste processo de ensino e aprendizagem com criticidade e superação (BRITO et al., 2020).

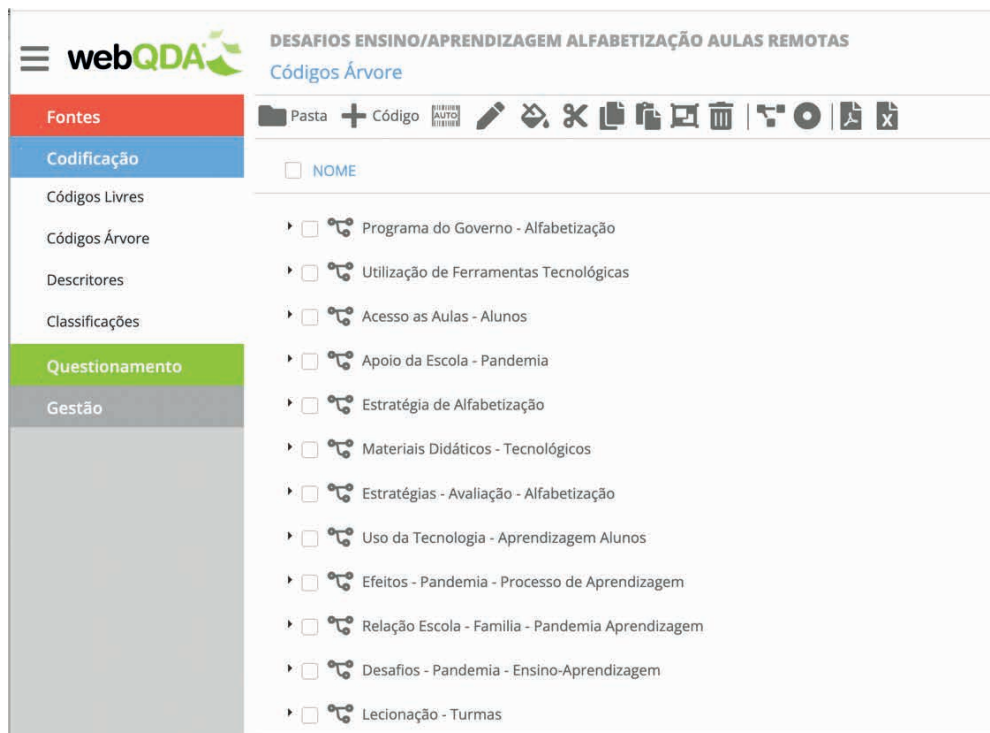
## RESULTADOS

A pesquisa foi de cariz qualitativo, com a realização de entrevistas semiestruturadas a quatro professoras de uma escola da rede pública municipal da cidade de Engenheiro Coelho localizada no interior do estado de São Paulo. A análise dos dados qualitativos seguiu a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), com o apoio do software webQDA.

Os resultados alcançados serão apresentados a partir dos objetivos propostos no estudo, por meio de tabelas, contendo o número de unidades de textos que emergiram das entrevistas. As categorias de análise foram definidas *a priori* (cf. Figura 1), enquanto as subcategorias de análise emergiram das falas das participantes. Os dados foram inseridos no software webQDA, o qual contribuiu para a organização e sistematização da análise de conteúdo.

A coleta de dados por meio de entrevistas às professoras voluntárias, foi realizada no mês de outubro de 2022, por meio do aplicativo WhatsApp, escolhido pelas participantes, no sentido de viabilizar a participação diante da impossibilidade de as entrevistas serem realizadas na modalidade presencial. O roteiro de entrevista foi composto por 21 questões desde a caracterização do perfil das participantes, como questões acerca dos desafios causados no período da pandemia, acerca do processo de ensino e aprendizagem dos professores na área da alfabetização da educação básica com o uso da tecnologia por meio de aulas remotas. As quatro professoras participantes na faixa etária de 33-58 anos de idade, foram dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (1º ano, 2º ano e 3º ano).

A apresentação dos resultados seguirá a sequência a partir dos objetivos específicos do estudo. Para tanto, foi utilizado o elemento “Questionamento” do software webQDA, em que possibilita questionar os dados por meio de relações entre os atributos do perfil das entrevistadas e as categorias e subcategorias de análise por meio de matrizes.



**Figura 1 - Categorias de Análise**

*Fonte:* elaborado pelas autoras

A apresentação dos resultados por categorias e subcategorias de análise correspondem ao principal objetivo do estudo, analisar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem das professoras da educação básica de uma escola pública na área da alfabetização, com o uso de métodos e tecnologia por meio de aulas remotas no período da pandemia.

Os resultados do objetivo específico analisar os impactos e o nível de alfabetização dos alunos dos anos iniciais pós-pandemia, serão apresentados na tabela 1, que evidencia a relação entre o atributo Formação Inicial das professoras e a opinião sobre a Utilização das ferramentas tecnológicas.

Formação inicial	Palma Escola	Live	Gravação de vídeos	ZOOM	Grupos do WhatsApp	Google Classroom
Ciências biológica, criminalista e medicina legal	0	0	1	1	4	0
Bacharel em Direito	0	0	1	1	2	1
Magistério com Habilitação	0	0	1	0	3	0
Pedagogia	1	1	2	2	1	0
TOTAL	1	1	5	4	11	1

*Tabela 1 - Relação entre a Formação inicial e a Utilização de Ferramentas Tecnológicas*

*Fonte: elaborado pelas autoras*

Relativamente a tabela 1, os resultados ressaltam que na relação entre o atributo das entrevistadas Formação Inicial e a categoria de análise Utilização de Ferramentas tecnológicas, percebe-se que a entrevistada que fez Pedagogia como formação inicial fez o uso de mais ferramentas Tecnológicas. No entanto, a ferramenta tecnológica mais utilizada por todas a entrevistadas como é analisado na totalidade das unidades de texto/referências (10) foi o WhatsApp, com um total de 10 unidades de texto, bem como as gravações de vídeos com 5 unidades de texto e o uso do ZOOM com 4 unidades de texto. Como reforço aos resultados, notificamos algumas falas.

[...], depois aí o que aconteceu, é começamos a mandar atividade pelo WhatsApp, né vídeos bem curtos pra não acabar com pacote de dados da da família né, e explicação via áudio, texto. (LC)

Na época da pandemia as estratégias para acompanhar os alunos foram pequenos vídeos, já que muitos não tinham acesso a produções mais longas (HB)

Usamos para os recursos, como inserção de vídeos, a questão mesmo de grupos do WhatsApp, plataformas zoom, Clasroom (HB)

Ante a pandemia, as ferramentas tecnológicas foram grandes aliadas para a lecionação das aulas. Segundo Vollbrecht (2001, p. 41), a alfabetização midiática não representa somente a aquisição de certas habilidades, tais como o uso de um programa de computador específico; mas, além disso, representa a possibilidade de aprender sobre qualquer programa, em perspectiva geral. Vollbrecht (2001), portanto, entende a alfabetização midiática como a construção de estruturas cognitivas que permitem às pessoas à utilização das mídias como quiserem (criativamente) e não se comprometendo com uma ação específica ou preordenada.

Formação Continuada	Defasagem na Aprendizagem	Aspectos psicológicos	Valores familiares	Necessidade de Socialização
Letras - Inglês e Biologia	6	1	0	2
Libras e Inclusão	3	0	0	1
Educação especial	5	2	0	1
TOTAL	14	3	0	4

*Tabela 2 - Relação entre Formação continuada e Efeitos Pandemia - Processo de Aprendizagem*

Fonte: elaborado pelas autoras

Os resultados apresentados na tabela 2 acerca da relação entre o atributo Formação Continuada e a categoria Efeitos Pandemia no processo de aprendizagem dos alunos, é bastante revelador. Verificamos que as professoras, mesmo com áreas da formação continuada diversificada, foram concordantes em afirmar num total de 14 unidades de texto, que houve defasagem na aprendizagem dos alunos durante a pandemia e pós-pandemia. Destacando ainda o reconhecimento na perda da socialização, com 4 unidades de texto, tão importante nesta fase da aprendizagem escolar, bem como 3 unidades de texto referentes aos aspectos psicológicos deixados por este terrível período. Como exemplo, apresentamos algumas falas das participantes.

Eles estavam muito desinteressados e outra a concentração deles na sala de aula tinha diminuído né, provavelmente porque eles ficaram em casa muito tempo na televisão, celular, e isso acostumou, então quando chegava na sala de aula a a concentração era pouquíssima, então até hoje tanto aqui como nas outras escolas a alfabetização tem sido gradual, muito devagar. (LC)

[...], teve bastante criança que não tinha dúvida, mas tinha ansiedade em relação à própria pandemia. (JC)

[...], mas os 20 anos que a gente vai enfrentar daqui por diante, é em relação à defasagem de aprendizagem e também em relação aos aspectos psicológicos num não tem preço. (JC)

Sendo assim, perante a os efeitos negativos da pandemia no que tange aos aspectos psicológicos e ao processo de aprendizagem. Linhares e Enumo (2018) afirmam que:

Quando a criança é exposta por tempo prolongado a situações adversas pode haver impactos no desenvolvimento devido aos processos de estresse, podendo ter como consequência a hiper vigilância e exaustão. Isso quer dizer que, em ambientes caóticos há o predomínio do estresse tóxico, que ao contrário do estresse positivo se caracteriza pela exposição prolongada a agentes aversivos, sem a presença de fatores de proteção, os quais poderiam amainar os efeitos negativos (LINHARES; ENUMO, 2018).

Acerca do objetivo conhecer o uso das tecnologias por meio de aulas remotas utilizadas pelas professoras e sua eficácia durante o período de pandemia, a tabela 3 evidencia os resultados sobre o atributo Anos de docência e a categoria Materiais didáticos

e tecnologia.

Anos de Docência	Apostila Escrita	Vídeo	Vídeo chamada	Livro didático	Atividade Impressa
20 anos	0	1	0	1	0
28 anos	0	0	0	3	4
10 anos	0	1	0	0	0
18 anos	3	1	2	0	0
TOTAL	3	3	2	4	4

*Tabela 3 - Relação Anos de Docência e Materiais didáticos tecnológicos*

Fonte: elaborado pelas autoras

Analisando a tabela 3, os resultados mostram que na relação entre o atributo das professoras Anos de Docência e a categoria de análise Materiais didáticos tecnológicos, foram citados alguns materiais didáticos tecnológicos utilizados pelas professoras, no sentido de colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos. Os mais mencionados foram apostila escrita e o uso de vídeos com 3 unidades de textos respectivamente e o uso do livro didático e atividade impressa com 4 unidades de texto cada subcategoria de análise. À luz desta inferência, apresentamos algumas falas das participantes.

[...], através dos portfólios que a gente programava, durante a semana, a gente montava, colocava tudo em saquinhos plásticos e deixava na escola pros pais irem buscar, e assim fazia essa troca. (MF)

[...], que eles vinham buscar na minha casa, eu deixava disponível na frente de casa para cada um retirar a sua apostila. (JC)

É considerável elucidar que 3 professoras com anos de docência 20 anos, 10 anos e 18 anos revelaram que apesar das dificuldades com acesso às tecnologias utilizaram recursos de vídeo para tentar atenuar os desafios apresentados pelas aulas não presenciais, tentando inserir as novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para assim agregar novas possibilidades:

Eu fazia ou vídeo ou as videochamadas com eles pra tá explicando, e sempre eu deixava o canal de comunicação aberto o dia inteiro até à noite né, caso alguém estivesse alguma dúvida. (JC)

No que se refere a utilização de materiais didáticos - tecnológicos durante a pandemia, embora com impedimentos acerca do acesso à tecnologia, foi imprescindível saber dominar as tecnologias de comunicação, papel importante para o educador, e o fato da educomunicação tem apresentado dados crescentes. Rodrigues (2020) afirma que:

O objetivo maior da formação de professores para o uso pedagógico [...] não pode estar limitado ao domínio instrumental dos recursos tecnológicos. Entretanto, este domínio é essencial como primeiro passo. É preciso aprender a utilizar as ferramentas antes de aplicá-las com finalidades educacionais. (RODRIGUES, 2020, on-line)

Os resultados acerca da percepção das professoras sobre as estratégias usadas para alfabetização dos alunos durante a pandemia, a tabela 4 apresenta por unidades de texto.

Anos de Docência	Atividades Curiosidade	Socialização com os colegas	Atividade com o ambiente da casa	Produção de vídeos	Dúvidas WhatsApp
20 anos	0	0	0	1	2
28 anos	0	0	0	0	0
10 anos	0	0	0	0	1
18 anos	2	2	2	1	0
Total	2	2	2	2	3

*Tabela 4 - Relação Anos de Docência e Estratégia de Alfabetização*

Fonte: elaborado pelas autoras

Concernente a tabela 4, os resultados apontam que na relação entre o atributo das professoras Anos de Docência e a categoria de análise Estratégia de Alfabetização, a estratégia utilizada para colmatar o processo de alfabetização utilizado foi o uso da plataforma WhatsApp, conforme o total de unidades de texto/referências (3). Entretanto, é pertinente mencionar que a professora com 18 anos de docência totalizou 7 unidades de texto ao declarar a utilização de estratégias adicionais como atividades de curiosidade, socialização com colegas, atividade com o ambiente da casa e produção de vídeos. Acredita-se que o uso diversificado das estratégias da professora com 18 anos de docência, justifica-se pelo fato de ter formação continuada na área da educação especial e na área das tecnologias. As falas a seguir afirmam os resultados.

[...], tirando as dúvidas via WhatsApp. (HB)

Recebi o apoio sim da escola, é... estratégias sempre foram envolver as crianças é... em vídeos né, em brincadeiras que eles tinham que realizar em casa, então se nós estávamos aprendendo a letra "c", eles procuravam objetos com a letra "c" em casa. (JC)

Acerca do uso de estratégias diversificadas para alfabetização e com o uso das tecnologias, Mercado (1999, p. 27), declara que a possibilidade de aprender:

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Ao analisar os resultados da percepção das professoras referente a verificar os métodos utilizados pelos professores para que o ensino e aprendizagem fosse realizado durante a pandemia, a tabela 5 revela a relação entre o atributo Anos de docência e a

categoria de análise Acesso às aulas pelos alunos.

Anos de Docência	Tinham acesso às tecnologias	Residência Longe da zona escolar	Dificuldade de acesso - Equipamento	Único equipamento para família	Não tinham recursos
20 anos	0	0	0	0	2
28 anos	0	1	0	0	3
10 anos	0	1	0	0	3
18 anos	1	0	0	1	1
TOTAL	1	2	0	1	10

*Tabela 5 - Relação entre os Anos de docência e Acesso às aulas pelos alunos*

Fonte: elaborado pelas autoras

Acerca dos resultados da tabela 5, a relação entre o atributo das entrevistadas Ano de docência e a categoria de análise Acesso às aulas pelos alunos, verificamos que na totalidade das unidades de texto/referências (10), as entrevistadas confirmaram que os alunos não tinham recursos tecnológicos para acesso às aulas durante a pandemia. No entanto, é importante destacar que 2 professoras com anos de docência 28 anos e 10 anos, salientaram que os alunos tinham residência longe da zona escolar. Possivelmente dificultando aos pais a aquisição do material impresso/apostila. A seguir, apresentamos as falas das entrevistadas que enfatizam o resultado.

[...], as crianças não tinham celulares ou tablet, e compartilhavam esse material muitas vezes com outros irmãos e com os pais (HB)

Bom, no tempo de pandemia, foi muito difícil, porque nem todas as crianças tinham contato com a internet e a tecnologia. (MF)

Esta realidade sobre a dificuldade dos alunos no acesso às aulas remotas, no período de pandemia, Moreira e Kramer (2007) assinalam que é preciso refletir sobre as relações entre escola e tecnologia, e sobre a desigualdade e o meio de acesso, principalmente entre as escolas privadas e públicas, criando um grupo de incluídos e excluídos. Assim, diante da dificuldade dos alunos no acesso às aulas remotas, no período de pandemia, Tenente (2020) assinala que:

A estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, problemas sociais, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares. (TENENTE, 2020, on-line).

Por fim, apresentamos os resultados relacionados ao avaliar os desafios enfrentados pela pandemia e os impactos na alfabetização de crianças dos anos iniciais.



Formação Continuada	Negligência da Família - Atividades	Insuficiência de Aprendizagem dos Alunos	Despreparos dos Pais - Holístico
Letras - Inglês e Biologia	0	4	0
Libras e Inclusão	0	1	1
Educação especial	1	2	5
TOTAL	1	7	6

*Tabela 6 - Relação entre a Área de Formação continuada e os Desafios Pandemia - Ensino Aprendizagem*

Fonte: elaborado pelas autoras

Analisando a tabela 6, podemos observar que na relação entre o atributo das professoras Área de Formação continuada e a categoria Desafios Pandemia - Ensino Aprendizagem, emergiram 3 subcategorias de análise/desafios durante as entrevistas. Observamos que mesmo com formações continuadas diversificadas, os resultados revelam uma concordância entre as participantes, quando enfatizaram que os principais desafios enfrentados foram a insuficiência de aprendizagem dos alunos com 7 unidades de texto e o Despreparo dos pais com 6 unidades de texto.

Os principais efeitos foram a falta de concentração, a escrita, a leitura, que antes você é... alfabetizava a criança um pouco mais rápido, hoje está demorando muito porque a falta de concentração. (LC)

[...] então, o desafio que eu tinha era que as crianças já é eram desmotivadas é... em relação a sua aprendizagem. (JC)

[...] as crianças, teve que recomçar todo o processo novamente, até aquelas crianças que já são alfabéticas, tá, porque o processo de pré-silábico, silábico alfabético, silábico sem valor, alfabético, tá, então a criança, vem assim, de casa né, com pouca bagagem. (MF)

Perante os desafios da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, sabemos que a família possui uma parcela de influência nesse processo do aprender, porém sem a sua ajuda durante a pandemia podemos afirmar que os alunos tiveram dificuldades de aprendizado devido a dificuldades de acesso às tecnológicas e a negligência e despreparo dos pais, evidenciando então quão fundamental é a escola e o papel do professor durante o processo de aprendizagem. Segundo Abbud (2020):

Esse cenário atual, com a decorrente necessidade de distanciamento social, colocou-nos em uma situação bastante desafiadora. Para as escolas, em especial as de Educação Infantil, o desafio que se apresentou foi realmente grande, pois a interação presencial, o olhar, o toque e o colo são aspectos indissociáveis do próprio papel educacional com crianças pequenas (ABBUD, 2020, p. 6)

Outro pertinente resultado está demonstrado nos resultados da tabela 7, em que relata a opinião das professoras sobre as estratégias de avaliação no processo de

alfabetização.

Formação inicial	Devolutivas das Atividades	Participação da família	Tirar dúvidas	Avaliação do Processo (Atividades)	Sem avaliação efetiva
Ciências biológica, criminalista e medicina legal	0	0	0	1	0
Bacharel em Direito	0	1	0	1	1
Magistério com Habilitação	0	1	0	1	0
Pedagogia	1	1	1	2	0
TOTAL	2	3	1	5	1

*Tabela 7 - Relação entre Formação Inicial e Estratégia Avaliação Alfabetização*

*Fonte:* elaborado pelas autoras

Com referência a tabela 7, os resultados nos mostram que na relação entre o atributo das entrevistadas Formação Inicial e a categoria de análise Estratégias de Avaliação – Alfabetização, verificamos que na totalidade das unidades de texto/referências (5), todas as entrevistadas afirmaram realizar a avaliação para saber se a criança estava aprendendo, através do processo de participação com a entrega de atividades, e na totalidade das unidades de texto/referências (3) avaliaram a participação da família mediante a busca e entrega das atividades na escola. Como exemplo, apresentamos algumas falas das participantes.

[...], então teve famílias, teve crianças que davam as devolutivas das apostilas realizadas, dos engajamentos nas Lives, né, e no tirar das dúvidas, todos os dias, então sempre se manteve e comunicação, mas teve outras famílias que não, então é difícil você ter uma régua né que você corta, então eu preferi avaliar como se fosse um processo.

[...], então foi muito, muito, muito trabalhoso, porém aqueles que participavam os pais, ia na escola buscar as atividades na segunda feira, e entregavam na sexta feira, todas as atividades, é tivemos de se adequar ne, é... com os métodos ne de lecionar, foi muito, muito complicado, foi um obstáculo, como se diz, as crianças, aqueles pais que conseguiram, como se diz, ter acesso a internet, né, foi, foi bom.

O processo de avaliação dos professores não teve eficácia pelo fato da falta de devolutiva das atividades pelos pais. Os professores tiveram de se desdobrar para tentar fazer com que as atividades para o desenvolvimento da alfabetização decorressem com sucesso, mas em muitos casos não foi possível. Pela dificuldade do professor em ensinar e de analisar o aprendizado da criança não houve uma avaliação completa a respeito da desenvoltura das crianças. Segundo Ramos (2021, p.15):

O ato de avaliar a aprendizagem dos alunos é uma maneira de tornar a forma de ensinar e aprender satisfatória. Sendo assim, o processo de aprender está

ligado ao processo de ensinar do professor. Essa avaliação deve ser gradual, contínua e que abranja todas as características de aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia como ferramenta de ensino é uma grande aliada, a pandemia mostrou que juntas à docência e os recursos midiáticos podem se perfazer, porém existem outros problemas que intervêm nessa relação, a desigualdade educacional está presente e impede com que todas as crianças tenham o direito total à educação. A presente pesquisa surgiu com a finalidade de analisar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem das professoras da educação básica de uma escola pública na área da alfabetização, com o uso de métodos e tecnologia por meio de aulas remotas no período da pandemia.

