

# EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

## Sociedade e Educação Educação Inclusiva



Organizadoras  
Maria Célia da Silva Gonçalves  
Bruna Guzman de Jesus



Editora Poisson

Volume

07

Ano 2020

Maria Célia da Silva Gonçalves

Bruna Guzman de Jesus

(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 07  
Sociedade e Educação  
Educação Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2020

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais  
Ms. Davilson Eduardo Andrade  
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas  
Msc. Fabiane dos Santos  
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia  
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC  
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy  
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24

Educação Contemporânea - Volume 07 – Sociedade e Educação,  
Educação Inclusiva, / Organização: GONÇALVES, Maria Célia da  
Silva; JESUS, Bruna Guzman de – Belo Horizonte–MG: Poisson,2020

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-028-6

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Formação Docente 2.Tecnologia 3. Educação I. GONÇALVES,  
Maria Célia da Silva II.JESUS, Bruna Guzman. III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

[www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)

[contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# SUMÁRIO

**Capítulo 1:** Defender os direitos humanos e denunciar a ditadura no Brasil: Perspectivas transnacionais da militância política de brasileiros exilados na Argélia (1965-1979) ..... 07

Fábio Lucas da Cruz

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.01

**Capítulo 2:** Neoliberalismo de Terceira Via, Terceiro Setor e implicações na garantia do direito à educação..... 13

Élida Furtado do Nascimento, Aléxia Thamy Gomes de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.02

**Capítulo 3:** O Estabelecimento de Relações Comerciais e Culturais entre Portugal e Japão do Século XV ao XVII..... 25

Jorge Gonçalves de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.03

**Capítulo 4:** Revolução silenciada – Análise da Revolução do Haiti sobre o prisma do livro didático..... 34

Luzineth Florentina Souza Serra

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.04

**Capítulo 5:** A Universidade Brasileira e sua função social no percurso constitucional ..... 40

Cristina Verônica Santos Novaes, Josefa Sônia Pereira da Fonseca

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.05

**Capítulo 6:** Educação popular e o seu lugar nas políticas públicas ..... 48

Nelmires Ferreira da Silva, Meire Ferreira da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.06

**Capítulo 7:** Conselhos Escolares como mecanismo de fortalecimento da Gestão Democrática em uma Instituição de Educação Infantil da cidade em Ilhéus - Bahia ... 55

Kátia Oliveira Pinto, João José dos Santos, Josean da Costa Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.07

# SUMÁRIO

**Capítulo 8: Heteronormatividade e violência escolar ..... 63**

Antón Castro Míguez

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.08

**Capítulo 9: A Educação Sexual no Brasil: Controle sexual, (Re)produção de violências, desafios e utopias..... 71**

Hugo Higino Perez de Andrade

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.09

**Capítulo 10: Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior Brasileira: O Programa Incluir..... 80**

Tatiana Gonçalves Muzi

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.10

**Capítulo 11: A Inclusão Escolar: Um estudo de caso da Escola de Educação Básica João Araújo..... 84**

Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos, Erika Bataglia da Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.11

**Capítulo 12: Síndrome da Alienação Parental e a escola como Agente de Prevenção e Inclusão ..... 91**

Tiara Ferreira e Andrade, Camilla de Menezes Monte, Ionara Dantas Estevam

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.12

**Capítulo 13: As intervenções pedagógicas para a Terceira Idade ..... 102**

Adriana Gavião Bastos de Oliveira, Alessandra de Melo Silva, Ariane Rodrigues de Andrade

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.13

**Capítulo 14: A disciplina de Libras na formação de Pedagogos: Análise de Ementa no curso de Pedagogia do IFCE *Campus* Canindé ..... 106**

Cauê Jucá Ferreira Marques, Luís André da Silva Araújo, Maria Viviane da Silva Rodrigues, Diná Santana de Sousa

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.14

# SUMÁRIO

**Capítulo 15:** Memórias dos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: Práticas de leitura e escrita ..... 111

Fernanda Mayara Sales de Aquino, Rosa Aparecida Pinheiro

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.15

**Capítulo 16:** Deficiência: Projeto Praia sem Barreiras de Porto de Galinhas – Ipojuca/PE ..... 123

Luana Karoline de Souza, Leidy Carla Bernardi M. Simonetto, Maria Débora Damaceno de Lacerda Venturin, Edina Amaral

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.16

**Capítulo 17:** Intervenções precoces em crianças: Desenvolvendo Funções Executivas e de Autorregulação ..... 132

Cármem Marilei Gomes, Daniele dos Santos Guidotti Pereira, Natália Magnus Baronio Berti, Fernanda Grasielle da Silva, Edemilson Pichek dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.17

**Capítulo 18:** O cenário escolar do Alto Habilidoso, identificação e desenvolvimento adequado sobre as necessidades especiais destas crianças e seu comportamento. .... 139

Jacqueline Cavalcanti da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.18

**Capítulo 19:** Design Social: Oficina de Vassouras e pessoas com Síndrome de Down 148

Geislayne Mendonça Silva, Jean Machado Maciel da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.19

**Capítulo 20:** Neurofibromatose tipo 1: Ensaio para abertura de novos possíveis. .... 161

Amália Neide Covic, Thomas Pontes Chequetto

DOI: 10.36229/978-65-5866-028-6.CAP.20

**Autores:**..... 165



# Capítulo 1

## *Defender os direitos humanos e denunciar a ditadura no Brasil: Perspectivas transnacionais da militância política de brasileiros exilados na Argélia (1965-1979)*

*Fábio Lucas da Cruz*

**Resumo:** O trabalho analisa ações de denúncia de violação dos direitos humanos durante a Ditadura Civil-Militar brasileira realizadas por exilados brasileiros na Argélia. Resultados da análise de documentos do Arquivo Miguel Arraes (Recife) e de documentos do Arquivo Nacional (Brasília) indicam a posição estratégica da capital argelina para refúgio de membros da esquerda brasileira, já que a Argélia era um país socialista e recém-independente da França. O ex-governador de Pernambuco Miguel Arraes viveu em Argel dentre 1965 e 1979, intermediou negociações com os ministérios de governo do general Houari Boumedienne e organizou empresas que forneciam serviços de educação e intermediação comercial com nações africanas e europeias. Além das empresas, Miguel Arraes era líder da Frente Brasileira de Informação, organismo que distribuía folhetins que desmentiam o “milagre econômico” brasileiro e denunciavam a tortura e a perseguição política. Cartas trocadas entre Miguel Arraes e outros membros da Frente com dezenas de exilados, intelectuais e membros da Anistia Internacional ressaltam a participação de brasileiros em eventos acadêmicos e artísticos contra a Ditadura na Europa e na América, evidenciando o transnacionalismo da militância política no exílio. Exilados de grupos de esquerda armada também passaram por Argel, dentre os quais banidos no caso do sequestro do embaixador alemão, Ehrenfried Von Holleben, realizado em 1969. Receberam apoio para viagens à Cuba, onde eram realizados treinamentos para a guerrilha, e alguns deles foram para nações recém-independentes na África para trabalhar em setores públicos. Embora os exilados que estiveram em Argel tivessem posicionamentos distintos quanto às formas de oposição à Ditadura no Brasil, observamos maior direcionamento destes diferentes exilados para o discurso de defesa dos Direitos Humanos que eram violados no Brasil. A Frente Brasileira de Informação organizada na Argélia conseguiu reunir nomes de torturados e torturados no Brasil e logrou divulgar tais informações com o apoio de intelectuais europeus e latino-americanos. Exemplo da valorização das ações pautadas no discurso dos direitos humanos é o envolvimento de brasileiros no Tribunal Bertrand Russell II, coordenado pelo senador italiano Lelio Basso. Miguel Arraes dialogou com os organizadores do evento, que foi realizado entre 1973 e 1976 e condenou ditaduras da América Latina ao expor perseguições políticas e torturas planejadas e executadas por agentes públicos.

**Palavras-chave:** Ditadura Civil-Militar. Exílio. Direitos Humanos.

## 1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta resultados obtidos em pesquisa de doutorado sobre os exilados brasileiros na Argélia entre 1965 e 1979. Enfatizamos as ações desenvolvidas por exilados de diferentes grupos de esquerda que estiveram em Argel e denunciaram a violação dos direitos humanos pela Ditadura Civil-Militar no Brasil. A partir da década de 70, principalmente depois da saída de mais brasileiros do país devido à intensificação da repressão com a promulgação do AI-5, os exilados produziram jornais e participaram de eventos políticos e acadêmicos críticos ao governo brasileiro.

Após o trabalho precursor de Denise Rollemberg sobre o exílio brasileiro, a historiografia apresentou importantes contribuições sobre exilados brasileiros no México, no Chile, no Uruguai, em Portugal, nos EUA, na França, na Suécia, dentre outras localidades.

É fundamental entender a variabilidade que caracterizou as experiências destes exilados. A profusão de biografias, autobiografias, transcrição de entrevistas e memórias revelam divergências entre gerações de exilados e posicionamentos políticos. Embora tenha sido um fenômeno traumático, o exílio foi um momento de redefinição de posturas políticas que os militantes de esquerda possuíam e de gestão de projetos que fizessem do exílio um espaço de luta contra o regime militar no Brasil. Os grupos de esquerda armada (Vanguarda Popular Revolucionária, Movimento Revolucionário 8 de outubro, Aliança Libertadora Nacional) criaram núcleos no exterior e estreitaram suas relações com os países de exílio. Publicaram diferentes jornais divulgando seus posicionamentos teóricos, avaliando a realidade brasileira e denunciando as arbitrariedades da Ditadura Militar, principalmente a censura, a desigualdade social e a tortura utilizada contra os opositores do regime.

Paris e Santiago foram os principais centros de recepção dos exilados. Enquanto o Chile atraía os militantes pela experiência popular do governo de Salvador Allende, Paris efervescia com os movimentos estudantis e acolhia exilados de toda a América Latina.

O exílio de brasileiros em nações africanas é pouco estudado e a presença de brasileiros na Argélia carece de análise historiográfica. A capital Argel transformou-se num importante local de reunião de exilados, pois a luta pela independência argelina era um movimento de grande atração para os grupos de esquerda e o governo da Argélia se dispôs a receber os exilados, seguindo os princípios do Socialismo que norteavam a construção da jovem nação. O MR-8 organizou um núcleo em Argel e muitos dos militantes que iam à Cuba realizar treinamento guerrilheiro passavam pela cidade. Havia também grande ligação com os exilados em Paris, favorecida pela proximidade geográfica e linguística.

A revolução pela independência argelina era um grande exemplo de movimento de luta armada. Quando os brasileiros chegaram a Argel, o país estava em reconstrução e puderam observar os resultados daquela prática de luta. O exílio em Argel promoveu ainda a constatação do desconhecimento que os militantes de esquerda possuíam da realidade africana e permitiu maior aproximação com aquele contexto e ampliação da reflexão da teoria do Socialismo que os norteava para seus projetos ainda no exílio.

A Argélia conquistou sua independência em 1962, depois de dez anos de guerra e 135 anos de colonização francesa. A guerra ocorreu entre o exército francês, apoiado pelas guerrilhas formadas pelos colonos franceses (pied-noirs) e a Frente de Libertação Nacional (FLN), grupo formado por diferentes setores da sociedade argelina. Franz Fanon foi um importante teórico deste movimento e sua teoria foi discutida por grupos de esquerda em todo o mundo.

A Frente de Libertação Nacional defendia um projeto político nacionalista, pautado em valores islâmicos, socialista e não alinhado às potências econômicas da época. Os principais líderes do movimento eram Ahmed Bem Bella e Houari Boumédiène. Depois de consolidada a independência, marcada por um conflito que deixou um milhão de mortos, Bem Bella exerceu o governo até 1965. Um golpe de estado possibilitou a Boumédiène assumir a presidência. A FLN tornou-se o único partido, o Estado servia-se de um exército forte e controlava os assuntos religiosos. Embora permanecessem características da cultura ocidental imposta na região pelo colonizador francês, os elementos da cultura árabe islâmica eram estimulados na educação e na administração.

Como chefe do Estado-maior do governo no exílio, desde 1960, Bourmédiène instituiu uma série de transformações no país, como a arabização do ensino e a nacionalização de empresas que ainda estavam nas mãos dos antigos colonizadores franceses. Em âmbito internacional, Houari Bourmédiène destacou-se na defesa do Movimento dos Países Não Alinhados, ressaltando uma via política diferente em meio à bipolaridade da Guerra Fria.



O primeiro grupo de brasileiros exilados que desembarcou em Argel teve a importante participação de Miguel Arraes. Eleito governador de Pernambuco em 1962, representando o PSB (Partido Socialista Brasileiro), Miguel Arraes foi destituído do cargo em 1º de abril de 1964, quando o governo provisório da Junta Militar interferiu nos governos estaduais para assegurar o domínio de todas as regiões e controlar a oposição. Ele chegou a Argel em 17 de junho de 1965 e recebeu amplo apoio do governo do general Bourmédiène.

Miguel Arraes influenciava a organização dos brasileiros no exterior. Suas cartas endereçadas a diferentes personalidades apresentam informações sobre a recepção e as condições de vida dos exilados e menciona as constantes viagens que ele fez a países como Chile, França e Portugal, onde se relacionava com os exilados e líderes locais.

A partir da década de 70, a pauta dos direitos humanos será constante e unirá estes exilados. Exemplificamos a defesa dos Direitos Humanos por exilados na Argélia com a *Frente Brasileira de Informações*; com as relações que mantiveram por cartas com grupos da Anistia Internacional; e com a participação no Tribunal Bertrand Russell II.

## 2. FRENTE BRASILEIRA DE INFORMAÇÃO

O principal movimento dirigido por Miguel Arraes em Argel foi a Frente Brasileira de Informação. Com colaboração do ex-deputado Márcio Moreira Alves, de Violeta Arraes (irmã do ex-governador que vivia exilada na França), de Almeri Bezerra e Everaldo Norões, a Frente consistia na produção de um boletim informativo que realizava denúncias sobre o regime militar brasileiro. Foi organizada uma ampla rede de informações nomeada Front Brésilienne de Information (FBI); embora o boletim fosse produzido na Argélia, eram publicadas versões na França, Alemanha, Holanda, Inglaterra, Itália, México e Estados Unidos. Havia uma ampla troca de dados sobre a realidade brasileira entre os colaboradores.

A historiadora Lucili Granjeiro Cortez analisou a trajetória de vários nordestinos exilados e identificou a relevância internacional de Miguel Arraes a partir de vários depoimentos. Segundo a autora,

Da Argélia, Arraes desenvolveu intensa atividade política, tornando-se uma liderança respeitada no terceiro Mundo, tendo colaborado na elaboração da Declaração Universal dos Direitos dos Povos, em quatro de julho de 1976, uma iniciativa da Liga Internacional pelos Direitos e a Libertação dos Povos, presidida pelo senador italiano Lelio Basso. Diante de sua atuação e liderança, atraiu a esse país vários exilados, principalmente Almeri Bezerra de Mello, Manuel Messias, Aécio Gomes de Matos, Nailton Santos, Frank Svensson e outros. Almeri Bezerra de Mello desenvolvia uma atividade mais política na Argélia ao lado de Miguel Arraes, e, pela habilidade que tinha em falar outros idiomas, como o francês, italiano, espanhol, ajudou-os nos contatos mantidos na Europa, criando também um boletim sobre o que se passava no Brasil, o Boletim Brasileiro de Informações, que adquiriu certa credibilidade.

Por meio de atividades empresariais, a FBI conseguiu publicar boletins, promover atividades culturais e acadêmicas sobre a realidade brasileira e financiar viagens de grupos guerrilheiros para treinamento em Cuba e em países africanos. Tudo era investigado pelo SNI, especialmente por meio do CIEX e das embaixadas. O esquema abaixo apresenta algumas das ligações promovidas pela FBI:

Figura1: Atividades e conexões da Frente Brasileira de Informações.



### 3. TRIBUNAL BERTRAND RUSSELL II

O resultado mais expressivo das ações da Frente foi a participação do grupo na realização do Tribunal Bertrand Russell II. Este Tribunal tinha o objetivo de julgar os crimes contra os direitos humanos cometidos pelos governos ditatoriais na América Latina. Realizado em três sessões entre 1974 e 1975, o nome do tribunal remetia ao evento organizado pelo filósofo e matemático inglês Bertrand Russell (1872-1970) para julgar os crimes de guerra dos EUA na Guerra do Vietnã.

Uma das mais importantes personalidades do Tribunal Bertrand Russell foi Lelio Basso, advogado e senador italiano que assumiu a função de redator durante o Tribunal. Em 1969, Basso criou o Instituto para o Estudo da Sociedade Contemporânea – (Istituto per lo Studio della Societa Contemporanea), denominada Fundação Lelio Basso a partir de 1973. Engajado em movimentos sociais ligados à defesa dos direitos humanos, Basso conversou com brasileiros exilados no Chile que desejavam realizar uma exposição pública de informações sobre a tortura no Brasil. Entre os brasileiros idealizadores do movimento proposto a Basso destacavam-se Armênio Guedes, Herbert de Souza e Almino Affonso, aliados da Frente no Chile.

Os membros da Frente no Chile compunham o Comitê de Denúncia da Repressão no Brasil (CDBR). Em reunião formal com Basso no Chile em 1971, começaram a discutir as possibilidades de realizar um tribunal que julgasse os crimes cometidos contra os direitos humanos na Ditadura brasileira. A proposta recebia apoio de outros exilados que estavam no Chile, como Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, José Serra, Darcy Ribeiro, Luís Alberto Gomes de Souza, Paulo Freire e Ernani Maria Fiori.

Em nota circular de abril de 1972, o CDBR pedia às seções do Front que promovessem campanhas para envio de doações em dinheiro ou informações à Fundação Bertrand Russel e também para mobilizar instituições e políticos com a enviar pedido de instauração do Tribunal a Jean Paul Sartre, secretário executivo daquele órgão.

Memorando enviado pelo senador Lelio Basso em outubro de 1972 a lideranças políticas do Brasil no exílio reforçava a necessidade de criar comitês em diferentes países que assumissem as tarefas de enviar material referente ao Brasil, mobilizar a opinião pública e obter adesão de personalidades ao projeto do Tribunal, como políticos, juristas, cientistas, economistas, sociólogos e antropólogos que pudessem colaborar com as pesquisas e análises. O senador também frisava a necessidade de criar uma lista de colaboradores para conseguir obter o dinheiro necessário para a formação de um secretariado permanente, pagar as viagens destinadas às reuniões, financiar a publicação e a distribuição de dossiês e de um boletim, assim como os demais gastos com as seções públicas do Tribunal.

Em junho de 1973, o CDRB criou o Comitê de Iniciativa para a Campanha do Tribunal Bertrand Russell II no Chile. Faziam parte do comitê representantes da Tendência Leninista da ALN, PCB, AP, ex-setor exterior da VAR, MR-8, PCBR, Grupo Unidade e grupo Campanha. Na França, foi criado um Comitê de apoio específico ao tribunal e nos demais países a campanha foi centralizada pelas seções da Frente. Uma reunião em Roma com integrantes de todas as seções da Frente decidiu que se daria amplo apoio ao Tribunal implementando-se uma ação coordenada entre as seções. Cada seção enviaria cópias de informações sobre a repressão no Brasil e divulgaria a o evento nos boletins.

Basso também organizou um evento em 1973 na capital italiana para debater os 150 anos da Doutrina Monroe. Em contato com mais brasileiros, entre os quais destacava-se Miguel Arraes, a ideia do Tribunal ganhou mais força, principalmente por que consideravam essencial denunciar crimes do governo brasileiro num período em que outros governos militares alcançavam o poder na América Latina.

Entre os organizadores do evento estava Linda Bimbi. Nasceu em Lucca, Itália, e viveu no Brasil, onde trabalhou na Universidade Federal de Minas Gerais e em comunidades carentes. Retornou à Itália após a instauração da Ditadura. Atuou como Secretária no Tribunal e sua experiência de vida no Brasil foi fundamental para o processo de aproximação com políticos brasileiros e organização dos relatórios de descrição da realidade política do Brasil.

Cartas entre Basso, Linda Bimbi e Miguel Arraes mostram que o ex-governador de Pernambuco acompanhou o processo de organização do Tribunal, contribuindo para mobilização dos recursos financeiros e informações sobre a realidade brasileira valendo-se da comunicação com brasileiros que integravam as seções do Front.

#### 4. RELAÇÕES COM A ANISTIA INTERNACIONAL

No acervo de cartas do Instituto Miguel Arraes, destacam-se também as missivas enviadas por diferentes seções europeias da Anistia Internacional. Grupos da Anistia Internacional na Suécia, na Alemanha, na Inglaterra e na Dinamarca enviaram pedidos de informação sobre presos políticos no Brasil. Como a Frente tinha um arquivo com nomes de presos, locais de tortura e agentes responsáveis, material que embasava suas publicações, os representantes das seções pediam auxílio sobre o paradeiro dos presos, já que tinham acesso apenas a dados de jornais e a informações de alguns familiares ou conhecidos dos prisioneiros.

A Anistia Internacional foi criada em 1961 pelo advogado Peter Benenson, do Partido Trabalhista Britânico, a partir de uma campanha contra as prisões arbitrárias e o direito a um julgamento justo. Com apoio de intelectuais ingleses e por meio de artigos escritos no jornal *The Observer*, Benenson criou um sistema de campanhas para auxiliar prisioneiros políticos que se tornou característica da Anistia Internacional.

Anistia concedeu maior atenção à tortura no Brasil no início da década de 70. A organização não teve permissão para visitar o Brasil para entrevistar os presos políticos e observar as denúncias. Por isso, também recorreu aos exilados. Em setembro de 1972, a Anistia Internacional publicou um relatório sobre as acusações de Tortura no Brasil e desenvolveu a "Campanha contra a Tortura", promovendo palestras e conferências. O relatório concluiu que havia tortura sistematizada no Brasil.

Muitas cartas foram trocadas entre a FBI e membros de seções da Anistia Internacional. Observemos um exemplo. Em 26 de novembro de 1971, o grupo número 25 da seção sueca enviou pedido de informação sobre Gerson Chenicharro. O grupo informava que, segundo notícias do jornal *O Estado de São Paulo* de 30 de maio de 1970, Gerson fora condenado pelo Conselho de Justiça do Segundo Distrito Militar a quatro anos de prisão por exercer atividades de subversão durante o governo de João Goulart.

Em resposta, carta da FBI apontava que também não possuía informações sobre Gerson Chenicharro. Hoje sabe-se que Gerson era presidente da Associação dos Lavradores de Santo Antônio, sediada em Duque de Caxias. Teria ligações com o deputado Federal Tenório Cavalcanti. Atuou como militante na região de Magé, numa área contestada pela empresa Companhia América Fabril e que foi tomada por trabalhadores rurais. Trabalhadores rurais na região ligados ao Partido Comunista foram investigados pela polícia política e Gerson Chechinaro desapareceu da região em 1962.

Na maioria das vezes, as informações requisitadas não eram conseguidas pelos membros da Frente, que também enfrentavam dificuldades com a censura aos meios de comunicação e com a dificuldade de contatar pessoas no Brasil.

A chegada em Argel dos 40 brasileiros após a sequestro do embaixador alemão provocou um aumento no envio de cartas pedindo informações, pois as seções consideravam a hipótese de que os presos políticos recém libertados tivessem informações sobre outros prisioneiros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências de exílio em Argel permite afirmar que os exilados brasileiros conseguiram estabelecer relações de solidariedade e colaboração, mesmo que possuíssem projetos políticos diferentes. A criação da Frente Brasileira de Informação representa a grande capacidade de mobilização de exilados em torno da ideia de denunciar a ditadura e conseguiu a adesão de políticos, intelectuais, sindicatos e partidos de esquerda na América e na Europa.

A transnacionalidade da militância é observada, por exemplo, na capacidade de obter e divulgar informações entre as diferentes seções da Frente em países europeus e americanos e na mobilização destas seções na promoção do Tribunal Bertrand Russel II, que lograva denunciar a repressão na ditadura brasileira. Essa capacidade de união de exilados em diferentes países também é visível nas ações de grupos defensores da luta armada, como MR-8 e VPR, que estabeleceram núcleos de ação no exterior para, principalmente, auxiliar no deslocamento dos exilados para treinamento e organização de guerrilha.

A maioria dos grupos de esquerda armada viveu um exílio transitório em Argel, destinando-se a Cuba, França, Portugal, Alemanha e URSS. Aqueles que lá permaneceram buscaram agir em colaboração com a Frente Brasileira de Formação, cujo núcleo dirigente era constituídos dos políticos e exilados que estavam há mais tempo no país. A pauta em defesa dos direitos humanos permitiu ao grupo de exilados responsáveis pela Frente estabelecer diálogos com lideranças políticas mundiais e denunciar a ditadura brasileira. Está pauta também uniu brasileiros de diferentes grupos para dar mais visibilidade à oposição brasileira exilada.

## REFERÊNCIAS

- [1] CORTEZ, Lucili Grangeiro. O Drama Barroco dos exilados do Nordeste. Tese de
- [2] Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2003.
- [3] GREEN, James N. Apesar de vocês: Oposição à ditadura brasileira nos Estados Unidos (1964-1985). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- [4] MARQUES, Teresa Cristina Schneider. Militância política e solidariedades transnacionais: a trajetória política dos exilados brasileiros no Chile e na França (1968-1979). 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- [5] ROLLEMBERG, Denise. Exílio: entre raízes e radares. Rio de Janeiro: Record, 1999.

# Capítulo 2

## *Neoliberalismo de Terceira Via, Terceiro Setor e implicações na garantia do direito à educação*

*Élida Furtado do Nascimento*

*Aléxia Thamy Gomes de Oliveira*

**Resumo:** No contexto de avanço das políticas neoliberais no campo educacional, o texto se insere no debate sobre a orientação teórico-política do neoliberalismo de Terceira Via e suas implicações nas políticas públicas de educação, o qual tem por objetivo analisar, a partir dos pressupostos teóricos e políticos que dão base às parcerias público-privadas (PPP's) no campo educacional, as estratégias empresariais de mercadificação da educação, tomando como exemplo os serviços educacionais oferecidos pelos apoiadores e mantenedores do Movimento Todos pela Educação (MTE). Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, realizado a partir do levantamento em plataformas on-line dos apoiadores e mantenedores do MTE sobre os serviços educacionais por eles ofertados. Partindo das discussões a respeito das políticas neoliberais de Terceira Via que têm permitido o avanço das PPP's na educação brasileira, discute-se como essas parcerias têm repercutido na concepção de educação como um bem público e fundamental ao desenvolvimento humano. A partir da análise sobre o MTE e o mapeamento dos seus apoiadores, mantenedores e diferentes serviços ofertados constata-se que há uma concepção mercadológica da educação presente nos documentos e serviços prestados pelo MTE que se contrapõe ao objetivo central de formação humana integral e se aproxima de uma formação de mão-de-obra mais alienada e qualificada para o mercado de trabalho. Tal enfoque limita a função da educação, o que permite questionamentos sobre o modelo de educação que está se consolidando nos países periféricos, principalmente a partir dessa nova conformação do capital internacional no movimento de Terceira Via.

**Palavras-chave:** Terceira Via; Terceiro setor; Movimento Todos pela Educação.



## 1. INTRODUÇÃO

No presente texto partimos do debate sobre o avanço da iniciativa privada nas políticas públicas da educação, via Parcerias Público-Privadas (PPP's) com vista a analisarmos, a partir dos pressupostos teóricos e políticos que dão base às PPP's no campo educacional, as estratégias empresariais de mercadificação da educação, tomando como exemplo os serviços educacionais oferecidos pelos apoiadores e mantenedores do Movimento Todos pela Educação (MTE).

Partimos do contexto histórico que marca a forma como o sistema público de educação brasileiro, desde sua expansão para as famílias pobres a partir dos anos de 1930, tem buscado garantir o acesso de todos à educação. Se por um lado o processo de expansão do acesso à escola pública expressa ganhos em relação ao direito à educação, por ter contribuído para que os filhos dos trabalhadores ou das famílias pobres tivessem acesso à escola que antes pertencia a uma pequena minoria, o mesmo não pode ser dito em relação à qualidade da educação pública e do ensino que passou a ser ofertado aos novos estudantes que passaram a ocupar o espaço da sala de aula.

Logo, uma escola que garante acesso, mas não garante qualidade dos conteúdos e dos conhecimentos que nela são ensinados, na lógica da economia mundial na qual ela está inserida, serve muito mais para adaptar os estudantes à lógica dos valores da classe dominante, quanto para desmoralizar a educação pública. A degradação da escola pública tem contribuído para que a própria sociedade que reivindicou e reivindica o direito à educação pública para todos passe a defender a educação privada como sendo a melhor e a única que oferece qualidade. Ou ainda, para justificar os discursos dos setores do mercado em defesa de parcerias com o Estado para assegurar que o direito conquistado na forma da lei seja de fato garantido, já que pelo discurso neoliberal, o Estado não oferece educação de qualidade porque não tem condições financeiras e a sociedade deve ser corresponsável na garantia dos direitos sociais.

Para entender o lugar que educação assume em nossa sociedade capitalista partimos do pressuposto que a instituição escolar é parte integrante da economia mundial globalizada e que, portanto, incorpora todas as modificações advindas deste novo cenário. Compreender essas associações como sendo intrínsecas à nova conformação do capital mundial é imprescindível para que possamos também acompanhar o movimento das políticas educacionais, sua criação e a quem servem.

Por isso, é importante entender a educação escolar no contexto de avanço exacerbado da economia globalizada e da lógica de mercado que tem marcado a lógica pela qual a escola como instituição tem sido regida, a qual foge ao compromisso de promover uma escola capaz de garantir a apropriação de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, como condição de desenvolvimento e emancipação das pessoas. Sob a lógica liberal a instrução ou a falta dela evidencia o duplo papel que a escola tem desempenhado: “garantir a qualificação técnica necessária para o funcionamento do sistema econômico vigente e a construção de uma ideologia que lhe dá sustentação” (BRAGA; LOPES, 2019, p. 18). É a partir desse entendimento do papel que a escola assume na lógica do mercado que buscamos apresentar os pressupostos que dão base às PPP's na educação pública.

Para discutir essa temática, trazemos na continuidade dessa seção, a partir de diferentes autores, entre eles, Anthony Giddens, os principais conceitos teóricos das políticas neoliberais de terceira via que têm permitido o avanço das parcerias público-privadas na educação brasileira.

## REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE TERCEIRA VIA

As reformas empreendidas pelo Estado brasileiro na educação ocorreram de maneira mais profunda na década de 1990 quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso propôs maior abertura nas formas de investimento para o Ensino Básico e Superior. Para ele, era necessário “um processo radical de desregulamentação que abrisse o sistema para investimentos privados locais” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 140). Essa proposta se materializa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que previa maior flexibilização da organização da educação, abrindo espaço para a participação da iniciativa privada e das organizações sociais na oferta dos serviços educacionais, reduzindo o papel do Estado no financiamento dessas políticas.

A década de 1990 e o início dos anos 2000 marca uma nova forma do Estado no atendimento aos direitos sociais, ou seja, marca uma diferença entre a social democracia clássica frente a forte crise do Estado, e as novas exigências de ajuste fiscal por parte do Estado para enfrentar a crise, marcadas pelas políticas implementadas com base no consenso de Washington. As exigências são feitas no sentido de reduzir o papel do Estado na garantia dos direitos sociais, conforme o canto de “liberdade” do neoliberalismo. Uma

proposta de versão mais suave do neoliberalismo, denominada de Terceira Via, se configura como uma estrutura de pensamento e de prática política que tem em vista “[...] adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36).

Para o autor a Terceira Via é uma tentativa de suavizar o neoliberalismo e não de superá-lo, de romper com suas estruturas e práticas políticas, pois essa concepção não rompe com o diagnóstico de que o Estado, garantidor de direitos sociais, fosse o responsável pela crise. Por assim acreditar, aponta como solução o repasse à sociedade civil das responsabilidades pelo cumprimento das garantias sociais, antes tidas como do Estado, e o estabelecimento de parcerias público-privadas para o atendimento à população que necessita dos serviços sociais básicos.

Dessa forma, diversas modificações foram realizadas no modelo de educação brasileira, que procurou se adequar a essas transformações, ocasionando novos formatos de ensino, investimentos em áreas específicas, introduzindo novos provedores educacionais, visando, além da formação da sociedade, corresponder às expectativas internacionais de desenvolvimento nacional.

As instituições educacionais, locais de formação cidadã, ganham lugar de destaque nessa nova conformação, principalmente a partir da década de 1990, pois os processos de escolarização são apresentados como importantes para o crescimento de um país. O acesso à escola e o aumento no número de vagas gera um novo perfil de aluno e, conseqüentemente, novas demandas. Entretanto, as políticas educacionais que visam ampliar o acesso da população à educação não surgem somente como forma de democratizar esse acesso para a população dos estratos sociais inferiores; entre seus objetivos, está o desenvolvimento do mercado com vistas ao crescimento da mão-de-obra qualificada, respondendo aos órgãos internacionais e objetivando a inserção dos países tidos como em desenvolvimento no mercado global.

Carnoy (2002) se refere a esse fenômeno como “Mundialização”, promotor de grandes mudanças na estrutura dos países, sejam econômicas ou sociais. Esses países são orientados a seguir regras internacionais para poderem acompanhar as modificações econômicas, alterando, assim, o seu papel na economia mundial, de maneira que as economias emergentes, principalmente, possam se equiparar às economias das grandes potências.

[...] Assim, os Governos dos países em desenvolvimento são obrigados a aumentar os gastos com a educação para se dotarem de uma população ativa mais instruída. Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial. No entanto, esses capitais têm, igualmente, interesses econômicos a curto prazo que incitam a restringir a função do setor público; além disso, tendem a favorecer o setor privado. O corpo desta ideologia estimulada pela circulação de capitais globais obriga os Governos não só a frear o aumento dos gastos públicos com a educação, mas também a procurar outras fontes de financiamento para garantirem o desenvolvimento de seu sistema educacional. Este projeto mais amplo de restrição dos gastos públicos com a educação corre o risco de impedir os Estados de escolher os meios mais eficazes de desenvolver e aprimorar o ensino no âmbito da nova economia mundial (CARNOY, 2002, p. 25).

Para Giddens (2001), uma nova política de governança vem surgindo nos últimos anos. Após a Segunda Guerra, programas baseados em preceitos comunistas e liberais, em diferentes países, foram experienciados e, com eles, as mais diversas modificações econômicas, sociais e culturais. Diante da derrocada dessas formas de governo – expressas em regimes totalitários e/ou profundas crises econômicas – que não conseguiram acompanhar o movimento do capital mundial, ao mesmo tempo em que promoviam desenvolvimento interno dos Estados, inicia-se, em vários países, um movimento aparente de mistura entre uma filosofia de esquerda que visa promover o bem-estar social e um ideário de crescimento econômico pregado pela ideologia liberal ou de direita.

Por tal lógica, Políticas Públicas voltadas ao direito à educação de qualidade, à saúde, à seguridade e à previdência somente serão possíveis se articuladas com o incentivo ao mercado interno e externo e crescimento tecnológico, gerando emprego e renda para os cidadãos. Segundo o autor, o desenvolvimento pleno das nações será possível quando for viável articular diferentes interesses para um bem comum.

A terceira via procura resolver a tensão ideológica central dos últimos dois séculos – o conflito entre socialismo e liberalismo. Ela acredita que as fundações éticas do socialismo – a fraternidade e a igualdade – podem coexistir com as liberdades de mercados liberalizados e da democracia liberal. É por isso que ela enfatiza um conjunto particular de valores – interdependência, responsabilidade, incentivos e delegação:

- interdependência – porque as nações e comunidades só podem enfrentar os desafios da globalização se encontrarem novas maneiras de trabalhar juntas e apoiar umas às outras.
- responsabilidade – porque, ao aceitar os direitos e benefícios da cidadania, as pessoas também precisam ser responsabilizadas por suas ações e esforços na sociedade.
- incentivos – porque um mundo de mudanças e incertezas constantes, as pessoas precisam ser estimuladas a poupar mais, a estudar mais e a trabalhar com mais inteligência.
- delegação – porque, longe de engendrar uma sociedade à moda antiga, os governos precisam agora aproximar da sociedade civil os poderes da democracia e da provisão pública (GIDDENS, 2001, p. 52).

O autor afirma não haver uma única “terceira via”, levando em consideração que, em diferentes contextos, cada país irá se deparar com desafios e situações diferentes. Entretanto, modificações semelhantes observadas em momentos históricos diferentes nas nações, especialmente nos países que compõem a União Europeia (UE), nos levam a crer que um novo momento na história do desenvolvimento econômico mundial está emergindo e, como observado nos países da UE, percebe-se movimento semelhante no Brasil.

Como forma de se adequar às novas exigências do capital, o Brasil precisou reestruturar o Estado, aprovando, em 1995, o seu Plano de Reforma. De acordo com Peroni (2013), o plano teve influências tanto do neoliberalismo quanto da Terceira Via, da qual o presidente Fernando Henrique Cardoso e seu sucessor Luís Inácio Lula da Silva eram simpatizantes. Ainda para a autora, há consenso entre os teóricos da Terceira Via e os teóricos neoliberais: “de que a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal, só que a estratégia de superação da crise para o pensamento neoliberal é a privatização enquanto que para a Terceira Via, é o Terceiro Setor” (PERONI, 2009, p. 147). Os dois projetos têm em comum a união de esforços na tentativa de “diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas” (PERONI, 2009, p. 147).

Nesse contexto histórico, tem ganhado corpo e se fortalecido as parcerias público-privadas, tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado, através de uma nova economia mista que propõe, segundo Giddens (2001), “uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (p. 109). Na continuidade do texto trazemos a análise de diferentes autores sobre como tem ocorrido essas parcerias no campo da educação brasileira, evidenciando como elas têm repercutido na concepção de educação como um bem público.

## PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E TERCEIRIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

O ideário da Terceira Via, materializada na Parceria Público-Privada (PPP) das políticas públicas, constituiu-se num dos carros-chefes do Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995. No Plano Diretor, o Estado brasileiro deixa de assumir a função de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, passando a ser o promotor e regulador desse desenvolvimento. De acordo com Peroni (2009, p. 148) as estratégias apontadas pelo Plano eram:

a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 1997, p. 7). E a privatização consiste no repasse para o setor privado das atividades lucrativas. O Plano propõe ainda a gestão gerencial, visando ao atendimento do cidadão cliente. (PEREIRA, 1997 apud PERONI, 2009, p. 148).

Destaca-se aqui a importância assumida pela estratégia das PPP's no contexto da reforma do Estado, pela qual se defende “a reestruturação do Estado e o financiamento ao Terceiro Setor para execução de políticas sociais” (COSTA, 2014, p. 980), possibilitada pela Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Essa normativa dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa Nacional de Publicização, dando maior liberdade de ação das instituições privadas para o financiamento público. Coerente com as alternativas propostas pela Terceira Via, o Terceiro Setor atua “tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, ‘qualificando-as’” (PERONI, 2013, p. 13).

Para Shiroma e Evangelista (2014), por esse viés, defende-se que o Estado não pode ser mínimo na oferta dos serviços sociais à população, porém a forma de materialização dessa responsabilidade é profundamente alterada. Assim, “a tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma ‘nova gestão pública’ caracterizada pelo incremento das parcerias público-privado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 13).

Em um movimento de reestruturação do capital, segundo esses autores, a PPP se configura como uma nova forma de posicionamento referente ao papel do Estado no atendimento às políticas sociais, como proposição de um modelo de sociabilidade que tenha assegurado a coesão social por meio da engenhosa combinação. Neves et al. (2010, p. 35) denomina tal combinação como “livre mercado” com “justiça social”. Isso implicou também na proposição do novo modelo de governança, caracterizado pelo incremento das PPP's. Na verdade, o interesse maior está na constituição de novas estratégias de domínio do neoliberalismo, pois

as relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. Essas relações evidenciaram-se na maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas configurando o crescimento do chamado “terceiro setor”, representado por organizações e fundações empresariais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24).

Na visão de Chagas (2015), a estratégia do Terceiro Setor contribuiu para o enfraquecimento da disputa de classes em favor da agenda econômica, pois a divisão da sociedade em três setores delega ao Terceiro Setor um lugar onde não existem lutas de classes. Essa justificativa estaria no fato de que o Estado burocrático era pesado e lento, e o mercado, apesar de ser visto como dinâmico e eficiente, está focado na acumulação de capital. Dessa forma, o Terceiro Setor é defendido como “o lugar onde ‘todos’, unidos, poderiam promover o ‘bem comum’, em contraposição à suposta incapacidade do Estado” (CHAGAS, 2015, p. 41).

Essa divisão da sociedade estabelece uma visão fragmentada da realidade e põe em cheque a possibilidade de uma unidade totalizante de modo que os problemas sociais são vistos de forma isolada e individualizada. Pela lógica neoliberal, todos são livres e iguais para competir e se esforçar por suas conquistas ou se responsabilizar por seus fracassos, conforme defendido pela ideia de meritocracia.

Enquanto isso, secundariza-se e apaga-se as marcas de classe na sociedade, ao mesmo tempo, “intensifica-se o apelo moral para que todos os ‘honestos’ se unam em defesa de um “mundo melhor”, sem que isso expresse qualquer crítica ao padrão produtivo de acumulação do atual sistema social” (CHAGAS, 2015, p. 45).

Carlos Montaña (2002), ao debater profundamente sobre as implicações do Terceiro Setor na questão social, aponta o caráter caritativo como principal problema, quando, em nome da caridade, os direitos sociais perdem seus *status* de direito. De acordo com Peroni, tais implicações se dão em três aspectos:

Primeiro, com a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, que a resolverá através da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Terceiro, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las (PERONI, 2013, p. 14).

Tais implicações têm profundas consequências na qualidade do serviço oferecido às camadas mais pobres, porque, além da perda de acesso a direitos duramente conquistados na luta histórica de homens e mulheres, perde-se também a dignidade humana ao depender da benevolência dos ditos “homens e mulheres de bem”.

Tratando-se da oferta educacional, acirram-se os arranjos, as disputas, não com vistas a garantir o acesso à instrução, ao saber sistematizado como incumbência da escola, mas, conforme aponta Costa (2019, p. 161), a partir da década de 1990, “surgem arranjos ainda mais complexos, que vão da concepção à oferta educacional. A educação passou a ser objeto, dentre inúmeras medidas de racionalização técnica, de diversos arranjos entre as esferas pública e privada”.

O passo rumo à desestabilização do papel do Estado na garantia do direito à educação tem se ampliado desde então, sendo largamente aprofundado no atual contexto político-econômico brasileiro. Para Shiroma e Evangelista (2009, p. 157), as parcerias público-privadas estimuladas pela Reforma do Estado “abriram nichos de mercado para as iniciativas empresariais na Educação. Criou-se um mercado globalizado de sistemas apostilados, de Educação a Distância, de tecnologias específicas, de consultorias, de avaliações, de inovações e inspeções”.

O acesso ao serviço educacional básico e superior tem sido delegado pelo Estado à iniciativa privada, fortalecendo o discurso neoliberal de Terceira Via de que o setor privado sabe melhor gerir o bem público. Desse modo, Ball (2001) vê a terceirização como o primeiro passo rumo à privatização da educação, uma vez que o mercado começa ofertando, vendendo suas soluções mágicas para os problemas da educação como forma de adentrar o espaço público, posteriormente, desestabiliza com a falta de investimento e, por fim, privatiza.

Peroni (2009), ao analisar os desdobramentos das PPP's no campo educacional, afirma que “com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação” (PERONI, 2009, p. 157).

Vale ressaltar que estamos falando de um período histórico marcado por governos com concepções de Estado diferentes: o governo de Fernando Henrique Cardoso; de Luiz Inácio Lula da Silva; de Dilma Vana Rousseff, a rápida passagem de Michel Miguel Elias Temer Lulia e o atual governo de Jair Messias Bolsonaro. Não é nossa intenção aqui analisar a política educacional de cada período de governo, pois cada um desses modelos possui pensamentos diferentes quanto ao crescimento e desenvolvimento nacionais. No entanto, vale destacar que, em cada período, o pêndulo do Estado pendeu ora mais ao capital, ora mais ao social, mas tendo sempre como pano de fundo o seu papel estrutural frente ao modo de produção do capital (HARVEY, 2011), o qual, cada vez mais, insiste em tornar tudo mercadoria, sendo a educação um produto de excelência nessa empreitada.

Os governos petistas sucedem a um período do governo FHC de profundos avanços da frente neoliberal e foco na privatização. Boito (2012) analisa que nos governos do PT houve outro enfoque político, porém sem romper a lógica neoliberal. Ele explica porque caracteriza como desenvolvimentista o novo programa do PT: “porque esse é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país” (BOITO Jr., 2012, p. 5). Já o acréscimo do



prefixo *neo*, de acordo com o autor, é explicado pelas significativas diferenças do desenvolvimentismo do período de 1930-1980, considerando que ocorre no contexto do neoliberalismo.

O não rompimento com a lógica neoliberal do programa de governo petista foi passível de críticas por diferentes autores, a principal diz respeito ao papel do Estado, não como protagonista, mas dependente do setor privado que deve “disponibilizar recursos e suas capacidades gerenciais a favor dos investimentos produtivos” (MATTEI, 2011, p. 11).

As políticas educacionais desse período expressam bem como o Estado buscou conciliar a ampliação da oferta educacional, porém alinhado aos interesses do capital. A esse respeito, destacamos como ação positiva, a ampliação da Educação Básica obrigatória, do Ensino Técnico, da Educação Superior e da Pós-Graduação, embora registrando que, em todos os níveis de ensino, houve a intensificação das PPP's. Para Costa e Gentil (2018, p. 170), isso ocorreu porque

a reforma educacional materializada com e a partir da LDB (Lei n. 9394/96) abriu possibilidades para criação de complexos arranjos entre setores público e privado, da elaboração à execução de políticas; abertura para a competição e criação de quase-mercados no interior dos sistemas públicos de ensino; aquisição de material didático/ apostilado pelo poder público; indústria das avaliações; e contratos de gestão com organizações Sociais (OS), entre outras.

O não rompimento com a lógica neoliberal, no campo educacional, durante os governos petistas fica evidenciado na orientação política do principal plano para educação nacional nos governos Lula e Dilma. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao assumir como política o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pode ser considerado um avanço nos investimentos com vistas à ampliação do acesso e da qualidade da educação.

Por outro lado, o PDE foi também espaço de abertura às PPP's; pois, nas suas orientações determinava que, ao elaborar o Plano de Ações Articuladas, os estados e municípios deveriam indicar as parcerias a serem estabelecidas, visando responder aos desafios educacionais, dando abertura para a entrada e influência do setor privado nas políticas educacionais.

Outra ação que tem estimulado as PPP's no âmbito do PDE é o Guia de Tecnologias Educacionais (2008, 2009, 2010), o qual trata de orientações sobre as tecnologias de ensino, informando e auxiliando gestores a conhecer e identificar aquelas que pudessem “contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino” (BRASIL, 2008, p. 15). Dos dispositivos educacionais sugeridos pelo Guia, a maioria era externa ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ao recomendá-los, fica legitimado pelo órgão federal a entrada do setor privado na educação, fortalecendo a ideologia e a lógica de mercado (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013).

Não obstante as contradições na materialização do direito à Educação no período de governo denominado neodesenvolvimentista, a brusca ruptura desse período e a imposição de outra agenda de governo, a partir de 2016, demarcam o aprofundamento da crise educacional. Costa e Gentil (2018) chama atenção para o acirramento das perdas desse campo com a volta da agenda ultraliberal e conservadora, iniciada com o governo Temer, em 2016, e aprofundada no atual governo. Para a autora,

esta agenda tem levado às últimas consequências mudanças significativas no orçamento público das políticas sociais, fato evidenciado pela “truculência” do atual governo (Michel Temer) e de um Congresso majoritariamente subserviente aos interesses do capital, com a PEC 55 (Ex-Pec 241), transformada na Emenda Constitucional 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal no país (COSTA; GENTIL, 2018, p. 668).

Entre outras medidas, a Emenda Constitucional 95 (EC) ataca a garantia do direito à educação ao congelar os gastos públicos para o setor por 20 anos. Costa e Gentil (2018) ressalta que, como signatário de acordos internacionais, o Brasil é influenciado, no atual momento histórico e pelos próximos 11 anos, pela agenda denominada “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Apesar de seguir uma agenda que reafirma o direito à educação, embora com suas contradições, acirra-se no atual cenário brasileiro a desconstrução desse direito.

Frente aos acordos e agendas internacionais, respondidos historicamente e particularmente por cada país, o Brasil, na atual conjuntura, baliza suas respostas pelo limite deixado nas brechas da própria agenda 2030, conforme analisa Costa e Gentil (2018, p. 671):

Se por um lado a Agenda acena com as possibilidades de educação ao longo da vida, com especial destaque para a responsabilidade do Estado em assegurá-la, sobretudo a educação primária e a de jovens e adultos, por outro lado, deixa em aberto as possibilidades de negócio para as nações mais desenvolvidas, para o setor privado, via parcerias e a privatização pura e simples.

O acirramento da agenda ultraliberal no Brasil leva ao desmonte da educação em proporções ainda difíceis de calcular. No entanto, vale lembrar que o caminho do desmonte da educação veio sendo construído de forma paulatina e sedutora. Há quase uma década o Movimento Todos pela Educação (MTE) vem se posicionando em defesa da qualidade da Educação, inclusive nos últimos eventos que levaram milhares de estudantes e professores às ruas do país, frente aos cortes de recursos para educação; a representante do MTE foi a porta-voz da mídia de massa para falar em nome dos defensores da educação pública para todos. Em se tratando de um organismo fortemente apoiado por setores do mercado, quais seus interesses com tal defesa?

Costa e Gentil (2018) e Peroni (2009) têm denunciado que as PPP's têm contribuído para diferentes e conjugados formatos de privatização no país. Por meio da "inclusão da oferta de pacotes educativos, materiais digitais, orientações pedagógicas, hardwares e softwares educativos, procedimentos de avaliação" (COSTA, 2019, p. 173), a maioria das empresas apoiadoras do MTE tem adentrado nos espaços da educação pública, mudando a configuração dos serviços educacionais prestados à população. Merece destaque a gestão educacional que perde a sua característica de gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.393/96 para assumir um caráter mais gerencial ancorado nos mecanismos da gestão empresarial.

Entendendo que as PPP's vêm avançando nos últimos anos, é importante discutir o surgimento e os principais objetivos de serviços do Movimento Todos pela Educação (MTE). Tal movimento é fruto do final da década de 1980, momento em que a ideologia Liberal irrompe a partir de seus grupos de colaboração, visualizando novos caminhos de crescimento e, nesse movimento, iniciado a partir de grupos defensores do Liberalismo no Brasil e no mundo. Segundo Gross (2003, p. 143), "a instância constituinte no final dos anos de 1980 estabeleceu-se, assim, como um desafio e uma oportunidade para a convergência de frações do empresariado brasileiro rumo a um projeto neoliberal".

O MTE surge como entidade componente dos Institutos Liberais, os quais se apresentam como entidades culturais, apartidárias, sem fins lucrativos, aberto a todos os interessados e mantidos por pessoas físicas e jurídicas. Com o objetivo de difundir os princípios do liberalismo, "dedicando-se à atividade política e ideológica de defesa dos preceitos do neoliberalismo" (GROS, 2004, p. 145), e orientando as medidas para promover o "bem-estar moral e material dos indivíduos" (idem), esses institutos atuam em diferentes frentes, principalmente ao que se refere às políticas de saúde, educação e previdência. Na tentativa de identificar como os apoiadores e mantenedores do MTE têm atuado, na continuidade do texto apresentamos a metodologia utilizada para realizar o levantamento dos principais apoiadores e mantenedores do Movimento Todos pela Educação e os serviços educacionais que eles ofertam.

## 2. METODOLOGIA

Para uma melhor compreensão da dinâmica de funcionamento das instituições que compõem o Todos pela Educação, realizamos um levantamento na base de dados on-line, utilizando como metodologia os descritores e os nomes das instituições que constam no site do MTE. Ao entrar na plataforma on-line do Todos pela Educação e buscar as instituições apoiadoras, percebemos que a plataforma conta com a divisão entre mantenedores e apoiadores do movimento. Seus mantenedores são as seguintes instituições: Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Itaú Social; Fundação Lemann; FLUPP-Fundação Lucia e Pelerson Penido; Fundação Telefônica - VIVO; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Milú Villela e Scheffer.

As instituições que apoiam o movimento são: Antônio Carlos Pipponzi; Burger King; Moderna; Família Johannpeter; Fundação Educar Dpaschoal; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Gol; Instituto Cyrela; Instituto MRV; Instituto Votoratim; Arredondar - você faz a diferença; PATRI; Shoulder e Suzano.

Após o levantamento realizado na plataforma, acessamos a de cada uma das instituições buscando dados que nos apresentassem seus serviços educacionais. Os serviços e/ou programas ofertados pelas instituições se localizavam em abas denominadas “Nossas Iniciativas”, “Programas”, “Nossa Atuação” e “Projetos e Iniciativas”. Das instituições mantenedoras, a Família Kishimoto, a Milú Villela, a Itaú BBA e a Scheffer não contam com plataforma on-line ou não informam com precisão quais os projetos educacionais desenvolvidos, o que impossibilitou o acesso aos serviços ofertados e, por esse motivo, foram excluídas do quadro abaixo.

Quadro 1 – Instituições mantenedoras do Movimento Todos pela Educação: serviços ofertados

Instituição	Serviços/Programas Ofertados
Fundação Bradesco	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cursos on-line na “Escola Virtual” (Administração; Contabilidade e Finanças; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Educação e Pedagogia; Informática).</li> <li>▪ Roteiros de Estudos (nas mesmas áreas dos cursos).</li> </ul>
Itaú Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação de Profissionais da Educação (Ambiente de Formação; Letras e Números; Escrevendo o Futuro; Leia para uma Criança; Melhoria da Educação; Monitoramento e Avaliação; Pesquisas; Redes e Territórios Educativos).</li> <li>▪ Fortalecimento de Organizações da Sociedade Civil (IR Cidadão; Missão em Foco; Monitoramento e Avaliação; Pesquisas; Prêmio Itaú-Unicef; Redes de Territórios Educativos; Voluntariado).</li> </ul>
Fundação Lemann	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração.</li> <li>▪ Lemann Fellowship.</li> </ul>
FLUPP – Fundação Lucia e Pelerson Penido	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa VIM – Formação de educadores; construção de políticas públicas para a primeira infância; apoio e adequação a infraestrutura local; formação de lideranças, elaboração e apoio a projetos comunitários.</li> <li>▪ Programa VEM – plano de ação para escolas de ensino fundamental e médio; Projeto Colheita; Projeto Melhores Cabeças; Projeto Raiz.</li> <li>▪ Programa PED – Projeto de Fortalecimento da Gestão Pública da Educação.</li> </ul>
Fundação Telefônica - VIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Profuturo: Projeto Aula Digital; Projeto Escolas Conectadas; Inova Escola; Escola Digital; Escolas Rurais Conectadas; Conviva Educação; Observatório do Plano Nacional de Educação; Acervo Inova Escola.</li> <li>▪ Empreendedorismo Social: Projeto Pense Grande; Programaê; Acervo Pense Grande.</li> <li>▪ Voluntariado: Programa de Voluntariado; Acervo Guia Design Thinking.</li> <li>▪ Inovação Educativa.</li> </ul>
Instituto Natura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trilhas;</li> <li>▪ Escola Digital;</li> <li>▪ Escola em Tempo Integral + Comunidade de Aprendizagem;</li> <li>▪ Comunidade de Aprendizagem;</li> <li>▪ Escola em Tempo Integral;</li> <li>▪ Rede de Apoio à Educação;</li> <li>▪ Conviva Educação;</li> <li>▪ Educação para Consultoras de Beleza Natura.</li> </ul> <p><b>Outras iniciativas apoiadas pelo instituto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CEIPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais;</li> <li>▪ Consed – Apoio ao GT do Ensino Médio;</li> <li>▪ Currículo de Sobral;</li> <li>▪ Educação Compromisso de SP;</li> <li>▪ Educação Já;</li> <li>▪ IOEB – Índice de Oportunidade da Educação Básica;</li> <li>▪ Khan Academy;</li> <li>▪ Movimento Colabora Educação;</li> <li>▪ Movimento pela Base;</li> <li>▪ Profissão Professor;</li> <li>▪ Sonho de Tremembé.</li> </ul>

(continuação ...)

Quadro 1 – Instituições mantenedoras do Movimento Todos pela Educação: serviços ofertados

Instituição	Serviços/Programas Ofertados
Instituto Península	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Singularidades – Formação inicial e continuada de professores;</li> <li>▪ Vivescer – Desenvolvimento Integral do Professor e compartilhamento de experiências;</li> <li>▪ Impulsiona – Educação Esportiva e Desenvolvimento Integral dos Alunos;</li> <li>▪ NAR – Núcleo de Auto Rendimento Esportivo de São Paulo: pesquisa científica e prescrição do treinamento esportivo.</li> </ul> <p><b>Projetos incentivados via lei do incentivo ao esporte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação física e treinamento em atletas de alto rendimento;</li> <li>▪ Escola de atletismo de jovens talentos;</li> <li>▪ Escola de taekwondo de alto rendimento.</li> </ul>
Instituto Unibanco	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa Jovem de Futuro;</li> <li>▪ Estudar Vale a Pena;</li> <li>▪ Editais;</li> <li>▪ Seminários e Eventos sobre educação e Gestão Escolar;</li> <li>▪ Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem;</li> <li>▪ Circuito de Gestão;</li> <li>▪ Rede de Geração de Conhecimento.</li> </ul>

Fonte: sítio do Movimento Todos pela Educação e das Instituições mantenedoras

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados evidenciam que as instituições mantenedoras do MTE possuem, em suas plataformas, programas voltados à educação básica ou superior e atuam em iniciativas próprias através de projetos e/ou em parceria com outras instituições, assim como apoiando projetos já existentes em escolas públicas. Essas iniciativas vão desde projetos para a educação básica à Gestão Escolar, sendo que algumas dessas instituições atuam através de iniciativas presenciais ou on-line, como no caso da Fundação Bradesco. É importante ressaltar: essas instituições localizam seus projetos como vinculados à defesa pelo direito à educação para todos, assim como à luta por uma educação gratuita e de qualidade, apresentando tais preceitos em suas plataformas on-line.

A quantidade de projetos e programas criados a partir de iniciativas particulares, assim como seus níveis de atuação, ajuda-nos a compreender o papel do Estado, problematizado na primeira parte do texto. Uma maior abertura das políticas públicas para a participação do setor privado gera uma gama de propostas de ensino, bem como uma grande quantidade de formatos educacionais que se vinculam às respectivas instituições e, aparentemente, parecem beneficiar a população que as utiliza. Contudo, na verdade, conforme tem denunciado Costa e Gentil (2018) e Peroni (2009), esse cenário revela o quanto a ampliação das PPP's contribui para ampliar a mercadificação da educação, por meio da oferta de seus pacotes educativos, assessorias e materiais digitais disponibilizados no balcão do mercado educacional.

O aprofundamento da crise do capital vivida a partir de 2008, e principalmente com a financeirização do capital, a educação escolar, principalmente aquela destinada às famílias pobres, perde sua importância como formadora de mão de obra qualificada para o mercado capitalista. No entanto, a educação escolar ainda continua tendo sua importância, não no sentido de seu papel na formação do ser humano, de garantir a todos os seres humanos o acesso aos bens culturalmente desenvolvidos pelo conjunto da humanidade, mas sim, no sentido da educação ser uma mercadoria a ser vendida como qualquer outra.

Logo, a escola continua tendo sua função na sociedade capitalista, sempre a serviço dos interesses dos grupos dominantes. Por isso, não obstante o enxugamento de gastos públicos com educação, permanece os discursos em defesa da educação de qualidade e que seja para todos. Entretanto, a falta de uma política central que tenha um objetivo comum e guie os rumos da educação brasileira, além de expressar uma visão fragmentada do sujeito e do processo educacional como primordial ao desenvolvimento humano, evidencia os reais interesses do setor empresarial em relação à educação. Por meio da oferta de metodologias de ensino e formação de professores, a educação escolar tanto se torna uma mercadoria, como é espaço para disseminar ideologias neoliberais e adaptar as pessoas ao modelo de sociedade vigente.

Conforme aponta Martins e Krawczyk (2018) é perceptível o avanço da frente empresarial que, assumindo o discurso da educação para todos, tem adentrado no espaço público de forma que se tornou natural o fato da escola pública ser “um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias etc” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6).

No entanto, quando assume o discurso que capta os anseios de pessoas que, bem intencionadas, lutam em defesa da educação, essas instituições que se colocam como parceiras não objetivam assumir os gastos com a educação pública, mas se preocupam cada vez mais “em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores). Ou seja, em inocular na escola pública a visão do mundo do empresariado” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, buscamos apresentar os pressupostos teóricos e políticos que dão base ao avanço das parcerias público-privadas no campo educacional desde a reforma do Estado de 1995 e seu aprofundamento nos dias atuais. Sob a égide do neoliberalismo de Terceira Via, cada vez mais se tem defendido a abertura ao Terceiro Setor, entendido como iniciativa da sociedade civil e empresas privadas na responsabilidade pelos serviços sociais que deveriam ser providos pelo Estado.

A educação como direito social tem sofrido profundas mudanças frente à nova reestruturação produtiva do capital com o avanço das tecnologias e suas danosas consequências no mundo do trabalho. A educação ganha centralidade, mas não como desenvolvedora do potencial humano frente ao contexto da economia global, e, sim, como responsável por adaptar o trabalhador às demandas do mercado flexível e cada vez mais individualizado.

Nesse contexto, a educação passa a cumprir papel diferente daquele voltado à formação cidadã, defendido pelo Estado de bem-estar social. Essa nova sociedade exige outro tipo de formação, muito mais preocupada com a informação que com o desenvolvimento humano. O foco está na formação do trabalhador, que se adapta ao novo modelo de sociedade flexível, polivalente e preparado para a instabilidade dos empregos e mercados transitórios frente às novas mudanças das tecnologias da informação.

Conforme abordamos no texto, o capital, em sua versão neoliberal, através do ideário da Terceira Via, pela parceria público-privada, tem adentrado ao espaço da educação pública e espreado seus valores e novo formato de educação, conformando os sujeitos à nova estrutura do capital. Outro agravamento é o enfraquecimento da luta de classe, favorecendo a agenda econômica, quando, em nome do bem comum, homens e mulheres de “bem”, independente da classe social, unem-se para prestar serviços sociais diante de um considerado Estado ausente.

Pela lógica do mercado, que torna tudo mercadoria, empresas privadas, em nome de sua responsabilidade social, tem adentrado ao espaço educacional – conforme visto na tabela que apresenta a quantidade de projetos vinculados às instituições particulares – espreado o discurso de que o privado é mais eficiente e eficaz na gestão dos serviços públicos.

No entanto, fica evidente, através dos serviços oferecidos pelos apoiadores e mantenedores do Movimento Todos pela Educação, que o mais importante para essas instituições representantes do setor empresarial é formar, da educação infantil aos profissionais da educação, por meio dos valores neoliberais. A formação do novo indivíduo para o novo tipo de sociedade, que desemboca em uma educação ofertada pelo viés mercadológico, acaba dando um caráter meramente qualificador de mão-de-obra, portanto, indo de encontro à perspectiva de uma formação integral do indivíduo que preze pelo desenvolvimento pleno e emancipação de suas capacidades.

À medida que o Estado transfere para o mercado a função de educar a população, entrega também a possibilidade de desenvolvimento pleno de seu povo, formando uma mão-de-obra alienada e qualificada apenas para o mercado. Inúmeros questionamentos surgem quando pensamos no modelo de educação que está se consolidando nos países periféricos, principalmente a partir dessa nova conformação do capital internacional no movimento de Terceira Via, mais ainda por uma política ultraliberal, o que nos dirige à produção futura de novos estudos.



## REFERÊNCIAS

- [1] BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 26 jul. 2019.
- [2] BOITO JR., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV. São Paulo.
- [3] BRAGA, D. S.; LOPES, T. C. D. A educação sob a lógica do capital: constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, p. 17-27, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.26393>.
- [4] BRANCO, R. C. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. OIKOS, v. 8, n. 1, pp. 71-91, 2009. Disponível em: [www.revistaoikos.org](http://www.revistaoikos.org). Acesso em 25 jul. 2019.
- [5] BRASIL. Guia de Tecnologias Educacionais 2008. Organização COGETEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- [6] CARNOY, M. Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.
- [7] CHAGAS, J. Luta de classes e estratégia revolucionária: duas polêmicas teórico-políticas com os ideólogos do "Terceiro Setor" e o "gramscismo reformista". In: VITULLO, G. E. (Org.). A ideologia do "Terceiro Setor": ensaios críticos. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2015.
- [8] COSTA, M. de O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. RBPAE, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan./abr. 2019.
- [9] COSTA, M. de O. ; GENTIL, H. S. Educação na agenda 2030 e emenda constitucional 95: uma erosão do direito a educação. Educação: Teoria e Prática, vol. 28, n.59, pp. 662-681, set/dez. 2018.
- [10] COSTA, M. de O. Parceria, participação e trabalho voluntário na educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 6, n. 1, p. 98-108, jun.2014.
- [11] GIDDENS, A. A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- [12] GROS, Denise B. Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 19, n. 54, p. 143-159, fev. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092004000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 nov. 2019.
- [13] HARVEY, D. O enigma do capital e as crises do capitalismo. Trad. de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.
- [14] MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento "Todos Pela Educação". Revista portuguesa de Educação. v.31, n. 1, p. 4-20, jun.2018.
- [15] MATTEI, L. Gênese a agenda do "novo desenvolvimentismo brasileiro". IV Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira. Rio de Janeiro, 2011.
- [16] MONTAÑO, C. Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.
- [17] NEVES, L. M. W. et al. Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.
- [18] PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- [19] PERONI, V. M. V. As Parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, n. 7, p. 139-160, nov.2009.
- [20] ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do plano de ações articuladas. In: PERONI, V. M. V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- [21] SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. A Universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.
- [22] SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: Reflexões Sobre Hegemonia e Redes de Governança. Revista Educação e Fronteiras Online, Dourados, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.
- [23] TODOS PELA EDUCAÇÃO. Mantenedores e apoiadores. [S.d.]. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco\\_356](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_356). Acesso em: 17 jul.2019.
- [24] VEIGA, J. E. Neodesenvolvimentismo: quinze anos de gestação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 83-94, jul./set. 2006.

# Capítulo 3

## *O Estabelecimento de Relações Comerciais e Culturais entre Portugal e Japão do Século XV ao XVII*

*Jorge Gonçalves de Souza*

**Resumo:** Este estudo de pesquisa bibliográfica tem por objetivo apresentar de forma resumida fatos históricos do estabelecimento das relações comerciais e culturais entre Portugal e Japão do século XV ao XVII, durante o período (Sengoku Jidai) do Japão e o comumente chamado período das Grandes Navegações do Império Português. Todo esse contexto de relações comerciais e culturais já era algo habitual dos portugueses devido ao expansionismo já realizado por este, o qual proporcionou ao mesmo o contato com as mais diversas culturas pelas conhecidas Índias orientais, África e também nas Américas. No contexto oriental, no qual a China teve influência para que os primeiros contatos entre Portugal e Japão no século XV viesse a ocorrer, primeiramente se faz necessário de forma sucinta abordar como isso ocorreu e os motivos que levaram os portugueses a desenvolverem esta relação. Além de apresentar o porquê dos japoneses no século XVII já no Período Edo fecharem seus portos aos portugueses, os expulsarem e proibirem as missões seminaristas.

**Palavras Chave:** Período *Sengoku Jidai*. Relações Comerciais. Relações Culturais.

## 1. INTRODUÇÃO

O Japão é um país milenar com sua fundação datada de 11 de fevereiro de 660 a.C., em que durante séculos foi marcado por momentos importantes na sua história. Estes foram e são fundamentais para o desenvolvimento deste país nos mais diversos aspectos (social, cultural, político, econômico, etc.). Um dos períodos mais conturbados da história do Japão é justamente o *Sengoku Jidai*, pois o país naquele momento estava vivendo diversas guerras civis. O período *Sengoku Jidai* é marcado justamente por estes conflitos internos que durou de 1467 a 1573, basicamente do século XV ao XVI, e neste mesmo período os portugueses na Europa estavam a viver o auge de sua expansão territorial e comercial.

O Império Português já tinha relações comerciais com a China, entretanto por fatores culturais e principalmente de aspectos tributários as relações comerciais com a China não era das mais amigáveis, entretanto ambos costumavam desrespeitar tais regras.