Analizamos que o professor possui papel de suma importância para a mediação do ensino, pois o docente possui a capacidade de em contato com a criança, despertar o desejo pelo aprender. Acredita-se que as tecnologias são um ótimo meio para “agregar” o lúdico e complementar as aulas, porém, nem todos os alunos têm acesso ou sabem utilizá-la da maneira correta, é necessário entender o papel da tecnologia diante do ensino e aprendizagem.

Diante da pesquisa, verificamos grande dificuldade de acesso aos recursos para que a aprendizagem pudesse ser realizada, outro ponto foi que os pais não estavam preparados para lidar com o ensino remoto em casa. A negligência da família também foi uma das causas para que as crianças não conseguissem um pleno aproveitamento no processo de aprendizagem. Possivelmente pelo fato de algumas crianças terem residência fora da zona escolar. Foi possível também confirmar que houve a insuficiência do aprendizado das crianças, já que os pais não conseguiam realizar juntos com as crianças o que os professores solicitavam nas atividades.

Os desafios e efeitos ocasionados pela pandemia do COVID-19 presentes atualmente, foram a defasagem na aprendizagem, a carência na socialização das crianças nesta fase da aprendizagem e com isso a necessidade de relação social e problemas ao que concerne aos aspectos psicológicos da criança. Contudo, verificamos pelos resultados, que as professoras foram empenhadas e usaram de estratégias diversificadas para contribuir no desenvolvimento da aprendizagem das crianças durante a pandemia, como por exemplo o material didático e apostila, vídeos, produção de vídeos e a plataforma Whatsapp. Entretanto, apesar de todos os esforços, não se sabe ao certo se daqui a 20 anos ainda será possível ver os rastros da pandemia na educação, esperamos que os efeitos mais gritantes sejam provisionados e que se possa conseguir ajudar as crianças que ficaram com defasagem no processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, I. **Escola, famílias e crianças continuidade e regularidade**. São Paulo: Biruta, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Of year olds now in learning poverty unable to read and understand**. World Bank, June 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text#:~:text=Banco%20Mundial%3A,vivem%20em%20Pobreza%20na%20Aprendizagem>. Acesso em 15 set. 2022.

BARBOSA, L. N. F.; MELO, M. C. B.; CUNHA, M. C. V.; ALBUQUERQUE, E. N.; COTSA, J. M. Frequência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em brasileiros na pandemia COVID-19. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant**, 21 (Supl.2): 5421-5428, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).

BRASIL. Lei nº 64.862/20 nº 10.406, de 13 de maio de 2020. Institui o Código Civil. **ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, 13, Març, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, M. C. R.; SENRA, R. E. F.; LUIZ, T. C. Educomunicação na pandemia. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68482>. Acesso em: 21 Set. 2022

CUNHA, P. A. (2020). A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**. Recuperado de: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>

FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. “Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

FERNANDES, T. P. **Construção do conhecimento: teorias e concepções**. Jornal Tribuna, [S.l.], p 5, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://jornaltribuna.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Artigo-contrucao-do-conhecimento.pdf>. Acesso em: 6 Set. 2022.

FOCHI, P. (15 de Jun de 2020). 1 Live (2:10:00). **Plenária Virtual: Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia**. Acesso em: 16 Set. 2022. Disponível em Publicado no 15 canal do Fórum Gaúcho de Educação Infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2KkWdjEZjs>.

LINHARES, M. B. M., ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2020.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. **Anais...**, 2010. Disponível em: [http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm\\_1201.pdf](http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf). Acesso em 29 Agost. 2022.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line**. *Revista UFG*, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 30 ago. 2022

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, p. 1-16, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 5, n. 29, p. 22-27, set./out. 1999.

NOGUEIRA, J.; SILVA, M. G. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 5, p. 161-168, 2018

RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08170, 2021.

RODRIGUES, A. (2020). Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun.. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior>. Acesso em: 25 de set. 2022;

SANTANA, T. **Pós pandemia: como estimular o cérebro de crianças e adultos na retomada das atividades presenciais**. BAND NEWS, 22, out. 2022. Disponível em: <https://bandnewsfmcritiba.com/pos-pandemia-como-estimular-o-cerebro-de-criancas-e-adultos-na-retomada-das-atividades-presenciais/>. Acesso em: 01 nov. 2022

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. **Práxis educativa**, v. 15, p. 1-6, 2020.

TENENTE, L. (2020). Sem Internet, Merenda e Lugar para Estudar: veja obstáculos ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **G1 Globo**, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugarpara-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-apandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 11 set. 2022.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em 23 set. 2022.

VOLBRECHT, R. **Einführung in die Medienpädagogik**. Weinheim: Beltz Verlag, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# OS POVOS INDÍGENAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO RECURSO EAD NA DEFESA E DIFUSÃO DE SUAS CULTURAS

*Data da Submissão: 06/07/2023*

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Ricardo Valim**

Instituto Federal de Educação Ciência e  
Tecnologia de Rondônia - IFRO  
Fundação Universidade Federal de  
Rondônia - UNIR  
Porto Velho - RO  
<http://lattes.cnpq.br/3074004049762932>  
ORCID: 0000-0002-7790-6148

**RESUMO:** O assunto abordado nesta pesquisa será a importância das novas tecnologias para os povos indígenas. O objetivo é analisar o fenômeno da utilização das tecnologias da informação pelos povos originários em favor de sua proteção e perpetuação de suas culturas. A relevância desta pesquisa reside no fato de ampliar ainda mais os horizontes reflexivos sobre a importância da disseminação epistêmica indígena em nossa sociedade. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho teórico utilizando como fontes a internet e bibliográfica com o uso de autores como Léon Cadogan (1959) e Daniel Munduruku (2012) que em sua obra faz um retrospecto do ativismo educacional do Movimento Indígena Brasileiro de 1970 a década de 1990. Conclui-se que o uso das tecnologias é indispensável para

a sobrevivência epistêmica dos povos indígenas brasileiros contemporâneos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indígenas; Tecnologia; Defesa; Difusão; Culturas.

## INDIGENOUS PEOPLES AND THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS A RESOURCE EAD IN THE DEFENSE AND DISSEMINATION OF THEIR CULTURES

**ABSTRACT:** The approached issue in this research will be the importance of new technologies for indigenous peoples. The aim is to analyze the phenomenon of the use of information technologies by native peoples in favor of their protection and perpetuation of their cultures. The relevance of this research resides in the fact that it increases even more the reflective horizons on the importance of indigenous epistemic dissemination in our society. The methodology used in this research is a theoretical nature using the internet and bibliography as sources with the use of authors such as Léon Cadogan (1959) and Daniel Munduruku (2012) who in his work makes a retrospective of the educational activism of the Brazilian Indigenous

Movement from 1970 to 1990s. It has concluded that the use of technologies is essential for the epistemic survival of contemporary Brazilian indigenous peoples.

**KEYWORDS:** Indigenous; Technology; Defense; Diffusion; Cultures.

## 1 | INTRODUÇÃO

De forma introdutória pode-se dizer que o assunto abordado nesta pesquisa será a importância das novas tecnologias para os povos indígenas. O objetivo é analisar o fenômeno da utilização das tecnologias da informação pelos povos originários em favor de sua proteção e perpetuação de suas culturas. A relevância desta pesquisa reside no fato ampliar ainda mais os horizontes reflexivos sobre a importância da disseminação epistêmica indígena em nossa sociedade.

Ao iniciar este estudo se faz necessário buscar responder a uma questão essencial para a pesquisa: o que seria a tecnologia para os povos indígenas? Essa pergunta é importante porque o imaginário de grande parte das pessoas ainda é povoado por imagens românticas dos povos indígenas como pessoas que vivem isoladas em meio às matas. Estariam estes seres humanos isolados apenas vivendo e vivenciando suas culturas sem qualquer tipo de contato com os demais seres humanos, sobretudo, os ditos civilizados. Essa mentalidade fantasiosa do século XVI não deve possuir mais espaço na atual conjuntura social a que pertencemos.

Ao longo do tempo, provou-se, os povos originários amplamente capazes de se adaptar a culturas e realidades que não as suas de origem para que pudessem sobreviver e resistir diante das inúmeras mudanças pelas quais atravessa. Deste modo entende-se que a tecnologia tem papel de destaque na vida destes povos, não para afastá-los de suas tradições, mas justamente pelo contrário, a tecnologia hoje é vista como ferramenta para a preservação, manutenção, divulgação das tradições.

A tecnologia EaD neste contexto visa o fortalecimento das raízes ancestrais e a sua difusão como forma de se tornar uma fonte de aprendizagem significativa para todo aquele que não faz parte da realidade da comunidade tradicional.

É fato que todo o conhecimento até então era passado de geração a geração através da tradição oral nas culturas indígenas originárias brasileiras. Mas com o passar do tempo e o advento das novas tecnologias tudo mudou radicalmente. Um exemplo, são os textos míticos dos Mbyá Guarani, o Ayvu Rapyta, que até então eram passados de uma geração a outra somente para certos membros da comunidade. Porém, em idos dos anos cinquenta através do intenso trabalho de um estudioso paraguaio chamado León Cadogan (1959) esta tradição oral pela primeira vez era registrada de forma escrita em caracteres ocidentais, a saber o espanhol. Deste modo a tradição dos Mbyá Guarani pode agora contar com mais um instrumento para a sua manutenção e perpetuação na história que ultrapassa, agora, as fronteiras de seus territórios epistêmicos originários e chega até

nossos espaços dialógicos acadêmicos e literários.

Neste mundo acadêmico cada vez mais observa-se o surgimento de novos intelectuais indígenas comprometidos com a causa de sua gente e que fazendo uso dos conhecimentos da acadêmica os unem as suas tradições como uma forma de fortalecer ainda mais as suas raízes epistêmicas.

O conhecimento tradicional aliado ao mundo acadêmico permite uma ampliação dos horizontes de saberes levando a comunidade tradicional a um novo patamar de diálogo. Com o uso das novas tecnologias como as câmeras, celulares, computadores e tantos outros dispositivos tecnológicos, os conhecimentos ancestrais dos sábios das comunidades podem agora serem preservados para a posteridade.

Agora vemos uma união completa entre a sabedoria ancestral dos pajés, que são eles mesmos biotecas vivas da sabedoria, em sintonia com os meios de comunicação. Esses registros epistêmicos são importantes porque permitem a seguridade contra o desaparecimento das línguas originárias como é o caso das muitas que já desapareceram ao longo do tempo sem deixar vestígios. Exemplo típico disso, em pleno século XXI, é o caso do assim rotulado “Índio do Buraco” aqui em Rondônia, último sobrevivente de uma etnia desconhecida, com língua desconhecida que fora praticamente dizimada durante as décadas de 1980 e 1990 vindo a falecer na completa solidão em Agosto de 2022, segundo as autoridades responsáveis.

Outro fator importante a destacar é que o indígena que faz uso da tecnologia não deixa de ser indígena. Pelo contrário, mostra uma atitude de abertura para o mundo e isso ficou evidente durante a pandemia quando comunidades indígenas fizeram uso da educação a distância (EaD) para manter em dia seu aprendizado.

A essência indígena permanece intocada juntamente com suas tradições o que muda é apenas o modo de transmissão, de luta e de sobrevivência. Esse processo evita o desaparecimento de povos e culturas como muitas vezes ocorreu no passado pelo fato de levar essas vozes indígenas, agora, à demarcação, não mais somente de terras, mas de telas digitais também, de novos espaços e laços midiáticos.

Essa atitude decolonizadora possibilita um combate direto à invisibilização do ser indígena que pode e deve estar onde ele quiser enquanto ser humano e cidadão de direitos. É preciso ressaltar ainda que estes espaços não foram cedidos por boa vontade, mas sim foram conquistados com na luta de gerações de indígenas buscando mais visibilidade e proteção para seus territórios. Como é o caso da etnia Uru-Eu-Wau-Wau aqui de Rondônia que faz uso da tecnologia no combate as ameaças da grilagem de terras e a extração ilegal de madeira, com a ajuda de drones.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se deu em fontes da internet e bibliográfica com o uso de autores como o já mencionado Léon Cadogan (1959) e Daniel Munduruku (2012) que em sua obra faz um retrospecto do ativismo educacional do Movimento Indígena Brasileiro de 1970 a década de 1990. Portanto, todo o processo de construção



do estudo se deu de forma teórica o que possibilita uma fundamentação atualizada para o estudo revelando estes novos espaços de saberes que vêm sendo utilizados pelos povos originários.

Deste modo pode-se construir um argumento lógico e fundamentado na realidade vivenciada pelos povos indígenas e no uso que tem feito da tecnologia para educar e sensibilizar de forma significativa, mesmo a distância, a todos os que fizerem uso dos meios de comunicação para o uso consciente e a preservação do meio ambiente.

O desenvolvimento deste trabalho é componente dos estudos realizados até o presente momento em minha pesquisa sobre filosofia indígena com o tema “Ontologia e Ética no Pensamento Indígena Brasileiro: Análise das Ontologias Tupi-Guarani e Yanomami” no Mestrado Acadêmico em Filosofia, na Linha de Pesquisa em Ética e Filosofia Política Contemporânea da Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR e devidamente institucionalizado junto ao Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPESP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO *Câmpus* Porto Velho Calama - conforme a homologação 4 do Edital Nº 02/2022/PVCAL - CGAB/IFRO, de 12 de Janeiro de 2022 - edital este de seleção, sem concessão de recursos financeiros e bolsas, destinado à institucionalização de projetos de pesquisa de demanda espontânea, de mestrado, doutorado e projetos aprovados em editais externos com recurso de agências de fomento.

A conclusão que se chegou nesta pesquisa é a de que o uso das tecnologias é indispensável para a sobrevivência epistêmica dos povos indígenas brasileiros contemporâneos. Como foi visto sua sabedoria tradicional, agora transmitida de forma EaD, é capaz de transcender os espaços territoriais das comunidades indígenas e chegar até os grandes centros urbanos com precisão e velocidade. Assim, é possível alcançar a construção de uma sociedade em que de fato, todos sem exceção, têm o direito de ir e vir e, sobretudo, a plena liberdade de expressão segundo sua consciência.

## **2 | A LITERATURA COMO AVANÇO TECNOLÓGICO PARA A COMUNICAÇÃO INDÍGENA**

A cada dia surgem novas tecnologias que prometem atualizações e melhorias para as pessoas. Basta tirar por exemplo as quase que diárias atualizações que são requeridas pelos aplicativos nos celulares. Essas atualizações trazem consigo a promessa de mais velocidade, melhor definição de imagens e novas ferramentas.

Essas mudanças afetam diariamente bilhões de pessoas em todas as partes do mundo e são compreendidas como absolutamente necessárias porque fazem parte do processo de evolução do ser humano em sociedade. O que diria Aristóteles hoje das pessoas tendo ele no passado lançado mão de uma definição antropológica de ser humano como “animal político”? (ARISTÓTELES, 1999, p.146). Responder a esta pergunta é

importante por que Aristóteles compreendia a seu modo que “um cidadão é uma parte da comunidade, como o marinheiro é em relação à tripulação” (ARISTÓTELES, 1999, p. 216).

Certamente na passagem de milênios as relações sociais mudaram bastante, muitos elementos que não faziam parte do contexto histórico em que o filósofo grego já citado vivia foram desenvolvidos conforme sua necessidade. Como poderia-se definir adequadamente as relações hoje? estaríamos menos políticos por estarmos menos sociáveis? Aliás, a humanidade está menos sociável? É importante se questionar sobre essa mudança de perspectiva porque, como se sabe, “o homem só pode realizar sua natureza de homem na e pela cidade” (WOLFF, 1999, p. 20). E dentre essas mudanças pelas quais passou a humanidade pode-se citar por exemplo, até mesmo o encontro de culturas ocorrido entre o chamado “velho continente” e o “novo” mundo. Um verdadeiro encontro de cosmovisões no qual ainda não tinha-se maturidade para compreender que mais importante que a soberania imperialista de uma cultura é a sua diversidade.

Já na década de cinquenta através do trabalho de León Cadogan (1959) na obra intitulada “Ayvü Rapyta” se tem o registro escrito da tradição oral Mbyá Guaraní em caracteres ocidentais, a saber o espanhol. Esta obra é um verdadeiro compêndio dessa tradição que acreditava-se na época não ter ainda sofrido influências do cristianismo. Nela encontram-se elementos importantes sobre a origem da vida, elementos sobre a cosmovisão, a ética, a agricultura, espiritualidade, relações pessoais e com a natureza.

Os povos originários brasileiros certamente tem uma longa tradição de passagem de saberes pela via da oralidade. Seus saberes ancestrais são passados de geração em geração de forma que se perpetuem nos corações e mentes de seus semelhantes ao longo do tempo. Suas reservas de significados permanecem apesar das dificuldades encontradas ao longo do tempo, como por exemplo, o processo de colonização das américas. Neste processo seus corpos, seus saberes e suas cosmovisões foram tratados como se fossem apenas feitiçaria, mitologia. Isso porque não atendiam aos critérios basilares das ditas sociedades desenvolvidas européias com sua racionalidade, suas estruturas consolidadas de governo, sua teologia e sua longa tradição filosófica.

É sentido até nossos dias os impactos de tamanho encontro em nossa cultura, nas artes, no modo como pronunciamos nossa língua, nas comidas que alimentam nossos corpos e na espiritualidade que alimenta a alma das pessoas. Também é sentida por demais, por parte principalmente das populações indígenas originárias de nossa pátria tupiniquim a exclusão, a ausência de reconhecimento dos seus valores tradicionais. No entanto, estes povos ao longo do tempo vão tomando ciência de sua realidade e sobretudo, vão lutando pela suas identidades, para que, não sejam elas diluídas em meio a cultura ocidental hegemônica.

Numa perspectiva decolonizadora que aponta para a superação de um modelo de pensamento eurocêntrico provinciano com pretensões de universalidade que descarta e marginaliza as periferias existenciais de seres considerados subalternos por não atenderem

aos critérios da razão ocidental a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dá um salto qualitativo, sobretudo, nos artigos 231 e 232.

[...] a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

Em suas linhas régias são delineados os contornos da edificação de um Estado forte, soberano e que de fato está em escuta e acolhida a demanda proveniente de sua população, sempre respeitando a imensa diversidade que compõe seu espaço territorial. Se estabelecem assim os sinais de novos tempos com todas as suas alegrias e esperanças.

A superação de um modelo de pensamento eurocêntrico provinciano com pretensões de universalidade é importante porque de certa forma é uma forma de violência praticada contra esta minoria específica:

[...] à experiência da violência original e por meio das histórias em que essa mesma violência original foi dinamizada ao longo do tempo, temos a emergência de novas perspectivas relativamente ao que fomos, ao que somos e ao que precisamos fazer enquanto sociedade brasileira de um modo mais geral. Esse grito público do indivíduo feito menor e esse ativismo político das minorias, por conseguinte, expressam, por um lado, a permanência dessa atitude de violência original aplicada em termos de colonização como justificação para o embranquecimento e a modernização da cultura e de nossos povos fundadores (os/as indígenas e os/ as negros/as, portanto, como medidos, enquadrados e avaliados pela métrica do embranquecimento como ideal moral, humanizador e civilizacional) [...] (DANNER, L.; DORRICO, J.; DANNER, F. 2020, p. 70-71).

Por isso a Constituição Federal de 1988 torna-se um importante feito evolutivo dentro da sociedade brasileira. É a sistematização, a concretização de elementos que carecem de cuidados e atenção, sobretudo, com relação às populações indígenas.

É fato que de tempos em tempos surgem ameaças reais aos povos originários. Talvez o grande problema esteja ligado a uma ignorância arraigada que teima em permanecer apesar dos sinais dos tempos que clamam por uma abertura sempre crescente para compreender que o outro é ser humano como eu, como você, como qualquer um de nós e por isso ele é cidadão de direitos e responsabilidades. É indiscutivelmente o fato da importância que tem para um povo ter um documento que expressa em suas linhas de forma minuciosa e concisa o respeito a diversidade, suas cosmovisões, tradições, culturas.

A grande mudança aconteceu quando os indígenas perceberam que precisavam fazer algo para que as coisas viessem a acontecer e essa mudança ocorreu com a entrada dos mesmos no âmbito do sistema jurídico, sobretudo, na elaboração da constituição

federal. era necessário para mudar o sistema entrar no sistema, exemplo disso foi o discurso de Ailton Krenak na Assembléia Nacional constituinte requerendo como sujeito histórico os direitos para todos os povos indígenas além de incluir um capítulo sobre a causa indígena na constituição.

As questões indígenas na Constituição não aparecem por boa vontade, mas como resultado de sujeitos históricos que ingressam na luta por garantir e assegurar seus direitos como cidadãos, se tornaram protagonistas da sua própria história e abandonando para sempre o modelo em que eram dominados e agora são atores principais de sua história.

Mas o processo literário indígena brasileiro contemporâneo só terá sua difusão a partir da Constituição Federal de 1988 e do Movimento Indígena Brasileiro que requerendo uma mudança paradigmática na sociedade brasileira encontra na literatura e nos meios de comunicação uma oportunidade para se manifestar. Seus saberes que antes provinham da palavra falada, agora encontram na palavra escrita a chance de perpetuar suas epistemologias e garantir a transferência de saberes por meio da fixação da oralidade na escrita ocidental.

A partir deste ponto surge um encontro de culturas por um lado a dinâmica da tradição oral e suas respectivas cosmovisões, do outro a carga normativa das línguas ocidentais. Esta junção permite a sistematização dos saberes, bem como também além da sua possibilidade de ampla difusão a perpetuação de antigos saberes.

Se apropriando da palavra escrita os povos originários para serem ouvidos permitem-se aprender o idioma ocidental e a partir dele compreender um universo que está para além das tradições indígenas que tem suas origens perdidas nas areias do tempo.

A literatura torna-se então palco para que os povos indígenas possam se expressar à sua maneira. Sua poética, suas cores, seus grafismos agora são os elementos condutores para o conhecimento de uma trajetória própria e autêntica dos povos originários.