Em um contexto histórico é muito importante apresentar fatores relevantes das relações entre Portugal e Japão, as motivações que levaram a ambos manterem uma relação comercial e também aspectos culturais que envolvem estes países ainda na atualidade.

Para este feito o presente trabalho de pesquisa inicia o processo de contextualização da história das relações comerciais e culturais entre Portugal e Japão do século XV ao XVII, apresentando o expansionismo português, a China como ponto inicial destas relações e o desenvolvimento da história afim de elucidar os leitores destes fatos históricos.

## 2. O EXPANSIONISMO PORTUGUÊS NO ORIENTE

Durante o século XVI o Império português vivia o seu auge de expansionismo territorial e comercial ultramarino, o qual já englobava a África, América e também o oriente, Boxer (2011, p. 55), descreve que o oriente era chamado de forma generalizada de Estado da Índia, mas representava territórios na região africana e Ásia, e esta vinda dos portugueses para a região asiática se motivou através do impulso do comércio e da religião.

Estes fatores comerciais e religiosos já eram empregados desde os princípios das navegações portuguesas, o interesse comercial estava relacionado as disputas entre nações como a Espanha e posteriormente de forma tardia a Inglaterra, França e Holanda, todos em busca de riquezas como: ouro, cereais, especiarias, entre outros.

Boxer, mais uma vez elucidada sobre este momento,

[...] os impulsos fundamentais por trás do que se conhece como a 'Era dos Descobrimentos' sem dúvida surgiram de uma mistura de fatores religiosos, econômicos, estratégicos e políticos, é claro que nem sempre dosados nas mesmas proporções. [...] (BOXER, 2002, p. 33)

O historiador britânico conforme supracitado afirma que os fatores motivadores nem sempre tinham as mesmas proporções, este se refere ao fato do conflito de interesses entre jesuítas, comerciantes e os colonizadores, todos envolvidos no empreendimento colonizador português, que diversas vezes fora questionado.

### 2.1. RELAÇÕES COMERCIAIS COM A CHINA

Durante o período de sete anos (1514-1521) os portugueses tiveram relações comerciais de forma oficial e regulamentada com a China. Sobre esta relação comercial entre Portugal e China, Wernham aborda itens comercializados entre os países, revelando assim a importância deste:

Entre os principais produtos trazidos pelos portugueses havia alguns artigos europeus como lã, fio de ouro e corral com algodão, ópio da Índia, marfim e ébano da África, especiarias diversas e madeira de sândalo do Timor, pelos quais os portugueses tomavam seda, objetos de porcelana e laca, ruibarbo, cobre, ouro e almíscar (WERNHAM, 1987, p. 407-8).

Porém as diferenças culturais e administrativas, foram de forma gradativa dificultando tais relações entre chineses e portugueses, pois encontravam dificuldades com o sistema tributário do Império Ming.

De acordo com Sá (2006, p. 50) “Os portugueses então passaram a ter uma abordagem com uso da força para manter o comércio na região, sobretudo na região de Cantón”. O que resultou em uma proibição por parte da china do comércio com os portugueses. Mas esse bloqueio era constantemente desrespeitado por ambas as partes e criou todo um ambiente de contrabando e pirataria.

## 2.2. A CHEGADA DOS PORTUGUESES AO JAPÃO

Historiadores apontam que os portugueses chegaram ao Japão em 23 de setembro de 1543, após uma intensa tempestade desviar uma embarcação de sua rota, o qual seguia viagem de Sião (Tailândia) até Macau para fins comerciais. Entretanto esta foi parar na praia de Tanegashima, pequena ilha ao sul do Japão, pertencente ao feudo de Satsuma. A embarcação tinha como tripulantes três portugueses, chamados pelos japoneses de *nambanjin*, sendo eles: Antonio da Mota, Antonio Peixoto e Francisco Zeimoto, além de um chinês que ajudou na comunicação com os nativos. Fuzii descreve os relatos deste primeiro contato com os japoneses:

[...] explicou aos moradores locais, escrevendo em caracteres chineses com uma vareta sobre a areia da praia, que os narigudos estrangeiros eram “bárbaros do sul”. Eram pessoas pacíficas, educadas, conheciam a escrita e possuíam certo nível de civilização. Os habitantes locais receberam com carinho e respeito os exaustos, famintos e apavorados tripulantes. (FUZII, 2004, p.17)

Entretanto, o primeiro contato com japoneses se deve aos bloqueios comerciais impostos pelos chineses do Império Ming. Foi em Macau e arredores que ocorreu o primeiro contato dos portugueses com os comerciantes japoneses, de forma ainda tímida e poucos numerosos, pois nem todos tinham permissão para realizar comércio nesta região costeira da China. Em 1540 a China cortou suas relações com o Japão. Posteriormente os japoneses viram os portugueses como rota para suas mercadorias entrarem no comércio chinês com o qual já tinha uma relação comercial e também cultural. Sobre este fato Boxer (1990, p.98) afirma que os portugueses vinham “[...]servindo de intermediários de produtos chineses para o Japão e de produtos japoneses para a China, ainda que clandestinamente.”, vale salientar que os portugueses conforme supracitados já estavam habituados ao comércio clandestino com a China.

Após sua chegada, logo os portugueses estabeleceram em Kagoshima um porto para fazer suas ligações comerciais. Seguindo comerciantes que faziam esta rota foi a vez dos jesuítas chegarem ao Japão, Costa (1995) nos elucida que Francisco Xavier liderou a missão jesuíta no Japão, que chegaram no ano de 1549.

Ao chegarem nestas terras tanto portugueses quanto jesuítas se depararam com um ambiente extremamente delicado, o Japão vivia um período de grandes conflitos internos que mostraram a sua real face naquele momento.

## 2.3. PERÍODO SENGOKU JIDAI

O período *Sengoku Jidai* é conhecido principalmente como Período de Estados Beligerantes ou Era dos Reinos Combatentes, que durou de 1467 a 1573, em que o Japão se encontrava em constatastes guerras civis, lideradas por clãs/famílias poderosas em busca de poder na região. Leão aborda sobre o início destes conflitos:

O conflito se iniciou com o enfraquecimento político da corte imperial japonesa e com a ascensão do governo militar (*bakufu*) do clã Ashikaga. Apesar de ter submetido o império aos seus interesses, a administração deficiente do clã tendeu para a descentralização, dando força para a ascensão da aristocracia guerreira. (LEÃO, 2013, p.59)

A aristocracia japonesa conhecida como *daimyō*, começou a crescer, ganhar poder na região e construir exércitos privados. Os conflitos começaram a se intensificar entre eles, e a partir de 1540 o caos e a insegurança se espalharam pelas principais cidades de Honshu (ilha principal do Japão) e de Kyushu (ilha mais ao sul).

A chegada dos portugueses ao Japão em 1543 de certa forma iria intensificar os conflitos, pois os três portugueses acompanhados do chinês interprete, apresentaram aos *daimyō* a espingarda que viera com eles, houve ali a demonstração da arma que impressionou a todos por sua precisão e letalidade. Com isso dava-se início ao primeiro comércio oficial entre japoneses e portugueses.

Fuzii (2004, p.18) descreve que “Inicialmente, estes senhores conseguiram comprar dos navios portugueses quantas armas conseguiam a preços elevados. Logo, a espingarda e o mosquete propagaram-se pelos feudos, mudando a tática de guerra.” Desta forma os portugueses foram responsáveis pela modernização do combate que até então era “primitivo”.

## 2.4. A RELAÇÃO CULTURAL ENTRE PORTUGUESES E JAPONESES

Os portugueses estavam habituados a encontrar culturas diferentes durante o período de expansionismo ultramarino, de certa forma tinham expertise para lidar com as mais diferentes escritas, linguagens, costumes e principalmente questões políticas, religiosas e comerciais. A princípio as relações entre portugueses e japoneses foram bem amistosas, Janeira aborda que:

Os Portugueses foram mais bem recebidos no Japão do que na China. É comumente atribuído o êxito dos primeiros contactos com os Japoneses à introdução da espingarda, que os Nipónicos, sendo um povo tradicionalmente guerreiro, admiraram muito. (JANEIRA, 1955, p.1)

Tais relações podem ter sido amistosas, porém encontraram dificuldades que estavam relacionados a escrita, linguagem e a religião. O uso de tradutores da China e do próprio Japão foram fundamentais para a permanência portuguesa na região, onde o comércio estava apresentando bons resultados. No processo de cristianização do Japão foram os jesuítas que mais sentiram as barreiras culturais entre portugueses e japoneses. Sobre tais dificuldades Leão (2013, p. 59) descreve: “[...] os jesuítas se depararam com vários obstáculos, tais como: a complexidade do idioma, o grande número de seitas religiosas xintoístas e budistas e alguns hábitos do cotidiano japonês.”

Os jesuítas foram extremamente importantes para a transmissão cultural no Japão, buscaram conhecer a língua, costumes e o funcionamento da sociedade japonesa da época, isso resultou na construção de livros para consumo interno, e logo também sendo instrumento de leitura para japoneses que se convertiam ao cristianismo. Através deste conhecimento adquirido pelos jesuítas foram surgindo diversas obras escritas, o qual a imprensa teve papel fundamental. Sobre este acontecimento, (PIMENTEL; ALBERTO, 2013, p.838) afirmam que: “[...] os jesuítas publicaram traduções de obras de carácter catequético e doutrinal, mas também livros de gramática e dicionários que constituem a primeira abordagem científica do estudo da língua japonesa.”

A missão jesuíta levava não somente a cristianização dos povos, mas todo um conjunto de conhecimento do mundo ocidental. Tanto comerciantes quanto jesuítas ficaram impressionados com a cultura japonesa, especialmente por serem um povo culto, e de altas qualidades.

### 2.4.1. INSERÇÃO CULTURAL PORTUGUESA NOS COSTUMES JAPONESES

Os japoneses sempre foram um povo fascinado pelo novo, uma característica que é presenciada até os dias atuais. Essa característica é bem peculiar, pois ao abordar o “novo” os japoneses o adaptam conforme seus costumes, Fuzii (2004, p.21) descreve que os japoneses acabam: “remodelando, adaptando, modificando. Assim se apresentaram desde aquela época na arte, na moda, na técnica etc.”

Nos aspectos da linguagem, tornou-se comum o uso de palavras do português no japonês, pois era considerado elegante essa mistura. Muitas palavras da língua portuguesa ainda estão integradas ao japonês contemporâneo, palavras tais como:

*Jiban* – gibão

*Birôdo* – veludo

*Kuruz* – cruz

*Tabaco* – tabaco

*Caruta* – carta de baralho

*Kabocha* – abóbora, cabotiá

*Pan* – pão

*Kasuterá* – bolo de Castela,

pão de ló

*Bisuketo* – biscoito

*Kappa* – capa

*Kanterá* – candeia

*Kirisuto* – Cristo

*Katoriku* – católico

*Botan* – botão

*Tempurá* – tempero, temporada

*Ámen* – amém

*shabon* – sabão

*koppu* – copo

*areruia* – aleluia

Além da linguagem outros itens da cultura portuguesa foram bastante empregados na vida e cultura japonesa, como: gibão (vestimenta que se usava por debaixo do paletó), calças tipo balão, mantos largos, tecidos de veludo, chapéu de feltro de copa alta; as senhoras da aristocracia e os atores do teatro *kabuki* enfeitavam-se com terços e cruzes no pescoço, que são símbolos da fé católica. No que diz respeito a culinária os portugueses introduzem a bata doce, abobora chamada de *Kabocha* que de forma simples Fuzii (2004) explica que esta nomenclatura se deve ao fato da abobora ter vindo do Camboja. Foi também introduzido as massas, bolos, biscoitos, etc. Muitos outros costumes foram adotados pelos japoneses, sempre com o emprego de sua cultura, dando uma identidade própria aos novos costumes.

## 2.5. O COMÉRCIO JAPONÊS NO SÉCULO XVI E XVII

Foi durante os séculos XVI ao XVII que ocorreu o desenvolvimento das comunidades mercantis. A China já vivenciava este desenvolvimento, o que não ocorria no Japão mesmo sendo um país muito próximo, e este fato se deve aos problemas internos de aspectos políticos e sociais vivenciados naquele período denominado *Sengoku Jidai* conforme **Título 3**.

Com relação ao comércio japonês existem problemáticas e divergências de fatos, as problemáticas estão diretamente relacionados ao sistema político japonês que no início deste período era governado e controlado de forma fragmentada até 1610 (Período *Edo*) por diversos senhores feudais, aristocratas conhecidos como *daimyō*, entretanto há uma mudança com a entrada do *shōgun*, o qual Mason e Caiger (1997) descrevem como sendo o mais elevado poder político governante do Japão naquele momento, sendo então estes ditadores militares que controlavam tanto a política quanto o comércio na região. Esse controle faz com que seja inexistente o conceito de comunidades mercantis no Japão, devido ao monopólio exercido pelo poder governante.

Antes mesmo da chegada dos portugueses já havia uma relação comercial e cultural dos japoneses com os chineses e, no que diz respeito ao comércio, muitos mercadores chineses realizavam negócios no Japão, estes de forma muito mais expressivas do que os mercadores japoneses na China. Sobre este fato, Ptak (1994, p.291) descreve que: “apenas um décimo dos comerciantes da rota sino-japonesa era composto de comerciantes japoneses”.

Os fatos conflitantes estão justamente relacionados a essa baixa presença dos japoneses no comércio chinês, pois os portugueses ilustram uma grande presença destes. Ainda sobre este relato Ptak (1994) mais uma vez nos elucida e põe em xeque o argumento português, ao discorrer que as embarcações japonesas eram ligeiramente menores e pouco resistente em relação as embarcações chinesas, ainda informa que o Japão só viria se desenvolver no campo naval no final do século XVI.



Muito deste desenvolvimento naval japonês se deve a presença portuguesa na região. Este teve um impacto substancial na economia japonesa, e possibilitou o acúmulo de riquezas, que de acordo com Hall (1990, p.137) ocorreu “de forma relativamente rápida, excluindo a necessidade de se possuir o controle de terras”. Isso em pleno período em que o feudalismo através dos *daimyō* dominavam as terras como forma de poder.

Os primeiros negócios firmados entre os dois povos, foi o de armas de guerra, o qual ocorreu tão logo a chegada dos portugueses nestas terras. Este negócio foi realizado em larga escala, porém outros itens também foram comercializados e isso foi extremamente vantajoso para os portugueses. Vale ressaltar que o comércio não era uma exclusividade de comerciantes, os jesuítas que não se limitavam apenas ao trabalho de conversão, mas também faziam negócios com os japoneses, Janeira (1955, p.2) discorre que: “[...], mantinham também por sua conta um comércio importante. Embarcavam para o Japão seda e outros tecidos e colocavam grandes quantidades de prata no mercado da seda na China.”

## 2.6. AS FACES DA PRESENÇA JESUÍTA NO JAPÃO

Os jesuítas tiveram no Japão todo um trabalho de catequização, que resultou até 1614 do Período *Edo* em um número expressivo de cristãos no país, que era estimado em 300 mil, após 61 anos de trabalho realizado por eles, de acordo com Pimentel; Alberto (2013).

Durante este processo de catequização, houveram barreiras do aspecto político e religioso que seriam o ponto principal da expulsão destes da região. Ao chegarem ao Japão os jesuítas tiveram conhecimento das religiões xintoístas e budistas conforme supracitado, e tiveram um papel fundamental nos estudos destas e da língua japonesa. Porém isso não significava uma aceitação geral deste trabalho de conversão pelos jesuítas. Sá (2006, p.52) afirma que: “a pressão dos monges budistas (*bonzos*) começou para que eles fossem proibidos de pregar o evangelho”. O que ocorreu em 1550 em *Kagoshima*, conforme a ordem de *Shimazu Takahisa daimyō* de *Setsuma*.

Entretanto todo este crescimento se deve ao fato de que as estratégias usadas pelos líderes jesuítas foram totalmente diferentes da abordagem em outras regiões, no Japão começou de cima para baixo, pelos grandes influenciadores, os *daimyō*. Sobre este relato Hall introduz três grandes líderes da aristocracia japonesa, que se converteram ao catolicismo:

[...] *Omura Sumitada*, que se converteu ao cristianismo [...] ao se converter, *Sumitada* ordenou que todos debaixo de sua autoridade também se convertessem ao cristianismo católico. *Arima Harunobu* e *Otomo Yoshishige* passaram a ser conhecidos, junto com *Sumitada*, como os “Três *Daimyōs* Cristãos”. (HALL, 1990, p.140)

Antes da chegada dos jesuítas, havia os *dojuku* que eram auxiliares o qual faziam parte da hierarquia eclesiástica dos *bonzos*. Estes foram essenciais para os jesuítas, que se apropriaram do termo para denominar japoneses convertidos ao cristianismo, que serviam como auxiliares e tradutores. Entretanto, Leão (2013, p.62) descreve que: “Não havia uma regra que exigisse dessas pessoas o comprometimento com a vida religiosa, mas pelo fato de estarem muito próximos dos padres, deveriam se comportar como tal.”

Após a morte do importantíssimo Francisco Xavier, o Padre espanhol Cosme de Torres encabeçou as missões jesuítas. Foi através da continuidade dos trabalhos iniciados por Xavier que os jesuítas se aproximaram dos *daimyōs*, essa aproximação se deve principalmente aos *dojuku*. *Otomo Yoshishige* que ficou conhecido como um dos “Três *Daimyōs* Cristãos”, em encontro com o Padre Torres lhe deu autorização para evangelizar na região. Porém, mesmo com o auxílio dos *dojuku* que buscavam estreitar as relações com a aristocracia japonesa, Leão (2013) aborda que isso não fora o suficiente para evitar conflitos com os *daimyōs*.

Diversos conflitos vieram a ocorrer, diversos missionários importantes faziam parte desta missão, até que a expulsão dos portugueses e jesuítas viesse a ocorrer. Todo esse conflito despertou um novo sentimento em todo o Japão, principalmente nas autoridades locais.

## 2.7. UMA NOVA PERSPECTIVA TERRITORIAL E POLÍTICA

Já em meados do século XVII do período *Sengoku Jidai* no Japão, *Oda Nobunada*, *daimyō* da província de *Owari* foi fundamental para o que se desse os primeiros passos para o término dos conflitos e a unificação do Japão. Segundo Varley (2000, apud MARQUES, 2017, p.6) *Nobunada* “[...] revolucionou as atividades bélicas no país, tendo sido a primeira pessoa a empregar o sistema de tiro contínuo, concedendo-lhe a vitória na batalha de *Nagashino* em 1575.”

Isso possibilitou que *Oda Nobunada* ascendesse ao poder e chegasse à capital, o que lhe deu muitos territórios e possibilitou unificar o território japonês, Costa (1993). Este iniciou o processo de reunificação, que lhe rendeu o título de “primeiro unificador”. Após sua morte, *Oda* foi substituído por *Toyotomi Hideyoshi* que deu continuidade aos trabalhos de reunificação do Japão.

O *daimyō Nobunada* tinha uma forte amizade com os portugueses e jesuítas o que havia permitido a presença deles na região. Porém seu sucessor o general *Hideyoshi* não tinha essa mesma visão, e viria a proibir os cristãos na região, no qual Martins discorre que o mesmo era:

[...] zeloso de manter o controlo conquistado, não permitia a existência de elementos que pudessem comprometer essa estabilidade. A doutrina cristã ensinava aos seus seguidores que o seu Deus estava em primeiro lugar, o que entrava em conflito com o código de honra do guerreiro japonês, segundo o qual a obediência ao seu senhor devia estar acima de tudo o resto. *Hideyoshi* temia ainda que o grande plano dos jesuítas fosse conquistar o território, (MARQUES, 2017, p.7-8).

Este fato fez com que fosse editado em 1587 o primeiro Édito anticristão, que ordenava a expulsão de todos os missionários presentes no Japão. Entretanto, esse foi parcialmente obedecido, pois a retirada destes da região representaria uma perda comercial substancial, afetando assim a economia local. Um segundo édito surgiu em 1597, após o chamado Martírio de *Nagasaki* no qual seis franciscanos, três jesuítas e dezessete cristãos leigos foram crucificados. Este segundo édito serviu de modo a desencorajar qualquer tipo de conquista por parte de alguma força externa ao país (Costa 1993, Rodrigues e Oliveira 2014).

Em 1588 morre *Hideyoshi*, assume em seu lugar *Tokugawa Ieyasu*, dando início ao *shōgun Tokugawa*, que assim como seu antecessor manteve as políticas de proibição aos portugueses e jesuítas. Tão logo após sua ascensão ao poder os Holandeses em 1600 chegam ao Japão trazendo consigo o Protestantismo bastante comum entre estes e os ingleses. A presença Holandesa não tinha a pretensão religiosa, mas sim comercial. Tal presença representa o início do declínio de portugueses, espanhóis e também dos jesuítas, vale ressaltar que Portugal e Espanha estavam unidos em um único estado denominado de União Ibérica. Sobre a presença holandesa na região, Pimenta afirma que:

Os comerciantes neerlandeses se limitavam a comercializar e não tratavam de assuntos religiosos. Elemento que pode ser considerado como favorável para que, mais tarde, o *shōgunato* optasse por nomear os holandeses como únicos intermediários entre seu país e o Ocidente. (PIMENTA, 2013, p.73)

Os holandeses usaram sua influência para derrubar qualquer movimento dos portugueses e outros agentes em comum. Essa interferência surtiu grandes efeitos e a partir de 1606 *Tokugawa* começa a lançar éditos anticristãos, e em 1612, de forma expressiva começava a perseguição com o intuito de expulsar a todos da região. Carvalho (2000, p. 139) discorre: “Um édito do governo *Tokugawa* declarava que Portugueses e Espanhóis não iam ao Japão com intenções de fazer comércio, mas sim com o propósito de evangelizarem os Japoneses e de se apoderarem do Japão.”

## 2.8. A EXPULSÃO DOS MISSIONÁRIOS E O FATOR COMERCIAL

Em 1613 os ingleses chegaram ao Japão, tiveram apoio holandês e mantiveram uma relação comercial na região, acirrando mais ainda a batalha comercial e religiosa com portugueses e espanhóis. Mas foi em 1614 já no Período *Edo* que a situação para os cristãos missionários chegou ao ápice, com *Tokugawa* decretando a expulsão de todos, entretanto alguns se mantiveram na clandestinidade, Pimenta (2013).

Com a intensificação das relações comerciais entre holandeses e ingleses com o Japão, as relações com os comerciantes portugueses iam sendo também abalada gradativamente. Isso ficou expresso com as ações adotadas além dos éditos, o *shōgunato* acirrou a fiscalização portuária, afim de identificar possíveis missionários clandestinos. Hichmeh (2013, p.9) aborda que: “Tal postura abalou sobremaneira a confiança nipônica nos mercadores lusos, uma vez que em diversas ocasiões padres e seus colaboradores foram feitos prisioneiros por descumprir o édito.”

Para cortar de vez as relações com os portugueses e suas missões religiosas, em 1639 é promulgado um édito afirmando que toda embarcação destes será totalmente queimada caso aportasse no Japão, e todo sua tripulação seria aprisionada e receberia a devida punição. Entretanto, em 1640 Coutinho (1999) nos traz o relato de que uma embaixada composta de 74 portugueses foi enviada ao Japão com o objetivo de reestabelecer as relações. Porém, ao desrespeitar o édito foram capturados e condenados a decapitação pelo o *shōgun*. Entretanto, 13 deles foram poupados para levarem a mensagem de que não eram mais bem-vindos.

### 3. CONCLUSÃO

Através da elucidação da história mesmo que de forma resumida, é possível concluir quão rica e complexa se mostra os aspectos da história japonesa, aspetos estes que formaram a nação japonesa e possuem reflexos até o período atual. De uma época em que o termo democracia ainda caminhava, era comum se deparar com os mais diversos tipos de sistema de governo, de um período de descobertas, de trocas e conflitos. As relações entre os povos sempre foi objeto de estudo ao longo da história, o relacionamento entre estes sempre resulta em fatos que precisam ser analisados, nos mais diversos campos de estudo. Com a história japonesa não se faz diferente, o período *Sengoku Jidai* é composto por diversos fatos do ponto de vista histórico que merecem atenção. Os conflitos deste período servem de base para a análise do comportamento da sociedade japonesa naquele momento, em que pouco se conhecia do ocidente. A chegada dos portugueses possui dois pesos e medidas, isso já era costumeiro para este povo, que através das grandes navegações fez grandes feitos e também atrocidades. A introdução portuguesa tem um significado importantíssimo na cultura japonesa e outros aspectos. É um novo mundo que se insere no contexto pouco moderno do país nipônico, essa presença foi fundamental no desenvolvimento local, a introdução do armamento militar moderno, das engenharias navais, do estudo da língua japonesa, da imprensa, da troca mutua cultural, das relações comerciais e diplomáticas. Obviamente houveram diversos pontos o qual devemos fazer uma reflexão, sobre o papel desempenhado pelos mais diversos agentes, seja português, espanhóis, os japoneses e também os jesuítas com seminaristas que eram compostos das três nacionalidades. É visível que ocorreram erros no decorrer da história, a introdução forçada da religião fez estourar diversos sentimentos conflitantes, e que resultaram em perseguição, busca pelo poder, controle social e a inserção de uma cultura que aos olhos dos povos autóctones não lhe parecia nada além da busca pelo controle da região. Este fato fica mais claro com a ação dos agentes políticos e religiosos japoneses, que viram através da força a solução para a “proteção” da sua cultura e território.

### REFERÊNCIAS

- [1] BOXER, C. R. O Império marítimo português (1415-1825). Lisboa: Edições 70, 2011.
- [2] \_\_\_\_\_. O império marítimo português. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- [3] \_\_\_\_\_. Portuguese Merchants and Missionaries in Feudal Japan (1543-1640). London: Variorum, 1990.
- [4] CARVALHO, Daniela de. Nambanjin: sobre os portugueses no Japão. Universidade Fernando Pessoa. 2000.
- [5] COSTA, João Paulo de Oliveira. A Descoberta da Civilização Japonesa pelos Portugueses. Lisboa: Instituto Cultural de Macau & Instituto de História de Além-Mar, 1995.
- [6] \_\_\_\_\_. Portugal and the Japan – The Namban Century. Lisboa: Casa da Moeda. 1993.
- [7] COSTA, João Paulo Oliveira e, RODRIGUES, José Damião, e OLIVEIRA, Pedro Aires. 2014. História da Expansão e do Império Português. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- [8] COUTINHO, Valdemar. O Fim da Presença Portuguesa no Japão. Lisboa, Sociedade Histórica da Independência de Portugal, 1999.

- [9] FUZII, Estela Okabayaski. Uma Síntese da Influência da Cultura Lusíada no Japão. *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina, n. 7/2, p. 13-25, dez. 2004.
- [10] HALL, John Whitney. *Japan: from Prehistory to modern times*. Tokyo: Charles E. Tuttle, 1990.
- [11] HICHMEH, Yuri Sócrates Saleh. O CRISTIANISMO NO JAPÃO: do proselitismo jesuíta à expulsão da igreja. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. 2013.
- [12] JANEIRA, Armando Martins, Portugal e o Japão – Subsídios para a História Diplomática, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, 1955.
- [13] LEÃO, Jorge Henrique Cardoso. Os jesuítas e a participação dos auxiliares Japoneses na missão nipônica (1549- 1614). *USP, Ano IV, n. 6, p. 57-74, 2013*.
- [14] MARQUES, Patrícia da Silva Matos Serras. O Espaço do Português no Japão: Presença, Evolução e Futuro da Língua Portuguesa no Estado Nipônico. Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova Lisboa, 2017.
- [15] MASON, R.H.P., CAIGER, J. G.. 1997. *A History of Japan*. Singapura: Tuttle.
- [16] PTAK Roderich. Sino-Japanese Maritime Trade, circa 1550: Merchants, Ports and Networks. Em: *O Século Cristão do Japão - Actas do Colóquio Internacional Comemorativo dos 450 Anos de Amizade Portugal-Japão (1543-1993)*. Lisboa, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa/Instituto de História de Além-Mar, p. 281-311. 1994.
- [17] PIMENTA, Pedro Augusto. *Jesuítas no Japão: o discurso sobre os percalços da cristianização*. Universidade Federal Fluminense. 2013.
- [18] PIMENTEL, Maria Cristina; ALBERTO, Paulo Farmhouse. *Vir bonus peritissimos aequo: Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2013.
- [19] SÁ, Michele Eduarda Brasil de. Primeiras Relações Comerciais entre Portugal e Japão (1543-1639): convergência de interesses, choques de culturas. *Textura: Revista de Letras e História*. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2006. n.13.
- [20] WERNHAM, Richard Bruce. *Historia del mundo moderno*. Tomo III. Barcelona: Ramon Sopena & Cambridge University Press, 1987.

# Capítulo 4

## *Revolução silenciada – Análise da Revolução do Haiti sobre o prisma do livro didático*

*Luzineth Florentina Souza Serra*

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo destacar a relevância histórica da Revolução do Haiti. Demonstrar sua relevância para o início das lutas pela independência em toda a América (espanhola e portuguesa). Levantar também a questão do silenciamento desta narrativa tanto na historiografia quanto nos livros didáticos de História produzidos para o ensino fundamental no Brasil, especificamente para o terceiro ciclo ou oitavo ano. Tanto na abordagem historiográfica quanto na história escolar vemos a construção de um silenciamento sobre a magnitude desta que foi a maior revolução negra do continente americano do período colonial.

**Palavra-chave:** Revolução haitiana, independência, história escolar, silenciamento.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se abordar sobre alguns aspectos bem oportunos sobre a Revolução haitiana; a sua relevância histórica e o significado desta para a América daqueles dias. Para esta análise serão utilizados artigos que tem em número considerável na Capes e Scielo. Washington Santos Nascimento, Marco Morel, Popkin são alguns dos importantes referenciais que analisam o chamado haitianismo. No segundo momento abordaremos sobre o silenciamento da historiografia e invisibilidade da Revolução Haitiana nos livros didáticos de História para ano no ensino fundamental.

O objetivo deste trabalho é demonstrar a relevância da Revolução do Haiti e suas implicações para a América luso-franca-espanhola. O impacto no imaginário colonial-escravista decorrente desta Revolução foi significativo. Como reagiam senhores e escravos diante da notícia de que escravos numa ilha distante haviam protagonizado o maior levante naquele momento? Como pioneira qual o seu legado para as lutas emancipacionistas ou pelas independências no período abordado

## 2. HAITI

Localizada na América Central faz parte do conjunto de ilhas caribenhas. “A ilha batizada por Cristóvão Colombo de Hispaniola, em 1492, tem área de 76.480 km<sup>2</sup> (...) dos quais 27.750 km<sup>2</sup> compõem o Haiti” e era habitada pelo grupo indígena Taino (arawak), Morel, (2017). Prossegue ele, “A colonização francesa inicia-se em meados do século XVII, em 1665 foi nomeado pelo ministro Colbert o primeiro administrador local, Bertrand d’Ogeron.” MOREL, 2017, 99. Segundo Popkin (2008), “São Domingos chegou a parecer indispensável para manutenção da civilização europeia, e da economia atlântica”.

## 3. REVOLUÇÃO

Faz-se necessário uma rápida abordagem sobre o que seja ou caracterize este fenômeno de natureza política. Há consenso de que nem todo levante ou insurreição se constituem em revolução. No Brasil colonial e imperial houve revoltas em quase todas as províncias do país. Duramente combatida ainda pelos aparelhos do Estado. Algumas em que seus líderes muitas vezes se espelhavam naquilo que devastou o Haiti por algumas décadas. Que escravos organizados enfrentaram e destruíram os senhores franceses dessa ilha. A elite escravista. Para Morel “É usual denominar como Revolução os acontecimentos da colônia francesa de São Domingos que resultaram na Proclamação da Independência do Haiti; desde a época dos eventos, até tendências atuais da historiografia” MOREL, 2017, p.33

Continua ele,

“O caráter de ruptura violenta das estruturas políticas e sociais e dos meios de produção vigentes; homens, mulheres e grupos sociais oprimidos, tornando-se protagonistas principais e ascendendo ao poder; (...)” MOREL, 2017, p.33

A análise de Popkin vai a fundo nesta questão ao afirmar que:

“O êxito da luta pela independência do Haiti desafiou a mais fundamental das asserções sob as quais se construiu a identidade dos franceses e, mais além, de todos os europeus: a convicção de que as sociedades criadas pelas populações brancas, de origem europeia, estariam a salvo da destruição por pessoas de cor”. POPKIN, 2008, p.294.

## 4. LIVRO DIDÁTICO

A obra analisada para este trabalho pertence à coleção Historiar da editora Saraiva. Dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues e foram escolhidos pelo PNL D para os anos de 2017, 2018 e 2019. Para o público dos oitavos anos fundamental; apresenta a visão da História eurocêntrica de tradição francesa dividindo-a em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, portanto.

O viés interpretativo dos autores é marxista. Percebe-se ao utilizar em sua apresentação categorias como “processo histórico”. Os autores propõem que o estudante alcance sua cidadania através da “consciência histórica”. Portanto fica evidente o viés marxista do livro.



O conteúdo escolhido faz parte da História da América, compreende especificamente o período das lutas emancipacionistas das colônias luso- espanholas.

Nesse contexto de lutas pelas independências regionais propõe-se analisar o Haiti . Uma região que na verdade foi colônia francesa.

Através deste trabalho pretende-se fazer que o estudante compreenda que o Haiti não pode ser lembrado apenas como uma nação que exporta refugiados como consequência do terremoto de 2010. Reportar o estudante ao passado para que este venha a conhecer o protagonismo desta pequena ilha e seus habitantes escravizados que promoveram o maior levante contra o regime da escravidão; sendo o primeiro país a aboli-la e em seguida proclamando sua independência. Conforme diz Morel, 2017, p. 09 Desta revolução resultaram: o primeiro Estado nacional oriundo de uma insurreição de escravos no mundo; o primeiro país a abolir a escravidão e a segunda Proclamação de independência nas Américas.”

## **5. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E ANÁLISE DO LIVRO DE HISTÓRIA 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR**

O livro analisado pertence a coleção historiar tendo como autor e co- autor Gilberto Cotrim e Jaimes Rodrigues.

O Haiti entra na História a partir do contexto das lutas pela Independência na América. Na obra analisada são dedicadas 14 páginas do capítulo 07 para tratar sobre as lutas pelas Independências na América. A partir da unidade 02 sob o título de “As Independências na América” a narrativa dos acontecimentos se inicia na página 94 e vai até à 107. Sendo que ainda há um capítulo específico para tratar sobre a Independência do Brasil.