A escrita que desde sempre foi uma importante ferramenta para facilitar a comunicação agora, mais uma vez, permite que os povos indígenas possam manifestar-se com voz política atuante, militante na defesa de seus direitos.

A Constituição Federal de 1988 nos artigos 231 e 232 assegura certos direitos aos indígenas, porém somente isso não basta, é preciso contar com a força da palavra escrita que continua a denunciar, requerer, ensinar que ainda existem muitos desafios a serem superados.

### **3 | O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA DEFESA E DIFUSÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS**

Além da já referida tecnologia da literatura que vem sendo usada pelos povos indígenas como forma de perpetuar seus saberes por meio da palavra escrita, há também outras ferramentas que vêm se destacando, como por exemplo, os perfis em redes sociais.

Nestes perfis<sup>1</sup> à juventude indígena brasileira contemporânea tem exposto em sua grande maioria a luta pelas questões indígenas. Pode-se citar alguns exemplos tais como:

Wariu, teve seu primeiro vídeo publicado em 2017. Seu canal possui diversos conteúdos. Wariu é proveniente de Parabubure, que fica na região do Vale do Araguaia - MT. Outro nome importante é de Ysani Kalapalo da Terra Indígena do Xingu, Ysani seu canal também possui diversas temáticas sempre atuais.

No campo da música se destaca Kaê Guajajara, rapper indígena que, por meio de sua arte, consegue revelar o mundo indígena a seus seguidores. Outro nome importante da música indígena é Kunumi MC. Katú Mirim também é rapper, suas letras falam de questões indígenas importantes a serem discutidas na atualidade.

Guga Kalapalo, cacique da aldeia Tehuhungu no Xingu. Em seus vídeos procura mostrar a realidade de sua comunidade e fazer denúncias necessárias. O professor indígena Benício Pitaguary, compartilha em seus vídeos a arte do grafismo e a sabedoria ancestral de seu povo.

E por fim, Alice Pataxó que se destaca também como influenciadora no seu perfil no Instagram.

Estes indígenas através de suas manifestações por diferentes campos e pelas plataformas digitais têm verbalizado sobre sua identidade, sua cultura, sobre demarcação de terras, questões relativas à sexualidade, política. Percebe-se que esta nova geração tem rompido com aquela ideia romântica do índio como sendo alguém do passado distante. Diferente disso, nota-se essa presença indígena fazendo demarcação de novos espaços midiáticos e tecnológicos com a finalidade de se posicionar e defender suas identidades.

O perfil do indígena do século XXI, antenado, conectado, linkado em novos espaços têm ampliado os espaços de militância o que é muito positivo porque permite justamente uma nova forma de se comunicar e dialogar.

A sabedoria ancestral dos pajés, que são eles mesmos fontes vivas da sabedoria, está em sintonia com os meios de comunicação. Abordados por esta nova geração estes registros epistêmicos são importantes para minimizar a possibilidade de desaparecimento das línguas e tradições originárias que agora são transmitidas em contornos tecnológicos.

Durante os eventos dramáticos da Covid-19 aqui no Brasil viu-se como era de fato necessária a tecnologia como forma de minimizar e até mesmo controlar o surto da doença. A tecnologia também foi importante para os povos indígenas de regiões do Brasil, como é o caso da Amazônia. Neste ponto foi importante a atitude da União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB) que buscou conectar as mulheres indígenas nos nove estados amazônicos da Federação. Porque estas lideranças entenderam que ferramentas e plataformas tecnológicas são importantes para continuar lutando para que essa união continue crescendo não somente na região amazônica, mas pelo Brasil todo.

---

<sup>1</sup> Para informações adicionais sobre estas personalidades indígenas podem ser conferidas em diversos vídeos presentes na plataforma Youtube e identificados nas referências desta pesquisa.

## 4 | RECURSOS E ADEPOVOS INDÍGENAS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS: NOVOS ESPAÇOS E LAÇOS DECOLONIAIS-FILOSÓFICOS

Como visto anteriormente os espaços digitais tem se tornado o palco de ações importantes para as culturas dos povos originários brasileiros.

Com a demarcação desses territórios digitais os indígenas têm requerido uma série de direitos para si. Isso é importante por revelar sua autonomia e habilidade neste mundo digital. Desta forma são perpetuados os saberes originários e quebrados os grilhões dos velhos preconceitos que parecem compreender o indígena apenas como um ser do passado.

É interessante observar este movimento de algumas personalidades indígenas para elaborar uma reflexão sobre o processo que tiveram que passar historicamente de epistemicídio, direitos garantidos em constituição e agora acesso a tecnologia. É preciso ressaltar ainda que estes espaços não foram cedidos por boa vontade, mas sim foram conquistados com na luta de gerações de indígenas buscando mais visibilidade e proteção para seus territórios.

As possibilidades de se trabalhar a partir da tecnologia são múltiplas. Aqui em Rondônia, por exemplo, o povo Uru-Eu-Wau-Wau faz uso da tecnologia no combate as ameaças da grilagem de terras e a extração ilegal de madeira, com a ajuda de drones. Em Rondônia possui-se como destaque também a parceria estabelecida em 2006 entre o povo Paiter Suruí e o Google:

Ao tomar conhecimento do projeto de preservação e sustentabilidade da floresta, o Google disponibilizou, junto ao departamento Google Earth, através de sua gerente Rebeca Moore, uma proposta de desenvolvimento tecnológico e capacitação via oficinas, com ferramentas que permitiram a possibilidade de um novo estágio de defesa no preparativo dos Paiter-Suruí para sua inserção digital e seu protagonismo social (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 302).

Esta parceria é de importância na medida em que auxilia através da tecnologia um importante projeto de preservação no território do povo Paiter. É importante ressaltar que não é somente o meio ambiente que sai ganhando sendo preservado pelo povo indígena munido da tecnologia, mas sim, o próprio povo ganha ainda mais autonomia para desenvolver suas atividades dentro e fora da comunidade. O acesso à informação é indispensável nesta segunda década do século XX para a perpetuação e manutenção das tradições originárias.

Dessa forma a comunidade recebe um novo status social, não mais como pensa aquela mentalidade do século XVI que vê o indígena como algo do passado, mas os vê como o que são, cidadãos do século XXI:

[...] os Paiter-Suruí passaram a ser reconhecidos como os “índios da internet”. Organizados e conectados, eles criaram um Parlamento Paiter, estabeleceram uma política de sustentabilidade, preservação ambiental da floresta e negociam internacionalmente pelo seu Projeto Carbono Suruí.

A sua história não é mais contada por terceiros, visto que assumiram a condição de narradores de sua cultura para o mundo ao compreender as novas fronteiras ditadas pela tecnologia da informação (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 303).

Em um tempo de transformações e busca pela sustentabilidade, os créditos de carbono são uma importante ferramenta para ajudar a incentivar a proteção ambiental e o cuidado no trato com a natureza. Além de se tornarem conhecidos no Brasil também essas comunidades têm sua visibilidade no exterior, justamente pela possibilidade que os meios de comunicação possibilitam.

Outro fato importante a destacar é que neste processo o povo Paiter Suruí tem nas mãos a possibilidade de contar sua própria história com um protagonismo próprio. Ao longo do tempo os povos indígenas foram catalogados e definidos a partir de conceituações ocidentais, mas agora, a história contada por eles mesmos sobre si mesmos ganha contorno de autenticidade.

Se apropriando da tecnologia na defesa de seus espaços geográficos e implementando o Projeto de Carbono os Paiter Suruí podem realizar aquilo que é próprio de sua cultura, a relação de sentido existencial com a natureza.

O Projeto Carbono Suruí é uma realidade e se mostra como uma opção em sintonia com as propostas de preservação ambiental mundial e de combate ao aquecimento global. Muito de seu sucesso está atrelado à referência cultural que os Paiter-Suruí têm na sua relação com a floresta e na opção de manter tanto a tradição, quanto o seu local de nascimento, o que lhes dá o sentimento de pertencimento e identidade. Esse processo se dá pela apropriação social de fato (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 304).

A demarcação do território tecnológico dentro de suas vantagens já elencadas aponta para um futuro que previne a extinção de culturas. Parece exagero em usar o termo extinção, mas não é sem razão que é aplicado. Exemplo típico disso, em pleno século XXI, é o caso do assim rotulado “Índio do Buraco” aqui em Rondônia, último sobrevivente de uma etnia desconhecida, com língua desconhecida que fora praticamente dizimada durante as décadas de 1980 e 1990 vindo a falecer na completa solidão em Agosto de 2022, segundo as autoridades responsáveis.

Suas narrativas, mitos, ritos, lendas, canções e poemas continuam a existir. A apropriação social não substituiu sua tradição oral. Ampliaram-se as expressões e a mídia digital passou a ser uma de suas apresentações. A preservação da cultura continua sendo pela oralidade, porém o compartilhamento virtual com outras culturas os anuncia ao mundo. Suas fronteiras se estenderam para além do território real, a sua expansão virtual lhes permitiu visibilidade e que, agora, sua voz ecoe (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 307).

Esse movimento real tem produzido frutos interessantes no sentido de visibilidade para a voz-práxis política e filosófica destes povos mostrando que os mesmos estão em busca de uma adaptação à cultura ocidental para que se estabeleça assim um diálogo. Não

objetiva-se aqui neste ponto qualquer diálogo, mas sim, um diálogo que de fato seja eficaz na medida em que solucione questões essenciais para os povos indígenas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto entende-se que a tecnologia EaD neste contexto visa o fortalecimento das raízes ancestrais e a sua difusão como forma de se tornar uma fonte de aprendizagem significativa para todo aquele que não faz parte da realidade da comunidade tradicional.

É preciso destacar que estas raízes ancestrais estão intimamente ligadas à natureza. Seu lugar de fala agora se posiciona em outros espaços que são os meios de comunicação propagando assim os saberes originários.

A trajetória até aqui para estes povos não foi fácil e cada espaço desses teve que ser conquistado com muita luta. Considerados ao longo do tempo como primitivos demonstram com habilidade que visões retrógradas como estas não fazem sentido. Por meio de múltiplas maneiras peculiares tem transmitido seus ensinamentos e conscientizando seus ouvintes da importância que tem a causa indígena.

Conclui-se, portanto, que nesta ambiência de ciberespaço e com potencial de hipermediaticidade os povos indígenas seja pelo uso da literatura, da música, dos perfis nas redes sociais têm ressignificado suas histórias, reafirmado e fortalecido suas identidades pessoais e étnicas, revelando um lugar de fala que propaga e estimula a troca de saberes seja em nível local, nacional e até mesmo internacionalmente falando.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política** in Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AGÊNCIA FAPESP. **Plataforma On-line Mostra a Resistência Indígena Durante a Pandemia.**

Youtube, 29 de set de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ASe\\_ggg04GY](https://www.youtube.com/watch?v=ASe_ggg04GY). Acesso em: 24 out 2022.

**BBC News Brasil. Kunumi MC:** O Rapper Indígena que faz Versos sobre Demarcação de Terra.

Youtube, 6 de mar. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=szg8344QOSI>. Acesso em: 04 jul 2023.

BENICIO PITAGUARY. **Pintura Corporal e Grafismos indígena mais Torè no UFC.** Youtube, 22

de out. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rZqSF0nYRFU>. Acesso em: 04 jul 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/C\\_onstituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/C_onstituicao.htm). Acesso em: 09 nov 2022.



CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta** – Textos Míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. Boletim N° 227/ antropologia n° 5. São Paulo: USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

CENARIUM AMAZÔNIA. **Tecnologia nas Aldeias**: indígenas de Rondônia monitoram territórios com uso de drones. Youtube, 23 de set de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aFQxQDuAxg>. Acesso em: 24 out 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie, & DANNER, Fernando. **Decolonialidade, Lugar de Fala e Voz-Práxis Estético-Literária: Reflexões desde a literatura indígena brasileira**. Alea, vol. 22, n° 1, pg. 59 a 74, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/article/view/33525>. Acesso em: 13 set 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie, & DANNER, Fernando. **Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente: sobre a voz-práxis indígena em termos estético-literários**. Scripta, vol. 24, n° 50, pg. 205 a 256, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2020v24n50p205-256>. Acesso em: 15 nov 2022.

DW Brasil. **Conheça a ativista digital Indígena Alice Pataxó**. Youtube, 05 de jul de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8DN7kvyOEE>. Acesso em: 24 out 2022.

GUGA KALAPALO. **Comemoração De Arrecadação Do Polvilho Para A Cerimônia Kuarup**. Youtube, 16 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zlKaTCof4bM>. Acesso em: 04 jul 2023.

JORNALISMO VTV SBT. **Indígenas e Tecnologia**: como o mundo digital está inserido em meio aos costumes. Youtube, 23 de abr de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4vkoc8ZVFo4>. Acesso em: 24 out 2022.

JORNALISMO TV CULTURA. **Morre em Rondônia o Indígena Conhecido como “Índio do Buraco”**. Youtube, 27 de ago de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SNcJFw8eUjw>. Acesso em: 25 out 2022.

KAÊ GUAJAJARA. **Meu Respirar**. Youtube, 17 de set. de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UvHoz2fa\\_Bk](https://www.youtube.com/watch?v=UvHoz2fa_Bk). Acesso em: 04 jul 2023.

KATU MIRIM. **Indígena Futurista**. Youtube, 4 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R7Lz6L9Nzyc>. Acesso em: 04 jul 2023.

LUÍS NICÁCIO. **Ailton Krenak** - Discurso na Assembleia Constituinte. Youtube, 16 de fev. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ>. Acesso em: 05 jul 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Wallace Soares de; ALMEIDA, Marco Antonio. de. **Os Paiter-Suruí e a Apropriação Social da Tecnologia, Informação e Comunicação**: Da Memória Oral para a Memória Digital. Informação & Informação, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 289–310, 2019. DOI: 10.5433/1981-8920.2019v24n3p289. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/36185>. Acesso em: 7 fev. 2023.

PACT COLOMBIA. **Conectadas**: Como a tecnologia fortalece a incidência política entre mulheres indígenas no Brasil. Youtube, 02 de fev. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C9jGC65rTyw>. Acesso em: 03 jul 2023.

RODA VIVA. **Txai Suruí e Almir Suruí**. Youtube, 29 de nov de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c685bptJSHo>. Acesso em: 24 out 2022.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora**: A Literatura Indígena em Destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TSEREMEY'WA, Cristian Wari'u. **A Tecnologia como Ferramenta de Luta dos Povos Indígenas**. Wari'u Canal sobre os povos Indígenas. Apresentação, Produção, Roteiro e Edição: Cristian Wari'u Tseremey'wa. Publicado pelo Wari'u Canal sobre os povos Indígenas em 10 de Jul de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fbfBBFPuwhU&list=PLJZqgt90wA-nTDHEc6Hu8VVbdRiRBWoiy&index=62>. Acesso em: 24 out 2022.

WARI'U. **A Tecnologia como Ferramenta de Luta dos Povos Indígenas**. Youtube, 10 de jul. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fbfBBFPuwhU>. Acesso em: 04 jul 2023.

WOLFF, Francis. **Aristóteles e a Política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

WWF-Brasil. **Indígenas Uru-Eu-Wau-Wau Aprendem a Usar os Drones na Defesa de seu Território**. Youtube, 03 de set de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r47Ba37npC8>. Acesso em: 24 out 2022.

YSANI. **Ratanabá**: Segundo os Índios. Youtube, 14 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dPz3mBg6fAw>. Acesso em: 04 jul 2023.

# PLANTAS E ERVAS MEDICINAIS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM VIVEIRO COMO GARANTIA DE CONSERVAÇÃO E ACESSO A SABERES ANCESTRAIS DE CURA E CUIDADO

*Data de submissão: 18/07/2023*

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Lucimberg Camargo Dias**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso na disciplina de Sociologia. Cuiabá – Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/7560877054452866>

### **Edson Caetano**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Graduação em Ciências Sociais pela PUC/CAMP. Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Cuiabá – Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/0586786960992214>

**RESUMO:** Neste trabalho discutimos a conservação e acesso às plantas e ervas medicinais, como forma de valorização e salvaguarda dos saberes ancestrais de cura e cuidado que são essenciais para

resistência e construção da identidade quilombola. Este texto pautou-se na análise dos resultados da pesquisa empírica desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) por meio de pesquisa participante, com rodas de conversa, debates coletivos, observação e oficinas formativas no Quilombo de Mata Cavalo em Nossa Senhora do Livramento-MT. Um dos objetivos do projeto foi a construção de um viveiro, como garantia de conservação e acesso às plantas medicinais utilizadas no preparo de remédios, além da manutenção e a guarda de plantas que são essenciais para o ofício de raizeira e raizeiro e garrafeira e garrafeiro. O viveiro de plantas medicinais na escola na comunidade quilombola, possibilita que os estudantes tenham acesso a um repertório de espécies utilizadas para a produção de remédios. Os saberes ancestrais de cura e cuidado devem ser compartilhados com as novas gerações, para que os jovens percebam a importância da salvaguarda dos saberes que são essenciais a este modo de vida e para a proteção do bioma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes Ancestrais, Práticas de Cura e Cuidado, Raizeiras e Raizeiros, Garrafeiras e Garrafeiros, Viveiro

## MEDICINAL PLANTS AND HERBS IN A QUILOMBOLA SCHOOL: BUILDING A NURSERY AS A GUARANTEE OF CONSERVATION AND ACCESS TO ANCESTRAL KNOWLEDGE OF HEALING AND CARE

**ABSTRACT:** In this work we discuss conservation and access to medicinal plants and herbs, as a way of valuing and safeguarding ancestral knowledge of healing and care that are essential for resistance and construction of quilombola identity. This text was based on the analysis of the results of empirical research developed by the Group of Studies and Research on Work and Education (GEPTE) through participatory research, with conversation circles, collective debates, observation and training workshops at the Quilombo de Mata Cavalo in Nossa Senhora do Livramento-MT. One of the objectives of the project was the construction of a nursery, as a guarantee of conservation and access to the medicinal plants used in the preparation of remedies, in addition to the maintenance and safekeeping of plants that are essential for the trade of root handler and bottle handler. The medicinal plant nursery at school in the quilombola community allows students to have access to a repertoire of species used for the production of remedies. The ancestral knowledge of healing and care must be shared with the new generations, so that young people realize the importance of safeguarding the knowledge that is essential to this way of life and for the protection of the biome.

**KEYWORDS:** Ancestral Knowledge, Healing and Care Practices, Roots Handlers, Bottles Handlers, Nursery of Medicinal Plants.

### 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos a conservação e acesso às plantas e ervas medicinais, como forma de valorização e salvaguarda dos saberes ancestrais de cura e cuidado que são essenciais para resistência e construção da identidade quilombola no Coletivo Saberes e Fazeres Curativos do Quilombo de Mata Cavalo em Nossa Senhora do Livramento/MT.

Este texto pautou-se na análise dos resultados da pesquisa empírica desenvolvida no âmbito do Projeto “Conhecimentos tradicionais e o direito de reconhecimento de benzedeiras e benzedores do Quilombo de Mata Cavalo/Nossa Senhora do Livramento/MT” realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). O projeto foi desenvolvido por meio de pesquisa participante, com rodas de conversa, debates coletivos, observação e oficinas formativas.

Um dos objetivos do projeto foi a construção de um viveiro, como garantia de conservação e acesso às plantas medicinais utilizadas no preparo de remédios no Quilombo de Mata Cavalo, além da manutenção e a guarda de plantas que são essenciais para o ofício de raizeira e raizeiro e garrafeira e garrafeiro. A execução do projeto de extensão contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

O repertório de saberes sobre as plantas e ervas medicinais que são usados por raizeiras e raizeiros, garrafeiras e garrafeiros nas práticas de cura e cuidado são vivências de resistência à lógica do capital que torna a saúde uma determinação econômica almejando a obtenção de lucros.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Feitosa (2017, p. 21), afirma que “o conhecimento tradicional repassado de geração a geração sobre plantas, ervas e seus usos são parte da identidade e cultura de comunidades que vivem ancestralmente em seus territórios”. Saberes que dão sentido e organizam suas existências e estão ligados diretamente ao bioma onde estão inseridos.

Araujo (2016, p. 80), aponta que “a mata é uma fonte de saúde, lazer e de recursos, dando condições práticas de existência” para povos originários, comunidades tradicionais, quilombos, territórios indígenas. Essa ligação com a natureza expressa a “existência de um sistema de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais e pela sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas” (DIEGUES, 1999, p. 20).

Diante disso, o “avanço da fronteira agrícola, mecanização da agricultura extensiva e especulação imobiliária que diminui o território de coleta e pode diminuir as áreas preservadas de Cerrado limitando o acesso às plantas e ervas medicinais utilizadas” (FEITOSA, 2017, p. 28). Nesse sentido, a devastação do cerrado ameaça os saberes presentes nesse bioma (D’ALMEIDA, 2018).

O Protocolo Comunitário Biocultural das Raizeiras do Cerrado aponta que “a primeira característica define a raizeira como uma grande protetora da natureza e, para isso, ela precisa conhecer a dinâmica dos ambientes do Cerrado, contribuir para a sua conservação” (DIAS e LAUREANO, 2014, p. 9-10).

A preservação da natureza é fundamental para a continuidade dos saberes de cura e de cuidado que se utilizam das plantas e ervas medicinais pois, sem as raízes, folhas, cascas, galhos, flores, frutos e sementes, impossibilita-se a produção dos remédios e dos saberes que são ancorados, em grande medida, na prática (D’ALMEIDA, 2018).

D’Almeida (2018), aponta que as hortas medicinais são importantes para a provisão de insumos para a fabricação dos remédios caseiros e ao atendimento às pessoas. Por facilitarem o acesso as plantas e ervas medicinais utilizadas para aplacar doenças tornam-se farmácias vivas a disposição da comunidade.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Soares de Sousa (2018, p. 82), em seu estudo na Comunidade Quilombola do Umarizal em Baião/PA, identificou “a ausência de interesse que a maioria dos jovens apresenta pela aquisição desse saber-fazer” que caracteriza aquela comunidade. O

autor afirma, a partir das falas dos entrevistados, a importância de que os jovens tenham ciência desses saberes, “de outro modo, os saberes caem em desvalorização, descrédito, impedindo a transmissão e perpetuação do saber-fazer” (SOARES DE SOUSA, 2018, p. 90). Nesse contexto, é importante que se compartilhe os saberes tradicionais com os mais jovens, contribuindo para a “construção do protagonismo e da autonomia das pessoas em cuidar da própria saúde” (ARAUJO, 2016, p. 51).

No âmbito do projeto “Conhecimentos tradicionais e o direito de reconhecimento de benzedeiras e benzedores do Quilombo de Mata Cavalo/Nossa Senhora do Livramento/MT”, foi construído um viveiro de plantas e ervas medicinais no terreno da Escola Estadual Quilombola “Tereza Conceição de Arruda”, localizada no Quilombo de Mata Cavalo. Nesse processo foi realizada a preparação do terreno, a construção de canteiros e a preparação das mudas que foram doadas pelas raizeiras e raizeiros e garrafeiras e garrafeiros do Coletivo para o plantio nos canteiros.

Viveiros de plantas medicinais contribuem com a percepção da importância da manutenção de práticas de preservação não só da natureza, com também a necessidade de se observar a conservação e a garantia de acesso à um arsenal de plantas medicinais e ervas que são essenciais aos processos de cura e de cuidado. Sendo uma forma para compartilhar saberes e fortalecer a “identidade e cultura ancestralmente construída em um contexto social de pouca valorização da sabedoria repassada de geração a geração sobre plantas, ervas e seus usos que integram medicina natural quilombola” (FEITOSA, 2017, p. 27).

Os saberes ancestrais têm especificidades e enfrentam “uma resistência concreta por parte de agentes econômicos e políticos em aceitar estas particularidades, e suas bases epistemológicas, como caracterizando um conhecimento tão legítimo quanto o científico” (PANTOJA, 2017, p. 63).

Os saberes e práticas de cura são ancestrais, mas não se mantêm estáticos, já que, por meio do contato entre aquelas e aqueles que exercem a medicina popular, novos saberes são produzidos e compartilhados a partir das experiências de cada um e cada uma em seus ofícios de cura e de cuidado. “Trata-se de saberes que continuamente se atualizam, podendo incorporar técnicas e novas informações sem perder o que os diferencia: uma certa relação entre as pessoas e das pessoas com a natureza” (PANTOJA, 2017, p. 65).

No contexto do Quilombo de Mata Cavalo, o viveiro de plantas medicinais na escola na comunidade, possibilita que os estudantes tenham acesso a um repertório de espécies utilizadas para a produção de remédios, bem como pode contribuir para incentivar uma nova geração com disposição de aprender as práticas de cura, e se incumbam dos ofícios de raizeira e raizeiro e garrafeira e garrafeiro.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes e práticas de cura e cuidado devem ser valorizados e respeitados pela sociedade e, é papel da escola romper com visões preconceituosas, entre elas, aquelas que desqualificam esses saberes. Para isso, o espaço escolar deve estar aberto para os saberes têm origens ancestrais, que estão sob a guarda e são compartilhados por raizeiras e raizeiros, garrafeiras e garrafeiros, e estão sempre abertos a acolher e curar de forma gratuita.

É fundamental que esses saberes sejam compartilhados com as novas gerações, para que os jovens se identifiquem como raizeiras e raizeiros e garrafeiras e garrafeiros. O viveiro de plantas medicinais no espaço escolar pode contribuir para a percepção da importância da salvaguarda dos saberes que são essenciais a este modo de vida e para a proteção do bioma.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bruna Dayane Xavier de. **Raízes da cura**: os saberes e as experiências dos usos de plantas medicinais pelas Mezinheiras do Cariri cearense. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Centro de Ciências. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2016.

D'ALMEIDA, Sabrina Soares. **Guardiões das folhas**: mobilização identitária de raizeiras do cerrado e a autorregulação do ofício. Tese (Doutorado em Antropologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018.

DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo (orgs). **Protocolo comunitário biocultural das raizeiras do Cerrado**: direito consuetudinário de praticar a medicina tradicional. Turmalina: Articulação Pacari, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos (ORG). **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 1999.

FEITOSA, Eliana Aparecida Silva Santos. **Identidade e cultura**: estudo etnogeográfico da comunidade tradicional do Moinho em Alto Paraíso de Goiás. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia. Universidade de Brasília. Brasília: 2017.

PANTOJA, Mariana Ciavatta. Conhecimentos Tradicionais. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de e PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.) **Uwa'kürü**: dicionário analítico. Vol. 2. Rio Branco: Nepan, 2017.

SOARES DE SOUSA, Joatan. **Saberes tradicionais dos remanescentes de quilombolas da Comunidade Umarizal (Baião/PA)**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Universidade Federal do Pará. Belém: 2018.

# EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Marielly Barbosa**

Acadêmica do Curso de Pedagogia  
Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco  
Discente Bolsista Programa de Educação  
Tutorial - MEC-FNDE

### **Claudia Ramos de Souza Bonfim**

Doutora em História, Filosofia e Educação  
Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco  
Tutora Bolsista do Programa de Educação  
Tutorial - MEC-FNDE  
Membro Paidéia/Unicamp e Gepesic/  
Unesp

**RESUMO:** O abuso sexual infantil é cruel e inadmissível. Embora no Brasil leis como Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Penal visem garantir a proteção e a punição desse crime, temos muito o que avançar na sua efetividade, necessitando criar mecanismos e intervenções preventivas. Por ser cometido especialmente no ambiente familiar torna-se ainda mais difícil identificar e denunciar, o justifica a relevância do presente estudo é de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-explicativo que objetiva esclarecer sobre a importância da educação sexual escolar como ferramenta

de prevenção, combate e enfrentamento do abuso sexual infantil. Fundamenta-se na legislação brasileira, Vasconcelos e Tavares, entre outros autores que abordam a temática. Conceitua-se educação sexual; violência sexual, abuso sexual, sexualidade; infância; discute-se a relevância da formação docente oferecer subsídios teóricos-metodológicos. para a compreensão e intervenções pedagógicas em educação sexual e a importância da abordagem desse tema no ambiente escolar. Questiona-se: a educação sexual na escola pode contribuir para a prevenção do abuso sexual infantil? Considera-se que a educação sexual na escola pode e deve ser uma ferramenta que ajudem as crianças reconhecerem um abuso sexual, se protegerem e denunciá-lo. Além de permitir a construção de conceitos cientificamente adequados sobre a temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sexualidade. Infância. Violência Sexual. Abuso. Escola.

## **1 | INTRODUÇÃO**

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022, On-line) dos casos de estupro de vulnerável “53,8% desta violência era contra meninas com



menos de 13 anos. Esse número sobe para 57,9% em 2020 e 58,8% em 2021”. E o número de casos, infelizmente continuam aumentando. Podemos perceber nos índices que tange o estupro:

E de 2020 para 2021 observa-se um discreto aumento no número de registros de estupro, que passou de 14.744 para 14.921. Já no que tange ao estupro de vulnerável, este número sobe de 43.427 para 45.994, sendo que, destes, 35.735, ou seja, 61,3%, foram cometidos contra meninas menores de 13 anos (um total de 35.735 vítimas).” (FBSP, 2022, p. 4)

O que justifica a relevância social da realização deste estudo que questiona: a Educação Sexual na escola pode contribuir para a prevenção do abuso sexual infantil?

Considerando a afirmação de Gomes (2018), parte-se ainda da premissa que cada dia mais as crianças e adolescentes estão sofrendo abuso em casa ou na rua. Em razão disso, deve-se conscientizar na escola, pois é o lugar que as crianças passam a maior parte do seu dia, sendo possível um professor ou outro responsável detectar sinais ou comportamentos diferentes das crianças.

Pressupõe-se que, trabalhar a educação sexual na escola pode ser uma ferramenta que ajude as crianças reconhecerem um abuso sexual, se protegerem e denunciá-lo, além de possibilitar a construção de conceitos cientificamente adequados. No entanto, a educação sexual ainda é um tema oculto na infância, especialmente no ambiente escolar. Este tema historicamente é carregado de preconceitos e tabus e pelo fato de a criança ser muitas vezes considerada “assexuada”.

De com Bonfim (2012), ao negar a sexualidade da criança estamos negligenciando a vida saudável dela, pois impossibilita o seu desenvolvimento sadio e eficaz, e nesse sentido é necessária uma compreensão de todas as dimensões que compõe a sexualidade: reprodução, desenvolvimento e relacionamento.

O presente estudo tem como objetivo geral esclarecer sobre a importância da educação sexual escolar como ferramenta de prevenção, combate e enfrentamento do abuso sexual infantil.

O interesse pelo tema surgiu da nossa participação como bolsista do PET GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sexualidade inserido e financiado no Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em que o estudo foi sendo elaborado.

Fundamenta-se na legislação brasileira, Vasconcelos, Tavares, entre outros autores que abordam a temática.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-explicativo.

Segundo Gerhart e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Já a pesquisa bibliográfica, segundo Pádua (2000, p. 52), “a pesquisa bibliográfica

tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa.”

Para atingir o objetivo central o estudo foi estruturado a partir dos objetivos específicos abaixo elencados:

- Conceituar infância, sexualidade, educação sexual; violência sexual e abuso sexual.
- Discutir a relevância formação docente oferecer subsídios teóricos-metodológicos para a compreensão e intervenções pedagógicas em educação sexual.
- Esclarecer a importância da educação sexual da criança na escola para a prevenção do abuso sexual infantil.

## 2 | CATEGORIAS CENTRAIS DO ESTUDO

Inicialmente, cabe esclarecer os principais conceitos sobre o tema: assim, nessa primeira seção conceitua-se: infância, sexualidade, educação sexual; violência sexual, abuso sexual, sexualidade;

O conceito de infância de acordo com Andrade (2010, p. 55):

[...] apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social.

De acordo com Chauí (1985) a sexualidade está presente desde a infância, se passando por alegria, desejo, atividades, respiração, dentre outras características que já nascem com a pessoa. E é marcada por todas as experiências afetivas e sexuais que a criança vivencia e que, no caso de um abuso sexual poderá marcar negativamente sua vida acarretando traumas.

Já sobre a compreensão do que é educação sexual Bonfim (2012, p. 33) explica que:

A educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. E como prática educacional é uma questão cultural, histórica e social, seu entendimento é marcado pelas mudanças ocorridas no modo de produção basilar da sociedade, envolvendo, além da dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões.

Bonfim (2012) considera a educação sexual uma ferramenta que ao ofertar conhecimentos sobre a sexualidade servem na infância de maneira individual para prevenir e combater o abuso sexual infantil que é uma das problemáticas sociais mais urgentes de serem enfrentadas pela sociedade.

Nesse sentido, Goldberg (1988, p.155) considera que a educação sexual é:

Um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais, ligadas direta ou indiretamente à sexualidade (GOLDBERG, 1988, p.155).

O Código Penal brasileiro apresente a tipificação do abuso sexual infantil (intrafamiliar ou extrafamiliar) como estupro de vulnerável (art. 217-A), além de caracterizar outras formas de violência sexual contra crianças e adolescentes, dentre o favorecimento da prostituição ou de outra forma de exploração sexual de criança/adolescente (art. 218-B), o tráfico sexual (art. 231 e 231-A) e a pornografia infantil (art.240 e 241); produção ou reprodução ou o comércio de exposição de fotos, vídeos ou outros de teor pornográfico ou envolvimento de sexo explícito de crianças e adolescentes; publicações desse tipo de material (art. 241 A e B), aquisição, troca ou armazenamento, divulgação através do meio digital desse teor; Também os artigos 241-C, Art. 241D. e Art. 241-E versam sobre formas de abuso sexual envolvendo crianças e adolescentes. (BRASIL. CÓDIGO PENAL, 1940)

Em relação à violência sexual, pode ser classificada como: abuso sexual (sem contato físico ou com contato físico) e a exploração sexual. Podendo ser conceituada como “[...] abuso (com ou sem violência física) da criança ou do adolescente para gratificação sexual de adultos ou de adolescentes. Pode ou não envolver contato físico.” (TJPR, 2012, p.21)

A tipificação de Abuso e Sexual sem contato físico engloba “abuso sexual verbal; Telefonemas obscenos; Exibicionismo; Voyeurismo; Pornografia”. (TJPR, 2012, p. 22)

A Pornografia está assim definida no Código Penal brasileiro no Art. 234: “Fazer, importar, exportar, adquirir ou ter sob sua guarda, para fim de comércio ou distribuição ou de qualquer exposição pública, escrito, desenho, pintura, estampa ou qualquer objeto obsceno.” (BRASIL. CÓDIGO PENAL, 1940)

Conforme as informações do Childhood (2023) o abuso sexual verbal pode ser caracterizado através de falas abertas sobre práticas sexuais, conversas erotizadas que objetivam que a criança ou adolescente despertem o interesse por atividades sexuais.

O exibicionismo ocorre através da ação de “mostrar os órgãos genitais ou se masturbar em frente a crianças ou adolescentes” ou para que eles vejam Já o voyeurismo consiste na observação da nudez ou de práticas sexuais para obter satisfação sexual.

A exibição de pornografia é entendida como uma forma de exploração sexual de crianças e adolescentes, que busca o lucro para o agressor. Mas, também pode ser classificada como uma forma de abuso sem contato físico quando ocorre a exibição de pornografia para criança, obrigando-os a ela assistir. (CHILDHOOD, 2023)

Já o Abuso Sexual com contato físico envolve toque corporal e/ou genitais englobando carícias, tentativas de relacionar sexualmente (assédio) e estão classificadas como: “masturbação, sexo oral, penetração vaginal e anal.” (TJPR, 2012, p. 22)

Conforme afirma o Childhood (2023, On-line), o assédio sexual também é uma forma de abuso sexual, pode ocorrer tanto de maneira verbal, não verbal ou física e pode ser engloba “todo o comportamento indesejado de caráter sexual. Baseia-se, na maioria das vezes, na posição de poder do agente sobre a vítima, que é chantageada e ameaçada pelo agressor.”

Já o estupro é uma forma de abuso sexual com contato físico e de acordo com o Código Penal - Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, “Art. 213. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. (BRASIL. CÓDIGO PENAL, 1940, On-line). O ato libidinoso configura-se como aquele que objetiva obter prazer sexual, já a conjunção carnal, é o ato sexual, com penetração.

É importante ainda ressaltar, que o abuso, violência e exploração sexual de crianças e adolescentes além do estupro, engloba a corrupção de menores (Art. 218), bem como, o atentado violento ao pudor (Art. 214). Inclui ainda a sedução, descrita no Art. 217. (BRASIL. CÓDIGO PENAL, 1940, On-line)

Toda forma de violência sexual pode acarretar diversas consequências negativas à saúde física, mental e sexual das vítimas como:

- contrair Infecções Sexualmente Transmissíveis que pode inclusive prejudicar sua saúde reprodutiva, além de provocas hematomas e até levar à morte.
- dificuldade para relacionar-se afetiva e sexualmente, pelo medo dos próximos relacionamentos provocarem os mesmos sofrimentos.
- traumas psicológicos que afetam a autoestima, podendo causar depressão, inibição do prazer e do desejo ou compulsões
- Dependência química, como forma de “esquecer” o sentimento negativo. (CHILDHOOD, 2023, On-line)

De acordo como a Cartilha da Polícia Civil (2023), as vítimas mudam de comportamento, como por exemplo, “oscilação de humor, agressividade ou intolerância, crises de choro, acompanhados por sentimento de culpa, insônia ou excesso de sono; desânimo, medo de escuro, lugares, pessoas, de ficar sozinho etc.”. Não sendo uma regra, mas sim uma forma de apresentar sua dor.

Assim, defende-se que a educação sexual no ambiente escolar é uma ferramenta fundamental para prevenir que o abuso ocorra e assim, evitar que crianças e adolescentes sofram as consequências. Ainda é importante ressaltar que esse tipo de crime ocorre, como veremos no decorrer do trabalho, especialmente no ambiente familiar, entende-se ser a escola o local apropriado para que o combate e enfrentamento desse tipo de crime seja realizado, como aborda-se na próxima seção.

### 3 | A EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO, COMBATE E ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

Vasconcelos (1973) afirma que a educação sexual dentro da sala de aula é importante para informá-los e instruí-los de forma lúdica e responsável. E que essa pode abrir portas e caminhos para que a criança seja crítica e interprete o mundo ao seu redor, criando possibilidade de uma tomada de consciência.

Partimos, portanto, do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero. A intervenção sempre deverá ser feita por profissionais formados e capacitados nessa área e o trabalho planejado e sistematizado, com tempo e objetivo limitados, com ações que possibilitem informar, debater e refletir sobre questões da sexualidade com os educandos. Defendemos aqui uma iniciativa de educação sexual que vá além da informação, que ultrapasse o sentido biológico, orgânico e profilático, e que compreenda a sexualidade e a saúde sexual como uma questão inerentemente social e política. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77) (p. 282)

Conforme a citação acima, deve-se considerar que a educação sexual não pode ser apenas um processo involuntário, mas sim programado, de acordo com cada faixa etária e nível de conhecimento dos alunos.

Os temas sexuais, ao serem tratados juntamente com a criança, devem ser discutidos sob orientação e acompanhamento dos profissionais da educação, já que a descoberta da sexualidade não pode ser seguida de uma inibição sexual, mas sim de acompanhamento e explicação por parte do professor e da escola, pois seu desenvolvimento acarretará aspectos sociais e cognitivos. A educação é o meio mais eficaz para orientar e preparar a criança para a vida social posterior. (DONIZETE, 2010, p.11)

De acordo com a cartilha da Polícia Civil (2023), é importante esclarecer para as crianças o que é o abuso sexual, alertando-as para quais atitudes tomarem. Os abusadores normalmente são conhecidos, pais, padrastos e, geral homens, que convivem com a criança, com problemas com álcool, drogas etc. Sendo assim, em relação ao abuso não podemos delegar somente à família a conscientização sobre o abuso sexual, pois esse crime acontece na maioria das vezes nesse ambiente e o mesmo é quase sempre negligenciado e oculto. O que reforça ser a escola, o ambiente mais adequado para que o combate, a prevenção e o enfrentamento desse crime ocorram.

A escola tem o papel de oferecer aos educandos condições de pleno desenvolvimento escolar, psicológico, sexual e social. Assim sendo, ela irá exercer a função de atendimento, uma vez que se configura como um lugar primordial para a identificação de casos de violência contra as crianças. No convívio diário entre professor e aluno se estabelece laços de afetividade e confiança, permitindo ao educador notar alterações no corpo, no comportamento, no humor e na capacidade de aprendizagem dos educandos.

Segundo Tavares (2019), a instituição escolar é um caminho de apoio, com isso, é necessário ter acolhimento e bons ambientes para que se torne possível a designação para as vítimas. Nesse ponto de vista, a escola deve colher as crianças para que elas se sintam à vontade para conversar e refletir sobre a violência sexual.

A Constituição Federal de 1988, e, seu Art. 227 assegura a sociedade e os estado devem prioritariamente garantir e zelar para que a criança e ao adolescente, estejam “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” E em seu § 4.º afirma que haverá a punição severa para esse tipo de crime.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirma, em seu art. 5º, que:

Nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei por qualquer atentado, por ação ou omissão aos direitos fundamentais (BRASIL, 1990, On-line).

O ECA, estabelece que considera-se criança quem tem até 12 anos incompletos e que estas tem seus direitos assegurados por lei, portanto, essa forma o abuso sexual que caracteriza-se como uma forma de violência sexual, como outras formas de violência, é um crime que deve ser denunciado e combatido.

De acordo com o Castanha (2008), deve-se oferecer à criança informações o mais cedo possível, para identificarem situações que possam se caracterizar como abuso ou violência sexual, a partir de convívio e reflexão com o próximo.

A prevenção do abuso sexual pode ocorrer também no diálogo: “A boa comunicação pode ajudar crianças e jovens a recusar pressões sexuais não desejadas e abuso por pessoas em posição de autoridade e outros adultos.” (SANTOS; IPPOLITO, p.29)

De acordo com Childhood (2023), é importante saber usar a linguagem adequada e fornecer informações específicas em cada faixa.

Alguns conceitos adequados para criança abaixo de 4 anos são que: garotos e garotas são distintos; há nomes específicos para as partes íntimas; ensinar sobre privacidade; esclarecer sobre a diferença entre contato físico agradável e o não agradável; ninguém tem a liberdade de te acariciar; orientar as crianças a dizerem não quando alguma pessoa pedir para que guarde segredo; dizer que sempre deve pedir ajuda se alguém forçar a tocar nos órgãos genitais.

Conceitos adequados para criança de 4 a 6 anos: o corpo de garoto e garota modificam ao passar do tempo; imposições sobre limites do seu corpo; responder as indagações deles de forma direta e fácil; é abuso sexual quando uma pessoa pede ou toque em partes que não podem; é considerado abuso mesmo que seja por conhecido ou parente; a causa do abuso nunca vai ser a criança; orientar que se alguém pedir que entre no carro ou que de uma volta com a criança, contar para algum adulto de confiança.

Abordagens com 7 a 12 anos em fase de pré-puberdade: o abuso sexual nem

sempre é somente contato; orientar sobre os riscos de conhecer pessoas pela internet; de que forma identificar o abuso ou situações que podem caracterizar. Abordagens com 7 a 12 anos em fase de puberdade: normas de encontros.

Há alguns livros que podem ser utilizados com crianças, que abordam o tema de prevenção do abuso sexual infantil, como: “Pipo e Fifi”, “O Segredo de Tartanina” e “Não me Toca seu Boboca”. São livros didáticos e desenvolvidos por profissionais da área da educação. (CHILDHOOD, 2023).