No capítulo analisado os textos são sempre acompanhados por recursos iconográficos como fotografias e pinturas e gravuras que retratam o período em questão.

Então temos imagens como fotografia de Plaza em Montevideu; Assunção no Paraguai e uma província argentina também. Outro recurso no livro é um mapa legendado que explica o avanço das lutas pelas independências na América luso-espanhola.

No caso especial do Haiti dedica-se uma página e meia de explicação sobre a revolução; e não há exploração iconográfica como quando se trata de outras regiões da América luso-espanhola. Observa-se que além da ausência de imagens como fotografias; não há reproduções de pinturas no que se refere as personagens principais da Revolução; não há mapa indicando a localização desse país na América. Apenas uma tabela indica a distribuição de sua população e posses. Isso nos faz lembrar quando Bittencourt traça a evolução do livro didático ao longo da história escolar no Brasil. Quando através da análise de Serrano ela responde sua indagação sobre as imagens estarem ali no livro? “Se seriam meros recursos para motivação nas aulas de história”? Então a autora verifica que o próprio Serrano reconhece a importância das imagens nos livros didáticos. Pois elas estão ali para “concretizar noções abstratas, tais como a de tempo histórico proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vividas por eles”. p. 70 2004 Bittencourt in Serrano.

O relato no que concerne à Revolução do Haiti é breve. Muito conciso. Não há ilustrações. A impressão que fica ao leitor é que o Haiti foi apenas mais uma irrelevante nação que entrou na corrente geral pelas lutas emancipatórias no interior da América. Como está posto no livro não se tem noção da importância que teve a Revolução no Haiti. Muito menos se celebra o seu pioneirismo dentro desse processo. E que a partir dela se alavancou todas as demais lutas na América luso-espanhola.

Até porque o Haiti conforme diz Washington Nascimento em seu artigo “De todos os territórios ocupados pela França nenhum alcançou tanta prosperidade quanto a ilha de São Domingos (atual Haiti), que era um dos maiores produtores mundiais de açúcar e café e contava com uma população majoritariamente composta por escravos e negros.” NASCIMENTO, 2007, p.2

Até por essa ausência que cabe aqui algumas reflexões de Durval Muniz de Albuquerque Júnior na função historiográfica:

“Quando a história surgiu como uma modalidade de conhecimento, como um gênero narrativo na Grécia antiga, devia atender a duas funções: memorizar os feitos humanos, os acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem

ser realizados pelos homens; servir de exemplo, de guia para as ações futuras”ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p.21-22.

Isso serviu também a história científica positiva. O relato da história oficial. Do feito dos grandes homens da História. Continuando o autor em sua reflexão sobre a função da História em sua gênese lá com os gregos:

“A felicidade na escolha das palavras, das figuras, das imagens, a capacidade de fazer o evento narrado colocar-se à frente do ouvinte ou do leitor, além do potencial de encenar, de pôr diante dos olhos algo ausente, eram decisivos para que o texto histórico conseguisse impregnar no espírito de quem o ouvia ou lia a mensagem que queria transmitir.” ALBUQUERQUE JUNIOR,2012,p.23

Essa análise da história nesse passado tão remoto também nos faz pensar e refletir na condição atual das narrativas dos livros didáticos. Em especial nessa história tão olvidada que é a Revolução de São Domingos que inflamou toda a América. O que sabe o estudante sobre a importância e a grandiosidade desse evento? Quais impressões ele consegue ter através do livro? No papel que a História tinha para os gregos continua aqui Durval Muniz em sua reflexão dessa gênese da história no mundo clássico ao afirmar que :

“Como um sinete em uma placa de cera, o relato deveria produzir impressões profundas no espírito de quem o absorvia, além de ser capa de marcar esse sujeito com impressões indeléveis, ensinamentos e exemplos para jamais serem esquecidos”. ALBUQUERQUE JUNIOR,2012,p.23

Todavia constrói-se um silenciamento sobre a Revolução do Haiti. Nas palavras de Morel (2017) “O silêncio do passado é eloquente (...) De impensável, tornou-se inaceitável”. Continua o autor, “Para o caso do Brasil, uma das chaves da compreensão desta invisibilidade foi explicitada e formulada no calor dos acontecimentos pelo abade De Pradt.\*

No período das insurgências o nome haitianismo foi adotado no Brasil conforme afirma Morel (2017)“Haitianismo (...) tinha sentido acusatório e fazia parte da lógica do medo e da ocultação.”

Proposta didática

Após a breve exposição o livro estudado apresenta atividades ao fim do capítulo através de questionário com um certo nível de complexidade. Como proposta de avaliação sugere através de pesquisa e seminário com temas referentes a América Latina. Indica também importantes sítios de pesquisas em páginas da internet para se aprofundar. E indica também o filme “Queimada” produção França/Itália cujo diretor é GilloPontecorvo.

## 6. PLANO DE AULA

Componente curricular:História

Tema: Haiti – Luz das Américas

Objetivo (de aprendizagem)

“Utiliza tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos, e narrativas) selecionando informações considerando o contexto de sua produção.

Caracteriza as especificidades cotidianas constitutivas de uma determinada cultura, em diferentes temporalidades e espacialidades.

Reconhece a importância das conquistas dos movimentos sociais, bem como a garantia dos direitos estabelecidos nas leis como para melhoria das condições de vida das diferentes populações”.

## 7. CONTEÚDOS

**Conceitual:** conhecer e compreender os principais conceitos que melhor definem os eventos relacionados as lutas políticas durante a Idade Moderna.

**Procedimental:** fazer leituras de fontes; pesquisar bancos de dados disponíveis na internet que aprofundem o conteúdo. Comparar e complementar com as informações que estão no livro didático.

**Atitudinal:** ser capaz de avaliar mudanças e permanências.

Lista de conteúdos

Independências na América

América espanhola- conquista da independência

América dividida

Independência do Haiti

Caudilhismo e autoritarismo

## 8. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### 8.1. (ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS)

Através de diversas estratégias didáticas as técnicas utilizadas serão aula expositiva dialogada, estudo dirigido, estudo de texto e técnicas de grupo.

### 8.2. DIAGNÓSTICO

Investigar o que o aluno sabe sobre o assunto. Indagar as possíveis informações que se tenha sobre os processos que levaram à ruptura com as metrópoles europeias (Espanha e França) que inflamou toda a América e em especial o Haiti. O que pensa o aluno sobre pessoas vindas do Haiti. Que opiniões o estudante formula sobre esse “outro”.

Através deste plano de aula o estudante vai conhecer como se deu as lutas pela emancipação regional na América e a relevância do pioneirismo de São Domingos no Haiti. Seus heróis, suas personagens. O estudante deve se apropriar de uma lista de conceitos históricos para ser capaz de operar através deles. Compreender e operar conceitos como Revolução, revoltas, independência, pacto colonial e colonialismo, racismo e assim elaborar com propriedade suas reflexões acerca do processo histórico.

Das mudanças e permanências. E através de conteúdos procedimentais ser capaz de aplicar os conceitos que serão utilizados neste estudo. Neste momento os alunos vão registrar suas impressões sobre o povo haitiano do presente. A próxima etapa será identificar a localização geográfica do Haiti.

**Sequencia 1:** Aula expositiva dialogada – problematizar a questão da imigração haitiana.

Será feito um trabalho com ilustrações, fotografias e gravuras tanto atual quanto de época selecionados de sítios na internet. Os estudantes deverão descrever aquilo que conseguem compreender através de atividades com imagens que serão entregues a eles. Reprodução de pinturas com cenas que sejam representativas daquele momento, a Revolução do Haiti.

**Sequencia 2:** O procedimento seguinte será pesquisar sobre os principais líderes da revolução haitiana e fazer um pequeno resumo sobre cada um deles. Criar uma lista de personagens que se tornaram imprescindíveis nesse processo político.

**Sequencia 3:** Leitura da carta de convocação feita pelo líder revolucionário ToussaintL'Ouverture. Levantamento cronológico das etapas das lutas no Haiti.

**Duração :** 04 aulas.

**Recursos didático-pedagógicos:** caderno, lápis, livro didático, laboratório de informática ou pesquisa no celular com internet.

### 8.3. AVALIAÇÃO

**Diagnóstica:** O que o aluno já sabe

**Continua:** do processo de aprendizagem

**Formativa:** voltada para a construção da cidadania, respeito a diversidade e consciência histórica.

## REFERENCIAS

- [1] Qual o valor da história hoje? / Márcia de Almeida Gonçalves...[et al.] , organizadoras .— Rio de Janeiro : Editora FGV, 2012. 328 p ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de.
- [2] CASTRO, Rosane Michelli de. REIS, Viviane Cássia Teixeira. A didática no Brasil: trajetória histórica e desafios à luz do século XVII Comunicações Piracicaba v. 25 n.2 maio-agosto 2018 p.104-105
- [3] COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. (2017,2018, 2019) Editora Saraiva. 2º edição 2017 Ministério da educação.
- [4] saber histórico na sala de aula/Circe Bittencourt (org.). 9.ed.- São Paulo: Contexto, 2004.- (repensando o Ensino). Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria. v. 10, n.18, jul. - dez. 2007, p. 469-488.
- [5] MOREL, Marco. A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito/Marco Morel.- 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- [6] NASCIMENTO, Washington Santos. São Domingos, o grande São Domingos: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1751-1840). Dimensões vol. 21 2008 p.125-126
- [7] POPKIN, Jeremy D. Uma revolução racial em perspectiva. Relatos de testemunhas oculares da Insurreição do Haiti. VARIA HISTÓRIA,vol. 24. Num.39, enero-junio,2008,pp.293-310.
- [8] SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL URBANAS/2016

# Capítulo 5

## *A Universidade Brasileira e sua função social no percurso constitucional*

*Cristina Verônica Santos Novaes*

*Josefa Sônia Pereira da Fonseca*

**Resumo:** O presente artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em andamento, na área de Educação. Tem como objetivo investigar a função social da universidade a luz das Constituições Federais brasileiras, desde 1824 até a vigente, 1988, destacando como esses dispositivos legais trataram o ensino superior enquanto um direito de todos e dever do Estado, seu reconhecimento como instrumento de transformação social por meio da transferência de conhecimentos propiciados pela universidade em seu tripé: ensino, pesquisa e extensão. Mesmo sendo implantada tardiamente em relação a outros países, a universidade brasileira desenvolveu muitas lutas promovidas por movimentos estudantis e intelectuais que cobravam um modelo de universidade genuinamente nacional, voltado para os interesses da sociedade. O artigo está apoiado em: Panizzi (2002), Teixeira (1969), Silva (2010) além das Constituições nacionais. O texto foi dividido em duas partes para uma melhor compreensão do leitor, o primeiro tópico aborda a universidade enquanto um lugar para poucos em um contexto de autoritarismo e o segundo trataremos da universidade no panorama democrático e contemporâneo, em que a extensão universitária é evidenciada como um meio de aproximar a academia e da comunidade por meio dos seus projetos. A metodologia utilizada foi a bibliográfica.

**Palavras-Chave:** Universidade Brasileira. Constituições Federais. Função Social.

## 1. APRESENTAÇÃO

Por ser a universidade uma instituição social, a sociedade é a beneficiária direta das atividades fins desenvolvidas pelas IES. Nesse artigo faremos uma reflexão retrospectiva e atual sobre a função social da universidade brasileira como promotora do desenvolvimento, do conhecimento, da ciência e da sociedade. Aqui, preferimos discorrer sobre o tempo histórico da universidade sem delimitá-lo, pois optamos por fazer uma revisão geral dos fatos e das políticas à luz das Constituições brasileiras que possibilitaram as diversas concepções da função social da universidade que influenciaram em sua interlocução na formação de seus “clientes internos”, seus estudantes, futuros trabalhadores.

Antes, porém, precisamos esclarecer o que vem a ser a “função social”. No entendimento de Panizzi (2002), a educação é um bem público e sua função social

[...] retoma a natureza da universidade como a instituição do debate e da reflexão. Nesse sentido, a universidade precisa assumir que a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento não conhecem fronteiras. Essa perspectiva coloca a universidade diante dos desafios contemporâneos do mundo globalizado. O que está posto para a sociedade, portanto, é o destino do conhecimento como patrimônio social, e da educação como bem público. Esses compromissos devem ser afirmados e reafirmados pela universidade junto à pertinência da educação na relação às demandas sociais. [...] as universidades têm extraordinária importância para nossas sociedades como lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa. (PANIZZI, 2002, p. 13)

Nessa perspectiva, concebe-se que a universidade tem também a função emancipatória, pois influencia as relações sociais, transformando-as e criando novas perspectivas de modo a mudar visões de seus estudantes, professores, servidores e, conseqüentemente, influenciando as práticas sociais. Nesse ponto de vista, a universidade tem sido cada vez mais desafiada frente às expectativas de uma sociedade em transformação.

Outro entendimento sobre a função social da universidade é o da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para quem

[...] os benefícios totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como, por exemplo, o aumento de salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual. (OCDE, 2007, p. 76)

Essa concepção entende a universidade na lógica capitalista como uma organização de caráter pragmático, atribuindo à educação papel importante para o desenvolvimento econômico e para o emprego. Entendemos, no entanto, que a concepção de Panizzi (2002) não exclui a ótica econômica, ao contrário, é até mais ampla do que a da OCDE (2007), embora o entendimento da função social da universidade esteja também diretamente vinculado a cada fase ideológica de modelo de Estado, como podemos observar no percurso da criação da universidade brasileira.

## 2. AS CONTRIBUIÇÕES CONSTITUCIONAIS DO BRASIL SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: UM LUGAR PARA POUCOS

O ensino superior brasileiro, até a Proclamação da República em 1889, veio da corte portuguesa e desenvolveu-se, predominantemente, até a década de 1990, com a ideia de instituição isolada, ou seja, Faculdades isoladas. Assim, por esse ângulo, a primeira Instituição de Ensino Superior brasileira foi criada na Bahia, em 1808, como Escola de Cirurgia da Bahia (Salvador), hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

Como universidade, a primeira foi a Universidade de Manaus em 1909, que teve sua existência efêmera em decorrência da crise da borracha, logo depois a Universidade do Paraná foi fundada em 1918, no Paraná, graças à reforma de seu Estatuto que apesar de manter no mesmo local Faculdades diferentes, conservava uma única diretoria. O agrupamento dos cursos foi reconhecido então pelo governo federal como Universidade Federal do Paraná.



Fato é que, segundo Teixeira (1969, p. 17), até o final do século XIX, existiam apenas 24 estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. Aliás, a criação de Universidades só veio a se firmar no Brasil a partir do século XX. Tal fato denota, primeiro, a jovialidade da universidade brasileira e, segundo, a falta de prioridade nas pautas governamentais que pareciam não compreender a educação superior como um bem público de importância para o desenvolvimento da sociedade.

Se por um lado, as políticas voltadas à educação superior brasileira não estavam incluídas entre as prioridades das políticas públicas para o desenvolvimento do País, por outro a função social das universidades também não era sentida, apesar de terem sido criadas como modelo de formação voltado a profissões liberais como medicina, direito e engenharias, com forte influência do pensamento liberal republicano, cuja ideia central era a de que a educação cabia à sociedade e ao indivíduo, e não ao Estado, apesar de os reflexos da educação estarem vinculados fortemente aos interesses da Igreja e do próprio Estado.

Há de se ressaltar que o compromisso das IES isoladas era eminentemente com o ensino. O tripé ensino, pesquisa e extensão aparece apenas com o advento da universidade do século XX, sendo a extensão a instância responsável em promover a transferência de conhecimentos à sociedade. É por meio dos programas/projetos de extensão que a universidade cumpre, de forma mais direta, seu papel social.

Sendo assim, investigaremos, pela ótica das Constituições brasileiras, em que ponto a universidade passa a ter a crescente atuação na transferência de conhecimentos, exercendo fortemente, ou não, sua função social.

A educação brasileira passa apenas a receber sua primeira organização na Constituição Federal (CF) em 1934. Na primeira CF de 1824, o texto constitucional disciplinou a educação no Art. 179, que estabelecia a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização era, preferencialmente, desenvolvida pela família e pela Igreja. A CF de 1824 instituiu também a criação de universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras sem, no entanto, especificar suas competências e finalidades.

O contexto em que foi outorgada a Constituição de 1824 era permeado pela ascensão das ideias liberais (no cenário econômico e político) inspiradas no modelo da Constituição francesa. Isso foi necessário, naquele momento, para legitimar a instalação do império e acalmar as elites brasileiras que desejavam ascender politicamente. Essa primeira Constituição foi elaborada sem a participação popular e sua função maior foi a de formalizar a divisão dos poderes, além de estabelecer alguns direitos civis como o da propriedade, da liberdade e da religião católica como religião do Estado.

A segunda CF, de 1891, já no Brasil República, é a que estabeleceu as principais características do Estado contemporâneo, já que ela determinava o sistema presidencialista e federativo, a separação entre Estado e religião, tornando-o laico, além da independência entre os três poderes. Essa Constituição sofreu forte influência das Constituições americana e francesa.

No âmbito da educação, considera-se que a Constituição de 1891 trouxe um retrocesso, pois não mais garantia o livre e gratuito acesso ao ensino, além de não constar nenhuma seção sobre a organização da educação brasileira. O Art. 34 estabelecia que competia ao Congresso Nacional: “[...] legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União”.

Tal fato nos faz constatar que a falta de prioridade no setor educacional do Brasil é um fato histórico coerente com a falta de favoritismo trazida naquele momento. Sendo assim, a função social da universidade também não era pensada, tão pouco merecedora de registros em documentos importantes. Não havia sequer um ministério ou departamento para cuidar das questões específicas da educação nacional.

Essa lacuna começa a ser preenchida na CF de 1934, que apresentava dispositivos organizativos da educação nacional. Entretanto, sua vigência teve vida curta causada pelo golpe de estado de 1937 que implantou a ditadura do Estado Novo.

A universidade com claras definições em relação ao seu propósito e função social começa a ser idealizada a partir da década de 1930, especificamente por ser esse período marcado por grandes mudanças no País, tais como: a centralização política e econômica pelo governo federal, a redução da autonomia dos estados, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as reformas na educação brasileira, como a Reforma Francisco Campos e Capanema, entre outras relevantes para efetivação do ensino superior.

Na década de 1937, com o crescimento das populações nas áreas urbanas, o fortalecimento da identidade nacional e o avanço da industrialização brasileira, o mercado de trabalho tinha necessidade de mão de

obra assalariada para execução das atividades industriais, era preciso preparar os trabalhadores para esse panorama socioeconômico de transformações. A educação brasileira precisava atender aos interesses do capital por meio de um ensino que visasse formar mão de obra para a elite industrial.

Desta forma, atendendo às necessidades emergentes de profissionais, o ensino superior tinha como objetivo formar e atualizar os técnicos especializados, tornando-se crucial para a modernização do Brasil, mesmo ainda tendo seu acesso restrito às camadas privilegiadas. Segundo Souza e Dalla (2018), isso reflete uma educação superior elitizada, fragmentada e de caráter totalmente privado.

A Constituição de 1937 instituiu o Estado Novo, com caráter autoritário, marcado pela violação dos direitos humanos e da não participação popular. Mesmo diante desse cenário, de 1935 a 1945, a universidade brasileira formou intelectuais e pesquisadores que contribuíram muito para a educação, a cultura e a ciência nacional. A pesquisa no País, embora de forma muito tímida, começou no ensino superior, cujas atividades eram predominantemente voltadas basicamente para a formação:

[...] a Escola de Ciências da UDF e a Faculdade Nacional de Filosofia não apenas formaram os docentes das ciências exatas, mas prepararam diversos pesquisadores que passaram a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento Nacional de Produção Mineral e do Instituto de Tecnologia. O intercâmbio com instituições estrangeiras, a participação em seminários e simpósios começam a fazer parte do trabalho dos cientistas e pesquisadores, já agora de forma institucional (PAIM, 1982, p. 80-81).

Apesar da intensa repressão do governo Vargas, nascem nesse período vários movimentos sociais, um deles foi de extrema importância para a educação, o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que questionava aspectos políticos brasileiros, reivindicando o retorno do voto direto e a reformulação do modelo de universidade vigente na época.

Um dos intelectuais que mais se destacou em prol de um ideário de universidade foi Anísio Teixeira que dizia:

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir o povo. Aqueles que não as têm existência autônoma, vivendo somente, como reflexo dos demais. (TEIXEIRA, 1969, p. 32)

Mas essa universidade idealizada por Anísio Teixeira às vezes se mostrava uma utopia, visto o descaso que o Estado tratava o ensino superior no País, tornando-o uma “ilha” em que poucos tinham acesso, sem nenhuma relação com os problemas do País e sem interlocução com a sociedade.

Em um panorama de pós II Guerra Mundial marcada por grandes transformações, Getúlio Vargas foi deposto do poder, e o Brasil elegeu pelo voto direto o presidente Gaspar Dutra. Nesse período, o País passava por um sistema de redemocratização, que refletia um cunho liberal nos enunciados legais na CF de 1946.

Apesar de trazer dispositivos de inspiração liberal, que diferenciavam da CF anterior, na prática a ampliação do ensino superior para as camadas populares, como forma de mobilidade social ou mesmo para promoção do rompimento do sistema sociopolítico e econômico vigente, não aconteceu como é expresso por Boutin e Silva:

[...] Apesar de visar a renovação no modelo educacional, esta Constituição reforçou apenas os ilusórios benefícios que pareciam melhorar o acesso ao ensino para a classe trabalhadora, mas na prática, assim como todo o período governado por Getúlio Vargas, apenas representou e defendeu os anseios daqueles que imperaram seus domínios durante o contexto histórico. (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4495)

Com a aceleração do ritmo de desenvolvimento nacional de 1945 a 1964, provocado pela industrialização e pela economia, com grandes investimentos para combater o atraso econômico de décadas, o Brasil passou por um intenso processo de modificações sociais, na política e em relação aos investimentos estrangeiros.

No tocante à educação superior, essas mudanças se refletirão por meio de sua expansão, que na verdade consistia não em democratizar o ensino, mas apenas formar profissionais sem nenhum pensamento

crítico. Segundo Teixeira (1969, p. 556), a expansão universitária nesse contexto era a “[...] consolidação do subdesenvolvimento da universidade” devido à ausência de um padrão de qualidade dessas instituições, que na prática não atendiam aos anseios da população brasileira, pela ausência de envolvimento com a ciência e pelo pouco desempenho de sua função social.

A universidade almejada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro vai se concretizar em 1961 com a criação da Universidade de Brasília (UnB), pelo Decreto 3.998, de 15 de dezembro de 1961, como símbolo de um novo modelo de universidade brasileira. Incorporando propostas inovadoras, torna-se um referencial a ser seguido por outras instituições que elaboram planos de reformulação das suas estruturas organizacionais e juntamente com os movimentos estudantis reivindicam mudanças drásticas na estrutura da universidade vigente no País. (FÁVERO, 2006)

Para Anísio Teixeira, declarado um defensor da universidade genuinamente brasileira, gratuita e de qualidade, a missão do ensino superior não era apenas propagar o conhecimento, sua verdadeira missão iria muito além: “era de incumbência da universidade não apenas cultivar o saber, mas transmiti-lo, pesquisá-lo, descobri-lo e redescobri-lo, aumentando, assim, o saber dos homens”. (TEIXEIRA, 1989, p.125).

Mas todos os planos por mudanças no ensino superior e a modernização da universidade foram adiados por causa do golpe de 1964, quando os militares assumiram o poder e instalaram uma política repressiva no Brasil. Ao assumirem o executivo, implantaram um sistema autoritário, com desprezo total às diretrizes que constavam na CF de 1946.

Em 1967, foi promulgada a Constituição sob o comando dos militares, a educação pública sofreu novamente retrocessos, as disposições legais fortaleceram o ensino privado em todos os níveis, como consta no Art. 176, Capítulo IV - “O Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição, que a lei regulará”.

Os militares incentivaram a expansão do ensino superior em sistemas particulares. A função social da universidade ficou cada vez mais distante da sua vocação natural. Enquanto isso, cresceram em todo País os movimentos estudantis que questionavam esse sistema de governo, que eram violentamente reprimidos.

Com os movimentos de redemocratização do Brasil e os acirrados protestos estudantis, ocorreu, na década de 60, a Reformulação Estrutural da Universidade. Para tanto, foi realizado um estudo coordenado pelo consultor americano Rudolph Atcon, a convite do MEC, que tinha o propósito de implantar nas universidades padrões de eficiência, produtividade e rendimento (FÁVERO, 2006) que incluíam aglutinar as faculdades em universidades para melhor concentrar os recursos financeiros e humanos.

A Lei Básica da Reforma Universitária n. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, Art. 40, alínea a, estabeleceu a Extensão Universitária nos seguintes termos:

Art. 40 - As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento. (BRASIL, 1968, p. 1)

A extensão universitária começou a ser discutida no universo acadêmico, pois a complexidade do fazer da universidade não podia se limitar ao ensino. A academia tinha um compromisso com a sociedade e suas ações deveriam atender aos seus anseios.

## 2.1. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS NOVOS OLHARES PARA A UNIVERSIDADE

O período da ditadura militar perdurou no Brasil de 1964 a 1985 com o acirramento dos movimentos e mobilizações sociais. A abertura da democracia brasileira se efetivou por meio da CF de 1988, elaborada com a participação popular, que, em seu escopo legal, trazia as garantias dos direitos sociais, como o direito à educação.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Com o direito à educação garantido em todos os níveis, a universidade passou a ter um papel de mais relevância para o desenvolvimento econômico, científico e social do País, sendo responsável por transformações expressivas no modo de produzir e difundir os conhecimentos, os saberes, as tecnologias, a cultura e a arte, oportunizando seus espaços para debates e diálogos, ou seja, “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um estado republicano e democrático” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

A função social da universidade ganha uma importância nesse contexto democrático, onde promover o desenvolvimento nos diferentes aspectos (educacional, científico e tecnológico) torna-se um desafio para o enfrentamento dos problemas nacionais, desde o combate às questões sociais excludentes, rompendo com ideias intolerantes e preconceituosas, até a construção crítica e política da sociedade. Isso resulta no fortalecimento do exercício da cidadania com situações que possibilitem melhorias na vida das pessoas e no meio ambiente por meio da pesquisa, ensino e extensão.

Em relação à pesquisa desenvolvida no Brasil, a universidade pública nesse contexto democrático fica com o mérito de ser responsável por 90% da produção científica nacional. Desse total, a Universidade de São Paulo (USP) concentra 20% de toda produção científica no País, o que contribui para o surgimento de novas tecnologias, prevenção de doenças e ideias inovadoras provenientes dos trabalhos produzidos por meio dos cursos de pós-graduação.

Para Chauí (2003, p. 14), “a valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa”.

A relevância das pesquisas científicas é indiscutível para o crescimento do País, influenciando nas diferentes áreas de atuação humana, desde a cultura, a inovação tecnológica, passando pela criação de novos conhecimentos que também impactarão no crescimento e desenvolvimento social e econômico da nação. (SILVA, 2010). Deste modo, podemos concluir que a pesquisa e o ensino refletem diretamente na extensão, em que seus resultados devem atender à realidade e às necessidades da população.

A diversidade da atuação da universidade é transmitida por meio das atividades extensionistas que levam para as comunidades projetos de saúde, cultura, educação, esporte, sustentabilidade ambiental e tantas outras ações importantes. Isso aproxima o universo acadêmico da população em geral, colocando em prática os saberes produzidos na academia em prol do desenvolvimento das comunidades em seu entorno, melhorando a qualidade de vida das pessoas e, ao mesmo tempo, possibilitando ao seus alunos vivenciarem na prática as teorias estudadas, o que contribui para uma formação profissional mais humanizada.

A universidade contemporânea passa por muitos desafios e também intensas cobranças da sociedade, seu modelo atual ainda não é o ideal, como aquele que fora reivindicado pelos movimentos estudantis da década de 1960. Ela é o reflexo da nossa sociedade, cheia de contradições, às vezes reproduzindo as mazelas do processo capitalista, mas, por outro lado, ainda indica um caminho para mobilidade social e emancipação das camadas populares. O próprio Estado precisa ter um novo olhar para a universidade e para a educação brasileira, uma vez que

se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim do investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p. 11)

Mesmo tendo o domínio da produção científica no País, as universidades públicas deveriam receber mais investimentos governamentais, mas ao contrário do que se espera, nos últimos anos, a academia brasileira vem sofrendo constantes cortes orçamentários e a perda de sua autonomia administrativa e financeira, resultado das políticas neoliberais adotadas no Brasil, que passam a enxergar a educação como mercadoria, principalmente o ensino superior, contradizendo os dispositivos da CF de 1988, que estabelecem a educação como um direito de todos.

Nesse panorama, a universidade também passou a ser questionada. E enquanto difusora e produtora de conhecimentos, não poderia ficar isolada da camada popular. Nesse contexto de achatamento para interlocução direta com a sociedade, a extensão universitária tem papel fundamental de aproximar os conhecimentos acadêmicos dos conhecimentos tradicionais, estabelecendo uma comunicação direta com a sociedade, fazendo se efetivar verdadeiramente a função social da universidade. A extensão, pois,

mesmo sendo um ato político, deve ter caráter educacional como prática social da universidade, por meio de projetos de comunicação de conhecimento, da construção da consciência comum da universidade e da comunidade, em prol de melhores condições de vida para a população, diferenciando-se de empreendimentos governamentais assistencialistas. (SILVA, 2010, p. 289)

A extensão diante dessa perspectiva de Silva deve ser diferenciada de qualquer espécie de assistencialismo, é uma ação voltada para a emancipação das pessoas envolvidas que ultrapassa os muros da universidade, proporcionando o acesso à cultura e ao saber produzidos pelo ensino e a pesquisa.

A universidade pública é um espaço de produção de conhecimentos e de desenvolvimento do pensamento crítico. Mas com o fortalecimento e ampliação das políticas neoliberais, as universidades tiveram que se adequar para atender ao mercado de trabalho e à economia nacional e internacional, já que uma característica da globalização é o rompimento das barreiras comerciais; uma das exigências desse sistema, é a cobrança por conhecimentos constantes, em que o diploma é mais importante do que a qualidade do ensino.

O neoliberalismo utiliza as escolas como meio de difusão de suas ideias, incentivando a aceitação de seu modelo como o único capaz de coordenar racionalmente os problemas sociais. Em relação ao ensino superior, assistimos à proliferação de universidades particulares e escolas técnicas em detrimento das universidades públicas, que vem acompanhado de um discurso de democratização do ensino, mascarando as reais intenções da política neoliberal, que propõe um intenso processo de privatização dos direitos sociais, dentre eles a própria educação. (CASTRO et al., 2015, p. 185)

A universidade pública mostra, por meio das constituições brasileiras, que sempre foi um espaço de lutas e resistências, mesmo sofrendo com o descaso governamental e com dispositivos infralegais autoritários que agridem sua autonomia e até mesmo sua existência. Ainda assim, a universidade continua exercendo um papel primordial na sociedade. As atividades extensionistas são a expressão prática da presença da universidade atuando em todas as áreas do saber.

A Emenda Constitucional n. 19 (BRASIL, 1998), especificamente em seu Art. 39, prevê a criação das Escolas do Governo, visando à profissionalização da Administração Pública brasileira, hoje conhecemos esse movimento como Educação Corporativa.

### 3. CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo teve como objetivo investigar em que momento, do percurso constitucional, considerou a função social da Universidade como uma instituição que desempenha papel preponderante do desenvolvimento da sociedade. Para buscar responder a essa questão, objetivou-se como pesquisa exploratória, que segundo Alyrio (2009, p.12), caracteriza-se pela existência de poucos dados disponíveis, em que se procura aprofundar e apurar ideias e a construção de hipóteses. Quanto ao procedimento, a pesquisa foi de cunho bibliográfico de caráter qualitativo. Segundo Gil (1991, p. 7), a pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e crítico sobre o tema.

Assim, servimo-nos de livros, artigos científicos e principalmente Leis, Decretos e as Constituições brasileiras.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social da Universidade brasileira é, ainda hoje uma questão a ser priorizada na agenda governamental e também de seus dirigentes. Afinal, o conhecimento produzido na Universidade necessariamente deve ser dirigido à sociedade de forma útil e inclusiva. Apesar de, apenas na Constituição de 1988 essa função está mais explicitamente definida e comprometida, ainda que timidamente desenvolvida principalmente para as comunidades regionais e locais.

No contexto contemporâneo de grandes transformações é imperativo que a Universidade acompanhe e auxilie as necessidades sociais por meio dos conhecimentos produzidos. Para tanto, algumas transformações se fazem necessárias como por exemplo, a reorientação curricular aproximando-o às práxis teoria-prática das realidades locais. A instrumentalização dos docentes é outro item para transpassar



o *status quo* das próprias instituições. Não é preciso aguardar apenas a lei para agir local. Os docentes são ou precisam ser os protagonistas do fazer aqui e agora com eficiência. Dessa forma, a educação passaria a ser uma ferramenta de transformação social de modo a modificar positivamente no desenvolvimento local, regional e nacional.

Esse estudo bibliográfico é, portanto, uma reflexão que esperamos que seja uma das muitas contribuições que possam auxiliar na metanoia política, dos dirigentes institucionais e principalmente dos docentes.

## BIBLIOGRAFIA

- [1] Alyrio, Rovigati Danilo. Métodos e técnicas de pesquisa em administração. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.
- [2] BOUTIN, A. C. B. D.; SILVA, R. da. As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e intelectual. XII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721\\_9811.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.
- [3] BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 21 maio 2020.
- [4] BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 20 maio 2020.
- [5] BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 20 maio.
- [6] BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 20 maio 2020.
- [7] BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 20 maio 2020.
- [8] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998.
- [9] CASTRO, A. F. L.; FIGUEIREDO, A. F.; GONÇALVES, L.; SILVA, R. R. A Universidade Brasileira: da colonização aos dias atuais. Serviço Social & Realidade, França, v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/2503/2209>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- [10] CHAÚÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019
- [11] FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, Paraná, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- [12] GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 4ª Ed. 2002.
- [13] MAUÉS, Olgaís Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? Revista Educação. Porto Alegre: PUC, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced> acessado em 12 de julho de 2020.
- [14] PAIM, A. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro. Brasília: CNPq, 1982. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 28 maio 2020.
- [15] PANIZZI, W. M. Universidade: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- [16] SILVA, R. P. A gestão do conhecimento em instituições de ensino superior e tecnológico: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Salvador, 2010. Disponível em: <https://core.acuk/download/pdf/33540090.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- [17] TEIXEIRA, A. O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.