Sendo assim, ressalta-se que para que o professor possa realizar esse tipo de intervenção de forma adequada é necessário que os cursos de formação docente ofereçam o conhecimento teórico-metodológico sobre o abuso sexual infantil.

## RESULTADOS

Como afirma-se no decorrer do trabalho, Educação Sexual na escola pode e deve contribuir para a prevenção do abuso sexual infantil, oferecendo informações que possibilitam que a criança possa tanto prevenir, quanto identificar um abuso. É dentro da instituição que os professores podem abordar adequadamente as formas de abuso, assim como sobre como denunciar esse tipo de crime. Além de perceber comportamentos que podem estar associados a traumas dele advindos e realizar intervenções utilizando-se teatros, livros e atividades que abordem o tema. A informação adequada, o acolhimento, a ética e como encaminhar possíveis casos de abuso é essencial nesse âmbito. Orientar a criança para reconhecer um abuso possibilita com que ela desenvolva uma consciência crítica, conheça seu corpo, seus limites e entenda onde e de que forma alguém pode ou não tocá-la. Além de reconhecer que formas de abuso que não envolvem o contato físico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender os conceitos centrais do estudo abordado esclarecendo que a educação sexual está relacionada a uma prática interligada a valores, sendo capaz da criança se autoconhecer e reconhecer seu corpo.

O abuso é um tipo violência sexual que pode ocorrer sem violência física ou com, para a satisfação sexual de um adulto, pode ainda envolver o contato físico ou não. Podendo ser carícias, assédio, penetração entre outros contatos. O estupro ocorre quando o adulto ou adolescente obriga uma pessoa a ter relações sexuais. Infância é caracterizado como uma fase que irá se desenvolver, e vai até os 12 anos de idade.

Buscou-se esclarecer a problemática central do estudo: a Educação Sexual na escola pode contribuir para a prevenção do abuso sexual infantil? Considera-se ao final do estudo que a escola pode e deve contribuir significativamente para a prevenção do abuso sexual infantil porque ao fornecer às crianças informações que lhes possibilitem identificá-

lo, assim como, aprenderem a se proteger e como denunciar esse tipo de crime. Além de permitir que elas construam de conceitos adequados. Afirma-se que devido aos números cada vez mais elevados de abusos sexuais é fundamental que as crianças possam ser conscientizadas sobre esse aspecto.

O professor é muito importante nessa transmissão de conhecimentos, ele deverá saber métodos e diálogos que sejam apropriados para a fase de cada idade. Sendo necessário ter uma formação continuada para a abordagem do tema.

Afirma-se que a Educação Sexual pode contribuir na prevenção do abuso sexual, principalmente dentro da escola que é uma instituição apropriada para discutir-se sobre o tema, porque ela irá pautar-se no conhecimento científico, debatendo o tema de forma adequada, dialógica, buscando orientar sobre como identificar um abuso.

## AGÊNCIA FINANCIADORA

PET GEPES MEC FNDE

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BONFIM, C. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **CÓDIGO PENAL. Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)

CASTANHA, N. (Org.). **18 de Maio Caderno Temático: Direitos sexuais são direitos humanos**: coletânea de textos. Brasília, DF: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes/, Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes, 2008. [https://conselho.tutelar.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/CADERNO\\_TEMATICO\\_Direitos\\_Sexuais\\_sao\\_Di.pdf](https://conselho.tutelar.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/CADERNO_TEMATICO_Direitos_Sexuais_sao_Di.pdf)

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: Essa nossa (des)conhecida. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHILDHOOD. Pela proteção da infância. Educação sexual para a prevenção do abuso sexual de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/educacao-sexual-para-a-prevencao-do-abuso-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 17 mai. 2023

DONIZETE, N. L. **Sexualidade Infantil: Um Olhar Pedagógico**. Aparecida de Goiânia, 2010.



FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência sexual infantil, os dados estão aqui, para quem quiser ver.** Brasil, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf> Acesso em: 07 jul. 2023.

GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 03 nov. 2020.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual: uma proposta, um desafio.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, I. A. Educação sexual na educação infantil: combate a prevenção ao abuso sexual na infância. **RCC**, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 1, p. 61-66, jul./dez. 2018.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: princípios para ação.** Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124985> Acesso em: 08 jun 2023.

MPPR. **Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes** – Cartilha Educativa. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha\\_educativa.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf) Acesso em: 28 mar. 2023.

POLÍCIA CIVIL DE SÃO PAULO. **Cartilha sobre violência sexual contra criança e adolescente.** Disponível em: <https://www.policiacivil.sp.gov.br/portal/imagens/Cartilha%20Violencia%20Sexual.pdf> Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTOS, B. R. dos; IPÓLITO, R. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf> Acesso em: 07 jul. 2023.

VASCONCELOS, N. **Os Dogmatismos Sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática.** 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

TAVARES, F. M. S. **Representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares em professores do ensino fundamental.** 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4337/2/Fernanda%20Maria%20Siqueira%20Tavares.pdf> Acesso em: 07 jul. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDF. **Crime de Estupro.** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/crime-de-estupro> Acesso em: 06 maio 2023.

# COLHETEAR – COLABORAÇÕES DA HETEROIDENTIFICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

---

*Data de aceite: 01/09/2023*

**Ignêz Brigida de Oliveira Pina**

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES  
Vitória – ES  
<https://orcid.org/0009-0004-2514-3435>

Este trabalho trata de proposta de pesquisa em dimensão multirreferencial, de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Dedicada ao território da heteroidentificação para além do controle na implementação da política pública, busca compreender o potencial educativo do procedimento de verificação da autodeclaração e suas contribuições para o fortalecimento da Educação para as relações Étnico- raciais - Erer, no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Para prosseguir com reflexões acerca das relações raciais no Brasil, a pesquisa se pauta na compreensão de ações afirmativas como política pública, a qual Saraiva *apud* Santos (2020) apresenta como “[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar a

realidade.”, e dialoga com conceitos de raça, racismo, etnia, identidade e fenótipo, relacionando o uso que as ciências humanas fazem desses conceitos para nos auxiliarem na compreensão de movimentos socioculturais da atualidade.

A pesquisa é fruto de um percurso de estudos e vivências transformadoras na história de uma mulher branca. Uma aproximação profissional com a Erer que se intensificou a partir de 2017, quando a pesquisadora passou a compor a equipe da Pró-reitoria de Ensino do Ifes e a conduzir os trabalhos colaborativos de elaboração do documento base de verificação da autodeclaração de discentes, documento este que se transformou em política institucional e contribuiu para a compreensão do potencial educativo existente na prática da heteroidentificação, culminando na criação de um método inovador: o Método Colhetear – Colaborações da Heteroidentificação para a Educação Antirracista, o qual, criando significações outras, integra o sentido de colheita com o significado de tear,

sendo compreendido como um método próprio e apropriado para cultivar e colher ações (individuais, coletivas e institucionais) que transformam a estrutura das relações raciais através das tessituras da educação.

Apesquisatemcomoobjetivogeralaconstrução de uma proposta de heteroidentificação que atue de forma educativa junto à comunidade acadêmica e à sociedade, na perspectiva da Erer e para que possa alcançar o objetivo proposto, são indicadas as seguintes ações específicas: a) analisar o panorama nacional da heteroidentificação através de dados dos IF's do Brasil; b) compreender como a rede têm implementado a heteroidentificação em seus contextos; c) criar instrumento de coleta de dados, capaz de diagnosticar o nível de leitura fenotípica e de compreensão da heteroidentificação da comunidade acadêmica do Ifes; d) analisar a implementação e a estrutura da heteroidentificação no Ifes; e) desenvolver dinâmica de Heteroidentificação Coletiva; f) estruturar a Heteroidentificação Confrontada; g) constituir um grupo de pesquisa institucional; h) estruturar um Observatório Nacional da Heteroidentificação e i) acompanhar a implementação da proposta interventiva.

Criando significações outras, o método pode se desdobrar como instrumento - forma - ou ação geradora - motivo; ora como conhecimento - conteúdo - ora produção/partilha - proposta interventiva. O Colhetear está estruturado em cinco etapas que, inspirado nas estruturas da pesquisa-ação, se ocupam em a) diagnosticar o contexto da pesquisa - *Percebendo Territórios* - com estratégias de levantamento de informações nacionais e institucionais sobre a heteroidentificação, numa metodologia única desenvolvida com a "Instalação Colhetear"; b) criar um planejamento - *Cultivando Fios e Sementes* - por meio de grupo focal, partindo da realidade institucional e dos sujeitos submetidos ao procedimento; c) construir proposta interventiva - *Tramando Jardins e Fios* - retornando a realidade mediante intervenções tecidas colaborativamente; d) avaliar proposições e realidades da heteroidentificação - *Observando Tessituras e Germinações* - por meio de um observatório nacional e, em constante dinâmica de aprendizagem - *Partilhando Tramas e Frutos-Semeadura* - se compromete com dados e produções empíricas e acadêmicas que florescerem com os trabalhos do grupo de pesquisa Colhetear.

A heteroidentificação coletiva e a heteroidentificação confrontada são assumidas como *Disparadores Imponderáveis de Criação (DIC)* e potencializam o trabalho dialogado e colaborativo proporcionado por um método inovador e desafiador, que reconhece a Erer como proposta curricular inicialmente pavimentada no Ifes e a heteroidentificação como ferramenta educativa que traz grandes impactos para o "sentirpensarfazerexperienciar" de cada dia, sendo capaz de fortalecer a Erer.

Como resultado parcial da etapa "Percebendo Territórios", busca-se compreender o cenário nacional, ainda que superficialmente, e responder aos seguintes questionamentos: Há heteroidentificação em todos os IF's do Brasil? São procedimentos regulamentados institucionalmente ou realizados somente mediante denúncias de irregularidades? As comissões são compostas de forma a garantir a diversidade necessária? E a capacitação

dessas equipes? Os usuários são submetidos ao procedimento individualmente ou há alguma forma coletiva de realizar a heteroidentificação? Todas as 42 (quarenta e duas) instituições responderam, criando condições de análises bastante interessantes sobre a forma como a heteroidentificação se configurava na rede, em agosto/2021. Será realizada uma nova consulta à rede nacional em agosto de 2022, o que trará condições de acompanhar o avanço da rede na perspectiva da implementação da heteroidentificação enquanto procedimento regulamentado, visto que vários institutos informaram que não tinham o procedimento regulamentado no momento da aplicação do formulário, todavia, estavam em processo de tramitação de suas regulamentações. Para viabilizar o acompanhamento das informações coletadas sobre a rede, foi criado um painel interativo, no qual é possível conhecer com mais detalhes as informações fornecidas por cada instituição através do link indicado nas referências deste trabalho.

Assim, é possível compreender que em 2021 a maioria dos IF's do Brasil (67%) realizava a heteroidentificação – a despeito de ainda haver 13 institutos que não contavam com o procedimento. Naqueles que realizavam a verificação, majoritariamente eram regulamentados e os candidatos eram submetidos individualmente. Todos os IF's utilizam o fenótipo como base para análise da autodeclaração de negros, já para os indígenas, a análise documental é utilizada por quase a metade dos que realizam o procedimento. Também é possível afirmar que a grande maioria das comissões ou bancas são compostas de forma a respeitar a diversidade de gênero e de raça/cor/etnia, o que se mostra como um importante fator para a efetividade do procedimento.

Quanto à dinâmica de execução do procedimento, dos vinte e oito que tinham a heteroidentificação regulamentada, 89% (25) informou que realiza o procedimento de forma regular/contínua e somente 11% (3) informou realizar o procedimento somente mediante denúncia de irregularidades. Um instituto informou que, a despeito de não ter uma regulamentação que normatize a heteroidentificação de forma regular/contínua, realiza o procedimento mediante denúncia. Quando ao método de execução, a grande maioria dos IF's informou que os candidatos são submetidos à heteroidentificação individualmente, o que significa que 96% da rede que faz a heteroidentificação realiza o procedimento de forma individual. Não foi obtida nenhuma informação sobre outros métodos de heteroidentificação. Um instituto não informou qual o método utiliza.

Partindo do princípio de que as experiências vividas são potencialmente transformadoras, a postura dialógica e conscientemente crítico-reflexiva assume o eixo condutor da abordagem desta pesquisa, a qual se ancora no encantamento (MACHADO, 2014) fascinante de acreditar no permanente potencial de transformação que cada ser traz consigo. Assim, reconhecendo a complexidade das relações humanas alinhadas ao conceito de encantamento e identificando a responsabilidade social do Ifes, traduzida em ações diretas de implementação das políticas públicas direcionadas à população negra e indígena, a pesquisa assume o procedimento de verificação por terceiros da condição

autodeclarada – a heteroidentificação - como potencial instrumento pedagógico para a transformação das relações raciais instauradas na sociedade brasileira, uma ferramenta educativa que corrobora com os princípios de uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. 1.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Verônica Domingues; Sá, Maria Roseli G. B. de. **Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa**. 38º Reunião Anual da ANPED. Anais. São Luís, 01 a 05 out. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil**. In Novos Estudos CEBRAP N.º 54, p. 147-156, 1999. Disponível em: <https://www.pragmatismo.politico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES- Ra%C3%A7a-e-os-estudos-derela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2002, Brasília, DF. As minorias e o Direito. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2002. Disponível em: [http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018\\_205135.pdf](http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: < [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectiva para o ensino das relações étnico-raciais**. Tear revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, vol. 3, n. 1, p. 1- 20. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854/1438>. Acesso em: 15 out. 2020.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Brandão, A. A. P. (org.) Cadernos Penesb (5). Niterói: Ed. UFF. p. 15-34, 2004. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-dasnocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro** – Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PINA, Ignêz Brigida de Oliveira. **Mapeamento Rede Federal de Educação Profissional / IF'S Heteroidentificação**, 2022. Página inicial/Painel interativo. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoimTBhM2RiODctNzEwYy00OWJmLTgyOWEtZWYzY2FhMjliZjUzliwidCI6IjQ5ZTYzMTZkLWUxZjctNGM2Zi1iYjQ0LWY4ZmYxZTZlMTFmMSJ9&pageName=ReportSection71642a877ef8c6213001>>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Gestão universitária e a Lei de Cotas**. 1.ed. - Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, P. C. A. de, & Fortunato, I. (2019). **O currículo e as relações étnico- raciais: um território em disputa**. Revista Exitus,9(5), 130-159. Disponível em:<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1103>> Acesso em: 30 de maio de 2021.

# BENEFÍCIOS DO PROGRAMA 5S EM UMA EMPRESA PRIVADA DO INTERIOR DO NOROESTE PAULISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

---

*Data de submissão: 07/07/2023*

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Murilo Martins Marcos**

Docente da Faculdade Futura (Grupo Educacional Faveni).  
Votuporanga – São Paulo.  
<https://lattes.cnpq.br/7191066501386104>

### **Melka Carolina Faria Catelan**

Docente da Faculdade Futura (Grupo Educacional Faveni).  
Votuporanga – São Paulo.  
<http://lattes.cnpq.br/7339265168021009>

### **Ijosiel Mendes**

Docente da Faculdade Futura (Grupo Educacional Faveni).  
Votuporanga – São Paulo.  
<http://lattes.cnpq.br/3852340292049537>

### **Jairo Antônio Bertelli Francisco Gabaldi Pereira**

Docente da Faculdade Futura (Grupo Educacional Faveni).  
Votuporanga – São Paulo.  
<http://lattes.cnpq.br/3683366713597564>

### **Jaqueline Fernanda Tunussi Gonçalves**

Graduada em Administração pela Faculdade Futura (Grupo Educacional Faveni).  
Votuporanga – São Paulo.

### **Lethícia Tamara Cesar Zaneti**

Graduada em Administração pela Faculdade Futura (Grupo Educacional Faveni).  
Votuporanga – São Paulo.

**RESUMO:** Entre os diferentes métodos de promoção da qualidade, há um programa denominado 5S que é composto por etapas compreendidas pelo senso de utilização; senso de organização; senso de limpeza; senso de padronização e saúde e senso de disciplina. A prática do programa 5S tem como finalidade principal incorporar valores fundamentais como limpeza, organização e disciplina no ambiente de trabalho, possibilitando também uma mudança cultural na organização. De acordo com a abordagem, este trabalho pode ser classificado como de tratamento qualitativo de dados, pois nele realizou-se a coleta e análise dos dados simultaneamente com o estudo do ambiente de trabalho, ressaltando que as divulgações das informações foram autorizadas pelos devidos representantes da empresa. Objetos e ferramentas que eram inúteis em determinado departamento foram utilizados em outros, conforme

a comunicação da equipe, a produtividade ficou ainda mais eficaz, a poluição visual foi excluída e incluso identificações, organização, aproveitamentos, limpeza e outras qualidades necessárias em uma empresa. Em um mercado tão competitivo, como se mostra o atual, programas que visem a promoção de ferramentas de qualidade, é visto como um diferencial para buscar performances destacadas e resultados crescentes e sustentáveis. Neste contexto, um conceito vem ganhando destaque para gerir serviços, indivíduos e equipes: a Programa 5S. Conforme apresentado no relato de experiência, pode-se nitidamente verificar a eficácia e os resultados obtidos através das mudanças realizadas pós aplicação de programa 5S.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa 5S. Benefícios. Treinamento.

## BENEFITS OF THE 5S PROGRAM IN A PRIVATE COMPANY IN THE INLAND NORTHWEST OF PAULISTA: EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT:** Among the different methods of quality promotion, there is a program called 5S, which is composed of stages understood by the sense of use; sense of organization; sense of cleanliness; sense of standardization and health and sense of discipline. The practice of the 5S program has as its main purpose to incorporate fundamental values such as cleanliness, organization and discipline in the work environment, also enabling a cultural change in the organization. According to the approach, this work can be classified as qualitative data treatment, as the data collection and analysis was carried out simultaneously with the study of the work environment, emphasizing that the appropriate representatives of the company authorized the disclosure of information. Objects and tools that were useless in one department were used in others, as the team communicated, productivity became even more effective, visual pollution was excluded and I included identification, organization, use, cleanliness and other qualities necessary in a company. In such a competitive market, as the current one shows, programs aimed at promoting quality tools are seen as a differential to seek outstanding performances and growing and sustainable results. In this context, a concept has gained prominence to manage services, individuals and teams: the 5S Program. As shown in the case study, one can clearly analyze the effectiveness and results obtained through good and necessary changes and habits that contribute to a cleaner and more organized workplace.

**KEYWORDS:** 5S Program. Benefits. Training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em busca de melhorias para atingir os objetivos organizacionais, as instituições privadas utilizam-se de diversos recursos voltados para a promoção da gestão da qualidade em seus processos. Entre os diferentes métodos de promoção da qualidade, há um programa denominado 5S que é composto por etapas compreendidas pelo senso de utilização; senso de organização; senso de limpeza; senso de padronização e saúde e senso de disciplina. O respectivo programa se destaca por ser de fácil execução e demandar poucos recursos corporativos. É um processo que deve ser aplicado continuamente e pode ocorrer em paralelo com outras ferramentas de melhoria (BORIN; RODRIGUES, 2019). A prática do



programa 5S tem como finalidade principal incorporar valores fundamentais como limpeza, organização e disciplina no ambiente de trabalho, possibilitando também uma mudança cultural na organização. Dessa maneira, promove-se um ambiente de trabalho sustentável e eficiente por meio dos cinco termos que compõem o programa 5S (GONÇALVES et al., 2020). A busca por um ambiente de qualidade tem sido uma preocupação cada vez mais frequente dos administradores que procuram atingir melhores objetivos organizacionais, tornando-se um assunto de suma importância a ser discutido pelas empresas. Ao considerar que o programa 5S tem como proposta aprimorar o ambiente de trabalho, a presente pesquisa justifica-se por evidenciar um relato de experiência diante da implementação do programa 5S, visando responder a respectiva questão-problema: quais os principais benefícios obtidos por meio da aplicação do programa 5S em uma empresa privada do interior do noroeste paulista. Dessa forma, o referido estudo tem por objetivo principal demonstrar, através de um relato de experiência e de pesquisas recentes que versam sobre o tema, os reflexos dos benefícios que o programa 5S traz para as organizações. A pesquisa é constituída, além desta introdução, em mais quatro etapas: na segunda, desenvolve-se a fundamentação teórica, na qual encontram-se os principais conceitos, as características relacionadas ao programa 5S. Na terceira, relata-se os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento da pesquisa. Na quarta, exhibe-se os resultados e a discussão seguidos da conclusão.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

### Conceito e Importância dos Programas de Qualidade

De acordo com Amarante (2019), o conceito de qualidade teve seu início no cenário Pré-Revolução Industrial, contexto este em que se houve o surgimento de uma classe de capitalistas que procuravam oportunidades de investimentos com o intuito de disponibilizar capitais para o desenvolvimento da manufatura, fazendo com que houvesse o aperfeiçoamento de técnicas e melhorias mecânicas. Segundo Moura e Lichtenberg (2021), o conceito de qualidade pode ser compreendido como a forma pelo qual os produtos e serviços são julgados pelos seus usuários. Para os autores, existe uma ligação entre qualidade, atendimentos das necessidades e superação das expectativas dos clientes, sejam eles internos ou externos. Já para Heidrich, Nicácio e Walter (2019), a qualidade pode ser conceituada como um processo que visa a busca pela perfeição, uma vez que sua finalidade principal é satisfazer os clientes que estão cada vez mais exigentes em um mercado de consumo cada vez mais competitivo. Além disso, ainda segundo os autores, a qualidade é a eliminação do retrabalho, ponto crucial para as organizações que desejam permanência e lucro. Com o acelerado crescimento das altas tecnologias alinhados ao crescimento das exigências do comércio, as concepções a respeito da qualidade se tornam fundamentais para as empresas que desejam manter-se no mercado. Desta forma, torna-

se indispensável a adoção de programas de qualidade que visem desenvolver, produzir e comercializar produtos úteis ao consumidor de forma mais econômica e satisfatória (MOURA; LICHTENBERG, 2021). Para se diferenciar e ter maior credibilidade no mercado, as organizações estão adotando programas de qualidade com o intuito de agregar valores nos produtos oferecidos. Existem várias formas de implantar as ferramentas da qualidade e esses métodos mudam os comportamentos pessoais, quebram paradigmas, reorganiza a empresa e aumenta seu comprometimento (AMARANTE, 2019). Conforme apontam Heidrich, Nicácio e Walter (2019), as ferramentas da qualidade retratam um conjunto de práticas disponíveis para o uso no sistema de gestão da qualidade total das empresas e são implantados pelas mesmas à medida que surgem necessidades específicas. Desta forma, destacam-se algumas, tais como: Ciclo PDCA, Seis Sigmas, Benchmarking, Diagrama de Causa e Efeito, 5W2H, apontando maior ênfase ao programa 5S, objeto deste estudo.