# Capítulo 6

## *Educação popular e o seu lugar nas políticas públicas*

*Nelmires Ferreira da Silva*

*Meire Ferreira da Silva*

**Resumo:** Este artigo foi produzido a partir de leituras e reflexões referendadas em autores que situam a educação popular e o seu lugar no espaço das políticas públicas no Brasil, figurando como um território de disputas política-ideológica de sujeitos que em suas reivindicações erguem a bandeira por uma educação libertadora. No âmbito desse estudo, um cabedal de importantes referências aponta para o recorte na dimensão teórico-prática orientada pela abordagem da teoria crítica social em sua compreensão de totalidade da prática da vida social (LUKÁCS,1978). As análises abstraídas apreendem que há uma peculiar tensão entre o pensamento que defende a prática pedagógica politizadora da classe popular, a qual encontrou um importante, porém contraditório espaço na agenda do governo dos trabalhadores (PT).

**Palavras-Chave:** Educação Popular, Políticas Públicas, Neoliberalismo.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido a partir de leituras e reflexões referendadas em autores que situam a educação popular e o seu lugar no espaço das políticas públicas no Brasil, figurando como um território de disputas política-ideológica de sujeitos que em suas reivindicações erguem a bandeira por uma educação libertadora. Daí, partimos da hipótese diretriz que se perfila uma polarização: práticas pedagógicas de educação popular em ações pontuais, porém persistentes e resistentes, e de outro, a educação formal, empreendedora e padronizada na centralidade hegemônica classista à luz da agenda neoliberal. No âmbito desse estudo, destacamos um cabedal de importantes autores, entre os quais referenciamos Freire, (1998); Gadotti(1995);Arroyo(1999);Begnami(2002);Andrade(2004);Brandão(2004); Tonet (2005); Batista (2011). Estes dão sustentação as análises cuja recorte se articula qualitativamente a dimensão teórico-prática orientada pela abordagem da teoria crítica social em sua compreensão de totalidade da prática da vida social (LUKÁCS,1978). Nessa direção, assevera-se que,

a razão dialética é um processo universal e necessário, destinado a conhecer e a plasmar a realidade de modo a não deixar de fora nada de si; portanto, é razão tanto da ciência e do pensamento como da liberdade e da realidade humana (KOSIK, 1976, p. 96-97).

Em linhas gerais, acenam os pressupostos que norteiam as discussões acerca do lugar da educação popular frente as políticas públicas, situando aquelas de cunho neoliberal na perspectiva da ofensiva ultraconservadora e reificadora de velhos *modus operandus*. Na contramão, a persistência dos sujeitos políticos em propagar as práticas pedagógicas e populares mediante adoção de abordagens metodológicas que corroboram com as conquistas sociais, culturais, políticas, bem como, do protagonismo consciente. Além disso, o papel do sujeito é central na construção de sua história rumo a emancipação política e humana (Marx,1968).

A Educação Popular tem um longo percurso na história do Brasil, ainda que marginalizada no interior das políticas públicas, podemos verificar um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade das esferas municipais, estaduais e federais. Entre os avanços e recuos, observa-se que a educação popular nos marcos dos anos 1950 a 1960 consolidou-se pela busca de conscientização; nos anos 1970 a 1980, na defesa pela educação pública de qualidade, conformando-se a partir dos anos 1990 sob a bandeira da participação popular nas políticas públicas de direito do cidadão, na organização e construção do bem estar-social.

Os mecanismos estratégicos partem da aceção de que, mesmo com as renovadas posturas ultraconservadoras no ambiente escola e na gestão das políticas públicas minimalistas, é fato que, uma pedagogia do conflito traz na essência a capacidade crítica e sua intenção revolucionária, não camuflando “as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação” que sobrevive em face da legitimidade presente na relação escola, família e sociedade (GADOTTI, 1980, p. 59-60). A educação popular em sua essencialidade é parte da construção de um estilo de educação cuja eixo sustenta-se no compromisso pactuado com um teor político-pedagógico, e desde então, assume, entre outras coisas, uma proposta de formação cultural voltada para os sujeitos das classes populares, “protagonistas emergentes de processo de educação” (BRANDÃO, 2002, p.141-142). Conforme Saviani, o trabalho educativo produz de forma direta e intencional nos indivíduos um cotidiano histórico-crítico em que os homens, possam compreender a educação como possibilidade de intervenção social, *processo de construção de autonomia, compreensão de si, do outro e do mundo*.

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo dialético, histórico e, portanto, não se reduz à reprodução social da sociabilidade do capitalismo, elencamos como diretriz instigadora a dimensão política cuja invólucro polariza-se nos propósitos de classes. Daí perquere-se questões problematizadoras acerca das experiências de práticas pedagógicas da alternância, da educação do campo e no campo, e formação de sujeitos políticos com óbvia apreensão de contraposições, ora uma educação capaz de contestar as contradições de classe, formar sujeitos políticas e conscientes de sua condição social-histórica, seu papel e a necessidade de organização política para lutar por interesses coletivos daqueles que encontram subsumidos a um modelo de sociedade que produz e reproduz relações sociais desiguais. Na dinâmica do espaço escolar, o lugar onde os sujeitos discutem suas bandeiras em busca de valorização da cultura local, resgate da história do povo, dos direitos, da cidadania, das questões do meio

ambiente, da mulher, do negro, da juventude, entre outras pautas, passaram a ser incorporadas nas atividades da cotidianidade.

Na contra- mão, convivem com diretrizes formais, de valores classistas e modelo hegemônico dominante. Importa dizer que esse movimento conflua sob a dupla face: as práticas pedagógicas e populares na concomitância a educação dominante de caráter essencial ao sistema capitalista, hoje sob orientação das contrarreformas neoliberais. A incorporação de valores necessários a educação popular sobressaem as mediações que fortalecem a base política, sem contudo, provocar alterações de grande envergadura no jogo de interesses que valorizam o projeto do estado-nacional capitalista. Daí prosseguimos a análise do concreto procurando entender que “a práxis é a esfera do ser humano” (KOSIK, 1976, p. 201/202) e pode ser incorporada à medida que se produz e reproduz as relações sociais no processo de construção da sociabilidade, podendo co-existir modelos e propostas diferentes de práticas pedagógicas que constituem em mecanismos de resistência ao modelo de escola classista dominante.

Os desafios a valorização da educação popular e suas práticas pedagógicas tornaram-se ainda maiores numa conjuntura que, de acordo com Behring (2002), desde 1970 vem se consolidando globalmente na direção das tendências em responder as crises cíclicas do capital mediante medidas que fortalecem as reformas políticas na educação de cariz empreendedor, qualificando as demandas para o mercado de trabalho. Desde então, têm sido implementadas na sociedade, de forma integrada a chamada flexibilidade com vista a responder aos interesses da acumulação capitalista, para tanto, tem adotado modelos de gestão do capital e do Estado com ênfase na modernização, privatização, dentre outras, a reorientação das políticas públicas de educação para a eminência dos setores mercantis. Nesse âmbito, os postulados trabalhados para intervir no sistema de ensino têm se redesenhado sob o eixo que eleva o poder do mercado e, em contrapartida, minimização do Estado social. Nesse emaranhado contrarreformista da educação na agenda neoliberalizante, permite-se a intensa qualificação da escola básica de modo a torná-la capaz de formar os recursos humanos necessários demandantes.

Na contraposição, a resistência das forças defensivas da educação popular, o método de educação que valoriza os saberes prévios e as realidades culturais na construção de novos saberes continuam a ocupar o território da educação popular e cidadã vias as contraditórias políticas públicas neoliberais. Esse movimento contraditório do real, implica no desenvolvimento da dimensão crítico e facilitadora da ação comunitária, no qual o educando à luz da pedagogia popular, encontra-se inserido dialogicamente. Infere a partir dessa perspectiva de mundo que, uma melhor leitura da realidade social, política e econômica poderá ser apreendida no processo de produção e reprodução das relações sociais na dinâmica societária atual.

## 2- EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA QUE PERSISTE E RESISTE NA DIALÉTICA DO COTIDIANO

É possível resgatar na história do Brasil, particularmente, no auge da ditadura militar de 1964, a gênese de importantes inserção de projetos populares, representados pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), sob a influência socialista e cristã; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com vista a fortalecer o papel da Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura (CPC), criado em 1961 pela União Nacional dos Estudante (UNE), o qual instrumentalizou a música, o teatro e o cinema popular como espaço de formação política. Para a dinamização desse espaço foram realizadas campanhas, como a do “De pé no chão também se aprende a ler” com o objetivo de alfabetizar crianças e adultos das classes populares. Imprime destacar, a eminência da CEBS (Comunidades Eclesiais de Base), influenciada pela teologia da libertação, a qual editou uma importante crítica à ala da Igreja Católica, alegando o apoio da cúpula ao golpe militar. Nessa direção, tornou-se um espaços também de reflexão, socialização política e de resistência contra as injustiças e os desmandos da autocracia burguesa no Brasil.

A grosso modo, considera-se que, as experiências de educação popular travestiram de um caráter de organização política com a finalidade de conscientizar e organizar a força popular até então marginalizada. É nesse contexto que o estado brasileiro, sob a bandeira da modernização conservadora em plena articulação para a construção de uma agenda de compromissos políticos assumidos com os movimentossociais populares, dão mostra a nítida divisão de classes. A eminência de uma catarse induziu as forças populares, que longe de uma passive aceitação, assumiram com convicção, o necessário protagonismo com a clara visão de mundo, acerca do lugar político dos sujeitos historicamente marginalizados e subjugados ao projeto de educação da elite burguesa. Consubstancia o popular, considerado no sentido de abertura à pluralidade de diferenças entre grupos humanos e frente de lutas “populares”, a saber: trabalhadores urbanos, subempregados, desempregados, sem teto, trabalhadores

rurais em suas diferentes categorias, dos pequenos proprietários camponeses aos boias-frias e deles aos “Trabalhadores Rurais Sem-Terra”, o que os une, segundo Brandão (2002, p.256), na “difícil categoria excluído que os congregava. As forças populares descortinam com grande visibilidade no advento constituinte, na luta por um Brasil para todos, editando uma pactuação entre estado protetor, sob as agendas das políticas públicas afirmativas de suas identidades e sociedade civil.

Os movimentos sociais representados pelas entidades sindicais, como a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG, Central Única dos Trabalhadores - CUT e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais - STRs, entre outros, as parceiras Institucionais como as Academias Federais e o Conselho de Adulto da América Latina - CAAL, etc, propiciaram a revolução na educação de forma a promover a territorialidade, uma vez que na educação do campo se faz necessária uma prática pedagógica contextualizada, crítica e transformadora.

O ensino com base na realidade local, fortalece às práticas pedagógicas lúdicas, criativas e dinâmicas, permeando a relação ensino-aprendizagem, a qual se propõe ser capaz de resgatar os valores culturais inseridos nas raízes camponesas. Nesse sentido, a arte passa a ser instrumento de transformação, de modo a ressignificar a prática pedagógica no cotidiano da diversidade cultural existente dos povos. Destarte, a educação popular, passa a ser considerada uma alternativa da prática pedagógica com vista a fortalecer e desenvolver nos educandos o perfil de sujeitos construtores de sua história. Por esse prisma, associa-se a necessidade de reconhecer seu potencial protagonista, acreditando numa prática social capaz de transformar a realidade. Esse desenho de educação que vem da base popular centraliza nos sujeitos de direitos inserindo-os no território do conflito, em busca da emancipação política e social.

A proposta de educação sob o prisma da bandeira política do popular não pode permanecer no âmbito do espaço escolar a margem da sociabilidade, uma vez que a aprendizagem acontece em diversos setores sociais, no qual, os sujeitos podem apreender em seu cotidiano através do processo dialógico, conforme, Paulo Freire. Urge dizer, à luz da pedagogia freiriana (1987) de que a libertação dos oprimidos será obra dos próprios oprimidos, ou seja, é preciso que todos os sujeitos que se sintam oprimidos se organizem como estratégia para saírem dessa condição. O imperativo que solidifica a educação de base popular, articula-se aos movimentos sociais através do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável e solidário com vista a consolidar no numa amplo coletivo que envolve a diversidade do Brasil. O Mosaico que uni os diferentes, conforme Domingues Jr (1989), contém os elementos que formam as raízes da formação sócio-histórica do Brasil, ou seja, a brasilidade esta na cultura popular, no campo e na cidade, nos diferentes segmentos identitários.

A importância da educação popular ganha novo fôlego com o nascimento da Escola Nacional de Formação-ENAFOR da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, que visa o fortalecimento das entidades sindicais e a base, com formação política para os atores sociais que comporta movimento. Vale destacar a emergência de programas, projetos e ações executivas, inicialmente no âmbito do MEC, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, no governo Lula. No ano seguinte, a implantação da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), vinculada à SECAD/MEC (MUNARIN, 2006).

A criação dessa Coordenação e sua importância no âmbito da estrutura governamental podem ser melhor compreendidas quando consideramos que [...] o MEC depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo’ (MUNARIN, 2006, p. 16). Após a criação da CGEC, o MEC apoiou e até mesmo organizou eventos para discutir esse tema, formulando nos últimos anos a implantação dos programas ProJovem/Campo - Saberes da Terra, e, finalmente, o PROCAMPO. Verifica-se a abertura de editais específicos no âmbito da SECAD, que tem propiciado o fortalecimento das ações no âmbito da Educação do Campo.

Mesmo com avanços apontados, grande parte dessas contribuições, contudo, tem se restringido às escolas e instituições parceiras ligadas aos movimentos sociais, sindicais, da sociedade civil organizada, ou tem se reduzido às formulações educacionais específicas para as populações do campo, que, embora importantes, não têm ainda seu devido reatamento no cotidiano do conjunto das escolas rurais brasileiras. A precária situação da educação ofertada para a população rural, confirmada com as informações apresentadas anteriormente, decorrente da ausência ou precariedade de políticas adotadas pelo poder público em todas as esferas (federal, estadual e municipal), foi corroborada pelo silêncio a que o tema foi submetido nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil - inclusive na Bahia, onde encontramos um “vazio teórico” acerca dessa temática. Conforme Santos, só na década de 1990,

[...] em virtude da força com que se impuseram os movimentos sociais do

campo, uma quantidade significativa de trabalhos tem-se voltado para estudar tais movimentos, com o propósito de analisar diferentes aspectos de sua organização social, política e educacional (SANTOS, 2006, p. 23). Nesse contexto, Santos, observa que “[...] estudos sobre os fundamentos das práticas educativas do MST têm monopolizado as atenções” (2006,p.23).

Destacam-se ainda os estudos sobre os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que adotam a Pedagogia da Alternância e congregam as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), entre outras cinco experiências, contando atualmente com 263 escolas em todo Brasil. Nas universidades, ainda que de forma pontual, vem emergindo um movimento apontando para a necessidade de se voltar para a realidade da Educação do Campo, procurando compreendê-la, estimulado pelas iniciativas legais e políticas realizadas pelo MEC, já referidas anteriormente. Acrescente-se aqui a realização de estudos recentes reunidos em torno do Programa de Estudos sobre a Educação no meio rural do Brasil (BOF, 2006), e ainda as publicações Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão, Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007a) e a Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária -PRONERA (INEP, 2007b).

A emergência desses estudos pode ser medida pela quantidade de eventos nacionais e estaduais sobre a temática que tem se espalhados. Enfim, um balanço do movimento da Educação do Campo nas últimas duas décadas permite-nos celebrar algumas conquistas ao constatar que a ação dos movimentos sociais do campo teve uma importância fundamental para a construção/proposição de um novo paradigma educacional, que respeite as necessidades e interesses dos sujeitos do campo; a luta dos movimentos sociais contribuiu para a elaboração de um novo marco legal sobre a Educação do Campo, expresso em documentos tais como pareceres e resoluções; a ação dos movimentos sociais do campo tem contribuído para a (re) formulação de políticas e programas educacionais diversos, tais como: PRONERA, PROCAMPO, ProJovem Campo - Saberes da Terra, Escola Ativa etc. Esse movimento tem impulsionado uma significativa produção acadêmica sobre a Educação do Campo.

A realidade da Educação do Campo hoje nos permite constatar que ela convive com experiências alternativas, progressistas, fundadas nos referenciais da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), e do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), mesmo com a implicações da ofensiva da agenda neoliberal. Além dos avanços históricos e legais alcançados nos últimos anos com a regulamentação e implementação de políticas públicas iniciais voltadas para a Educação do Campo, destacam-se, também, estudos e políticas de formação implicadas com as discussões sobre sociologia rural, aspectos históricos da educação rural e suas diferentes manifestações no sistema educacional brasileiro.

No contexto das eleições de 1988 que o programa “democrático-popular” de Erundina pautada na ideia de “governar através dos conselhos”, afirmando que, onde quer que alcançasse o poder, ele entregaria o governo nas mãos dos trabalhadores por meio da abertura de canais de participação (conselhos), envolvendo a população diretamente na gestão das diversas áreas da administração pública, tais como educação, saúde, habitação etc, o que ficou conhecido como o “modo petista de governar. Ainda que marcado por grandes desafios engendrados nas raízes institucionais da cultura brasileira de frágil democracia, muitos movimentos de educação popular enxergaram a possibilidade de poder trabalhar e construir com o Estado um novo projeto pedagógico, com verdadeiras rupturas políticas.

A proposta de unificar vários movimentos sociais com experiências diversificadas (movimentos de defesa da mulher, institutos de alfabetização, movimento por moradia etc.) em um movimento de educação popular, criado a partir de uma parceria entre Estado e sociedade civil, constituiu a principal contribuição do educador Paulo Freire, então secretário da educação municipal de São Paulo(1989-1991) gestão de Luiza Erndina, para o campo das políticas públicas em educação na atualidade.

Desde 1990 que iniciou a primeira formação de professores para estarem trabalhando com as escolas nos assentamentos. Buscou-se estudar autores de diversas origens socialistas, mas o destaque foi Paulo Freire, onde construíram sua concepção de educação. Segundo Branford e Rocha (2002, p. 157) “onde quer que haja uma ocupação, acampamento ou assentamento do MST há uma escola” (...) A luta pela terra se tornou, também, uma luta por educação, por escolas, pelo direito de saber. Importa destacar algumas das mais recentes iniciativas desenvolvidas nos últimos anos do século XX e início do novo milênio, verifica-se a retomada efervescente, as quais sejam, Referencia da Educação Popular que, além de reconhecer a existência destas práticas e experiências no âmbito da sociedade e governos, avança para um novo momento em seu processo de fomento, articulação e visibilidade. Todos estes processos foram realizados



pelo Governo Federal, com grande nitidez no governo petista, nos quais visualizamos os Processos envolvendo a Consolidação da Rede de Educação Cidadã (Recid), desde 2003 ação no âmbito da mobilização social do Programa Fome Zero. A Recid é uma experiência que envolve governo e sociedade, centenas de entidades, organizações e movimentos sociais, educadores/as populares, lideranças e agentes comunitários, num processo de educação popular com populações historicamente vulneráveis: mulheres, juventude, catadores/as de materiais recicláveis, acampados/as e assentados/as, agricultores/as familiares e camponeses/as, comunidades tradicionais, indígenas, pescadores/as, comunidade LGBT e outros.

Destacamos, o Fórum Social das Américas, em 2010, em Assunção, no Paraguai. No primeiro semestre de 2009, a Recid aprofundou o estudo do tema da Educação Popular como Política Pública, nas equipes do então Talher Nacional e da Comissão Nacional da Recid, tendo elaborado a estratégia de construção da política nacional de educação popular, incluindo a produção e disseminação de um texto com o mesmo nome.

Por fim, nesse movimento de inserção da educação popular no interior das políticas públicas, embora conquistas ainda consideradas emergentes, o desdobramento do debate sobre Educação Popular e Políticas Públicas ganha visibilidade em todos estados e Distrito Federal, através das equipes estaduais da Recid: participação no processo da 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae/2010), com realização de oficina autogestionária sobre a Educação Popular como Política Pública, envolvendo organizações como União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS) e movimento da economia solidária. Nesse ínterim, em 2013 foi definida as prioridades para o planejamento estratégico voltado para a formulação da Política Nacional de Educação Popular, sob a coordenação do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, que consideramos avanços e ganhos históricos, políticos e sociais que mostram a chamada viva daqueles que acampam a defesa da educação popular no espaço das políticas públicas.

### 3-CONSDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura atual encontra-se na efervescência que flui os velhos e o novos movimentos sociais, emergindo no cenário a possibilidade de se fortalecer as práticas pedagógicas populares no interior das políticas públicas, ainda que sob as plataformas das políticas neoliberais. As análises abstraídas concluíram que há uma peculiar tensão entre o pensamento que defende a prática pedagógica politizadora da classe popular, a qualencontrou um importante espaço na agenda do governo dos trabalhadores, e ao mesmo tempo, contraditoriamente, forjou-se o território onde se reproduz a educação essencialmente formal e empreendedora numa tessitura que atendem aos interesses da agenda de mercado.

### REFERENCIAS

- [1] ANDRADE, Marcia Regina et alli (Orgs.). A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- [2] ARROYO, Miguel Gonzalez, A Educação Básica e o Movimento Social do Campo – Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, nº2.
- [3] BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os Movimentos Sociais Cultivando Uma Educação Popular Do Campo. – UFPB, p.16). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em 21 - 09 -2011.
- [4] BEGNAMI, João Batista. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs do Brasil. In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: UNEFAB, 2002.
- [5] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002. CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem-terra. Expressão popular, 2004.
- [6] DUARTE, Newton. A individualidade para-si. Campinas: Autores Associados, 1993. (Col. Educação Contemporânea)



- [7] FREIRE, Paulo.(1974). Uma escola para a libertação. Porto: textos marginais. 1977).educação Política e conscientização>Lisboa, livraia Sá da Costa. GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. Prefácio de Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.
- [8] MARX, Karl. A questão judaica. Tradução de Artur Morão. Lusosofia: press, 1975. Disponível em:><http://www.lusosofia.net>>.Acesso em: 22 out. 2015.
- [9] KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Tradução de Célia Neves e Adalberto Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- [10] TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

# Capítulo 7

## *Conselhos Escolares como mecanismo de fortalecimento da Gestão Democrática em uma Instituição de Educação Infantil da cidade em Ilhéus - Bahia*

*Kátia Oliveira Pinto*

*João José dos Santos*

*Josean da Costa Silva*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação e atuação dos Conselhos Escolares para o fortalecimento da gestão democrática numa determinada Instituição de Educação Infantil de Ilhéus – Bahia. A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia bibliográfica e como técnica de pesquisa agregou-se a Observação Participante, com a leitura de artigos publicados em periódicos cuja autoria é de professores que discutem a temática em foco. Desta forma, descrevemos a função do Conselho Escolar nas instituições educacionais, como vetor que se constitui em um espaço de discussão, fortalecendo a democracia dentro do ambiente escolar, assim como, estabelecendo métodos para o comprometimento de todos os segmentos escolares através do qual a escola pode definir ações em favor da melhoria da qualidade da educação. Complementando o nosso recorte de pesquisa, optamos por fazer um pequeno recorte da implantação dos conselhos escolares anteriores a carta Magna de 1988, como também, antes da Lei nº 9.394/96, no sentido de nos situarmos no nascimento dos conselhos escolares no país, posteriormente, tornando-se obrigatório pelas legislações educacionais em vigor. Já como resultado, percebemos que implantação é apenas em cumprimento as determinações da legislação vigente e que é urgente considerar que o discurso referente à gestão democrática se efetive legitimamente na prática.

**Palavras-Chave:** Educação Básica, Conselho Escolar, Gestão Democrática.

## 1. INTRODUÇÃO

Discute-se muito sobre a importância da educação para o desenvolvimento de um país. É certo que as mudanças na educação básica são perceptíveis e embora tenham servido para impulsionar o avanço de todos os segmentos da sociedade, muitas delas acabaram contribuindo para o acúmulo de funções da escola. Em sua nova configuração, a Educação Infantil, enquanto instituição que atende crianças possui como função primordial o desenvolvimento pleno do indivíduo. Para isso a existência dos Conselhos Escolares nas Instituições de Educação Infantil é de fundamental importância, já que esta é a base inicial para a vida social e escolar das crianças.

Dessa forma o presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação e atuação do Conselho Escolar para uma gestão democrática numa determinada Instituição de Educação Infantil, localizada no Sul da Bahia da Cidade de Ilhéus. Esse tema foi escolhido por compreender que a atuação democrática da educação infantil está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação da comunidade na tomada de decisões. Deste modo, questionamos a organização dos Conselhos Escolares, se estes, contribuem para a gestão democrática promovendo educação de qualidade?

Desenvolveu-se, assim, a investigação da constituição, a organização, e o funcionamento do Conselho Escolar na instituição objeto desta análise. Conhecemos a função dos conselheiros, as suas implicações nas tomadas de decisões no âmbito administrativo pedagógico, assim como, a sua relação com a comunidade no cotidiano escolar. Realizamos levantamento das atas das reuniões ordinárias e extraordinárias, para mapear os aspectos da gestão administrativa, pedagógica e financeira da instituição, avaliando as ações com foco na gestão democrática e participativa de todos os segmentos.

Como já é sabido, a educação pode ser um instrumento de luta para mudanças sociais, mas também um meio de manter as estruturas vigentes através de um processo de exclusão de direitos e de um modelo educacional que promova a desigualdade social. Educar, então, é dar condições ao educando para que se aproprie do conhecimento historicamente construído, e se insira nessa construção como produtor de conhecimento.

Por outro lado, cada município tem a sua realidade, e, educar numa cidade peculiar por seus vários distritos e comunidades distantes do Centro Urbano, a exemplo de Ilhéus, um município brasileiro do Sul do Estado da Bahia, localizado acerca de 440 km da Capital baiana. Fundado no ano de 1534, possui uma área total de 1.584,693km<sup>2</sup>. Com 80 km de praias, Ilhéus tem no turismo uma das principais atividades econômica. É a quinta cidade do estado que recebe turistas de outros países. Possui uma população de aproximadamente 164.844 habitantes em 2018, desses, cerca de 45.661 famílias residem na área urbana e 7.739 famílias vivem na zona rural, conforme Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2017.

Em relação à educação, atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus é constituído por 53 unidades escolares, sendo 34 localizadas na sede, 14 no campo, além dessas, outras cinco escolas, as quais são conveniadas, como também, um Centro de Referência à Inclusão Escolar (CRIE). A Rede atende aproximadamente 3.189 crianças na Educação Infantil e 10.260 alunos nos Anos Iniciais, conforme matrículas no ano letivo de 2018. (Ilhéus, 2018). Conforme o Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2017 as crianças dos anos iniciais da Rede Pública municipal de Ilhéus tiveram nota média de 4,6, tendo como parâmetro o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017.

Deste modo, o artigo ficou estruturado da seguinte forma: No primeiro momento, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa à luz dos autores que trabalham a temática, e, que desenvolveram conceitos cruciais para a pesquisa em foco, no segundo momento, expusemos a Revisão de Literatura e Fundamentação Teórica, a qual citamos os autores que debatem o assunto, como também, nos direcionou para o incremento da pesquisa, em seguida, problematizamos um recorte da histórica da constituição dos conselhos escolares na educação básica, no sentido de situar o (a) leitor (a) no percurso histórico do nascimento dos conselhos escolares no país, bem como algumas legislações que normatizam os conselhos.

Por fim, apresentamos as considerações finais trazendo o resultado obtido, a nossa percepção sobre a realização do estudo, especialmente, trazendo em síntese todo o desenvolvimento do dado estudo.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia que norteou a realização desta pesquisa/estudo inicialmente se pautou no procedimento usualmente utilizado na área das Ciências Humanas, qual seja, na adoção da técnica de pesquisa inerente ao Método Bibliográfico de coleta de dados, o qual, segundo Gil (2002), é desenvolvido com fontes selecionadas em instrumentos e obras já produzidas, tais como livros e artigos científicos. De acordo com Santana & Nascimento (2010), a pesquisa bibliográfica apresenta as seguintes características:

O material utilizado é constituído, basicamente de livros, periódicos, relatórios. Considerada como investigação de fonte secundária, vez que, as informações já foram produzidas e armazenadas por outros estudiosos. Não dispensa o rigor necessário a qualquer pesquisa científica, as etapas que compõem a definição de projeto e relatório de pesquisa (SANTANA & NASCIMENTO, 2010, p. 89).

Assim, além dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica em si, utilizamos como complemento desta, as informações selecionadas em consultas e coletas de dados realizados em distintos locais, arquivos e acervos, a saber:

- a) Atas das reuniões realizadas na escola nos últimos dois anos;
- b) Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP;
- c) Cópias de relatórios pedagógicos;
- d) Observação das ações dos representantes do conselho escolar.

Assim sendo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a qual teve como propósito o (re) conhecimento do tema abordado, possibilitando assim uma cosmovisão acerca do assunto. Auxiliando, portanto, na elaboração deste trabalho.

Complementando nosso método de investigação, utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante, que segundo André (1995) parte do princípio de que o pesquisador possa coletar dados através da participação da vida cotidiana do grupo em questão, por um período de tempo determinado. O pesquisador observa as pessoas para ver como se comportam, conversa para descobrir as interpretações que tem sobre as situações vividas. Para Ludke e André (1986, p.26) a observação participante é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Compreendemos desta afirmativa que o objetivo maior é o contato do pesquisador com vários aspectos, não só relacionados ao ambiente, como também, aos que poderão proporcionar um conhecimento prático da realidade vivida pelos observados.

Para colhermos estas informações entrevistamos a supervisora da instituição a qual foi indagada sobre o seu entendimento sobre gestão democrática? Como se deu a constituição, a organização e funcionamento do conselho escolar? Como é a participação dos segmentos nas reuniões do conselho? Qual é a importância dessa participação? Quais dificuldades encontradas na participação da comunidade?

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro momento, entendemos que é de crucial importância descrevermos o objeto de estudo o qual estamos discorrendo. Logo a referida instituição funciona há aproximadamente 20 anos, antes era mantida pela Secretaria de Assistência social e desde 2008 é mantida pela Secretaria de Educação, atende 144 crianças de 3 a 5 anos de idade. O prédio próprio possui 7 salas amplas, 5 banheiros ainda não adaptados para crianças pequenas. O quadro de funcionários compõe-se de 1 diretora, 2 vice-diretora, 1 supervisora, 1 orientadora e 24 professoras, 3 zeladoras, 2 merendeiras, 1 porteiro, 2 vigilantes. A referida instituição de educação infantil atende as crianças em tempo integral das 8 às 16 horas, oferece três refeições diárias.

Para compreendermos o processo de formação e desenvolvimento da investigação, ouvimos a concepção dos quatro seguimentos que compõem o conselho: professor, gestão escolar, discentes e comunidade externa.

Destarte, a pesquisa se deu mediante a realização de um processo de visita a instituição de Educação Infantil de Ilhéus, a qual identificamos a instituição com o nome fictício “Educação é Vida”, sendo um procedimento ético, a fim de considerarmos o anonimato da instituição e preservarmos a sua identidade e de seus funcionários.

Sendo assim, a gestão disponibilizou acesso aos seus documentos; verificamos entre 2017 e 2018 foram realizadas quatro atas, ou seja, duas atas por ano. O último PPP (Projeto Político Pedagógico) foi realizado em 2016. Não há cópias de relatórios enviados à Secretaria de Educação, e a participação dos membros do conselho é constada em ata conforme assinatura dos mesmos.

*A supervisora da instituição nos recebeu gentilmente e se dispôs a responder as questões propostas. Disse que gestão democrática é buscar e respeitar a participação de todos dentro da instituição educacional. Que a constituição do conselho se deu de forma democrática, seguindo a Lei, buscando contemplar todos os segmentos da comunidade escolar e que talvez o funcionamento não se dê fielmente de acordo com a lei por uma série de empecilhos como organizar dia e horário que seja possível a participação de todos e por essa razão faz a reunião com os membros que estão dentro da escola, mas que é tudo feito com transparência.*

Em outro momento conversamos com um conselheiro do segmento dos funcionários o mesmo respondeu que é tudo muito corrido que só é chamado para assinar a ata. O segmento de professores disse que seria muito importante a participação de todos, mas que infelizmente o conselho nunca se reúne com todos os seus membros. O segmento dos pais e comunidade externa foi nessa mesma linha de resposta.

Desta forma, percebe-se certo distanciamento entre a legislação e ao que é realizado na prática com relação ao título do presente artigo “conselhos escolares como mecanismo de fortalecimento da gestão democrática na Instituição de Educação Infantil de Ilhéus”.

A lei não é sinônimo de democratização. Neste sentido, Paro (2007) destaca a necessidade de “democratizar as relações” no contexto educacional, sendo que para isso, faz-se necessário desenvolver o coletivo da instituição de educação, entendendo que é formado por crianças, pais, professores, equipe pedagógica, funcionários, comunidade local, que estejam envolvidos em um mesmo objetivo, o de propiciar uma educação de qualidade.

Os conselhos escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das “comunidades escolar e local” (LDB, art. 14). Sua atribuição é deliberar, nos casos de sua competência, e “aconselhar” os dirigentes, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para alcance dos fins da escola. O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola, e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito.

#### **4. REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Entendemos a Educação como um direito fundamental que ajuda não só no desenvolvimento de um país, mas também de cada indivíduo. Sua importância vai além do aumento da renda individual ou das chances de se obter um emprego. Por meio da Educação, garantimos nosso desenvolvimento social, econômico e cultural.

Nesse entendimento, a instituição é um espaço social, com objetivos específicos que constituem o desenvolvimento das crianças por meio da construção do conhecimento para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos.

A Constituição Federal de 1988 nos trouxe avanços ao estabelecer como dever do Estado à garantia à Educação Infantil, com acesso a todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Com essa mudança a Educação Infantil deixou de ser vista como caridade para se constituir, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.

Outro importante fator para a Educação Infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que reafirmou dever do Estado em assegurar a educação a essa criança, zero a seis anos de idade.

A LDB nº 9.394/96 reafirma o direito a Educação Infantil tornando-a primeira etapa da Educação Básica. Nesta legislação se delinea os critérios para atendimento à educação da criança de 0 a 6 anos para efetivação do seu direito. Destaca a necessidade de critérios mínimos de qualidade, e a formação de professores para atuar nesta etapa da educação. Alicerçadas nessas legislações, uma série de normatizações para a educação infantil foram produzidas visando definir critérios de qualidade para atendimento a essas crianças.