## **O Programa 5S**

O programa 5S é uma ferramenta surgida pós Segunda Guerra Mundial no Japão, aplicada no ambiente de trabalho e caracterizada como uma técnica administrativa que visa aumentar a qualidade e a produtividade dos processos organizacionais, bem como, a diminuição de desperdícios (ALTENHOFEN et al., 2019). De acordo com Amarante (2019), seu nome provém das palavras japonesas Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu e Shitsuke. Ao traduzir essas palavras ao português, nominou como sentidos de utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina. A saber:

### *SEIRI - SENSO DE UTILIZAÇÃO*

Essa primeira etapa tem como objetivo tornar o ambiente de trabalho mais útil e menos poluído, tanto visualmente como espacialmente. Para tal, deve-se classificar os objetos ou materiais de trabalho de acordo com a frequência com que são utilizados para, então, separá-los para uma área de descarte devidamente organizada (AMARANTE, 2019).

### *SEITON - SENSO DE ORGANIZAÇÃO*

Consiste na simplificação da organização espacial inicialmente feita, pois essa etapa visa dar aos objetos que são menos utilizados um local em que eles fiquem organizados e identificados para agilizar os processos e obter maior economia de tempo. Organizar o que é necessário, para que o acesso seja facilitado. Organizar de acordo com a frequência de que é utilizado, o tamanho, peso, uma vez que quando se tem ordem, o ambiente se torna mais agradável e produtivo (AMARANTE, 2019).

### *SEISO – SENSO DE LIMPEZA*

Consiste na limpeza e auditoria minuciosa do local de trabalho em busca de rotinas que geram sujeira ou imperfeições. Qualquer objeto ou ferramenta que possa causar algum

desconforto deve ser consertado. O principal resultado é um ambiente que gera satisfação nos funcionários, por trabalharem em um local limpo e organizado, além de equipamentos com menos possibilidades de consertos (AMARANTE, 2019).

### *SEKETSU – SENSO DE SAÚDE*

Amarante (2019), cita o quarto conceito de forma que consiste na manutenção dos três iniciais, gerando melhorias constantes para o ambiente de trabalho. Nessa etapa, deve-se definir quem são os responsáveis pela continuidade das ações das etapas iniciais do programa 5S. Ter preocupação com a saúde física, mental ou emocional é fundamental para o colaborador e consequentemente para a sua família, sendo assim, é de extrema importância se atentar aos problemas que possam atingir a saúde do trabalhador.

### *SHITSUKE – SENSO DE DISCIPLINA*

Quando o último processo do programa 5S está em execução, quer dizer que está em andamento perfeito. A disciplina, que pode ser considerada a chave do programa 5S, existe quando cada um exerce seu papel para a melhoria do ambiente de trabalho, do desempenho e da saúde pessoal, sem que ninguém seja cobrado por isso. A implantação correta do programa é com todos os sensos em perfeita harmonia, não devendo ser utilizada de forma separada ou ausência de um dos sensos (AMARANTE, 2019). O objetivo desse programa ao ser implantado é disciplinar todos os colaboradores da empresa e responsabilizá-los pela limpeza e organização de cada setor. Com a implantação do programa 5S, a empresa passará a ter menos desperdícios e agilidade ao procurar um objeto ou ferramenta ao longo de seus processos organizacionais (MOURA; LICHTENBERG, 2021).

Ainda de acordo com Heidrich, Nicácio e Walter (2019), as vantagens do Programa 5S são: diminuição de documentos, uma melhor comunicação interna e externa, objetos mais acessíveis, espaço interno maior aproveitado, melhoria do layout e aspecto visual, maior limpeza nos ambientes e processos, tarefas padronizadas, participação dos funcionários, economia de tempo, mais eficiência, agilidade e custos menores, promovendo assim uma melhoria continua no trabalho e organização. No Brasil, o programa 5S foi lançado em 1991 e tem preparado organizações para implantação de outros programas de qualidade, mas com passar do tempo o objetivo que se teve do programa foi a de se manter apenas limpo e organizado, não sendo mais visto como uma cultura a ser praticada (ALTENHOFEN et al., 2019). Segundo os mesmos autores, algumas dificuldades que atrapalham tanto na implantação como na continuidade do programa são a falta de comprometimento pessoal com a empresa, baixo nível técnico de conhecimento, resistência à mudança e achar o melhor momento para a implementação. Sendo assim, se faz de extrema importância a discussão sobre o programa 5S nas organizações, uma vez que a ferramenta 5S é uma maneira de desenvolver comportamentos alternados e assertivos nos funcionários,

fazendo-os criar uma cultura de reorganização da empresa em geral.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se refere a uma pesquisa aplicada, definida por Marconi e Lakatos (2017) como aquela que visa à aplicação de melhorias ao objeto ou ambiente estudado, uma vez que se trata de um relato de experiência sobre a participação de acadêmicos do último ano de administração ao participar de uma capacitação sobre o programa 5S em uma empresa localizada no interior do noroeste paulista. De acordo com a abordagem, este trabalho pode ser classificado como de tratamento qualitativo de dados, pois nele realizou-se a coleta e análise dos dados simultaneamente com o estudo do ambiente de trabalho, ressaltando que as divulgações das informações foram autorizadas pelos devidos representantes da empresa. Além disso, trata-se de um estudo descritivo, com caráter de relato de experiência diante de uma intervenção organizacional. Quanto aos procedimentos técnicos, este trabalho é classificado como um levantamento com base nas investigações da situação real e bibliográfica pela revisão teórica sobre artigos, monografias e derivados. O processo de coleta de dados do material foi realizado de forma não sistematizada no período de março de 2021 a abril de 2021, sendo o Google Acadêmico a base de dados científica escolhida para a realização das pesquisas. Por fim, os materiais selecionados foram lidos na íntegra, separados e analisados criticamente. A implementação do programa ocorreu da seguinte forma: conscientizou-se os colaboradores sobre o que é a ferramenta 5S; desenvolveu-se o senso de utilização, de arrumação e de limpeza nos ambientes de trabalho; explicou-se aos funcionários sobre a importância da padronização das atividades da empresa e criou-se o hábito do senso da autodisciplina no dia a dia da organização.

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### Relato de Experiência

##### Breve caracterização da empresa

A empresa foi fundada há 15 anos com os principais produtos e serviços: Desenvolvimento, Fabricação e Comercialização de Reagentes Puros e Ultrapuros para Química Fina. Localizada no interior do Noroeste Paulista, a empresa possui atualmente 20 colaboradores, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho de vendas do proprietário, que possui grande experiência na área. Dessa forma estabelecem parcerias sólidas entre os clientes e parceiros, visando sempre atingir o seu maior objetivo: oferecer serviços e produtos de qualidade.

## Vivenciando o Programa 5S

Com o objetivo de melhorar o ambiente de trabalho e ter uma maior qualidade na parte de mapeamento, controle de processos e padronização, em abril do ano de 2021, a respectiva empresa em questão decidiu por implantar a metodologia 5S. A implementação do programa ocorreu da seguinte forma: conscientizou-se os colaboradores sobre o que é a ferramenta 5S; desenvolveu-se o senso de utilização, de arrumação e de limpeza nos ambientes de trabalho, explicou-se aos funcionários sobre a importância da padronização das atividades da empresa e criou-se o hábito do senso da autodisciplina no dia a dia da organização. A equipe responsável pela aplicação do programa realizou treinamentos sobre cada senso, além de dinâmicas para uma melhor compreensão sobre o tema. Foi também elaborado uma cartilha que continha os principais aspectos do programa, bem como, todos os seus benefícios. Em maio de 2021, após a finalização dos treinamentos, foi o mês em que foi possível colocar em prática tudo o que foi aprendido sobre a metodologia 5S, sendo as ações realizadas pré-estabelecidas pelo setor de qualidade da empresa. Houve-se um dia específico em que os departamentos foram divididos em turmas, parou-se a produção neste dia e todos tiveram a oportunidade de aplicar todos os sentidos e suas tarefas em seus respectivos setores de acordo com as escalas. Desde então, a empresa nomeou pessoas responsáveis para verificar a realização dos sentidos na organização, com o objetivo de manter o programa, bem como, todas as suas mudanças a longo prazo. A empresa mantém a filosofia do programa em seus processos organizacionais, sendo que anualmente são realizados treinamentos de reciclagem sobre o programa 5S.

## Avaliando o Programa 5S

A implantação da metodologia 5S trouxe diversos benefícios para a organização em questão, portanto o seu programa foi considerado eficaz para a empresa e todos os seus colaboradores, uma vez que alcançou seus objetivos pretendidos. Entre eles a otimização dos processos operacionais e organizacionais, a padronização e aumento da eficiência e da produtividade, maior organização e melhora do ambiente, dentre outros benefícios. A empresa realiza auditorias internas para identificar os pontos positivos e negativos do programa, as auditorias também servem para fiscalizar se os sentidos estão sendo colocados em prática no dia a dia empresarial, pois a continuidade do programa é algo controlado e monitorado até os dias atuais. Um ponto importante a ser mencionado, é o fato da mudança comportamental dos colaboradores, os quais realmente compraram a ideia do programa e que são eles os maiores responsáveis pela aplicabilidade dos sentidos. Houve-se uma mudança na cultura organizacional, uma vez que os funcionários entenderam o verdadeiro objetivo do programa, o incorporando em suas ações diárias. Além disso, como dito anteriormente, anualmente a empresa realiza capacitações de reciclagem sobre a metodologia e seus sentidos, o que colabora para que sua filosofia se mantenha ativa nos processos internos da empresa fazendo com que os colaboradores continuem a colocá-la

em prática. Em um mercado tão competitivo, como se mostra o atual, programas que visem a promoção de ferramentas de qualidade é visto como um diferencial para buscar performances destacadas e resultados crescentes e sustentáveis. Neste contexto, um conceito vem ganhando destaque para gerir serviços, indivíduos e equipes: o Programa 5S. Amarante (2019) também destaca que, implantar o Programa 5S não é apenas traduzir os termos e estudar seus conceitos. Sua essência é mudar atitudes, pensamento e comportamento dos colaboradores, garantindo assim, a melhora contínua do ambiente físico e organizacional, possibilitando maior agilidade dos processos, melhoria da relação interpessoal dos colaboradores, um ambiente mais organizado, limpo, com o uso correto de materiais, de modo a evitar os desperdícios e melhorar a qualidade de vida de todos envolvidos. Portanto, o programa 5S pode ser instituído em qualquer organização independente do segmento ou tamanho, desenvolvendo assim o espírito de equipe, autoestima, tornando o ambiente organizado, com facilitação na busca de objetos, otimizando recursos, eliminando desperdícios e, sobretudo, conscientizando sobre o meio ambiente (CAPERUCCI et al., 2016). Sendo assim, nos últimos anos, muitas pesquisas foram realizadas com o intuito de evidenciar o uso do programa 5S nas organizações a fim de identificar os benefícios que esses programas trazem ou podem trazer para as empresas, como também as dificuldades encontradas quando se introduz um programa de qualidade assim como durante ou após a introdução do mesmo programa. Em 2017, Altenhofen e colaboradores, realizaram um estudo que teve como objetivo analisar a percepção dos trabalhadores em relação ao Programa 5S, bem como, avaliar a eficácia do treinamento sobre o programa que os mesmos tiveram. Dentre alguns resultados interessantes a serem mencionados, destaca-se a alta porcentagem (80%) das respostas dos funcionários em admitirem o programa 5S como um método eficaz dentro da organização, seguido de bons resultados no que diz respeito também ao recebimento de treinamento por parte da empresa como fator importante para a capacitação dos mesmos, além da melhora na agilidade dos processos e na própria organização do ambiente. Porém, a mesma pesquisa também evidenciou que para a maioria dos colaboradores, o Programa 5S significa uma metodologia que visa a apenas a organização e a limpeza da empresa, além de baixos resultados em relação a própria motivação pessoal em dar continuidade com o programa, uma vez que foi relatado uma respectiva falta de incentivo que incentivem a prática da ferramenta no dia a dia. Tais resultados corroboram com achados da literatura que apontam que uma das principais dificuldades das empresas, quando se trata da implementação do Programa 5S, é manter práticas e ações que envolvam uniformidade, periodicidade e continuidade por parte dos indivíduos que são considerados os principais agentes de mudança para a aplicabilidade do programa (LUZZI; FREITAS, 2017). Do mesmo modo, Amarante (2019), também destaca a importância dos programas de incentivos aos Programas 5S, pois conforme a autora, é significativo incentivar por meio de reconhecimento os colaboradores ou as equipes da empresa que se destacam ao atingir os melhores resultados do projeto.

Com isso, instigar entre os colaboradores uma recompensa, gera uma cobrança maior entre os próprios participantes para obter melhores desempenhos, afim de ganhar o incentivo de reconhecimento sobre tal feito. Pensando estrategicamente, algumas sugestões interessantes de recompensa a serem mencionadas podem ser: avaliar mensalmente as pontuações sobre cada senso; limitar as pontuações de cada senso: dessa forma, quando alcançados os limites de pontos de cada senso, os colaboradores envolvidos sejam recompensados, afim de incentivá-los a alcançar maiores pontuações; competições entre as equipes ou áreas da empresa: as equipes ou áreas que atingirem maiores pontuações, receberá uma premiação, além do aumento do próprio reconhecimento por parte dos gestores (Amarante, 2019). Em 2021, Moura e Lichtenberg, desenvolveram um estudo que teve como objetivo propor um plano de implementação e metodologia de avaliação para a aplicação do programa 5S em uma empresa metalúrgica, tendo como proposta principal, apresentar uma nova alternativa para os gestores aplicarem os conceitos 5S em suas organizações. A elaboração do plano de ação foi baseada no resultado obtido através da aplicação de um questionário, onde foram avaliadas algumas situações que indicavam os pontos a serem melhorados nas áreas e as sugestões levantadas durante o Brainstorming, ferramenta utilizada para avaliar os problemas, suas causas e soluções, assim como para definir as tarefas, os responsáveis e prazos para executá-las. Um dos resultados mais relevantes desta pesquisa e, que merece ser destacado, foi o fato dos autores terem planejado a realização de auditorias internas mensais para avaliar a manutenção e a execução dos cronogramas elaborados que faziam jus as etapas do Programa 5S. As inspeções seguiam um checklist aonde eram levantadas as possíveis regularidades e irregularidades, principalmente nos setores que envolviam a organização e a limpeza. De três em três meses, o questionário utilizado na implementação da proposta era reaplicado aos funcionários, sendo possível mensurar as mudanças e as melhorias propostas pelos sensores que tiveram evoluções significativas em relação a condição inicial (MOURA; LICHTENBERG, 2021). Isso mostra o quanto que os programas de avaliações internas e de auditoria podem colaborar na continuidade da execução do programa, déficit encontrado inclusive na pesquisa de Altenhofen e colaboradores de 2017. A literatura também destaca a importância da realização de auditorias, pois conforme Amarante (2019), é indispensável que as auditorias sejam periodicamente executadas e avaliadas. Sendo que as avaliações vão desde individuais passando pela avaliação de cada setor até chegar na avaliação em equipe que acaba sendo a avaliação correspondente a toda empresa. Foi possível evidenciar, após a implementação do Programa 5S em uma empresa privada do noroeste paulista, resultados visivelmente satisfatórios em alguns setores da organização. Objetos e ferramentas que eram inúteis em determinado departamento foram utilizados em outros, conforme relato da própria equipe, a produtividade ficou ainda mais eficaz, a poluição visual foi excluída e foi incluso identificações que ajudaram na organização, promovendo assim um maior aproveitamento dos ambientes, além da própria limpeza e

outras qualidades necessárias em uma organização.

## 5 | CONCLUSÃO

O presente estudo abordou sobre o programa 5S e seus cinco sentidos, uma metodologia que possibilita que a organização consiga obter um sistema de qualidade satisfatório em seus processos estruturais e produtivos, sendo que a disciplina e a assiduidade são práticas fundamentais para o sucesso da mesma ocorrer. É válido evidenciar que, a importância e eficácia do método 5S não consiste apenas na sua aplicação em si, mas nas mudanças comportamentais dos colaboradores durante todo o processo dos sentidos, pois é dessa forma, que se contribui para que as melhorias e os resultados sejam atingidos. Conforme apresentado no relato de experiência, foi possível evidenciar nitidamente a eficácia do programa e seus benefícios obtidos, principalmente aqueles que envolveram mudanças de hábitos que contribuíram para um local de trabalho mais limpo e organizado.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, J. L. et al. **Percepção de trabalhadores sobre o Programa 5S. Produto & Produção**, v. 19, n. 2, 2018. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/view/81954>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

AMARANTE, G. da S. C. **5S uma ferramenta para a qualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Engenharia Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. 27 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30160>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

BORIN, B.; RODRIGUES, J. T. M. C. **Implantação do Programa 5S em uma organização**. IX Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção. 2019, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: APREPRO, 2019. Disponível em: < [http://aprepro.org.br/conbrepro/2019/anais/arquivos/09272019\\_120914\\_5d8e2dd6064ba.pdf](http://aprepro.org.br/conbrepro/2019/anais/arquivos/09272019_120914_5d8e2dd6064ba.pdf)>. Acesso em: 07 de nov de 2021.

CAPERUCCI, J. N. et al. **OS BENEFÍCIOS DO PROGRAMA 5S EM UMA ORGANIZAÇÃO/THE PROGRAM BENEFITS 5S IN AN ORGANIZATION**. **Revista Científica do Unisalesiano**, v.7, n.15, p.1-14, 2016. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/62440999-Os-beneficios-do-programa-5s-em-uma-organizacao-the-program-benefits-5s-in-an-organization.html>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

GONÇALVES, C. P. G. et al. **Acompanhamento do Programa 5S: estudo de caso em uma propriedade rural mato-grossense**. **Anais do Seminário Regional de Extensão Universitária do Centro-Oeste (SEREX)**, v. 1, n. 4, p. 162-162, 2020. Disponível em: < <file:///C:/Users/Murilo%20Martins/Downloads/14660-Texto%20do%20artigo-44093-1-10-20211011.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

HEIDRICH, T. R. S.; NICÁCIO, J. A.; WALTER, S. A. **Aplicação do programa 5S no supermercado Beira Lago, em entre Rios do Oeste**. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.10, n.4, p.1-15, 2019. Disponível em: < <http://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/3544>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.



LUZZI, C. L.; FREITAS, R. M. de. **Programas de qualidade: Benefícios e dificuldades de implementação em construtoras do litoral catarinense**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Engenharia Civil) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2017. 57 p. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/4751>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8ª. edição. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURA, C. R.; LICHTENBERG, E. **Metodologia de Implantação do Programa 5S: Estudo de Caso na Indústria**. In: v. 3, n. 3: **III Simpósio Nacional de Engenharia de Produção**. 2021. Disponível em: < <https://ocs.ufgd.edu.br/index.php?conference=sinep&schedConf=IIISINEP&page=paper&op=view&path%5B%5D=1308>>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE SURDOS: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA, MUNICÍPIO DE CAMETÁ

*Data de aceite: 01/09/2023*

### **Ênio Sales de Freitas**

Graduado em Letras Língua Portuguesa e Inglês pela UFPA, graduado em Pedagogia (FACIBRA) e Ciências sociais pela (UFPA) Especialista em Educação especial e inclusiva (FACIBRA) Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira (UNINTER) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana - FICS

### **Mílvio da Silva Ribeiro**

Mílvio da Silva Ribeiro - Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGeo/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel FATEFIG. Pedagogo; Geógrafo.  
<https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>

**RESUMO:** A presente pesquisa, intitulada “Desafios e perspectivas na inclusão de surdos: um estudo de caso na EMEIF de Cametá Tapera, Município de Cametá”, busca compreender o cenário de inclusão de alunos surdos no referido lócus, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) analisar o contexto educacional na EMEIF

de Cametá Tapera visando identificar as práticas inclusivas implementadas para alunos surdos; b) mapear os desafios enfrentados pelos alunos surdos ao acessar o currículo e participar das atividades escolares na EMEIF de Cametá Tapera e c) identificar as perspectivas e expectativas dos educadores, pais e alunos surdos em relação à inclusão na EMEIF de Cametá Tapera, a fim de compreender as percepções e experiências de cada grupo no processo inclusivo. O embasamento teórico alinha-se aos estudos de Skliar (1998), Santana (2007), Oliveira (2015), Lima (2006), dentre outros que nos permitem entender as especificidades do processo de inclusão de alunos surdos. Por sua vez, os dados empíricos foram construídos por meio de uma pesquisa qualitativa com características de um estudo de caso mediante a observação in lócus, entrevistas com professores e a família de um aluno surdo matriculados na EMEIF de Cametá Tapera. A partir das análises de campo contextualiza-se que a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera implementa algumas práticas inclusivas para alunos surdos, principalmente focadas em adaptações curriculares e uso de recursos

de comunicação. No entanto, os desafios enfrentados pelos alunos surdos ao acessar o currículo e participar das atividades escolares incluem dificuldades de comunicação, falta de apoio especializado e inadequações na estrutura física da escola. As perspectivas dos educadores, pais e alunos surdos destacaram a importância do envolvimento da comunidade escolar, a valorização da cultura surda e a necessidade de mais recursos e capacitação para garantir uma inclusão eficaz. Nesse sentido, diante dos resultados encontrados, conclui-se que embora algumas práticas inclusivas estejam em vigor, é necessário um esforço contínuo para superar as barreiras identificadas, como as dificuldades de comunicação e a falta de suporte especializado. Além disso, as perspectivas dos envolvidos ressaltam a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar e a necessidade de investimento em recursos e capacitação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Surdez. Práticas Inclusivas. Desafios. Perspectivas. EMEIF Cameté Tapera.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inclusão educacional baseia-se na premissa de assegurar que todos os estudantes tenham acesso igualitário à educação, o que independe de suas características pessoais. Nesse cenário, a diversidade é apreciada e vista como uma chance de criar um ambiente acadêmico mais rico e dinâmico. Embora tenham sido feitos avanços notáveis de inclusão, ainda enfrentamos grandes desafios para alcançar esse objetivo. Isso torna-se evidente na inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares, onde as diferenças linguísticas, educacionais e culturais desse grupo apresentam obstáculos significativos. Acerca disso, Skliar (2010) propõe que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Assim, a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, permitindo-lhes o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa e cognitiva. Por esta razão, o processo educativo destinado aos alunos surdos deve incisivamente perpassar por esta língua, delineando abordagens pedagógicas e estratégias de comunicação diferenciadas para garantir sua plena participação e aprendizado. Além disso, os pressupostos legais encaminha-dos pelas Lei Brasileira de Inclusão, Lei 1.0436 de 2002, Decreto 5.626 de 2002, dentre outros mecanismos, consideram a acessibilidade, a adaptação curricular, o Atendimento Educacional Especializado, a garantia de instrutores e intérpretes de Língua de Sinais e sobretudo, a intervenção pedagógica realizada por meio de profissionais habilitados, com formação na área da surdez enquanto direitos fundamentais dos alunos surdos.