De tal modo, a gestão democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiam a participação social e também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência dos alunos na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda população. Costa (2011, p.125) compreende que:

Ao conceber a gestão democrática, de caráter emancipatória, se faz necessário o Conselho escolar apoderar-se das conquistas políticas pedagógicas na concretização do projeto escolar, refletindo e discutindo sua organização e estabelecendo ações consistentes direcionadas a uma educação de qualidade.

Essa é a principal ferramenta, pois assegura a participação e possibilita um envolvimento dos profissionais na tomada de decisões para o funcionamento da organização escolar. Falar em gestão democrática remete-nos a pensar em autonomia e participação. Nesse contexto, Gadotti e Romão (2004) diz que diante dessa realidade, espera-se da gestão, gerir a escola de maneira transparente, participativa e democrática, de modo que promova sua integração com a comunidade, algo que não é impossível de acontecer na prática, contudo, a gestão escolar precisa estar disposta a trabalhar com o intuito de garantir essa inter-relação de colaboração e ajuda recíproca.

Nesse sentido, os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que representam as comunidades escolares local, atuando em sintonia com a administração da instituição e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da mesma.

A LDB 9.394/96 no seu artigo 14 garante a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). Entende-se, assim, a importância de um órgão dentro dessa instituição que auxilie na tomada de decisões e que contribua para a gestão democrática e participativa.

Nesse contexto, a ação educacional desenvolve-se associada a um contexto de ideias como transformação e cidadania. Isso permite pensar gestão no sentido de uma articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano da instituição infantil e o seu significado político e social. Luck, Freitas, Girling, Keith afirmam que:

Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais (LUCK, FREITAS, GIRLING, KEITH, 2005, p.16).

Nesse sentido a participação da comunidade torna a instituição um local efetivamente público, além de agregar a aceitação da ideia de responsabilidade pelo que é público, mesmo porque o público é de todos e cada um precisa abraçar a causa em prol da educação de qualidade. Dessa forma, acreditamos que o Conselho Escolar é um órgão importantíssimo pelo fato de movimentar toda a comunidade a favor da instituição e, conseqüentemente, a favor da educação.

A sociedade precisa comprometer-se com a educação, contudo, para que isso ocorra, todas as ações escolares devem adotar um modelo de Gestão Democrática, na qual a participação coletiva é a chave para elaboração de planejamentos eficazes, que apresentem resultados positivos. Essa realidade sobre os pressupostos de uma Educação Democrática apresenta-se como um objeto de pesquisa relevante não apenas de um ponto de vista educacional, mas, sobretudo, do ponto de vista de uma Política Pública prevista em Lei, quase sempre negligenciada.

## **5. A HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No contexto da reconfiguração do Estado e redimensionamento dos papéis sociais, a defesa de projetos educacionais divergentes evidenciou-se na mobilização de diferentes grupos sociais. Neste sentido, o governo federal procurou articular e sintetizar propostas para o setor, e em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal, complementada pelas disposições da LDB, em 9 de janeiro de 2001, foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o texto da Lei nº 10.172, que estabeleceu o PNE 2001- 2010, reafirmando o art. 14 da LDB ao estabelecer como um dos objetivos e metas a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

No primeiro momento entendemos que seja preciso conceituar o Conselho Escolar e qual a sua função para a educação, sobretudo, a modalidade de educação básica. Assim sendo, de acordo com a Portaria



Ministerial nº 2.896/2004, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Conselho Escolar é definido como um

“órgão colegiado pertencente à escola, sendo composto pelo diretor, por representantes dos professores e demais funcionários, pais ou responsáveis, estudantes e comunidades local, tendo como atribuições decidir sobre questões pedagógicas, administrativa e financeira da escola” (BRASIL, 2004c, p.43).

Por outro lado, mesmo antes do conselho escolar ser obrigatório na legislação educacional, autores como Mendonça (2000), afirma em suas pesquisas que encontrou nos documentos institucionais e legislações, experiências de colegiados anteriores à Constituição Federal de 1988, ocorridas nos Estados de Minas Gerais (anos de 1977 e 1978), em São Paulo (em 1978), no Distrito Federal (em 1979), e no município de Porto Alegre (em 1985).

Pois bem, nosso objetivo nestes escritos não é descrever cada desenvolvimento destes conselhos escolares, visto que o nosso objetivo geral se concentrou em analisar um conselho escolar em uma dada instituição de educação infantil na cidade de Ilhéus-Ba.

Entretanto, este recorte é para embasar a função dos conselhos escolares, ou seja, muito antes de sua obrigatoriedade já existiam experiências de sua implantação em alguns estados do Brasil.

Segundo Mendonça (2000) estas experiências foram positivas, a educação nestas localidades obteve avanços significativos, o que contribuiu para a propagação do discurso do amadurecimento de implantações dos conselhos escolares em outros Estados e municípios.

Em seguida, o Ministério da Educação, ao destacar essas experiências no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, através do caderno “Conselhos Escolares: uma estratégia da gestão democrática da escola pública” avalia que as experiências de gestão colegiada vivenciadas pelos estados acima mencionados, somadas com a forte presença das entidades de educadores da educação pública, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, nos debates da Assembleia Nacional Constituinte, levaram a inclusão do princípio da gestão democrática na Constituição de 1988, art.206, inciso VI.

Posteriormente, a LDB nos seus artigos nº 14 e 15 estabeleceram um princípio e duas diretrizes para que se efetivasse o princípio constitucional, remetendo aos sistemas de ensino a definição de normas para a garantia do princípio da gestão democrática na escola pública, surgindo a partir daí a concepção de Conselho Escolar, defendida pelo Ministério da Educação, assim como concepções de vários autores e pesquisadores da temática enfocada.

No entanto, cada instituição escolar tem autonomia para criar o seu estatuto, onde vai normatizar o que cada escola deseja atingir com a participação da comunidade escolar, assim como a participação da comunidade externa a escola, ou seja, pais, representante da sociedade civil organizada, etc. Neste sentido, O Estatuto do Conselho Escolar é um documento orientador do Órgão na escola. Autores como Race (2017) define o Estatuto do Conselho como

um documento de alcance mais restrito do que o Regimento da Escola. Ele reúne um conjunto de normas e regras que regulamentam o funcionamento do Conselho da Escola baseado na vontade da comunidade escolar interna e externa e na legislação. Não existe um modelo único e geral de Estatuto. Cada Estatuto é único porque aborda aspectos importantes para a realidade de cada escola. Após analisar o texto proposto do Estatuto, ele deve ser aprovado por toda a comunidade escolar em Assembleia Geral. Os membros da Comunidade Escolar podem propor mudanças no Estatuto e elas serão incorporadas se forem também aprovadas em Assembleia Geral e não violarem a legislação (RACE, 2017, p. 5).

Desta forma, é necessário termos uma comunidade escolar ativa, ciente do seu papel enquanto agente de transformação social, político e cultural, na dada sociedade, o conselho escolar não pode ser uma estrutura simbólica na escola, apenas para cumprir os requisitos da legislação, este deve atuar como entidade fiscalizadora, propositiva e deliberativa das principais atividades da escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo que teve como tema central o conselho escolar e a gestão democrática de uma escola na Cidade de Ilhéus-Ba, é possível dizer que o ordenamento legal do município de Ilhéus e da escola analisada inseriu o colegiado como um dos mais importantes elementos de sua organização. No entanto, percebe-se em falas da direção da Instituição escolar pesquisada e a alguns membros do conselho escolar, que embora tenham reuniões mensais, ainda é preciso se fazer mais, para a legislação vigente ser cumprida, assim como, ter um conselho escolar forte, como agente propulsor de mudanças.

A instituição de educação infantil pesquisada oferece educação a crianças pequenas há aproximadamente 20 anos e a formação do conselho escolar data de 2008 ainda assim nota-se uma distância entre o real e o ideal, pois ao observar os documentos como Ata de formação do conselho, Projeto político pedagógico, percebemos que os mesmos existem, no entanto nas atas constam que o conselho só se reúne vez ou outras apenas quando é para validar alguma ação de recebimento de recursos estaduais ou federais, embora na ata de formação do conselho escolar conste que as reuniões ordinárias devem ser realizadas 04 vezes ao ano podendo ser convocadas reuniões extraordinárias.

O último PPP foi realizado em 2014 e ao conversar com representantes do conselho alguns afirmaram que só são convidados para assinar as atas. Por outro lado, ao dialogar com a presidente do conselho a mesma disse que quando os recursos chegam é preciso documentar dentro de um prazo muito curto e que por essa razão muitas vezes não é possível organizar a reunião, por uma série de razões com tempo e horário para todos os integrantes, mas que todos confiam na gestão e tudo é feito com transparência.

Diante disso, podemos afirmar que existem avanços legais, no entanto a prática do conselho escolar como uma estratégia de gestão democrática ainda fica a desejar. Podemos vislumbrar que a formalidade instituída ao colegiado em questão é mera burocratização das ações e atribuições a ele designadas e que a sua implantação é apenas em cumprimento as determinações da legislação vigente e que é urgente considerar que o discurso referente à gestão democrática se efetive legitimamente na prática.

Por fim, há que se destacar a existência do conselho, no entanto faz-se necessário garantir a participação de todos os segmentos na tomada de decisões, fortalecer a promoção de espaços para a discussão da gestão democrática, considerando os instrumentos expostos em estudos de Paro (2007) como a constituição e funcionamento de órgãos colegiados, a descentralização, a autonomia, e os mecanismos do cargo do diretor e a participação, considerando que nenhum deste pode ser visto como autossuficiente.

Na atual conjuntura política, econômica e social pela qual passa o Brasil o conselho escolar pode ser um importante aliado da gestão democrática promovendo a participação de todos os segmentos, formando cidadãos críticos e comprometidos com a educação verdadeiramente democrática, pois são órgãos colegiados que representam as comunidades escolares local, atuando em sintonia com a administração da instituição de educação infantil definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e políticas-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da mesma.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 junho de 2019.
- [2] BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto.
- [3] BRASIL. Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e cultura. Avaliação técnica do Plano nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004d
- [4] COSTA, Átila. Conselho Escolar: A comunidade participando da Gestão Escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.2011. Curitiba. Anais. Curitiba, 2011. Disponível em <<http://educere.bruc.com.br/anais/p81/trabalhos.html>>. Acesso em 28 de junho de 2019.
- [5] GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Autonomia da Escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.
- [6] LUCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. A escola participativa. O trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

- [7] MENDONÇA, Erasto Fortes. A regra do jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas- SP, 2000. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- [8] MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- [9] PARO, V.H. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: [www.anped.org.br/reuniões/3ora/trabalhos/GT05-2780—Int.pdf](http://www.anped.org.br/reuniões/3ora/trabalhos/GT05-2780—Int.pdf). Acessado em 26/10/2019 às 21h.
- [10] RACE, Programa de apoio melhoria do ensino municipal. O que são e para que serve o Colegiado Escolar? Minas Gerais: MG, Texto 2. 2017. Disponível em: <<http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/ceae/m4/texto2.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2017>.
- [11] SANTANA, Judith Sena da Silva; NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do. Pesquisa. Métodos e técnicas de conhecimento da realidade social, UEFS- Editora, 2010.
- [12] SILVA, Eunice Maria Ferreira. Gestão Escolar: nova abordagem, novos olhares e novas propostas. Minas Gerais: UFSJ, 2007.
- [13] VIEIRA,E.P; ALVES,C.M.S.D; SEDANO, L (orgs.). A Educação Infantil em Debate. Curitiba, CRV, 2016.

# Capítulo 8

## *Heteronormatividade e violência escolar*

*Antón Castro Míguez*

**Resumo:** Partindo da concepção foucaultiana da sexualidade como dispositivo histórico, incidindo sobre ela uma rede de saber-poder que não só produz “verdades”, como também trata de “regulá-la”, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as relações entre escola e sexualidade, a prevalência da heteronormatividade no ambiente escolar e a violência física e simbólica dela resultantes. Desde uma perspectiva queer, procura-se historicizar e problematizar a “pedagogização da sexualidade” que se opera na instituição escolar, pautada ainda por binarismos e essencialismos, e acenar para as contribuições da pedagogia queer para um tratamento menos violento dessas questões.

**Palavras-chave:** sexualidade, escola, heteronormatividade, violência escolar, teoria queer.

Essas questões foram discutidas inicialmente em MÍGUEZ (2014), em sua tese de doutorado. Este trabalho é uma versão resumida e atualizada do primeiro capítulo dessa tese.

## 1. INTRODUÇÃO

Partindo da concepção foucaultiana da sexualidade como dispositivo histórico, sobre a que incide uma rede de saber-poder que não só produz “verdades” sobre ela, como também trata de “regulá-la”, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as relações entre escola e sexualidade, a prevalência da heteronormatividade no ambiente escolar e a violência física e simbólica dela resultante. Desde uma perspectiva queer, procura-se historicizar e problematizar a “pedagogização da sexualidade” que se opera na instituição escolar, pautada por binarismos e essencialismos, e acenar para as contribuições da pedagogia queer para um tratamento menos heteronormativo (e violento) dessas questões. Este trabalho divide-se em três partes: (1) Sexualidade como dispositivo histórico; (2) Escola e sexualidade; e (3) Problematizando a heteronormatividade no ambiente escolar. Ele visa a, mais que nada, contribuir, de alguma forma, para as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade na escola e sobre a necessidade de se pensar essas relações desde uma perspectiva pós-identitária, principalmente em uma conjuntura em que quaisquer aproximações a essas questões que escapem de uma visão essencialista e biologizante são consideradas, equivocadamente, “ideologia de gênero” e doutrinação. Se segmentos mais conservadores da sociedade brasileira defendem uma escola sem partido (em realidade, sem um tratamento crítico e problematizador da realidade), é obrigação daquelas e daqueles envolvidos na produção de entendimentos sobre a educação tomar partido por uma escola sem violência, engajada na formação plena de cidadãs e cidadãos (no sentido de levá-las e levá-los à emancipação), o que só se constrói legitimamente nas (e pelas) diferenças.

## 2. SEXUALIDADE COMO DISPOSITIVO HISTÓRICO

Segundo Foucault (1988), nos dois últimos séculos, os discursos<sup>1</sup> médico, jurídico e psicanalítico ocuparam-se da descrição, da regulação e do estudo da sexualidade. Se até o século XVII a sexualidade pertencia ao âmbito público, e dela se falava ou a ela se referia sem grandes constrangimentos, com a ascensão do estado burguês, ela seria encerrada ao âmbito privado, “para dentro de casa”, restrita, de preferência, à sua função reprodutiva. Não se deve entender, entretanto, que Foucault defendia a hipótese repressiva, para a qual a sexualidade teria sido reprimida e os discursos sobre ela silenciados. Como bem observa Oksala (2011, p. 87), para o pensador francês, o que caracterizou a sexualidade na sociedade moderna foi justamente o fato de ela ter se tornado objeto desses novos discursos – médico, jurídico e psicanalítico –, que se multiplicaram ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, instaurando uma verdade científica sobre ela – e sobre nós mesmos.

Ainda segundo Oksala (2011, p. 87), para Foucault, a sexualidade torna-se um “construto essencial” da moralidade, da saúde, do desejo e da identidade dos sujeitos, obrigados a “confessar” a verdade sobre si mesmos, sobre os detalhes de sua sexualidade, não mais a um padre, mas a um médico, a um terapeuta, a um psicólogo ou a um psiquiatra, ao que Foucault chamou de “secularização de técnicas religiosas de confissão”.

Para Foucault, a sexualidade não deve ser concebida como uma espécie de natureza à qual interpelaria um poder repressor com o intuito de silenciá-la. Como dispositivo histórico<sup>2</sup>, incidem sobre ela uma rede de saber-poder<sup>3</sup>, no intuito de produzir uma verdade sobre ela e, assim, regulá-la. Como observa Díaz (2012, p. 133-134), não se trata exatamente da “proibição do sexo”, mas de sua regulação, já que é, a partir do século XVIII, com a incitação dos discursos sobre a sexualidade (a partir da secularização e modernização de técnicas confessionais, como vimos), que ela passa a ser um problema de ordem econômico-política (população), de ordem médico-moral (onanismo) e de ordem religiosa (controle).

<sup>1</sup> Empregamos o termo “discurso” no sentido foucaultiano, ou seja, como uma prática material historicamente situada que produz relações de poder. Segundo SPARGO (2006, p. 67), para Foucault, “os discursos existem no âmbito de instituições e grupos sociais, apoiando-os, e são ligados a saberes específicos. Assim, o discurso da medicina produz práticas, saberes e relações de poder particulares”.

<sup>2</sup> Para Foucault, “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

<sup>3</sup> Segundo Foucault (em *A ordem do discurso*) os domínios de saber estão intrinsecamente relacionados em um híbrido que chamou de saber-poder. Nesse sentido, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daqueles que detêm o saber.

Esses discursos instauram uma sexualidade que surge “ao compasso do que se enuncia”, já que, como todo dispositivo de poder, ela produz a verdade (a “verdade” sobre o sujeito), por meio de uma multiplicidade de discursos produzidos em diferentes instâncias de saber-poder, que incitam seu discurso, que buscam que o sexo fale por si mesmo, para que “sua verdade” seja registrada, transcrita e redistribuída. Não se trata mais de uma “censura massiva”; ao contrário, trata-se da “incitação aos discursos” com o objetivo de sua regulação.

### 3. ESCOLA E SEXUALIDADE

Entendido, em linhas gerais, o dispositivo de sexualidade, é relativamente fácil imaginar que também o discurso pedagógico se ocuparia de reforçar esse sistema de saber-poder. Com a universalização do ensino, a meados do século XIX (principalmente na Europa), também a escola se ocuparia de produzir/reforçar corpos generizados e sexuados, “saudáveis”, “disciplinados” e conformados à (hetero)norma.

Como em qualquer outra instituição fundada em relações de poder e subordinação, dentro de uma matriz heterossexual (base de um sistema heteronormativo), a escola também reproduz estereótipos e preconceitos, invisibilizando (e silenciando) àquelas e àqueles que não se conformam às normas e convenções, à ordem social.

Nas últimas décadas, com a inscrição de vários países em uma agenda internacional de combate às desigualdades sociais, os objetivos da escola (pelo menos nos documentos oficiais que norteiam o ensino e a educação) é educar para a cidadania e a igualdade de direitos, é preocupante (e anacrônico, embora presumível, pelo contexto já exposto) constatar que ela ainda reproduz práticas discursivas sexistas e homo/lesbo/transfóbicas, entre outras, que hierarquizam as diferenças, produzindo as desigualdades no ambiente escolar, já que opera a partir de verdades associadas a padrões culturais e sociais pouco (ou nada) problematizados/desnaturalizados, seja nos livros e materiais didáticos, seja no currículo e nas disciplinas; seja, inclusive, na arquitetura do espaço escolar ou nos discursos dos atores envolvidos.

Calcados no mito de instituição responsável pela transmissão de saberes (dentro das relações de poder analisadas por Foucault), a escola e os discursos pedagógicos a ela intrínsecos e historicamente construídos e replicados (até hoje) limitam-se, ainda, à transmissão de conhecimento/informação (o saber científico, a “verdade” sobre nós e o mundo, em termos foucaultianos) e ao disciplinamento de corpos (generizados, sexuados, saudáveis e normalizados), em espaços segregadores e muitas vezes violentos (pensemos, por exemplo, nos pátios, banheiros e nos espaços que conformam a “saída da escola”, nos quais aqueles (a violência é mais explícita, embora não exclusiva, entre os meninos) que não se “enquadram” à norma/lei sofrem toda sorte de violência, seja ela psicológica, simbólica, moral e até física). Refiro-me, aqui, claro, a questões que envolvem gêneros e sexualidades, o que não exclui dessa lógica outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe social, nacionalidade etc. Se escola é (e se constrói e se sustenta) como um lugar de conhecimento, no que se refere à sexualidade é um local de ocultamento, principalmente para aquelas e aqueles que vivem/experenciam uma sexualidade não hegemônica.

### 4. PROBLEMATIZANDO A HETERONORMATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola configura-se como uma instituição fortemente ligada à ordem social, na qual impera, ainda, a heteronormatividade que regula as formas como se conhecem e se descrevem os corpos e as relações de gênero, ordem esta que se sustenta pelos discursos (o heterossexista, por exemplo) ainda presentes nas relações de saber-poder das quais fazem parte também os discursos pedagógicos. Se, nas sociedades (principalmente as ocidentais), as pessoas que apresentam sexualidades divergentes (da supostamente “normal”) sofrem uma forma particular de dominação simbólica (BOURDIEU, 2014, p. 165), marcada pelo estigma (que pode ser ocultado ou exibido – diferentemente da cor da pele ou da feminilidade, como observa Bourdieu –, mas que resulta na negação de sua existência pública, em que a opressão opera na forma da “invisibilização”), opera-se, no espaço escolar – e nos discursos dos atores sociais nele envolvidos, esse mesmo tipo de opressão (quase sempre silenciosa/tácita/implícita), que impõe a dissimulação e a discriminação àquelas e àqueles que “escapam” à norma, na mesma lógica de “invisibilização” (sinalizada por Bourdieu), sob pena da humilhação e da violência simbólica, verbal e psicológica (desse tipo de sanção, principalmente a verbal e muitas vezes a física, se ocupam os próprios colegas, numa espécie de “pedagogização”, significativa tanto para a “vítima” quanto para aquelas e aqueles que a presenciam, já que ambos aprendem como não deveriam/devem ser/comportar-se).



Como observa Louro (2013), nas escolas, os corpos são disciplinados, categorizados e avaliados; e se a escola, supostamente, não tem “nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva” (LOURO, 2013, p. 21), suas proposições e implícitos, sinalizados sempre como “verdades”, marcam significativamente os corpos e as subjetividades de quem por ela passa, já que “os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles” (LOURO, p. 23). É importante ter em conta, como sinaliza Louro, que os processos de produção dos sujeitos são plurais e complexos e que deles não se participa passivamente, pois os sujeitos implicados são “participantes ativos na construção de suas identidades”, ainda que nem sempre de “forma evidente e consciente” (LOURO, p. 23). Se a escola, entre as múltiplas instâncias sociais, exerce uma “pedagogia da sexualidade e do gênero”, por meio de tecnologias e aparatos variados de governo-poder, esse processo prossegue e se completa por meio de “tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos” (LOURO, p. 25), nem sempre de forma consciente, como visto, ou seja, “há um investimento produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, p. 25).

Ainda acompanhando Louro (2013), à escola, em um sistema heteronormativo, impõe-se uma tarefa duplamente importante e difícil: exercer uma “pedagogia da sexualidade” em que se marque a heterossexualidade como a forma natural e desejável; incutir explícita e implicitamente modelos socialmente aceitáveis do que é ser homem e mulher; e manter o espaço escolar como um ambiente “dessexualizado”, já que o sexo, segundo valores morais (e talvez até “pedagógicos”) ainda vigentes, deve ser vivenciado preferencialmente na idade adulta. Para aquelas e aqueles que se percebem como não heterossexuais, “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação”, já que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2013, p. 27). Essa rejeição se expressa muitas vezes como homofobia, implicitamente “consentida” e “ensinada” na escola, já que demonstrar simpatia por colegas homossexuais pode ser interpretado como uma adesão a tal prática ou identidade, o que resultaria em uma segregação promovida tanto pelos que querem afastar-se dos homossexuais como pelos próprios, a não ser que a “homossexualidade” seja mantida em segredo e seja vivida apenas na intimidade, tendo-se em conta que, de acordo com a concepção liberal, a “sexualidade é uma questão absolutamente privada”. Nesse sentido, o que efetivamente incomoda, segundo Louro, é a “manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais”, ou seja, todas as formas de expressão social e artefatos culturais (revistas, moda, bares, filmes, música, literatura etc.) que “tornam visíveis as sexualidades não legitimadas” (LOURO, p. 29).

Louro (2013, p. 30), a partir das análises de Richard Johnson (1996) e, principalmente, de Eve Sedgwick (1998) sobre a epistemologia do armário (um “modo de organizar o conhecimento/ignorância” em relação à homossexualidade) e de seus desdobramentos no discurso pedagógico a partir de um conjunto de oposições binárias (“homossexual/heterossexual; feminino/masculino; privado/público; segredo/revelação; ignorância/conhecimento; inocência/iniciação”), reconhece como a escola, que deveria ser um local para o conhecimento, acaba revelando-se, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento.

Entretanto, as identidades, em uma visão pós-estruturalista (e pós-identitária), como a que segue Louro (2013, p. 31), deve ser entendida (ademais de construída histórico, cultural e socialmente) também de forma relacional, ou seja, sempre dependente do seu “outro”, o que explicaria, de algum modo, como essas identidades sexuais “dissidentes” mantêm-se ativas, mesmo quando excluídas ou negadas pelos discursos institucionais e individuais, já que servem como referência para a identidade hegemônica (a heterossexual, branca, ocidental, urbana, escolarizada e de classe média, só para citar alguns marcadores) e sua sustentação; explicaria, também, como essas mesmas identidades, quando marcadas como atos políticos (o privado também é político, já reconhecera Foucault), acabam desvelando a fluidez e a instabilidade de todas as identidades sexuais e sua imbricação com outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe social, nacionalidade, geração etc., perturbando, por seu efeito transgressor, não só os grupos mais conservadores e a ordem social em que se sustentam as instituições sociais, como a mídia, a igreja, a justiça e a escola, entre outras, como também, contraditoriamente, os coletivos que lutam por justiça e igualdade social, ainda pautados em dicotomias, principalmente da ordem do heterossexual/homossexual.

Seguindo a argumentação de Weeks (2013, p. 69-72), a ideia de uma identidade sexual é, no mínimo, ambígua, já que “a sexualidade é tanto produto da linguagem e da cultura quanto da natureza”, o que nos leva a tentar fixá-la e categorizá-la. Assim, segundo o historiador inglês, as identidades costumam ser traçadas como *destino* (“supõe que o corpo expressa alguma verdade fundamental”), como *resistência* (“ao princípio organizador de atitudes sexuais tradicionais” e ao “comportamento sexual correto”), e como *escolha* (quando o indivíduo se torna consciente de suas diferenças em relação à norma, atribuindo sentido a essas diferenças, reconhecendo-se a si mesmo e aceitando seus sentimentos e estilo de vida, sem que haja uma progressão automática nesses estágios). Para Weeks, entretanto, não há necessariamente uma aceitação de um destino final para as identidades sexuais, nem as escolhas são necessariamente livres, e sentimentos e desejos sexuais não implicam obrigatoriamente uma posição social particular, ou seja, “não existe nenhuma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual”; e mais: há, na sexualidade contemporânea, uma crise sobre o sentido que ela tem em nossa cultura e o lugar que o sexo ocupa em nossas vidas e em nossos relacionamentos.

Para Weeks (p. 75-79), essa crise, juntamente com as demandas dos movimentos sociais (feministas, gay e lésbico) por aceitação e representatividade, resultou nas reformas liberais dos anos 1960, que, apesar de terem se pautado no estabelecimento de uma forma mais efetiva de regulação social, não mais baseada em um consenso moral, mas na “decência pública”, foram questionadas/atacadas por grupos conservadores, nos anos 1970/80, que viram nessas reformas uma onda de “permissividade” que ameaçava a família e os valores tradicionais (“o ataque à normalidade heterossexual, particularmente através das tentativas dos movimentos gay e lésbico para alcançar a completa igualdade para a homossexualidade”, “a ameaça aos valores colocada por uma educação sexual mais liberal, a qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais até então inaceitáveis”, entre outras), principalmente no contexto da epidemia de hiv/aids, que passou a ser pensada como símbolo dessa crise.

No contexto escolar, parece ter havido esse mesmo embate: embora a sexualidade (como dispositivo histórico e dentro da lógica foucaultiana do saber-poder) sempre tenha sido tratada, ainda que implicitamente, dentro de pressupostos de “formar” (“conformar”) meninos e meninas (a partir do momento em que se permite sua inscrição no ambiente escolar) para se tornarem homens e mulheres ajustadas/os aos padrões morais e sociais vigentes (homens viris, competitivos, provedores etc.; e mulheres dóceis, submissas, “belas, recatadas e do lar” etc.; ou qualquer outra variação, dependendo da época), detentoras e detentores de “conhecimentos” gerais que lhes possibilitem desempenhar “dignamente” os papéis sociais a elas e a eles designados, o tema sexualidade começa a ser introduzido formalmente no ensino regular, nos anos 1980, inscrito nos saberes de uma política de saúde pública, com objetivos específicos de “garantir” às jovens e aos jovens o “acesso” a um repertório de informações pautado, quase que exclusivamente, nos esforços de se evitar as doenças sexualmente transmissíveis, entre elas o hiv/aids (a partir do final dos anos 1980), e a gravidez na adolescência. O sexo e a sexualidade são apresentados dentro de parâmetros essencialistas e biologizantes, envoltos em uma “aura” de quase segredo e temor, com discursos diferenciados para as meninas e para os meninos. As aulas de ciências e biologia tornam-se, também, um espaço para a apresentação do “aparelho reprodutor” (em clara simetria e complementaridade entre o masculino e feminino) e de uma lista “aterrorizante” de doenças sexualmente transmissíveis, com um tímido (e quase nada problematizado) espaço para os métodos anticoncepcionais. Sexo e sexualidade inscrevem-se, para essas jovens crianças e adolescentes, no discurso do segredo e do temor, algo que deve ser adiado ao máximo, sob pena de adquirir terríveis doenças ou enfrentar-se a uma gravidez precoce ou indesejável. Soma-se a isso a exposição que havia nos meios de comunicação de doentes terminais vítimas da aids, enfermidade construída culturalmente como uma (e a mais aterrorizante) DST, quase como um castigo às (e principalmente aos) que se desviassem das normas (perceber-se homossexual, no final dos anos 1980, era imaginar-se, no futuro, definhando-se em uma cama, macilento e sem carnes, como um ser abjeto de quem ninguém se aproximaria), embora, como bem observa Miskolci (2012, p. 23), pudesse ser pensada como uma doença viral, como se entende, por exemplo, a hepatite C.

Prazer e desejo praticamente não apareciam nesses discursos, já que o grande foco era o aparelho reprodutor (não se falava em aparelho sexual ou qualquer coisa parecida) e as DST, e termos como homossexual e homossexualidade eram evitados ao máximo pelos professores, eles mesmos “dessexualizados”, ou, quando apareciam, eram inscritos automaticamente em discursos de patologia, desvios e uma “má sorte” e “infelicidade”, tanto para seu sujeito como para sua família.

Ser/perceber-se não heterossexual nessas décadas (e, diria, com alguns “atenuantes”, até hoje), era ver-se como um ser não conformado às normas; era perceber uma vida que não seria vivida “dignamente” dentro dos modelos (imagens, discursos, relatos etc.) que circulavam nos livros, nos materiais didáticos e nos discursos das professoras e dos professores. Ao fim e ao cabo, tudo redundava na imagem da família feliz, homens e mulheres que se tornariam pais e mães, de classe média, profissionais e donas de casa respeitáveis (pelo menos nas imagens que circulavam nesses textos). Negros e indígenas apareciam apenas para representar a pluralidade étnica e cultural de nosso país, e homossexuais, gays e lésbicas e demais sujeitos da sigla LGBT (hoje ampliada para LGBTQI+) não tinham espaço de legitimação na escola e nem eram representadas/os nas imagens presentes nos livros escolares.

No final dos anos 1980 e nas décadas de 1990/2000, com as novas diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais (formulados também em outros países à mesma época), que propunham um modelo de aprendizagem não mais pautado unicamente na transmissão de saberes tradicionais, mas na confluência desses saberes com questões sociais relevantes (meio ambiente, consumo, pluralidade cultural, globalização, inclusão social, igualdade de gêneros, diversidade sexual etc.), com propostas de trabalhos em sala de aula (embora não se esclareça em que bases) que levassem a sua problematização, a escola passaria a ser pensada, assim, em seu compromisso na formação de uma cidadania plena. Não obstante, é importante ressaltar que essas novas diretrizes e parâmetros respondiam/respondem tanto a uma demanda internacional por políticas educacionais de combate às desigualdades sociais, quanto a um projeto de construção de nação, incluídas as demandas de movimentos sociais em busca de reconhecimento e representatividade, sobre as quais não podemos deixar de nos posicionar criticamente, já que há o perigo de que permaneçam mais no plano de uma retórica de políticas educacionais que em ações concretas que efetivamente produzam mudanças.

É importante observar que a escola, entendida como importante espaço de sociabilização, sempre foi disputada por movimentos sociais e partidos políticos, configurando-se em alvo de análises sociológicas e políticas no campo das teorias educacionais e do currículo. No Brasil, principalmente nas décadas de 1970/80, tem-se um intenso movimento de debates e questionamentos em torno do campo educacional, relacionados certamente aos efeitos dos movimentos europeus de maio de 1968, com duas posições bem distintas: por um lado, as teorias críticas de reprodução cultural e social, para as quais a escola seria uma instituição centralmente envolvida com a reprodução e manutenção da desigualdade social vigente; por outro, o pensamento de Paulo Freire (e de seus seguidores), que defendia a importância da escola como instituição central para transformações sociais mais efetivas (cf. MEYER, 2002, p. 54).

Não obstante, deve-se ter em conta que a escola não é a única instituição social a garantir a reprodução da sociedade em que vivemos, e nem pode ser vista como sendo o único espaço a garantir transformações sociais radicais, havendo uma multiplicidade de outros espaços e meios além dela enredados (como os meios de comunicação, já sinalizados) com a “produção daquilo que somos e daquilo que nós sabemos, ou daquilo que nós pensamos ser e pensamos saber”, o que não impede que a escola continue sendo uma instituição social “intensamente disputada por diferentes movimentos sociais e políticos”, principalmente por ser uma instituição que “interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais”, ou seja, as aprendizagens culturais, como destaca Meyer (2002, p. 55).

Meyer (2002, p. 56) salienta, ainda, que, dentro do campo educacional, é importante entender que o currículo não envolve apenas questões técnicas, que ele não é um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, mas “um artefato social e cultural que precisa ser compreendido e discutido, considerando-se as suas determinações históricas, sociais e linguísticas”.