Diante disso, este estudo se propõe a analisar o cenário de inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental – EMEIF de Cameté Tapera, localizada no município de Cameté, direcionando a investigação para os desafios presentes na permanência desses alunos na escola e das perspectivas propostas pelas práticas inclusivas nesse contexto educacional. Para tanto pretendesse analisar a realidade

vivenciada nessa escola, desde os aparatos tecnológicos ao material humano para que ocorra efetivamente a sua inclusão, observando-se a falta de materiais assistivos e de intérpretes de libras que possam facilitar a comunicação, e assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Como pesquisador diretamente envolvido com a comunidade escolar desta instituição, minha motivação ascende da interação diária com alunos, educadores e pais, que me permitem presenciar e vivenciar os desafios enfrentados pelos alunos surdos e as dificuldades encontradas na implementação de práticas inclusivas. Além disso, como parte integrante desta comunidade, sinto-me comprometido em contribuir para o aprimoramento contínuo das políticas e práticas educacionais, visando garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Para tanto, evidencia-se como problema de pesquisa: Qual a realidade da inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera, no município de Cametá, e como esse cenário impacta a permanência desses alunos na escola, considerando os desafios enfrentados e as perspectivas propostas pelas práticas inclusivas? Alinhado a esta problemática elegeu-se as seguintes perguntas de investigação: Quais são as práticas inclusivas implementadas na EMEIF de Cametá Tapera para atender às necessidades dos alunos surdos, e como essas práticas são percebidas pelos diferentes grupos envolvidos no processo educacional? Quais são os principais desafios que os alunos surdos enfrentam ao acessar o currículo e participar das atividades escolares na EMEIF de Cametá Tapera, e como esses desafios afetam sua permanência na escola? Quais são as perspectivas e expectativas dos educadores, pais e alunos surdos em relação à inclusão na EMEIF de Cametá Tapera, e como essas perspectivas podem influenciar a eficácia das práticas inclusivas e a experiência educacional desses alunos?

Considera-se, enquanto hipótese estruturadora da pesquisa, que a inserção de um aluno surdo na comunidade escolar tende a ser conflituosa, pelo fato de que geralmente apresenta como primeira língua a LIBRAS, que é aprendida espontaneamente no seu convívio social, sendo também denominada de língua materna, ao passo que os professores, os alunos e o restante dos profissionais que compõem a comunidade escolar geralmente não dominam a língua brasileira de sinais. A isso soma-se a falta de intérpretes e de tecnologias que ajudariam na mediação do processo comunicativo.

Assim, esta pesquisa se justifica pela relevância acadêmica, científica e social relativa à temática da inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera. Em primeiro lugar, do ponto de vista acadêmico, o estudo soma para o avanço do conhecimento no campo da educação inclusiva, aumentando o leque de produções acerca dos desafios e perspectivas da inclusão de alunos surdos em ambientes educacionais regulares. Além disso, ao investigar práticas inclusivas específicas implementadas na EMEIF de Cametá Tapera, esta pesquisa possui um ineditismo acadêmico, podendo servir como base para pesquisas posteriores.

Do ponto de vista científico, os dados empíricos que podem ser utilizados para fundamentar a implantação de políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas para a promoção da inclusão de alunos surdos, encaminhando por exemplo a contratação de profissionais habilitados no ensino e na interpretação em língua de sinais, bem como na implementação tão urgente e necessária do Atendimento Educacional Especializado e na proposição de formações internas sobre a identidade surda, subsidiando a formulação de estratégias eficazes de intervenção e apoio. Em âmbito social, a pesquisa traz como objeção, a promoção da equidade e a da justiça social ao tocar na importância do acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas características físicas, sensoriais e/ou cognitivas.

A pesquisa tem enquanto objetivo geral: analisar o cenário de inclusão de alunos surdos na EMEIF de Cametá Tapera, no município de Cametá, identificando os desafios presentes na permanência desses alunos na escola, bem como as perspectivas propostas pelas práticas inclusivas nesse contexto educacional. Por sua vez, os objetivos específicos tendem a: a) analisar o contexto educacional na EMEIF de Cametá Tapera visando identificar as práticas inclusivas implementadas para alunos surdos; b) Mapear os desafios enfrentados pelos alunos surdos ao acessar o currículo e participar das atividades escolares na EMEIF de Cametá Tapera e c) Identificar as perspectivas e expectativas dos educadores, pais e alunos surdos em relação à inclusão na EMEIF de Cametá Tapera, a fim de compreender as percepções e experiências de cada grupo no processo inclusivo.

## **2 | DESAFIOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA**

Esta seção, apresentará as especificidades da inclusão de surdos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) de Cametá Tapera tendo sido organizada a partir das principais categorias discursivas levantadas durante as entrevistas juntos a dois professores e a mãe do aluno surdo matriculado e o pai de um aluno surdo em situação de evasão escolar, inerentes aos desafios de permanência na EMEIF, no tocante a comunicação e interação social no ambiente escolar, ausência de recursos pedagógicos e serviços inclusivos, dentre os quais o Atendimento Educacional Especializado e o intérprete de Libras. Assim, os resultados serão apresentados de forma integrada, dialogando com os diferentes sujeitos entrevistados ao mesmo tempo, visando fornecer uma visão abrangente e contextualizada das questões abordadas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências e percepções dos participantes. Ao organizar o trabalho por categorias temáticas, em vez de por entrevistado, busca-se destacar os padrões e tendências que emergem dos dados, proporcionando uma análise mais robusta e significativa das questões investigadas.

No entanto, antes do aprofundamento de tais discussões, apresenta-se o contexto da escola em questão, demonstrando a realidade educacional de surdos.

## 2.1 O CONTEXTO DA INCLUSÃO DE SURDOS NA EMEIF DE CAMETÁ TAPERA, DE ACORDO COM AS ANÁLISES DOS DADOS, CONSIDERANDO OS RELATOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nessa seção os dados empíricos deste estudo são apresentados com base na experiência vivenciada na Escola de Cametá Tapera, que atualmente enfrenta uma série de desafios e insucessos no que tange a educação de alunos surdos. A escola, até o ano de 2023, possuía dois alunos surdos matriculados: Fábio que possui 22 anos e foi aluno da instituição por 08 anos consecutivos e evadiu enquanto cursava o 8º ano e João, com 10 anos que ingressou na escola com pouco mais de 03 anos de idade e atualmente encontra-se no 6º ano do ensino fundamental. Além destes, a escola possui outros alunos com deficiências matriculados, mas ainda assim, não possui professor de Atendimento Educacional Especializado, fato que ocasionou a extinção da turma e possivelmente pode ter contribuído para a evasão do aluno Fábio, conforme é relatado por seu pai, a seguir:

A escola ela não é apropriada para um aluno surdo, porque um aluno surdo ele precisa de alguém pra interpretar o que ele vai escrever e muitas vezes não tem, então, ele ficava isolado lá, porque ele não tem quem intérprete. Ele fica sem a resposta, porque não tem alguém que se comunique com isso. O Fábio saiu da escola por causa disso, por não ter alguém que se comunique com ele, ele ficou vários anos e não se via evolução nele. O Fábio estudou tantos anos e eu não vi nenhum avanço. Ele aprendia mais com aquela professora que ensinava Libras pra ele. Se ele tivesse tido esses recursos ele estaria formado hoje (Pai de aluno surdo em situação de evasão escolar).

Na fala, além da ausência do AEE, o pai do aluno chama a atenção para a falta de suporte e comunicação adequada na escola. O pai do aluno surdo expõe a inadequação da escola em atender às necessidades específicas de seu filho, apontando para a ausência de um intérprete ou de alguém capaz de interpretar o que o aluno escreve. Somado a isto, a falta de comunicação entre Fábio, professores e os demais alunos surdos, resultava em seu isolamento na escola e na não aquisição do conhecimento.

Tal questão encontra-se diretamente ligada a falta de formação específica dos professores para lidar com alunos surdos. A ausência de capacitação adequada em educação inclusiva e em língua de sinais limita a capacidade dos docentes de oferecerem um ambiente de aprendizado verdadeiramente acessível e inclusivo para os alunos surdos. Além disso, a gestão da escola não providenciar um intérprete de Libras agrava ainda mais a situação, dificultando a comunicação eficaz entre alunos surdos e professores, bem como entre os próprios alunos surdos e seus colegas ouvintes. Tais serão apresentadas na íntegra pelos colaboradores do estudo.

Nesse sentido, a primeira fala a ser analisada é da professora 01, que trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa na referida escola, que apresenta sua atuação junto com os dois alunos surdos:

Fábio já era aluno, com 5, 6 anos ele frequentava a escola. Então, quando eu me deparei com o Fábio, aluno surdo, eu me desesperei. Me desesperei porque era nova em concurso e eu não tinha formação nenhuma. Agora nós temos o João, o João, ele ainda é uma criança, ele deve ter 10 ou 11 anos. Mas quando eu me deparei com o João que nós tivemos o planejamento no início do ano e nós tínhamos uma professora de AEE até o início do ano passado que atendia os alunos. Não só o surdo, como o autista tinha o atendimento, mas a partir de mês de março do ano passado, a professora, ela adoeceu acabou a turma e os alunos evadiram. Então, a pergunta que eu fiz a coordenadora esse ano, como seria o trabalho com João? Sendo que eu não tenho formação em Libras, como eu ia ensinar o português para o João? E ela só me disse assim que eu tinha que adaptar o conteúdo que eu passasse para os alunos ditos "normais", eu ia adaptar para o João. A resposta dela não me satisfez, então eu fui procurar a Graziella, que coordena, a área educação especial, e ela me disse, me orientou muito bem-educada, me orientou aí eu trabalhar com o visual, com o data show, mas nossa escola não tem Datashow e nem eu tenho, de modo que continuou extremamente difícil manter esse aluno e ainda mais se integrar com os outros alunos. O que eu percebo que o João ele senta bem na frente da minha mesa. O João ele não é alfabetizado em libras, mas ele escreve todo o alfabeto (Professora 01).

A partir do relato da professora 01 percebe-se elementos de sua atuação com dois com os dois alunos surdos matriculados na escola de Cametá Tapera, elementos estes que perpassam pelo desespero experimentado ao não possuir formação específica para o atendimento dos mesmos. Percebe-se que a entrevistada relata uma diferença entre o ingresso do aluno Fábio e o ingresso do aluno João na medida em que quando o segundo fora matriculado, houve uma preparação prévia por parte da escola, que juntamente com a então professora do AEE, realizou um planejamento, em forma de diálogo para informar a presença do mesmo, bem como para encaminhar as ações que seriam realizadas a partir de então. No entanto, nota-se ainda conforme o relato que a partir da saída desta profissional da escola, não só o aluno surdo, como outros alunos com deficiência perderam o acesso ao serviço especializado, fato contraditório de acordo com as leis em vigor e apresenta-se como um retrocesso no campo da inclusão, comprometendo o trabalho docente e o aprendizado desses alunos.

Retomando às análises da fala da professora 01, percebe-se que a mesma chama a atenção para um elemento muito especial, que de forma proporcional compromete boa parte do serviço de inclusão prestado na escola, que se trata da formação dos professores para a atuação junto aos alunos com deficiência. Acerca disso, a mesma relata que julga não ser adequada a atuação com alunos surdos, a formação que possui.

Nós, como professores de disciplinas, nós não temos formação nenhuma em relação a libras a trabalhar com o surdo, então, a Secretaria de educação, ela não fornece para nós, capacitação, formação, algo parecido. Mas apenas essas formações que tem, pelo menos nos anos que eu observo, são somente para os professores do AEE. Então, nós, professores, nós não temos essa formação e como como eu já me formei lá atrás, não tinha no meu curso de letras nem uma disciplina de libras. Ao contrário de hoje que parece que os

cursos já vêm com uma disciplina em libras, que também não é o suficiente. Então, se a gente quer uma melhoria, uma qualidade de ensino melhor que o aluno surdo, a gente tem que ir para internet, fazer curso online, porque a remedia ela não, não nos fornece. Então, a na minha opinião, o professor, ele tem que ter a capacitação, a formação e a nossa formação lá na licenciatura, na pós, ela é inadequada porque inadequada porque eu estudei letras, eu fiz, meu curso de letras, o que tinha era o inglês instrumental de diferente. O resto era voltar tudo para letra. Não tinha libras, fiz vários pós também, não estudei libras, fiz um mestrado e também não estudei libras (Professora 01).

A professora 01 enfatiza que a ausência de formação no campo da surdez, compromete sua atuação junto ao aluno matriculado na escola, esta carência ocorre desde seus processos formativos e se estende por hora em face do pouco suporte prestado pela Secretaria Municipal de Educação. Acerca disso, é importante mencionar que a formação continuada numa perspectiva inclusiva é reconhecida como um processo contínuo e dinâmico, que não apenas deve fornecer ferramentas práticas aos professores, como também incentiva a reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, visando aperfeiçoar a qualidade da educação oferecida a todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

Neste viés, promover a formação de educadores, tanto no início de suas trajetórias quanto em etapas posteriores, significa disponibilizar a esses profissionais recursos que mesclam fundamentos teóricos com aplicações práticas. Esses recursos visam estimular o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca do papel social que abraçarão como docentes. Esse enfoque demanda um processo de capacitação que se baseie na constante interligação entre teoria e prática, ancorado na certeza de que todos os alunos têm a capacidade de absorver conhecimento (Zerbato, 2018).

A formação continuada, no contexto educacional, assume um papel fundamental numa perspectiva inclusiva, onde a busca pela equidade e pela valorização da diversidade são pilares essenciais. Nessa abordagem, a formação contínua de educadores não se limita apenas à atualização de conhecimentos, mas também se estende à construção de competências que permitam acolher e atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, conforme sublinhado pela UNESCO (2005), analisado por Fávero; Ferreira; Barreiros (2009), o objetivo da inclusão é oferecer respostas apropriadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem tanto em situações formais quanto não formais da educação. A educação inclusiva, mais que um tema marginal que trata sobre como integrar certos alunos no ensino convencional, representa uma perspectiva que deve servir para analisar como transformar os sistemas educacionais e outras situações de aprendizagem, com a finalidade de responder à diversidade dos alunos. O propósito da educação inclusiva é permitir que os professores e os alunos se sintam a vontade diante da diversidade e a percebam não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensinar e aprender.



Nesse sentido, a formação continuada, torna-se uma ferramenta essencial para promover ambientes educacionais mais inclusivos, onde cada estudante possa desenvolver seu potencial máximo e sentir-se respeitado e valorizado. De igual modo, a formação continuada oferece uma série de benefícios para os professores, capacitando-os a enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional.

Ao participarem de programas de formação continuada, os educadores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas habilidades pedagógicas e familiarizar-se com as mais recentes metodologias de ensino. Isso não apenas melhora a qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas também aumenta a confiança e a motivação dos professores, promove a troca de experiências entre colegas e contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, garantindo que estejam sempre preparados para atender às necessidades diversificadas dos estudantes em constante mudança.

Ao analisar a questão da formação para atuação ao público surdo, o Professor 02 relata que:

A gente não tem formação, quando a gente fez a graduação, não tinha libras no currículo, então a gente não é preparado para isso. Até mesmo para dar um conselho para ele, porque os alunos surdos têm seus problemas, assim como qualquer aluno e eles ficam mais intrigados quando eles estão com esse problema, com essa coisa de poxa, eu não vou estudar porque ninguém me entende. Eu, eles, se sentem incapazes. Mas não é eles também. Eu acho que eu imagino que seja nós, a sociedade, que não estão preparados para ajudar, para conviver, é de forma prazerosa com ele. Nesse sentido que eu digo de ter o contato com a libras, conversar com ele e eles nos entenderem, até mesmo dão um conselho para esse aluno (Professor 02).

O Professor 02, assim como já mencionado pela professora 01, remete a fragilidade de sua atuação no campo da surdez à ausência de formação em Libras durante a graduação, resultando na falta de compreensão e habilidades para interagir e se comunicar efetivamente com alunos surdos. No entanto, chama-se a atenção para o fato de que na ausência da formação inicial, tais profissionais poderiam ter buscado de forma autônoma por cursos e especializações que os capacitassem para o exercício junto aos alunos surdos com quem já estavam atuando. Para além disso, ressalta-se que na atualidade, a lacuna de formação inicial foi ressignificada pelo Decreto 5.626/05 que atentou para a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras em todas os cursos de graduação em Licenciatura, de modo a fornecer informações básicas aos futuros professores.

Assim embora não possua informação específica para o atendimento do aluno surdo, enquanto profissional da educação, cuja experiência envolve a teoria e a prática questionou-se a Professora 01 e ao Professor 02 suas percepções sobre a inclusão de alunos surdos na escola de Cametá Tapera. A esta questão a Professora 01 responde o seguinte:

Olha em relação à inclusão de alunos surdos na escola de Cametá Tapera, ela se dá apenas no papel, porque na prática não há. Não há porque não há um incentivo aos professores. Porque a gente não está qualificado para acolher um aluno desse em sala de aula, a gente não tem curso, a gente não tem formação em Libras. Aí se tornou para nós, esse ano um desafio porque nós temos o João no 5º ano. Ano passado nós tínhamos o Fábio 8º ano, mas ele evadiu no final do ano. E nós já tínhamos o Fábio desde o sexto ano.

Mas assim, no que eu entendo de inclusão, a escola ela é falha nessa questão, porque um aluno surdo ele precisa de subsídio, de recurso diferenciados, então o que nós temos na nossa escola (Professora 01).

Ao analisar a fala da docente percebe-se na prática, a inclusão não está sendo efetivamente implementada devido à falta de incentivo e qualificação dos professores para lidar com alunos surdos em sala de aula. Somado a isto, tem-se a ausência de formação em Libras e de recursos adaptados que tornam o processo ainda mais desafiador para os educadores oferecerem um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor. Tal questão evidencia uma evidente lacuna entre a teoria e a prática da inclusão na escola de Cametá Tapera, que posteriormente encaminha-nos a reflexão de que a inclusão vai além de simplesmente garantir a matrícula de alunos surdos na instituição, permitindo que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Quando isto não ocorre, o aluno encontra-se em uma situação de integração e não de inclusão, e embora tais conceitos possam ser postos enquanto sinônimos, com propostas semelhantes de promover formas de inserção social, trata-se de propostas bem distintas. Conforme analisa-se a partir dos estudos de Lima (2006) que em seus estudos destaca que a integração aborda as deficiências como problemas pessoais dos sujeitos, visando a manutenção das estruturas institucionais. Em contrapartida, a inclusão encara as necessidades educacionais dos sujeitos como problemas sociais, buscando implementar na sociedade mudanças físicas, estruturais, paradigmáticas e humanas para atender globalmente às pessoas com deficiências. A compreensão básica destes dois conceitos é posta a seguir:

Pode-se entender, portanto, que o termo “integração” diz respeito, inicialmente, ao ato de se compartilhar o mesmo espaço; a sala comum da escola comum. Já o termo “inclusão” relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de constituir (Lima, 2006, p. 24).

Dito de outra forma, a integração viabiliza que alunos anteriormente educados fora do ambiente escolar comum, ou mesmo aqueles que não foram educados no sentido formal da palavra, entendido como a aquisição dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, sejam educados no mesmo espaço frequentado pelos chamados “normais”. No entanto, no princípio da integração, pressupõe-se que o indivíduo deve se tornar apto a atender às exigências do processo educacional. Por outro lado, o princípio da inclusão propõe a transformação de toda a sociedade para atender às necessidades dos sujeitos com necessidades especiais, buscando formas de satisfazer todas as demandas.