Seguindo o percurso histórico acerca das teorias pedagógicas e educacionais empreendido por Silva (2011), é possível observar que a abordagem de questões relacionadas a gêneros e sexualidades só muito recentemente começou a fazer parte das discussões teóricas sobre pedagogia, currículo e identidades, principalmente a partir das teorias pós-críticas, que surgem nos fluxos promovidos pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo, a partir da concepção de que não se podem separar questões culturais de questões de poder e de que a própria ideia de cultura é ambígua. Entendendo-se os discursos dominantes em sua historicidade e as diferenças como discursivamente produzidas, as questões étnico-raciais e de gênero, dentro de uma perspectiva pós-crítica, passam a ser abordadas nas relações de poder nelas implicadas. As teorias pós-críticas trarão para a teorias pedagógicas e educacionais, numa perspectiva de problematização e desconstrução, questões relacionadas a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2011).

É de especial importância para as teorias pós-críticas no campo da educação a introdução da categoria “gênero”, a partir dos estudos feministas, e a incorporação, para os debates sobre gênero e sexualidade, de uma epistemologia queer, não restrita à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral.

Dos estudos feministas e de gênero, serão de especial importância alguns conceitos e reflexões desenvolvidos pelas principais teóricas feministas<sup>4</sup>: Simone de Beauvoir, ainda dentro de uma lógica binária, propõe o conceito de gênero como construção social; Gayle Rubin destaca a naturalização da heterossexualidade, a heteronormatividade como ordenadora (o homossexual é visto como transgressor) e “ênfatisa os efeitos das representações sociais de gênero sobre as construções subjetivas e as construções sociais”; Joan Scott considera o gênero como um dos componentes das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos e no qual operam quatro elementos: os símbolos, os conceitos normativos, a dimensão política e a identidade subjetiva; ela toma, ainda, o gênero como “a primeira forma de dar sentido às relações de poder”, embora alerte que se deva explorar as intersecções com outros sistemas de poder, como raça, classe e orientação sexual; Michelle Rosaldo destaca que as formas culturais e sociais são determinadas pela dominação masculina, “que pode ser entendida como um processo de hierarquização e exploração instituído entre os sexos, o qual decorre das trocas simbólicas e no qual o corpo se torna o lugar onde se inscrevem as disputas de poder” (cf. TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2011, p. 24-26).

Dos estudos queer, a principal contribuição virá justamente da interpretação das sexualidades como construções histórico-sociais culturalmente determinadas; das identidades de gênero e sexuais como transitórias e mutáveis, devido ao seu caráter fragmentado e plural, não necessariamente vinculadas ao desejo sexual (pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou por ambos); e, principalmente, da crítica à heteronormatividade como mecanismo social disciplinador. Não se trata mais de tolerar o “outro”, dentro de uma lógica de aceitação da diversidade; nem de lutar apenas pela aceitação e representação positiva da homossexualidade (no mesmo esquema binário em que se opõe à heterossexualidade); mas de reconhecer (problematizando/desconstruindo) o caráter disciplinador e regulador do sistema heteronormativo e de suas implicações coercitivas na construção de gêneros e identidades sexuais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de uma perspectiva queer na educação (pedagogia queer) ainda é bastante recente no Brasil, embora ainda não se faça notar nas práticas escolares (o tratamento dado a questões de gênero e sexualidade em muitas escolas ainda se pauta por uma visão essencialista e binária) e encontre-se ameaçada por projetos de lei alinhados ao Programa Escola sem Partido<sup>5</sup>, que defendem uma escola livre do que chamam de “ideologia de gênero”, negando a interpretação de que sexo e gêneros são, também, construções históricas, culturais e sociais. Apesar do ainda incipiente espaço que as questões relacionadas a identidades, gêneros, corpos e sexualidades ocupam nos cursos de licenciaturas (salvo raras exceções), muitas das produções acadêmicas recentes que se ocupam da educação (em geral) e da educação sexual (em particular) já se constroem desde uma perspectiva queer (ou, pelo menos, já trazem reflexões sobre a fluidez, transitoriedade e caráter relacional de todas as identidades). Essa mesma perspectiva também orientou alguns programas do governo para o combate à homo/lesbo/transfobia (em resposta a uma demanda internacional pela superação das desigualdades sociais e todo tipo de discriminação), como o *Brasil sem homofobia*, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, de 2004<sup>6</sup>, bem como ações de capacitação de professoras e professores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>7</sup> (extinta pelo governo Temer em 2016), do governo federal. Em outros segmentos da sociedade, é bastante significativa as contribuições da teoria queer a coletivos LGBTQI+, que também demandam mudanças na área educacional.

<sup>4</sup> TEIXEIRA & MAGNABOSCO (2011), no capítulo “Um breve histórico do conceito de gênero” (p. 21-30), apresentam, sucintamente, os conceitos-chave sobre essa categoria, a partir da leitura das principais teóricas feministas: Simone de Beauvoir (*O segundo sexo*, 1949), Gayle Rubin (“O tráfico de mulheres: nota sobre a ‘economia política’ do sexo”, 1975), Joan Scott (“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, 1986) e Michelle Rosaldo (“O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural”, 1980).

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.programaescolaseмпartido.org/>. Acesso em: 15/08/2016.

<sup>6</sup> Para mais detalhes, consultar: [http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf).

<sup>7</sup> Para mais detalhes, consultar: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)

Mais significativo, ainda, é observar como o queer (seja como campo teórico, seja como movimento político problematizador e desestabilizador de todas as identidades), encontra, nas redes sociais, espaços profícuos de “desaprendizagem”, que vem permitindo, principalmente às jovens e aos jovens, trazer para o espaço escolar, senão exatamente novas demandas, pelo menos novas problematizações. Exemplo disso são as manifestações (ou performatizações, em um sentido butleriano) de estudantes em apoio a pautas feministas e LGBTQI+ ou a uma linguagem mais inclusiva (e menos machista e sexista), que se vem observando fora e dentro do Brasil.

Uma perspectiva queer ajudaria a repensar a educação e a superar injustiças e desigualdades, já que, como sinaliza Miskolci (2012, p. 17), essas transformações só são possíveis com a superação de essencialismos e binarismos (para os quais a sociedade se dividiria apenas em heterossexuais e homossexuais). Essa perspectiva ajudaria, ainda, a modificar as bases de uma educação que ainda impõe a suas alunas e seus alunos, compulsoriamente, as identidades catalogadas, reguladas e fixadas. Não é coincidência, como também observa Miskolci (2012, p. 36), que a introdução dos estudos queer no Brasil tenha se dado na área da educação, com trabalhos pioneiros de Tomaz Tadeu da Silva e, especialmente, Guacira Lopes Louro.

## REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, Pierre. Algumas questões sobre o movimento gay. In: BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina. A condição feminina e a violência simbólica*. Tradução de Maria Helena Hühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- [2] DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. Tradução de Cesar Candioto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- [3] FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- [4] FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- [5] JOHNSON, Richard. Sexual dissonances: or the ‘impossibility’ of sexuality education. *Curriculum studies*, v. 4 (2), 1996, p. 163-189. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/233160228\\_Sexual\\_Dissonances\\_or\\_the\\_impossibility\\_of\\_sexuality\\_education](http://www.researchgate.net/publication/233160228_Sexual_Dissonances_or_the_impossibility_of_sexuality_education)>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- [6] LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- [7] MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- [8] MÍGUEZ, Antón Castro. Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.
- [9] MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP, 2012.
- [10] OSKALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Karla Silveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- [11] SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.
- [12] SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- [13] SPARGO, Tamsim. *Foucault e a Teoria Queer*. Tradução de Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- [14] TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. *Gênero e diversidade: formação de educadoras/es*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP, 2010.
- [15] WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 35-82.



# Capítulo 9

## *A Educação Sexual no Brasil: Controle sexual, (Re)produção de violências, desafios e utopias*

*Hugo Higino Perez de Andrade*

**Resumo:** A sexualidade humana sempre foi um tabu, apesar de estar sempre presente em todos os contextos, em determinado momento da história foi preciso se ocupar de suas manifestações. A sua existência era necessária, contudo, não se era permitido sua visibilidade em qualquer contexto e local. A partir da fundação da tese da sexualidade infantil, foi preciso a criação de dispositivos e instituições para vigiar, controlar e regular os modos de viver e experimentar a sexualidade infantil. No século XX, médicos higienistas, famílias e educadores se juntam para controlar os corpos infantis e garantir a construção da sociedade moderna brasileira. Era preciso monitorar o desenvolvimento das crianças e jovens para que os perigos da sexualidade precoce não atrapalhassem o progresso da sociedade. Mesmo com avanços conquistados pelos movimentos sociais – feministas e LGBTI+ – as políticas educacionais na atualidade ainda (re)produzem os discursos conservadores e intolerantes, e produzem cenários de violência e controle vivido no passado. O presente ensaio tem como objetivos analisar a história da educação sexual no contexto brasileiro, suas mudanças e efeitos, compreendendo as maneiras que discursos do século passado atuam no contemporâneo produzindo efeitos e afetos. Também deseja-se no decorrer do ensaio, evidenciar as dificuldades para efetivação de uma educação sexual emancipadora, encontradas em pesquisas recente, bem como os atuais desafios vividos tanto por pessoas dissidentes do sistema de sexo / gênero, quanto por profissionais que trabalham na educação, na busca por um futuro em que a diversidade e a vida sejam valorizadas e festejadas.

**Palavras-chave:** Educação sexual. Sexualidade. Formação docente.



## 1. INTRODUÇÃO

Parece inimaginável no início da década de 2020 ser preciso discutir a função da educação e da escola na garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, tanto no que diz respeito à participação<sup>8</sup>, direito que garante a participação direta no que diz respeito a tomada de decisões que envolvam suas vidas, e o direito à vida, quanto a liberdade e segurança, previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948<sup>9</sup>. Reiterando à ideia, de que a Constituição Federal de 1988<sup>10</sup> garante o direito a igualdade e à dignidade, bem como à educação, saúde e lazer independente de raça, classe, gênero ou sexualidade, qual o motivo das pesquisas recentes demonstrarem a violência e intolerância contra corpos dissidentes do sistema sexo/gênero nos contextos de educação?

Ao que parece, a escola, e a educação tem sofrido no contemporâneo constantes investimentos discursivos no que se refere à sua função em “educar e formar sexualmente” os corpos das crianças e os adolescentes de maneira “correta”. Sendo esta maneira “correta”, vinculada à uma ideia patriarcal, colonial e cristã – especificamente à noção judaico cristã no Brasil. Em tempo, me parece que toda criança dissidente dessa “maneira correta”, tem sido violada sistematicamente pelas instituições escolares.

Conforme várias fontes jornalísticas<sup>11</sup>, em fevereiro de 2020, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MDH), dirigido pela “pastora”, de denominação evangélica – apoiada pela bancada “evangélica cristã” do governo, Damares Alves, iniciou uma série de eventos públicos com intuito de promover a abstinência sexual, como medida preventiva à gravidez na adolescência e como prevenção de IST's, divulgando informações como: “*que poros no preservativo permitem a passagem do vírus HIV.*”<sup>12</sup> Embora seja sabido, e evidenciado pela ciência que esse tipo de informação é inverídica, o alcance do discurso extrapola o controle de sua enunciação, reverberando em todo o tecido social, engendrando na trama discursiva tais ideias preconceituosas.

A problemática que se produz ao vincular tais discursos em nossa sociedade é o de fortalecer estereótipos negativos, reproduzindo cenários problemáticos já vividos na educação, nas décadas de 80 e 90 do século XX, no que tange ao combate às políticas heteronormativas de educação, como as políticas educacionais genericada, bem como no combate as formas de violências vivenciadas pelas populações dissidentes do sistema sexual e binário de gênero. Uma vez que sempre existe a vinculação da ideia de proteção e prevenção de “males e doenças” que aterrorizam o futuro das crianças expostas precocemente às temáticas relacionadas à sexualidade.

Trago aqui os discursos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 9394/96, na qual traz uma mudança no tratamento das questões acerca da sexualidade de forma mais abrangente, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que propõe a construção de uma nova ética, que possa incluir de maneira efetiva os grupos excluídos historicamente, incluindo a população LGBT(lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais)<sup>13</sup> como ferramentas que possibilitaram ampliar o debate acerca de tais questões, mas ao que parece, seguem sendo ignorados pela atual gestão de nosso país, que promove campanhas e discursos que violam tais normativas e direitos já conquistados pela população LGBTI+.

Neste panorama, a urgência para o combate de ideologias e políticas fascistas, como a proposta pela atual Ministra, é preciso (re)pensar o papel da escola no que diz respeito à educação sexual, como ferramenta de garantia dos direitos das crianças e adolescentes dissidentes<sup>14</sup>. O papel da escola historicamente foi o de

<sup>8</sup> SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. Zero-a-Seis, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

<sup>9</sup> HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acesso em, v. 13, 2015.

<sup>10</sup> FEDERAL, Senado. Constituição federal de 1988. Fonte: Planalto. gov. br: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm), 1988.

<sup>11</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/damare-reconhece-abstinencia-sexual-como-politica-publica-em-construcao-1-24182738> Acessado em 09 de out. 2020.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/governo-defende-abstinencia-sexual-contra-gravidez-precoco-1-24169206> Acessado em 09 de out. 2020.

[https://www.huffpostbrasil.com/entry/damare-abstinencia-sexual\\_br\\_5e188d87c5b6da971d14b066](https://www.huffpostbrasil.com/entry/damare-abstinencia-sexual_br_5e188d87c5b6da971d14b066) Acessado em 09 de out. 2020.

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/01/abstinencia-sexual-entenda-a-estrategia-da-ministra-damare-para-combater-a-gravidez-na-adolescencia-ck5swry7j0b9o01mv88pk2b2e.html> Acessado em 09 de out. 2020.

<sup>12</sup> Trecho retirado da matéria publicado na página do o globo, pela redação de Vinicius Sassine 03/01/2020: <https://oglobo.globo.com/sociedade/damare-reconhece-abstinencia-sexual-como-politica-publica-em-construcao-1-24182738>

Acessado em 09 de out. 2020.

<sup>13</sup> Atualmente, a sigla ganhou mais componentes sendo grafada como LGBTI+ (acrescentando as populações intersexo, de gêneros não binários e de qualquer outra forma de dissidência do sistema normativo binário de sexo/gênero).

<sup>14</sup> Neste artigo, o termo dissidente é usado para designar qualquer sujeito que escape, transborde ou borre as fronteiras heteronormativas do sistema de diferenciação sexual e de gênero (PRECIADO, 2020).

prescrever e educar os corpos numa determinada matriz de inteligibilidade, a saber a matriz heteronormativa<sup>15</sup>, o que deu oportunidade de discursos como o da atual Ministra ganhar fôlego, podendo potencializar as violências já vividas pelas populações dissidentes na escola.

O objetivo deste ensaio é analisar o papel da escola e da educação ao longo da história como um dispositivo agenciador de corpos heteronormativos, e os desafios atuais para a criação de um modelo de educação inclusivo que possa efetivamente incluir a população dissidente de maneira a considerar suas particularidades, inclusive nos contextos de performances de gênero e sexuais, como mecanismo de garantia de direitos. A partir de problemas encontrados em minha pesquisa de Mestrado<sup>16</sup>, e em artigos publicados recentemente<sup>17</sup> como por exemplo: a falta de formação em educação sexual para áreas de licenciatura; desconhecimento dos estudos e discursos sobre gênero e sexualidade, bem como o papel que o educador ocupa no processo de desenvolvimento dos estudantes, muitas vezes não sendo parte da rede de suporte para os corpos dissidentes.

A partir deste panorama, pretende-se compreender como a história da educação atuou no processo de controle da sexualidade, e como os discursos produzidos em outros momentos ainda afetam e criam realidades semelhantes às do passado, buscando construir conjuntamente maneiras de superar tais desafios e transformar a realidade da educação escolar brasileira.

## 2. ESTATUTO DA CRIANÇA INOCENTE E O CONTROLE DOS CORPOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A sexualidade infantil sempre existiu. O que não existia era a concepção de infância enquanto categoria social<sup>18</sup>. O que acontece com o suposto “aparecimento” da sexualidade infantil é o estabelecimento da sexualidade como um dispositivo disciplinador<sup>19</sup>. A escola surge com a função de disciplinar o corpo e o sexo do homem e da mulher, sendo a sexualidade infantil a maior preocupação social, já que nas crianças residia a possibilidade dos futuros adultos. Para um projeto moderno de sociedade os adultos deveriam ser cuidadosamente controlados e adaptados as regras e normas morais.

As escolas não surgem com o intuito de proteger e educar as crianças, mas de exercer controle sobre os corpos. Esse controle existia de maneira em que a sexualidade ao ser comentada, e ordenadamente apoiada em espaços específicos, se tornava alvo de vigilância e controle em todos os lugares onde houvesse risco de se manifestar sem permissão. Neste cenário, a sexualidade infantil sempre foi alvo de especialistas, sendo a família, a escola ou os hospitais<sup>20</sup>. Era preciso garantir a “ordem reprodutiva natural” da humanidade, evitando os degenerados e os ociosos viciados nos prazeres sexuais<sup>21</sup>.

A infância sofre um duplo investimento discursivo, por um lado há o discurso de inocência, característica que lhe torna vulnerável e necessita de cuidado para que permaneça inocente, e o discurso de rebeldia e demonização, quando demonstra a existência de seu corpo e da sexualidade que o constitui, transgredindo os limites<sup>22</sup>.

A Escola, a partir do século XIX começa a atuar alinhada ao pensamento médico higienista ao pensamento freudiano. Existe um acordo tácito de atuação conjunta, entre médicos, família e escola, para que o controle dos degenerados seja efetivado<sup>23</sup>. Tudo era meticulosamente pensado para manter o controle, desde o espaço de salas, formas e arranjo de mesas, pátios e dormitórios com a função de prevenir a poluição das crianças, e manter a sexualidade em controle<sup>24</sup>. Não havia espaço para sem vigilância.

Entre o percurso histórico da Escola no Brasil, junto ao movimento da Escola Nova, na década de 1920, os “terrorismos freudianos” sobre as perversões sexuais tomam a tônica das políticas de educação sexual. Era

<sup>15</sup> BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Renato Aguiar (Trad.) 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

<sup>16</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, para à obtenção do título de Mestre em Educação em 28 de fevereiro de 2018.

<sup>17</sup> DA SILVA, COSTA, MÜLLER, 2018; DA SILVA, 2019 & REZENDE-CAMPOS CAVALCANTI 2020.

<sup>18</sup> ARIËS, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

<sup>19</sup> FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 20ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

<sup>20</sup> *Id.*

<sup>21</sup> OLIVEIRA, Cristiane. A emergência histórica da sexualidade infantil no Brasil. Revista Epos, v. 2, n. 2, p. 0-0, 2011.

<sup>22</sup> ANDRADE, Hugo Higinio Perez de. “Quem poderá normatizar a criança?: o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a.”. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.

<sup>23</sup> OLIVEIRA, 2011.

<sup>24</sup> FOUCAULT, 2010.

necessário preservar as crianças para a produção de uma sociedade moderna sadia, produtiva e moralmente adaptada. Para que a sexualidade fosse vigiada e controlada era preciso aceitar sua existência. Neste momento, a tese da sexualidade infantil nasce, junto ao programa educacional-médico higienista brasileiro, que visava seu controle, vigilância e seu domínio (re)produtivo<sup>25</sup>.

Neste período surge, ou melhor é imposto, o interesse na educação sexual no contexto escolar. Para que a modernização se realizasse, os “jovens” deveriam conhecer a fisiologia sexual, ainda que nos modelos higienistas, como garantia de uma adultez sexualmente saudável para reprodução. A princípio a população brasileira aceitou a ideia, com ressalvas, tendo em vista o quão “perigoso” seria expor as crianças e o jovem a uma temática tão problemática<sup>26</sup>. Contudo com a insurgência da ditadura de 1964 o período de repressão vigorou, silenciando os discursos sobre a educação sexual, quando muito se apresentava a temática através da chamada “educação cívica e moral”<sup>27</sup>.

Após o período de ditadura de 1964, no qual a repressão tornou-se a única política no país, nas décadas de 70 e 80 inicia-se uma intensiva atuação do governo em implementar projetos de “orientação sexual” no sentido de estruturar uma maneira correta de viver a sexualidade e o sexo. Entretanto o interesse não era compreender e educar sobre a sexualidade, mas instaurar o discurso dos “riscos” de se viver a sexualidade e o prazer advindo dela, uma vez que as temáticas abordadas estavam ligadas somente à prevenção da gravidez na adolescência e o terror iminente produzido pela epidemia de HIV que crescia no mundo, levando o corpo docente a se “preocupar” com a educação sexual<sup>28</sup>.

Na década de 90, junto ao movimento feminista, os movimentos gays e lésbicos, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Nº 9394/96, ocorre uma pequena abertura para a discussão da “diversidade sexual” e da educação sexual – em modelos de Orientação Sexual. Discute-se como tema transversal presente na formação dos professores, tendo o currículo abertura para educação sexual.

Todavia esta prática ficou destinada apenas às áreas das ciências naturais ou biológicas. O foco era os sistemas reprodutores e as questões preventivas da gravidez na adolescência e da infecção pelo HIV. O motivo para que a atuação fosse restrita aos profissionais das áreas de ciências e biologia, era apontado pelos professores das demais áreas, a existência de dificuldades em abordar a sexualidade de forma mais abrangente pela falta de formação e insegurança, mesmo que existisse vontade de atuar no contexto<sup>29</sup>.

Pode-se dizer que “como ponto de partida de ações no âmbito educacional que abordaram as temáticas sobre sexualidade e gênero no período de 2006 a 2015”<sup>30</sup>. No ano de 2004, o estabelecimento do Programa “*Brasil sem Homofobia*”, tornou-se base fundamental nessa abertura curricular para os temas de educação sexual e dos estudos de gênero e sexualidade pautados em teorias feministas. Juntamente ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, o estabelecimento de uma política educacional que trabalhasse a educação sexual “positiva” era possível ser vislumbrada.

Como apontado pelos professores na pesquisa das autoras<sup>31</sup>, a dificuldade de trabalhar os temas envolvendo gênero e sexualidade é uma realidade até os dias atuais. Da Silva, Costa, Müller (2018)<sup>32</sup>, relatam que os temas como gênero e sexualidade foram alvos de comissões de especialistas em 1997 para que se elaborasse diretrizes curriculares para os cursos de nível superior. Para as autoras a universidade se configura como o local onde os professores, em formação, podem ampliar suas crenças e valores, compreendendo as dimensões da sexualidade, podendo contribuir com a prática docente comprometida com a construção de uma sociedade menos homofóbica, misógina e sexista<sup>33</sup>.

Os currículos recebem suporte para uma flexibilização, trazendo a transversalidade como possibilidade de abordagem sobre os temas da diversidade sexual. Em contraste, as autoras, e diversos outros autores em pesquisas recentes, encontraram nos educadores dificuldades em discutir as temáticas de gênero e sexualidade. Da Silva (2019)<sup>34</sup> encontrou em sua pesquisa uma grande dificuldade nos profissionais de

<sup>25</sup> OLIVEIRA, 2011.

<sup>26</sup> DA SILVA, Denise Regina Quaresma; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. Educação, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018.

<sup>27</sup> DA SILVA, COSTA, MÜLLER 2018.

<sup>28</sup> *Id.*

<sup>29</sup> *Id.*

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>31</sup> DA SILVA, COSTA, MÜLLER (2018).

<sup>32</sup> *Id.*

<sup>33</sup> *Id.*

<sup>34</sup> DA SILVA, Claudionor Renato. A sexualidade infantil na psicanálise em três diálogos com a educação escolar a partir da grounded theory. Interfaces da Educação, v. 10, n. 29, p. 176-203, 2019.

educação em trabalhar os temas da diversidade sexual nas escolas, sendo atribuído por eles a existência de uma deficiência na formação sobre a temática durante a graduação.

Segundo Da Silva (2019)<sup>35</sup>, existe uma defasagem na construção de conhecimentos sobre gênero e sexualidade por parte dos profissionais da educação. Ao que parece, mesmo havendo diretrizes para que estes temas componham o currículo dos cursos superiores, os educadores não conseguem trabalhar tais temáticas, sejam por dificuldades teóricas, seja por seus valores morais. Tais valores frequentemente relacionam-se os conteúdos, conservadores e intolerantes. Percebe-se que tais conteúdos se fazem presentes no discurso da campanha realizada pela atual Ministra Damares, trazido na introdução deste ensaio, disseminando preconceito e desinformação.

Da Silva (2019) e Da Silva, Costa, Müller (2018), escrevem sobre uma dificuldade dos professores em trabalhar os temas ligados a sexualidade nos contextos educativos. Ao que parece, ao longo da história os trabalhos e atuação ligadas à educação sexual, estiveram ligadas ao sentido “perigoso” e negativo do assunto. Falava-se de sexualidade para controlar “danos”: gravidez precoce, aids, outras IST’s, promiscuidade feminina, vícios masculinos, homossexualidade, lascívia, ou seja, o controle dos “desvios” da heteronormatividade junto, da contenção e condenação das experiências envolvendo a sexualidade e a experimentação do prazer<sup>36</sup>.

A tônica que traz a educação sexual para o campo da visibilidade pública, e como necessidade de sua presença nas escolas é o caráter negativo, seja a “promiscuidade” das jovens adolescentes, que ao exercer sua sexualidade engravidam, seja pelo perigo iminente da contaminação pelo HIV, seja por outras IST’s, ou seja pela simples liberdade de descobrir o corpo, o prazer e suas zonas “perigosas”<sup>37</sup>, conteúdos intimamente ligados aos discursos conservadores, judaico-cristãos e intolerantes que compõe a moral e os valores difundidos frequentemente em discursos como a da Ministra.

É importante nos atentar que esta ideia, presente nos discursos do final do século XX, está intimamente vinculada ao conteúdo difundido no discurso da atual Ministra, demonstrando como a rede discursiva continua atuando de maneira a controlar os corpos infantis dos “perigos” iminentes de uma educação sexual positiva, que informe, eduque e liberte os corpos. Corpos livres são perigosos. Corpos livres contestam, questionam, criam instabilidade. Nesse sentido a escola e os professores devem controlar e disciplinar, para proteger as crianças dos perigos do mundo adulto<sup>38</sup>.

Em recente artigo Rezende-Campos e Cavalcante (2020)<sup>39</sup>, trazem a discussão do controle exercido pela escola, e os efeitos dos agenciamentos heteronormativos na vida dos jovens estudantes. As reflexões das autoras demonstram que apesar da escola ser um espaço social de intercâmbio cultural, lugar de encontro das diversidades, inclusive as diversidades de gênero e sexualidade, configurando-se como um espaço potente, plural e inclusivo, o que foi percebido é que o ambiente escolar ainda é um ambiente perigoso para a existência de corpos dissidentes, cujo território é habitado pelo preconceito, intolerância e violência, resquícios dos modelos sociais balizados no modelo patriarcal, machista, sexista e cristão, que é intolerante aos corpos transgressores da ordem<sup>40</sup>.

As autoras<sup>41</sup> seguem explorando os efeitos subjetivos desse modelo. Os sujeitos entrevistados revelam marcas do controle exercido, dos danos e cicatrizes criados em suas subjetividades. Os corpos ou comportamentos “inadequados” ao modelo, são vistos, tratados e subjetivados como “anormais”<sup>42</sup>. Mesmo que nos documentos e normativas, seja requerido da escola uma atitude e postura que valorize a diversidade, que incentive a autonomia e a ética para vida, a escola é habitada por sujeitos da nossa sociedade. Nem todos coadunam como a visão da inclusão e o direito a vida de todos os corpos. Existe um enorme abismo entre o que queremos, em termos de um modelo educacional inclusivo, e o que a realidade tem nos mostrado. Enquanto discursos como o da atual Ministra Damares forem normalizados, atitudes violentas motivadas por valores e morais heterossexistas serão legitimadas nos espaços sociais.

<sup>35</sup> *Id.*

<sup>36</sup> ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, n. 13, p. 69-82, 2013.

<sup>37</sup> *Id.*

<sup>38</sup> ANDRADE, 2018.

<sup>39</sup> REZENDE-CAMPOS, Pollyanna; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Sexualidades e gêneros dissidentes no espaço escolar: dimensões possíveis da educação para e pelos direitos humanos. *Revista Direito e Sexualidade*, v. 1, n. 1, 2020.

<sup>40</sup> *Id.*

<sup>41</sup> *Id.*

<sup>42</sup> *Id.*

### 3. FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As Diretrizes Curriculares, e as políticas voltadas ao combate das violências às populações dissidentes<sup>43</sup> em 1997, adotam o combate à homofobia e violências a diversidade sexual, ou seja, uma visão/postura positiva a respeito da diversidade sexual e da educação sexual nos contextos educativos, divergente das antigas políticas que exploravam os aspectos negativos vinculados à possíveis “danos futuros” como doenças ou consequências indesejadas<sup>44</sup>. Entretanto, o que se percebe no contexto de educação, é que o território da escola ainda reverbera os aspectos negativos e de controle dos corpos.

Se nas pesquisas de Da Silva (2019) e Da Silva, Costa, Müller (2018), o entrave para uma efetivação da educação sexual nas escolas é a dificuldade dos professores de abordar os temas, envolvendo a sexualidade e a diversidade, acontece pela ausência ou insuficiência de formação teórica durante a graduação, ou por questões conflitantes entre os valores morais dos professores e os estudos e saberes que envolvem a diversidade. O que acontece com as Diretrizes Curriculares que adotam as questões de diversidade sexual e de gênero como conteúdo comum na formação dos profissionais da educação?

No contexto do Ensino Superior, aqui especificamente na formação de professores(as), espera-se que a psicologia<sup>45</sup> de conta de “formar cientificamente” os licenciandos nas temáticas relacionadas à diversidade sexual. Que em uma ou duas disciplinas que abordem as áreas de “desenvolvimento e aprendizagem” ou de “psicologia educacional/escolar”, os temas e assuntos sobre a diversidade sexual e de gênero sejam sanadas. Ao mesmo tempo que se é requerido nas ementas e disciplinas que sejam trabalhadas as bases teórico-metodológicas necessárias para subsidiar a prática docente junto aos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento cognitivo<sup>46</sup>.

É recorrente que os profissionais da educação atribuam a falta de formação durante a graduação como motivo para não adentrarem aos temas sobre gênero e sexualidade. Coadunando com este pensamento Silva (2015)<sup>47</sup> aponta que a falta de informação e formação no que diz respeito em sexualidade humana é a principal razão para o inércia frente as questões que aborde a diversidade sexual nas escolas.

Mas afinal, quem pode dizer sobre a sexualidade humana? Qual é a ciência autorizada a dizer desta dimensão? Sendo a sexualidade uma dimensão da vida humana, todas as ciências humanas deveriam contribuir para esta discussão. Contudo, com o surgimento da psicanálise freudiana, criou-se uma ideia cristalizada no tempo, de que é a psicologia a ciência responsável por estudar a sexualidade, a partir da ótica psicanalítica do desejo<sup>48</sup> o que dificulta o trabalho da temática a partir de uma visão multidisciplinar.

Ao longo da história, diversas vezes os textos freudianos foram evocados para lidar com as problemáticas da sexualidade<sup>49</sup>, principalmente no início do século XX no Brasil. A educação tem um laço íntimo com a psicologia, tendo em vista o papel fundamental da psicologia nos processos de escolarização, a partir das técnicas e modelos de ensino e aprendizagem.

Em minha pesquisa de Mestrado, intitulada *“Quem poderá normatizar a criança?”: o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a*, analisei os planos de ensino das disciplinas de psicologia de cursos de licenciatura com a tentativa de encontrar o lugar da sexualidade na formação dos professores, principalmente a sexualidade infantil, tendo em vista o poder desestabilizador, que um comportamento “inapropriado” das crianças nos contextos educativos, tem de afetar a “ordem” estabelecida<sup>50</sup>.

Os cursos de licenciaturas analisados na pesquisa trazem, em sua grande parte, textos que abordam as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciando temas como teorias de aprendizagem, com o intuito de melhorar o processo de aprender, eliminando os fracassos escolares, refletindo os valores e ideais modernos de educação estruturados no século XX. Os temas referentes a

<sup>43</sup> Mesmo que na época usualmente o termo utilizado era GLBT, adotarei durante o texto o termo dissidente, enfatizando uma posição política e epistemológica.

<sup>44</sup> DA SILVA, COSTA, MÜLLER, 2018.

<sup>45</sup> Da Silva (2019) aponta em seu estudo que a temática da sexualidade frequentemente é trabalhada pelo viés psicanalista, tendo em vista o grande impacto das obras de Freud sobre o desenvolvimento psicosssexual.

<sup>46</sup> ANDRADE, 2018.

<sup>47</sup> SILVA, F.B.; BRÍGIDO, E. A sexualidade na perspectiva freudiana. Revista Contemporânea, v. 13, p. 125-138, 2016.

<sup>48</sup> DA SILVA, 2019.

<sup>49</sup> OLIVEIRA, 2011.

<sup>50</sup> ANDRADE, 2018.



sexualidade, são quase inexistentes, e quando aparecem nos planos de ensino, trazem como contorno as questões “negativas”, como prevenção das doenças e desvios dando contorno negativo ao tema<sup>51</sup>.

Não é requerido explicitamente que os temas envolvendo gênero e sexualidade sejam trabalhados nas disciplinas da licenciatura. Todavia, os questionamentos feitos pelos alunos, aos professores que ministram as disciplinas, evidenciam a existência de questões ligadas diretamente aos temas da sexualidade.

Segundo os professores entrevistados, frequentemente questionamentos sobre “como lidar” com situações que envolve comportamentos sexuais com as crianças, ou como trabalhar com os pais de alunos que não aceitam a presença de outros alunos dissidentes na mesma sala que seu filho, são o que geralmente disparam alguma discussão sobre gênero e sexualidade<sup>52</sup>. E mesmo que as discussões sejam sustentadas pelo desejo pessoal do professor que ministra as disciplinas, existe ainda uma dificuldade na formação em psicologia no que diz respeito aos temas de gênero e sexualidade.

Essas situações em que a temática da sexualidade aparece, revelam dois pontos importantes: o primeiro é de que no cotidiano escolar a sexualidade se manifesta de maneira imprevisível e incontrolável, já que gera nos professores incomodo; segundo é que cada um dos entrevistados disseram abordar as questões da sexualidade a partir da ótica psicanalista, quando muito por uma abordagem multidisciplinar, contudo sempre pontuando uma atuação a partir de uma abordagem superficial do tema por não ter nenhum suporte teórico específico voltados para à temática durante sua formação<sup>53</sup>.