A partir destas análises, analisa-se que consciente ou inconscientemente, a situação do aluno surdo na escola pode ser entendida como uma situação de integração e não de inclusão, posto que a sua presença não configurou mudanças político pedagógicas na escola e nem tão pouco sensibilizou os educadores a buscarem formações que lhes permitissem atuar com ele. Além disso, a manutenção deste quadro é preocupante na medida em que pode comprometer a matrícula e o desenvolvimento de outros alunos, com outras deficiências.

No caso particular do aluno surdo, além das falas dos educadores, a mãe do aluno também fora questionada sobre suas percepções sobre o trabalho desenvolvido na área da inclusão, no sentido de averiguar o desenvolvimento do aluno. Acerca disso, a mãe considera:

Inapropriado! Não tem estrutura, não tem um professor. Falta o professor adequado para ele! Tipo, tem o professor normal, que dá aula para todos, mas para ele não tem nada. Ele não aprende nada porque não tem um intérprete para ele, para interpretar o que está lá escrevendo, para ele poder entender que ele entendia.

Logo no comecinho, quando ele começou a estudar, ele entendia. Quando fazia os sinais para ele, ele entendia (Mãe do aluno surdo).

De acordo com a mãe do aluno, a escola não possui suporte e recursos adequados para a educação de seu filho, e mais preocupante ainda, não há um professor qualificado para atender às necessidades específicas do aluno surdo. Além disso, a mesma chama a atenção para a falta de um intérprete de Libras, impedindo-o de compreender o conteúdo ensinado em sala de aula. Esta última colocação esbarra nas proposições de Cordova (2009) para quem, o intérprete de LIBRAS [...] é quem pode possibilitar melhor participação e maior inserção do aluno na aula. E para que possa exercer, da melhor maneira o seu papel de mediador linguístico, é preciso que haja comunicação entre professores e intérpretes (Cordova, 2009, p. 32).

Concomitante às colocações de Cordova (2009), Lacerda (2007) também pontua que não é possível permitir que os alunos surdos, frente às dificuldades de acesso aos conhecimentos que já enfrentam por sua condição linguística singular, sejam acompanhados por pessoas sem formação (Lacerda, 2009). Com base no exposto percebe-se que o intérprete de LIBRAS em sala de aula é fundamental para a garantia do acesso à informação e embora não elimine todas as barreiras para a construção do processo de ensino aprendizagem ocorra, trata-se de um passo fundamental para a eliminação das barreiras comunicacionais e garantirão o seu acesso à informação. Assim, para que seja possível compreender as nuances do trabalho do TILS, identificando os desafios e as dificuldades que se apresentam no que tange ao processo de escolarização inclusiva faz-se necessário a realização de uma análise que articule o referencial teórico apresentado a procedimentos metodológicos viáveis a esclarecer estas inquietações.

A ausência desse profissional, somada a tantas outras questões que já foram e que ainda serão citadas corroboram para que o aluno não tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. A mãe entrevistada destaca que seu filho apresenta dificuldades educativas e que atualmente encontra-se realizando acompanhamento especializado na zona urbana do município. A mesma relata que

Quando esse diretor entrou, eu pedi um professor para acompanhar ele na sala, tipo até a professora, que era a professora dele, sugeriu isso, pois ela não tinha condição de dar aula pro João porque ela não entende de libras, não entende de nada, então tinha que ter um outro professor, acompanhar ele na sala de aula, só que até hoje nunca conseguiu entrar. Essa professora que disse que quem entendia de libras era a professora do AE, que trabalhava com ele (Mãe do aluno surdo).

Conforme é narrado pela mãe do aluno João, a gestão escolar não tem atuado piamente para a garantia do ensino inclusivo, haja vista que apesar das solicitações, o apoio prometido nunca foi fornecido, evidenciando uma falha na gestão da escola em cumprir suas obrigações de oferecer uma educação inclusiva para alunos surdos. Sobre o papel da gestão escolar no processo de inclusão, a Declaração de Salamanca detalha que os diretores têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar efetivando sistemas de cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio (Brasil, 1994). Ao investigar junto a gestão como ocorre o detalhamento da inclusão do aluno surdo, o mesmo relata o seguinte:

A escola já ofertava a turma de atendimento educacional especializado há alguns anos, a partir do momento que eu comecei a gerir a escola, tomei conhecimento da turma nas quais eles estavam matriculados e busquei junto a coordenação pedagógica da época e da divisão de inclusão do município como os alunos eram e estavam sendo atendidos assim como o nível de proficiência dos mesmos na língua brasileira de sinais, acerca disso, identificamos que os alunos não eram alfabetizados em libras. Além disso, tendo ciência da existência do aluno surdo, fizemos visitas domiciliares, dialogamos com as famílias a fim de conhecer as condições de desenvolvimento dos discentes (Gestor escolar).

Sem muito esforço é possível perceber que as visões do processo de inclusão do aluno surdo na escola pesquisada diferem-se substancialmente conforme as colocações familiares e as colocações da gestão, e que isto de fato não pôde ser averiguado durante a pesquisa, contudo, levando em consideração as queixas levantadas pelos docentes, pensa-se que tanto a gestão quando a família encontram-se atuando minimamente para garantir a inclusão do aluno e que os poucos esforços que realizam, ocorrem sem diálogos e sem parceria. Diante disso, novamente destaca-se que de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a gestão escolar tem um papel significativo no âmbito da inclusão e deve ser convidada a desenvolver uma administração com procedimentos flexíveis, reaplicando recursos instrucionais, diversificando as opções e os métodos de aprendizagem, mobilizando o auxílio individual, oferecendo apoio aos alunos e ainda desenvolvendo relações com pais e comunidades (Brasil, 1994).

Dito de outra forma, em alinhamento aos princípios da Declaração de Salamanca, o gestor escolar desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos surdos, atuando para que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo, onde a diversidade seja valorizada e respeitada, articulando a criação de políticas e práticas que reconheçam as necessidades específicas dos alunos surdos, desde a adaptação do currículo até a disponibilidade de recursos de apoio, como intérpretes de língua de sinais e tecnologias assistivas. Ele também deve trabalhar em parceria com as famílias e a comunidade surda, garantindo que haja uma colaboração significativa na elaboração e implementação de estratégias de inclusão. Por fim, o gestor escolar deve monitorar constantemente o progresso dos alunos surdos, ajustando as práticas e políticas conforme necessário para garantir que cada aluno tenha acesso equitativo a uma educação de qualidade. Este mesmo documento enfatiza que:

uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes (Brasil, 1994, p. 9).

Nesse viés, a inclusão não sucumbe naquilo que a gestão articula burocraticamente com as instâncias superiores, como as Secretarias de Educação por exemplo, ou ainda com o que articula juntos às famílias, antes subjaz do envolvimento de todos da escola, professores, pessoal de apoio, pais ou responsáveis, que juntos devem estar envolvidos na construção de uma educação voltada às pessoas com deficiência para promoção da aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse processo, o gestor deve promover a sensibilização e a formação contínua da equipe escolar para que todos estejam preparados para atender às necessidades dos alunos surdos de maneira eficaz e inclusiva.

Assim foi questionado ao gestor se no âmbito da gestão de recursos humanos, quais medidas estão sendo implementadas para capacitar os professores e demais membros da equipe escolar a lidar efetivamente com a inclusão do aluno surdo, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e acessível?

O mesmo responde que como gestor reconhece a importância da inclusão e que não tem medido esforços “junto à secretaria de educação por meio do departamento de educação inclusiva de melhorar a qualidade do ensino ofertado nessa unidade educativa desde que passei a geri-la” (Gestor escolar). No que compete a escola, o mesmo relata que suas ações ocorrem da seguinte forma:

Dialogamos ainda com o quadro de professores no qual relataram as dificuldades encontradas no atendimento desse público por falta de formação da área, a partir do relato dos professores buscamos juntos a SEMED, curso de capacitação para professores em libras, no qual foi ofertado pela secretaria de educação com a participação de alguns professores.

Durante a minha gestão houveram vários trabalhos na sala de aula do atendimento educacional especializado voltados para o acolhimento do aluno

surdo no ambiente escolar assim como também foi disponibilizado o material impresso para os alunos da turma regular em que os alunos surdos estavam matriculados a fim de atender à solicitação dos alunos surdos da turma que buscavam maior interação com o mesmo no planejamento do ano em curso a escola promoveu um curso de capacitação em libras para iniciantes com oficina para professores e demais servidores da escola (Gestor escolar).

Ao analisar a resposta do gestor, verifica-se seu empenho em buscar soluções para suprir as lacunas presentes no processo de inclusão na escola, lançando mão de iniciativas que promovam a sociabilidade dos alunos surdos, capacitando sua equipe para atender às suas necessidades educacionais de forma mais eficaz. Além disso, o mesmo demonstra sensibilidade ao reconhecer a importância do acolhimento dos alunos surdos no ambiente escolar, bem como ao disponibilizar materiais impressos adaptados e promover interações entre alunos surdos e seus colegas na turma regular. Essas ações refletem um esforço consciente para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acessível para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas.

Na ausência dito, o aluno é seriamente comprometido em seu processo de escolarização, recebendo uma educação sem qualidade e totalmente excludente, pois não considera suas especificidades, conforme pode ser interpretado na fala da mãe do aluno João, ao apresentar sua opinião sobre o ambiente inclusivo ofertado na escola.

Bastante longe de ser inclusivo. Por falta de formação dos professores. E de interesse deles também. Principalmente porque tem cursos que podem melhorar o atendimento deles com uma criança deficiente. Eu ainda nunca fiz nenhum curso, né? [...] Pretendo fazer um curso também para mim, poder acompanhar ele, na educação dele, por ele (Mãe do aluno surdo matriculado na EMEIF de Cametá Tapera).

Na fala, nota-se a insatisfação da mãe de um aluno surdo em relação à falta de inclusão na escola de Cametá Tapera, atribuindo isso à falta de formação e interesse por parte dos professores e da gestão. A mesma destaca a importância da formação dos educadores para lidar adequadamente com alunos com deficiência e ressalta que, até o momento, não houve iniciativas nesse sentido.

Em linhas gerais, para tornar a inclusão concreta e eficaz, é imperativo considerar as leis e decretos que delineiam concepções educacionais para esse grupo (Declaração de Salamanca, 1994). Simultaneamente, a inclusão de pessoas surdas exige um posicionamento político em relação à experiência da surdez. Essa experiência não deve mais ser vista como uma deficiência ou impossibilidade de normalidade, mas como um elemento social característico de uma minoria linguística historicamente excluída por estigmas e estereótipos relacionados à sua defasagem de aprendizagem em comparação com as pessoas ouvintes. Lidar com a inclusão envolve o enfrentamento de conceitos e preconceitos existentes em relação às pessoas surdas. Justamente por tal, a inclusão deve ainda ser pensada a luz do pensamento de Vygotsky (1995), que destaca a capacidade

de todos os indivíduos, com ou sem deficiências, atingirem níveis educacionais, apesar das dificuldades impostas pela deficiência, necessitando apenas de estímulos e suportes adequados.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscou-se mapear os desafios enfrentados pelos alunos surdos na EMEIF de Cametá Tapera, no sentido de examinar não apenas as dificuldades individuais de aprendizagem, mas também as barreiras estruturais e sociais que podem estar contribuindo para a exclusão desses estudantes. Acerca disso destaca-se que a pesquisa ressaltou a prevalência de questões como acessibilidade física, comunicação eficaz e apoio emocional somam o bojo dos desafios enfrentados. Além disso, é importante lembrar que as políticas educacionais e as diretrizes inclusivas propostas pela legislação em vigor não estão sendo implementadas na prática e isto impacta diretamente a experiência dos alunos surdos.

Ao analisar o contexto educacional na EMEIF de Cametá Tapera verificou-se que as práticas implementadas junto ao aluno surdo não são capazes de incluí-lo em sala de aula, primeiro porque o aluno não possui o suporte do atendimento educacional especializado onde poderia aprender a língua de sinais e ter o apoio de que necessita para desenvolver-se. Somado a isto, o aluno também não possui intérprete de Libras e como agravante os docentes não possuem nenhuma formação na área da inclusão.

No tocante aos desafios, percebe-se que estes são bilaterais, relatados igualmente pelos docentes e pela mãe do aluno que se encontra estudando, a maioria refere-se à acessibilidade comunicacional. De modo que enquanto perspectivas e expectativas dos educadores e os pais dos alunos surdos sugerem de imediato a presença de profissionais bilíngues, em especial o intérprete de Libras e em esferas mais amplas, a realização de cursos e formações que abordem as características dos alunos surdos, de sua identidade e de sua língua, de modo a formar a comunidade escolar para o trabalho inclusivo.

Assim, os dados e ponderações levantados no interior desta produção textual, tanto as teóricas quanto as práticas coadunam para uma realidade corriqueira e repetitiva no que tange à educação de surdos onde a ausência de condições infraestruturais e humanas para o Atendimento Educacional Especializado não se restringe à educação de surdos, no entanto, sabemos que há muito o que se fazer pela educação de surdos, não se trata somente de uma questão de políticas públicas, mas um conjunto de mudanças que precisam ser repensadas no tocante à metodologia do professor, seu interesse em conhecer a língua de sinais, a formação continuada voltada para seus alunos.

Este grupo por apresentar a particularidade de minoria linguística, necessita mais do que um professor de AEE para a consolidação de sua Inclusão em contexto escolar. Assim, o instrutor de Libras é o agente principal para dialogar entre o mundo ouvinte e o mundo

surdo, uma vez que este ensinando a Língua ao surdo e aos demais membros escolares iniciará um processo educativo muito distinto do que até então vem sendo realizado ali. Sobre isso, é preciso refletir que um processo educacional dito inclusivo que propõe ao aluno surdo aulas oralizadas sem a devida contextualização linguística e sem a presença de um profissional bilíngue em nada é inclusivo.

A falta de formação mediada pela língua de sinais afasta os alunos surdos de suas condições ideais de aprendizagem, muitas vezes resultando em desinteresse escolar. Esse desinteresse contribui para altas taxas de distorção idade-série e evasão escolar, uma vez que a educação oferecida a esses alunos frequentemente fica abaixo dos padrões mínimos estabelecidos pela legislação.

Por outro lado, a pesquisa identificou outras questões que precisam ser repensadas em relação à educação oferecida aos alunos da escola de Cametá Tapera. Essas questões vão além do conhecimento escolar, tocando em aspectos culturais e paradigmáticos sobre a surdez. A história de vida desses alunos, sem a aquisição da língua de sinais, tem sido contada pelos ouvintes ao seu redor, sem que lhes seja dada a oportunidade de se verem, narrarem e empoderarem enquanto surdos, no sentido político da palavra. Isso afeta diretamente a constituição da identidade surda, que se forma a partir de práticas sociais, relações socio-históricas e papéis desempenhados entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

No contexto educacional da EMEIF de Cametá Tapera, é essencial investigar quais práticas inclusivas estão sendo efetivamente implementadas para os alunos surdos. Essa investigação pode incluir a avaliação dos recursos disponíveis, como materiais didáticos adaptados e equipamentos de apoio, além da capacitação dos professores em Língua de Sinais e pedagogias inclusivas. Identificar os pontos fortes e as lacunas nessas práticas pode fornecer insights valiosos para futuras melhorias.

## REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas.** 2006, p. 279.

BITTENCOURT, Zélia ZLC; MONTAGNOLI, Ana Paula. Representações sociais da surdez. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 40, n. 2, p. 243-249, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Autentica Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em: 07/06/2016

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a **educação**



**especial**, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário oficial** [República Federativa do Brasil]. Brasília DF. 2011

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial** [República Federativa do Brasil]. Brasília DF. 2005

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União, Brasília**, 2007. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13/06/2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências, sua integração social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso: 18/06/2016

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 99

**Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial**. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em:

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / SEESP. Secretaria de Educação Especial. 1994.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Políticas Nacionais de Educação Especial na**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a, Seção 1E, p.39-40.

CAMETÁ. **Prefeitura Municipal de Cametá-PA**, Site oficial, S/D, Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/>. Acesso em: 10 mai 2024.

CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** /Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014.

COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva Vol 1. **Porto Alegre, Brazil: Artmed**, 2004.

CÓRDOVA, Abby. Methodological note: Measuring relative wealth using household asset indicators. **AmericasBarometer Insights**, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado. **Brasília. SEESP/SEED/ MEC**, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 fev 2016. 100

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Rev. bras. educ. espec., Marília, set.-dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.

FÁVERO Osmar; FERREIRA, Windyz Timothy Ireland; BARREIROS Débora . **Torna a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009.

FERREIRA, J. R., **A construção Escolar da Deficiência Mental**, tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas. 1989.

FINCK, Regina. **Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

,GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (org) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/154.pdf>

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. Plexus Editora, 2003.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 234 p

KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias**. In: LODI, Ana Cláudia Baileiro et. al.(orgs) Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.49-70

LACERDA, C.B.F. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.2, p.257-280, 2007.

LAURENCE, BARDIN. Análise de conteúdo. **São Paulo: Edições**, v. 70, p. 276, 2011. 101

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.** Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em:

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / SEESP. Secretaria de Educação Especial. 1994.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Políticas Nacionais de Educação Especial na**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a, Seção 1E, p.39-40.

CAMETÁ. **Prefeitura Municipal de Cametá-PA**, Site oficial, S/D, Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/>. Acesso em: 10 mai 2024.

CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** /Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CHIZZOTTI, Antonio. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 898-924, 2014.

COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva Vol 1. **Porto Alegre, Brazil: Artmed**, 2004.

CÓRDOVA, Abby. Methodological note: Measuring relative wealth using household asset indicators. **AmericasBarometer Insights**, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado. **Brasília. SEESP/SEED/ MEC**, 2007.

**VANESSA FREITAG DE ARAÚJO** - Graduada em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016), pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Educação a Distância (2011), História: Cultura, Economia e Política (2012) e em Atendimento Educacional Especializado (2016). Mestre em Educação (2010 - bolsista do CNPq), mestre em Filosofia (2021) e doutora em Educação (2018), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui experiência na Educação Básica e Ensino Superior, no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Programa Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá. Docente líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM).

**A**

Abuso 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189

Aceitação 72, 73, 74, 75, 76, 77, 83, 85, 92, 128

Andragogia 72, 74, 75, 82, 85, 86, 87

Aprendizagem 1, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 53, 54, 55, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 122, 125, 127, 129, 130, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 172, 185, 191

Atendimento Educacional Especializado (AEE) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 66, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 206

Aulas remotas 141, 142, 144, 145, 150, 151, 153, 156, 159

Autenticidade 72, 73, 74, 75, 77, 83, 85, 171

Avaliação 16, 21, 29, 34, 45, 49, 55, 56, 57, 60, 136, 138, 157, 158, 159, 161, 203

**C**

Ciclo de alfabetização 141, 145

Classe hospitalar 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Covid-19 99, 112, 133, 136, 140, 141, 142, 143, 149, 159, 160, 161, 169

Criança 4, 10, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 68, 119, 142, 143, 144, 147, 153, 157, 158, 159, 161, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189

Cuidado 28, 171, 175, 176, 177, 178, 179

**D**

Discurso competente 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124

Docência 144, 153, 154, 155, 156, 159

Doutorado 18, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 95, 140, 165, 179

**E**

Educação 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 206

Educação a Distância (EAD) 142, 164, 206

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 17, 73, 86, 125

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 66, 67, 70, 71, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 153, 155, 157

Educação infantil 14, 23, 24, 32, 33, 148, 157, 160, 161, 188, 189, 206

Empatia 72, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 85

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 47, 53, 55, 56, 58, 60, 62, 65, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 96, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 180, 189, 190, 193, 206

Ensino profissional técnico 72, 73, 74, 78, 79, 83, 85

Escola 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 74, 75, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189

Estratégia andragógica 125

Etnia 164, 171, 182, 190, 192, 193

## F

Família 7, 23, 27, 30, 32, 63, 67, 68, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 152, 156, 157, 158, 159, 185, 199

Formação humana 1, 114, 115, 124

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) 132, 139

## G

Garrafeiros 175, 177, 178, 179

## H

Heteroidentificação 190, 191, 192, 193, 194

## I

Ideologia 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124

Indígenas 16, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 192

Infância 23, 25, 26, 32, 33, 65, 89, 149, 180, 181, 182, 187, 188, 189

Interdisciplinaridade 125

**L**

Lei de Execução Penal (LEP) 125, 130

**M**

Mestrado 33, 36, 55, 56, 60, 86, 141, 165, 179, 189, 193

**P**

Pandemia 98, 131, 133, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 164, 172

Pedagogia 10, 23, 25, 27, 28, 31, 33, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 97, 119, 141, 144, 152, 158, 161, 180, 206

Pesquisa-ação 1, 190, 191

Plano Nacional da Educação 13, 21

Plantas medicinais 176

Política 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 18, 20, 52, 60, 65, 67, 70, 88, 89, 90, 95, 105, 120, 121, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 185, 190, 206

Política educacional 12, 121, 131, 133, 136, 137, 138, 139

Práticas de cura 175, 177, 178, 179

Programa 5S 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

Protagonismo infantil 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33

Psicopedagogia hospitalar 61, 62, 68, 71

**R**

Raça 182, 190, 192, 193

Raizeiros 175, 177, 178, 179

Reggio Emilia 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

**S**

Saberes ancestrais 166, 175, 176, 178

Sala de recursos multifuncionais 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11

Sexualidade 93, 169, 180, 181, 182, 183, 185, 188

Síndrome de Burnout 97, 98, 100, 101, 102, 109, 112, 113

Sistema prisional 125, 126, 127, 129, 130

*Stricto Sensu* 18, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 46, 54, 55, 56, 60

**T**

Tecnologia 118, 123, 141, 143, 144, 145, 150, 151, 154, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 193

Treinamento 34, 120, 196, 202

**V**

Violência sexual 180, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189



# Educação:

Política, estado e formação humana

2



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora

Ano 2023

# Educação:

Política, estado e formação humana

2



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora

Ano 2023