Quando a psicologia aborda o tema, dentro de seu campo teórico, o que toma contorno discursivo é a tônica do desvio, da patologia, frequentem-te vinculada à visão psicanalítica, que está intimamente vinculado ao conteúdo presente nas políticas de educação sexual do século XX, que se preocupavam com a prevenção de doenças e de comportamentos inapropriados. Ou seja, reitera um discurso baseado em práticas repressoras e controladoras, visando acabar com os desvios e os problemas<sup>54</sup>.

Importante sinalizar que embora a psicologia tenha sido “eleita” como o lugar de saber dizer sobre a sexualidade, pouco ou quase nada se tem de material a respeito da sexualidade que não parta da psicanálise como base teórica. Comumente se convencionou, entre educadores e psicólogos, que a psicanálise freudiana daria conta de dizer sobre a sexualidade humana a partir dos escritos acerca dos processos de desenvolvimento psicosexual. É muito recente trabalhos e pesquisas que adotem outros referenciais teóricos, pautados em interdisciplinaridade que contém a discussão o tema de maneira abrangente e interseccional, buscando uma abordagem crítica, decolonial, pautada em teorias que dialogam com outras áreas, e que não aborde a questão apenas como desvio, ou patologia, mas encare o fenômeno de maneira complexa e profunda.

A psicologia ainda tem uma relação íntima com os modelos modernos. A concepção de sujeito dividido ainda prevalece em quase todas as práticas e estudo. Nesse sentido, parece que a sexualidade fica limitada a maturação biológica e psicológica. Existe o tempo correto tanto biológico quanto psicológico para que seja pensada e trabalhada as questões de gênero e sexualidade<sup>55</sup>. Quando a psicologia resolve falar da sexualidade, o tema ganha contorno maturacionista de ultrapassagem de etapas.

A defasagem da formação dos professores<sup>56</sup>, citada como a principal dificuldade em se estabelecer uma política de educação sexual nas escolas, esbarra na questão de a psicologia ainda não estabelecer como objeto de estudo o desenvolvimento sexual em pesquisas e estudos<sup>57</sup>. O discurso heteronormativo opera no interior das instituições educacionais, desde o ensino básico aos programas de pós-graduação.

Ao estabelecer uma ideia de linearidade entre sexo, gênero e orientação sexual, a heteronormatividade alinha um padrão de inteligibilidade, e todos os discursos seguem e reproduzem essa matriz de pensamento<sup>58</sup>. Essa matriz, atua a produzir uma ideia de que o alinhamento entre sexo-gênero-orientação sexual, ou seja, um modelo heteronormativo, é o estado natural, e que qualquer dissidência desse modelo de diferenciação de sexo / gênero precisa ser corrigida. Espera-se que o corpo com genital masculino seja homem e heterossexual, da mesma maneira, espera-se que o corpo com genital feminino seja mulher e

<sup>51</sup> *Id.*

<sup>52</sup> *Id.*

<sup>53</sup> *Id.*

<sup>54</sup> ANDRADE, 2018; OLIVEIRA, 2011.

<sup>55</sup> ANDRADE, 2018.

<sup>56</sup> DA SILVA, 2019; SILVA, 2016.

<sup>57</sup> ANDRADE, 2018.

<sup>58</sup> BUTLER, 2015.



heterossexual, ambos representando papéis sociais pré-estabelecidos para cada um dos gêneros designados ao descobrimento do sexo biológico<sup>59</sup>.

Conforme demonstra Rezende-Campos e Cavalcante (2020) em sua pesquisa, corpos dissidentes sofrem cotidianamente violações. A vida dessas pessoas se torna insustentáveis, solitárias e dolorosas, mesmo que o ambiente em que se encontram em tese deveria ser o lugar seguro, de intercâmbio de culturas, ideias e identidades e que promovesse direito a vida. Cria-se no sujeito dissidente sentimento de culpa, autodepreciação e baixa autoestima, na medida que eles internalizam os discursos e práticas violentas e normativas direcionados aos seus corpos dissidentes, produzindo efeitos subjetivos e de autopercepção negativos e pejorativos<sup>60</sup>.

Da Silva (2019) aponta que os valores e opiniões pessoais de professores, pais e médicos, são um dos principais obstáculos a serem superados para que se efetive uma educação sexual de qualidade nas escolas. A questão é que toda ação individual é atravessada pelos discursos presentes em nosso tecido social<sup>61</sup>. O que o autor evidencia é que nossa sociedade é intolerante, e que a escola, e os professores especificamente – tanto em nível dos ensinos básico-médio, mas também os do ensino superior – reproduzem os valores de nossa sociedade. Os discursos sociais reverberam nas práticas e evidenciam a verdades sobre como nossa sociedade trata os corpos dissidentes.

No que se refere a defasagem na formação docente, Andrade (2018) aponta como um fato/dado incontestável. Contudo, fica impossível aprofundar a temática da diversidade de gênero e sexualidade, quando se tem que dividir tais estudos com os estudos de teorias de desenvolvimento e aprendizagem em uma disciplina com tempo reduzido. A limitação de carga horária para atender as demandas institucionais, vinculadas ao modelo capitalista, que requer o ensino das teorias de ensino e aprendizagem, e as necessidades de atender as demandas por formação mais sólida em temas como diversidade sexual são um dos principais obstáculos apontados pelos professores entrevistados<sup>62</sup>.

Além de não existir espaço/tempo específico na formação dos docentes, os discursos pautados no direito a vida e a diversidade sexual necessitam de maior visibilidade, pois não é só falta de conhecimento / ciências que estudem as questões da diversidade. Existem muitas pessoas resistindo e produzindo conhecimentos visando a transformação. A questão é que em comparação ao alcance desses discursos, não se compara, por exemplo com o discurso da atual Ministra Damareis.

Neste sentido, poder discutir neste ensaio todos estes aspectos se faz fundamental para dar visibilidade aos discursos que contestam os discursos normativos e hegemônicos em nossa sociedade, que tem se mostrado cada vez mais conservadora, intolerante e fascista.

#### 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A história da educação brasileira pode nos dizer muito sobre o atual cenário em que se vive no país. Percebe-se na atualidade discursos do século passado, em que o controle e a vigilância sobre os corpos eram a tônica das políticas educacionais. Existe na atualidade um constante investimento em políticas de desmantelamento da educação, corte de verbas, reformas que dificultam a transformação do sistema educacional no Brasil, juntamente com a proliferação de discursos conservadores e intolerantes.

Quando analisamos o que tem acontecido nas realidades escolares, a sensação que se tem é que ainda estamos no século XX. Privilegia-se os processos de ensino e aprendizagem, automatizando os processos sem que se produza pensamento crítico, e o exercício do controle dos corpos atuam de maneira sofisticada, produzindo uma certa aparência “natural” de estabilidade, quando o que se percebe é um território de violência e intolerância para os corpos dissidentes.

Se podemos dizer algo sobre as políticas em educação sexual do século passado, pautadas no controle e na vigilância, é que elas não funcionaram. Os territórios escolares estão habitados pelos corpos dissidentes, os índices de gravidez na adolescência continuam aumentando e a taxa de contaminação por HIV e outras IST's também aumentaram. A sexualidade é vivida e experimentada, transborda os limites do controle e criam espaços de manifestação. Todavia, as maneiras de controle atuam agora de maneira intrapessoal.

---

<sup>59</sup> *Id.*

<sup>60</sup> DA SILVA, 2019; SILVA, 2016.

<sup>61</sup> ANDRADE, 2018.

<sup>62</sup> *Id.*

São os pares que controlam, que denunciam e violentam os corpos dissidentes. A existência desses corpos se torna intolerável.

O poder da instituição de controlar está dissolvido nas relações cotidianas. Os professores não sabem como lidar com a diferença. A instituição oculta sua responsabilidade. A violência é contínua, diária e sutil, contudo, cirúrgica. Os corpos dissidentes denunciam as práticas, mas as responsabilidades são sempre terceirizadas. E vidas seguem sendo marginalizadas, expostas à violência, sem suporte para existir.

Não existe uma resposta pronta para o problema. Mas primeiramente precisamos aceitar a existência do problema e nos responsabilizar, e, a partir daí começar a nos movimentar para transformar. Gostaria de finalizar minhas considerações com um trecho da entrevista, presente no trabalho das autoras Rezende-Campos e Cavalcante (2020), que expõe o sentimento de solidão e desamparo, que as pessoas dissidentes vivenciam:

Eu sofro essas agressões, mas... A quem eu vou recorrer, a quem eu vou eu vou procurar, a quem eu vou pedir ajuda? Porque como eu falo, a família já não ajuda, o colégio também não ajuda, e como é que vai ser? Que estrutura eu vou ter pra conseguir me apoiar? Pra conseguir me formar e conseguir alcançar meus objetivos? Sabe? Então é muito duro! Muito duro, muito duro mesmo!" (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos – grifos nossos)<sup>63</sup>.

Aos que se sentem afetados por essas palavras, fica a convocação para que possamos nos implicar no processo de construção de conhecimento e territórios de apoio para pessoas como "PEDRO", e tantos outros corpos dissidentes que estão expostos diariamente às mais diversas violências, físicas, psicológicas e simbólicas em nosso país, mais especificamente em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

- [1] ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, n. 13, p. 69-82, 2013.
- [2] ANDRADE, Hugo Higino Perez de. "Quem poderá normatizar a criança?: o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a.". Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.
- [3] ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- [4] BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, v. 134, n. 248, 1996.
- [5] BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. *Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- [6] BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Renato Aguiar (Trad.) 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- [7] DA SILVA, Claudionor Renato. A sexualidade infantil na psicanálise em três diálogos com a educação escolar a partir da grounded theory. *Interfaces da Educação*, v. 10, n. 29, p. 176-203, 2019.
- [8] DA SILVA, Denise Regina Quaresma; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018.
- [9] FEDERAL, Senado. Constituição federal de 1988. Fonte: Planalto. gov. br: [http://www. planalto. gov. br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao compilado. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm), 1988.
- [10] FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 20ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- [11] HUMANOS, *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS*. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acesso em, v. 13, 2015.
- [12] OLIVEIRA, Cristiane. A emergência histórica da sexualidade infantil no Brasil. *Revista Epos*, v. 2, n. 2, p. 0-0, 2011.
- [13] PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia / Paul B Preciado; tradução Eliana Aguiar; prefácio Virginie Despentes*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- [14] REZENDE-CAMPOS, Pollyanna; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Sexualidades e gêneros dissidentes no espaço escolar: dimensões possíveis da educação para e pelos direitos humanos. *Revista Direito e Sexualidade*, v. 1, n. 1, 2020.
- [15] SILVA, F.B.; BRÍGIDO, E. A sexualidade na perspectiva freudiana. *Revista Contemplação*, v. 13, p. 125-138, 2016.
- [16] SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

<sup>63</sup> REZENDE-CAMPOS & CAVALCANTE, 2020, p. 10.

# Capítulo 10

## *Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior Brasileira: O Programa Incluir*

*Tatiana Gonçalves Muzi*

**Resumo:** O presente trabalho é fruto de minha dissertação de mestrado, que foi apresentada em dezembro de 2019 e teve como objetivo analisar a questão da acessibilidade com enfoque no programa incluir – acessibilidade na educação superior, do Ministério da Educação, entre os anos de 2005 e 2010, como expressão das políticas públicas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A metodologia utilizada para a medição da eficácia do programa incluir foi composta por uma pesquisa descritiva e exploratória sobre a abrangência do programa no Brasil, seguida por coleta e análise de dados. Os dados foram coletados através de consulta aos editais das chamadas públicas concorrenciais e, também, diretamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) partícipes. Os resultados foram abrangentes e concluíram pela eficácia do programa, mas apontaram avanços tímidos, tanto em nível de legislação como de políticas públicas inclusivas no ensino superior, cuja arena de debate precisa ser ampliada. Essa pesquisa contribuiu para a reflexão acerca do (re)pensar pedagógico e cultural da reformulação das políticas de inclusão na educação superior que se pretende de qualidade e acessível a todos.

**Palavras-chave:** Política Pública. Educação Superior. Acessibilidade. Programa Incluir.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em 2018 e 2019, cujos resultados se transformaram em uma dissertação de Mestrado<sup>64</sup>. Teve por objetivo analisar uma política pública do Governo Federal, o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, que fomentava a acessibilidade arquitetônica e estrutural de Instituições de Ensino Superior Federais entre os anos de 2005 e 2010, através de chamadas públicas concorrenciais. Tratou-se de uma iniciativa Governamental que se debruçou sobre a temática do acesso e permanência de pessoas com deficiência dentro da Universidade Pública.

A justificativa implícita para essa pesquisa foi o questionamento acerca da necessidade urgente de inclusão de pessoas com deficiência no Sistema Público Superior de Ensino, que ainda é incipiente e necessita ter seu debate ampliado, assim como o estímulo às políticas inclusivas, através de normatização e regulação.

O Programa Incluir, seguindo as práticas de políticas de fomento à acessibilidade e à inclusão, destinou, através de suas chamadas públicas, recursos financeiros para as Instituições de Ensino Superior (IES) Federais que implementassem Núcleos de Acessibilidade em seus espaços, com vistas à concretização de obras e de projetos para viabilizar a entrada e a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Foi feito um levantamento das IES que aderiram ao Programa entre os anos de 2005 e 2010, com análise de dados incluídos nos Editais de adesão e consultas públicas junto às Instituições com amparo na Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011.

O Incluir teve seu encerramento no ano de 2010, quando os aportes financeiros passaram a ser incluídos diretamente nas matrizes orçamentárias das Instituições de Ensino. Tratou-se de uma política essencial para a oxigenação da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e para a promoção do debate acadêmico sobre a igualdade de condições de ingresso, permanência e conclusão de curso na Educação Superior Brasileira.

## 2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo teve duração de dois anos, com início em 2018 e conclusão em 2019 e a metodologia utilizada foi composta por uma pesquisa descritiva e exploratória, que buscou entender a abrangência do Programa Incluir no Brasil, seguida pela coleta e análise de dados das Instituições de Ensino Superior (IES) partícipes. Os dados analisados foram, em sua maioria, retirados dos editais do Programa e de consultas públicas às IES.

O recorte da pesquisa foi nacional e temporal, sendo analisados os Editais publicados pelo Ministério da Educação entre os anos de 2005 e 2010, e foi feito um levantamento de todas as IES nacionais que participaram do Programa durante esse tempo.

Houve necessidade de submissão da pesquisa ao Comitê de Conformidade Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Fundação Getulio Vargas. O projeto foi considerado aprovado pelo Comitê em junho de 2019.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Históricamente, a sociedade regeu-se por “padrões impostos de normalidade”, e pessoas com deficiência, por natureza, eram compreendidas como fora do contexto social, uma vez que não seguiram os padrões evolutivos dos indivíduos ditos “normais”. Assim, por anos a fio, essas pessoas foram deixadas à margem do acesso à Educação Superior de qualidade, seja por falta de acessibilidade arquitetônica ou estrutural, seja por carência de profissionais qualificados para lidar com a inclusão. Para Goffman (1988), as pessoas com deficiência acabam por serem julgadas mais por suas deficiências do que por suas qualidades, dado o cunho preconceituoso dos valores erigidos pela sociedade.

---

<sup>64</sup> Defesa de Dissertação intitulada “*Inclusão e acessibilidade na Educação Superior sob o enfoque de Políticas Públicas Federais: o Programa Incluir*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getulio Vargas. A defesa ocorreu, com aprovação e sem restrições, em 13 de dezembro de 2019. Não houve financiamento.

Por serem meios de instrução e disseminação de conhecimentos, as Universidades precisam ser inseridas nesse processo de democratização e transformação cultural, incluindo o aluno com deficiência no meio acadêmico e oferecendo-lhe todas as oportunidades que são deferidas aos demais. Rama (2006), ao discorrer sobre a situação das pessoas com deficiência na Educação Superior, sinaliza que esta mostra um sensível atraso, que se materializa tanto na formulação de leis e políticas públicas, quanto nas práticas sociais inclusivas frágeis.

Já Candido, Nascimento e Martins (2016) afirmam que, neste nível acadêmico, a temática da inclusão ainda é escassa e existe uma grande necessidade por meios pelos quais se faça possível a identificação do público com deficiência dentro da Universidade Pública, para que se possam promover ações de provimento de recursos, com o objetivo de possibilitar, além do acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelas pessoas com deficiência.

Nesse contexto, as entidades de Ensino Superior não podem ser omissas, segregando pessoas por causa de suas deficiências. E, para que essa prática discriminativa não ocorra, investimentos públicos precisam ser realizados nos espaços acadêmicos.

Dessa necessidade de suprir a carência de investimentos públicos em acessibilidade no nível superior educacional do Brasil, nasceu o Programa Incluir, objeto desse debate.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O produto dessa pesquisa foi um diagnóstico da política pública analisada. Também investigamos se a aderência das Instituições de ensino ao Programa Incluir foi significativa. Os resultados foram os seguintes:

Não houve continuidade no Programa Incluir, uma vez que o encerramento foi em 2010. Embora os recursos tenham sido alocados diretamente nas matrizes orçamentárias das IES nos anos seguintes, julgamos que a continuidade desse tipo de política é condição *sine qua non* para sua efetividade.

O Programa careceu de transparência em alguns pontos, a exemplo dos Editais de resultado de 2005, 2006, 2009 e 2010, que não previram a quantidade de recursos destinada especificamente para cada IES. Somente os editais de 2007 e 2008 realizaram essa divulgação completa.

Apesar de se consolidarem por meio de “*políticas destinadas a ações afirmativas e outras que priorizam grupos específicos, muitas vezes identificados como minorias*”, para (MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. 2017, p.83), o Programa Incluir não considerou todas as Instituições de Ensino do Brasil, mas apenas as Instituições Públicas Federais. Interessante notar que, em 2009, houve adesão de cinco Instituições Estaduais, o que nos fez preceber que houve ampliação da abrangência do nível nacional para o nível regional dessa política pública. IES privadas não foram contempladas.

Houve adesão ao Programa Incluir por Instituições Públicas de todos os entes federativos, com maior aderência pelas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Ao todo, foram 81 IES partícipes, 192 propostas aprovadas e custo aproximado de R\$ 17.400.000,00, considerando a janela temporal de 2005 a 2010.

Às Instituições, eram permitidas diversas submissões, desde que em anos diferentes. Das 81 IES partícipes, 26 entregaram propostas por apenas um ano. Algumas IES submeteram mais de um projeto no decorrer dos anos de 2005 a 2010, a saber: 24 submeteram por dois anos, 15 submeteram por três anos, 9 submeteram por quatro anos, 5 submeteram por cinco anos e 2 IES submeteram propostas em todos os seis anos, somando 192 projetos entre os anos de 2005 e 2010.

Observamos, também, as seguintes tendências:

- Ascensão linear de submissão de propostas na Região Sudeste entre os anos de 2005 e 2009, com decréscimo em 2010;
- Ascensão linear de submissão de propostas na Região Norte entre os anos de 2005 e 2007, decrescendo entre 2008 e 2010;
- Ascensão linear de submissão de propostas na Região Nordeste entre os anos de 2005 e 2007;
- Baixa aderência na Região Centro-Oeste em todos os anos.

Com relação às instalações das IES, de acordo com Castro (2011), muitas Universidades e Institutos participantes do Incluir possuem campus extensos e cheios de prédios em diferentes localizações, geralmente distantes umas das outras. Essa distância é um grande limitador para as pessoas com

deficiência, especialmente as com deficiência física, dado que os grandes deslocamentos por muitas vezes provocam desgaste físico e nem todas as universidades possuem transporte interno.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão à qual chegamos é que a política educacional brasileira se fez presente com mobilização governamental através deste Programa, mas a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ainda é um tema muito incipiente, que carece de normatização, e cujo debate precisa ser ampliado por todas as esferas da sociedade.

Temos uma grande questão social envolvida e, por isso, precisamos urgentemente de políticas públicas ativas e eficazes. Diante de todos os fatos citados no decorrer desse trabalho, precisamos considerar a discriminação da deficiência como algo a ser combatido. Embora já existam algumas políticas públicas para a promoção da inclusão e da acessibilidade, a exemplo do Programa Incluir, é muito claro que o atual cenário ainda é carente de iniciativas que promovam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Lei de Acesso à Informação. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm) > Acesso em: 25 ago. 2020.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Disponível em: <<https://www.seesp.org.br/legislacao/migrado1949/>> Acesso em: 25 ago. 2020.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior: Documento Orientador Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF. 2013. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> > Acesso em: 25 ago. 2020.
- [4] CANDIDO, E. A. P.; NASCIMENTO, C. R. S.; MARTINS, M. F. A. ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TAMBÉM ENVOLVE O TRABALHO PEDAGÓGICO. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.1017-1033, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1017-1033>.
- [5] CASTRO, S. F. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187845>>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- [6] GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.
- [7] MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.
- [8] MUZI, T. Inclusão e acessibilidade na educação superior sob o enfoque de políticas públicas federais: o Programa Incluir. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getulio Vargas, 2019. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/28595> >. Acesso em: 25 ago. 2020.
- [9] RAMA, C. La tercera reforma de la educación superior en AméricaLatina. Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. Buenos Aires, 2006



# Capítulo 11

## *A Inclusão Escolar: Um estudo de caso da Escola de Educação Básica João Araújo*

*Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos*

*Erika Bataglia da Costa*

**Resumo:** O presente artigo volta o seu olhar para a inclusão escolar, a partir de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso realizado na Escola de Educação Básica João Araújo. Considerando a realidade atual, o marco histórico da Educação Inclusiva no Brasil, foi feita uma reflexão entre os objetivos e propostas de uma Educação Inclusiva e as condições oferecidas dentro da Escola para que isso aconteça. A pesquisa foi realizada no período de estágio supervisionado, entre visitas, aplicação de questionários e conversas informais com professores, gestores e funcionários, que apresentaram suas conquistas, anseios e angústias, bem como os caminhos que estão sendo trilhados diante da realidade que se apresenta. Com a política educacional vigente na área da educação especial (BRASIL, 2008), muitas são as mudanças nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos. O que se apresenta é um cenário promissor, sobretudo, refém de uma realidade ainda muito precária no que se refere a investimentos e políticas públicas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Escola, Inclusão, Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

Falar sobre inclusão requer um olhar especial, sensível e atento as especificidades e particularidades que cada um carrega consigo. Refiro-me a este olhar em especial por saber o quanto a palavra inclusão é cara a uma sociedade historicamente excludente. Sabendo que as raízes da educação estão arraigadas na exclusão e no privilégio de alguns, percorrendo um longo caminho até a conquista do direito de todos e dever do estado, garantido pela legislação vigente.

Com o objetivo de Analisar o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, e em termos específicos: identificar os principais entraves da inclusão escolar na sala de aula regular, partiu-se para ideia de um estudo de caso, onde será possível perceber qual a significância de todas essas conquistas em sala de aula, e o que os educadores pensam a respeito, uma vez que a inclusão de pessoas com transtornos, deficiências, síndromes ou patologias, independe da preparação profissional e estrutural do ambiente.

## 2. METODOLOGIA

Compreendendo que a metodologia a ser utilizada é tornar claro os objetivos a serem alcançados, definindo previamente o percurso, decidimos por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica.

Para Minayo (2007, p. 21).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...].

Por considerar a pesquisa de origem qualitativa, a que melhor atende aos anseios, aplicamos um questionário com o grupo de professores, para identificar qual as principais dificuldades, e elaborara o plano de intervenção.

Os questionários de pesquisa foram entregues aos professores sem identificação para que pudessem ficar mais à vontade para responder as questões. Quanto aos dados da escola, infraestrutura, quantidade de funcionários, coletamos estes dados com a coordenadora.

Para melhor atingir os objetivos de pesquisa propostos, foi necessário descrever os procedimentos de pesquisa, bem como a temporalidade programada para o desenvolvimento das ações.

Inicialmente foi realizado a pesquisa bibliográfica, considerando que: "Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta." (FONSECA, 2002, p. 32).

O segundo passo foi a pesquisa de campo, bem como a visita a escola na qual foram aplicados os procedimentos metodológicos, e instrumentais de pesquisa.

O terceiro passo, foi a análise do material coletado na escola, questionários, entrevistas e conversa com os funcionários da escola, com a função de subsidiar o tratamento de dados coletados durante a pesquisa de campo. Por fim, foi realizado a intervenção como as possíveis soluções e ou caminhos encontrados durante a pesquisa.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

### 3. DESENVOLVIMENTO

Buscando compreender o cenário atual, faz-se necessário uma breve viagem histórica no passado recente, onde acolher pessoas fora do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade em instituições educacionais públicas e gratuitas é algo recente.

As primeiras instituições voltadas para o cuidado com crianças até então chamadas de excepcionais, de que se tem relatos, começaram a surgir em meados do século XIX, com o Imperial Instituto dos Meninos cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1854, atualmente conhecidas como Instituto Benjamin Constant- IBC e Instituto dos Surdos Mudos.

Posteriormente, surgiram novas instituições com especialização em outras deficiências, o Instituto Pestalozzi (1926), referência no atendendo a pessoas com deficiência intelectual e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE (1954), especializada em atender pessoas com superdotação. Entre outras.

No entanto, o atendimento educacional as pessoas com deficiência só passam a ser um direito garantido por lei em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, lei 4.024/61, que garante o atendimento educacional especial para estudantes com as seguintes especificidades: deficiências físicas, mentais, e os com atraso quanto a idade regular e superdotação.

Nesse primeiro momento ainda não se tinha um plano de como oferecer o suporte necessário para que esse atendimento pudesse acontecer no sistema de ensino, o que contribuiu significativamente para a segregação de uma grade número de estudantes em salas e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, posteriormente a Constituição Federal de 1988, faz avanços significativos rumo a inclusão, definindo a Educação como direito de todos, estabelecendo a oferta do atendimento educacional especializado como dever do estado, a ser oferecido na rede de ensino regular.

Outra grande conquista veio com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que reforça a obrigatoriedade da matrícula de crianças na escola. Nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A partir de então muitas outras conquistas foram sendo somadas e leis específicas para atender as especificidades dos casos foram sendo criadas. Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

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 estudantes, 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).”

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse mesmo ano tivemos a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, e a Portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.

Além dos citados, outros decretos foram criados e assinados visando um sistema educacional cada vez mais inclusivo. Como exposto nas linhas anteriores, a Educação especial é atualmente uma modalidade de ensino que passa por todos os níveis, e etapas, iniciando na Educação Infantil.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Diante do exposto, fica claro para todos que a inclusão escolar é um direito garantido por lei, tornando obrigatoriedade das famílias a matrícula de crianças com transtornos e deficiências na escola regular.

Após essa breve análise historiográfica da educação inclusiva no Brasil, cabe a nós voltarmos a reflexão que deu origem ao presente trabalho: Os professores, estão sendo preparados? foram preparados? sentem-se preparados? como o estado lida com a formação dos docentes nessa perspectiva? E aqui, não se questiona o direito inegável do acesso a educação, e sim, as condições necessárias para que isso aconteça.

Sabe-se que para atuar na educação inclusiva, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Sobre este assunto, destaco a fala de Mantoan em uma entrevista ao Centro de Referência da educação Integral, onde ela fala sobre os desafios da inclusão escolar.

O movimento inclusivo implica na transformação da sociedade e suas instituições para que reconheçam a diferença de todos e não de alguns e que acolha a todos nesta diferença. Então, os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola ou em uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é o de repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar, suas práticas naturalmente excludentes, que consideram que as diferenças existem em alguns e não em todos. A partir de um modelo virtual abstrato, seleciona-se os alunos que estão aptos e aqueles que não estão para acessar, frequentar, vencer e ter sucesso na escola. Essa é a maior dificuldade de se fazer uma transformação não só das atitudes e modo de pensar, mas também no resultado disso, ou seja, das práticas institucionais. O verdadeiro papel da inclusão não é só o de modificar as relações. As organizações devem reconhecer o direito de todos de serem diferentes e não cuidar dos diferentes de forma à parte.

Para MANTOAN (2015), a escola se democratizou, no momento em que abriu espaço para novos grupos sociais, mas não trouxe para dentro da sala de aula os conhecimentos que vieram junto com eles, o que a torna excludente. Concordo com Mantoan por acreditar que garantir o direito de frequentar o espaço escolar sem oferecer condições de socialização, interação, aprendizagem e permanência desses sujeitos, configura apenas massificação de ensino.

### 3.1. CONHECENDO A ESCOLA

O campo de pesquisa utilizado nessa pesquisa foi a Escola de Educação Básica João Araújo, localizada no Bairro Cohab, no município de Itapipoca- Ceará. A escola trabalha com crianças da Educação Infantil, visitada durante o estágio institucional, no período de 07 de fevereiro a 01 de março de 2019. Uma escola pública, da sede urbana do município de Itapipoca, localizada no bairro Cohab.

A Escola atende crianças da Educação Infantil ao Fundamental I, um total de 365 alunos, sendo 4 turmas de educação infantil e 10 de fundamental I, com um quadro de funcionários composto por 24 professores de salas regulares, 1 professora de Atendimento Educacional Especializado, 1 coordenadora pedagógica, 1 diretor e 7 funcionários.

Dos 365 alunos matriculados, 13 possuem laudos médicos, atestando transtornos ou deficiências e 3 estão em processo de investigação comportamental pela família e pela escola. Os laudos atestam as seguintes deficiências: Deficiência intelectual, física, Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD, Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH, Transtorno do Espectro Autista- TEA, deficiências múltiplas, baixa visão e síndrome de down.

Em relação a estrutura física, observou-se que a escola possui uma estrutura ampla, com salas grandes, quadra poliesportiva, sala dos professores, coordenação, sala de informática, cantina, brinquedoteca, e um pátio coberto na entrada da escola que é utilizado para atividades coletivas como Contação de histórias etc. Observamos que apesar da escola dispor de uma boa estrutura física, a maioria dos seus espaços não são adaptados com rampas de acesso.

Logo na primeira visita, a coordenação e direção da escola, colocou a necessidade de formação contínua sobre alguns transtornos especificamente. A coordenação sente a dificuldade dos professores em desenvolver uma atividade pedagógica inclusiva que permita a interação social entre todas as crianças, para que a inclusão aconteça de fato, e estas crianças não sejam segregadas dentro do espaço da sala de aula.

Para a Escola, alguns casos são extremamente difíceis, pois além das especificidades pertinentes ao transtorno, ainda lidam com uma pressão externa no que se refere a cobrança da aprendizagem em números. Infelizmente a escola ainda trabalha a partir de um currículo escolar pouco flexível, com saberes e conhecimentos diretamente ligados a um único objetivo de aprendizagem que a priori é pensado a partir de um padrão.

Dito isto, é necessário refletir sobre a seguinte afirmação: A educação não pode seguir a um padrão, pois o público a qual ela atende é diverso. E isso não se refere a pessoas com deficiência, isso refere-se a pessoas, a seres humanos, diferentes em sua essência.

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada no aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e das diferenças.

Essas afirmações são claras e visivelmente presentes no sistema de ensino atual. A realidade da escola supra citada não foge à regra das inúmeras outras espalhadas pelo Brasil. Uma inclusão que vem rompendo barreiras apesar das dificuldades, mas que ainda está segregada pelo modelo meritocrático que determina os padrões de qualidade de ensino, onde o conhecimento se mede de forma quantitativa sem respeitar a diversidade e a especificidade da realidade das escolas.

### 3.2. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A proposta de intervenção, foi pensada e elaborada pela equipe e apresentada ao núcleo gestor da escola, considerando a análise de todos os questionários recebidos, a partir de pesquisa e estudos feitos com o intuito de criar estratégias de intervenções pertinentes.

Como fonte de pesquisa, participamos do II seminário de Educação Políticas Públicas e Direitos Humanos: Da metamorfose a interdisciplinaridade, realizado pelo Instituto Federal do Ceará- IFCE campos Itapipoca, no minicurso voltado para a inclusão, ofertado pela professora formadora na área da inclusão Francisca (Kika) Muniz, como o tema: “inclusão: a escola está preparada?”

E vimos nas reflexões levantadas pela formadora, muitos questionamentos também levantados pela equipe de professoras a qual buscávamos intervenção. A equipe então considerou a proposta de levar este minicurso para dentro da escola. Fizemos o convite a professora, que aceitou prontamente. Conhecedora do cotidiano de muitas escolas do município, atuante em uma sala de recursos multifuncionais, a professora Muniz, colocou-se a inteira disposição do grupo e da escola para quaisquer contribuições acerca da temática.

Com a intenção de gerar reflexão e debate acerca do tema, o minicurso foi ofertado ao grupo de professores, onde puderam expor suas dúvidas e anseios, partilhar experiências e sensibilizar-se com o “privilegio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” (MANTOAN, 2003)

O desenvolvimento da pesquisa contém a revisão bibliográfica, as principais discussões teóricas e a trajetória da mesma ao longo do recorte estudado.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante muito tempo a Educação Inclusiva caminhou paralela a educação comum, acreditando que este era o melhor caminho. Mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para organização de sistemas educacionais que garanta o acesso de todos os estudantes os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas educacionais voltadas para este fim, não alcançam esse objetivo.

O que se espera enquanto família, é que essas crianças sejam acolhidas pela escola com o mesmo empenho e respeito que qualquer outra, em um convívio sadio, onde a criança possa ampliar suas habilidades respeitando as suas especificidades e limitações.

Enquanto educador, o que se espera são condições de trabalho que favoreçam este atendimento com qualidade, oferecendo condições necessárias para que estas crianças possam se desenvolver.

Enquanto escola, esperasse, parceria entre Educador, escola e família para que todas as crianças, independente de raça, cor, etnia, transtorno ou deficiência, compartilhem suas particularidades e aprendam a conviver, respeitando as diferenças.

Sobretudo, a família, o educador e a escola, tornam-se reféns de um sistema educacional que embora aponte para uma educação inclusiva, não oferece condições necessárias para que isso aconteça.

Escolas sucateadas, salas de aulas superlotadas e sem acessibilidade, professores assustados e despreparados para trabalhar metodologias inclusivas e pais lutando por uma vaga nessas escolas onde o conhecimento se mede em números.

Esta, é a realidade da maioria de nossas escolas, o que encontramos nas visitas e no decorrer da pesquisa não foi diferente, salas lotadas, professores angustiados, cobranças exacerbadas de resultados, principalmente nas turmas avaliadas pelo sistema de avaliação estadual que mede os avanços na educação.

O que não se mede nesses índices, são os avanços dessas crianças, os avanços das crianças com necessidades educacionais especiais que vão ficando segregadas a margem da sala de aula, a margem da preocupação da sociedade em oferecer condições para que essas crianças aprendam.

Faço questão de afirmar com veemência, o esforço dos profissionais da escola João Araújo, em garantir uma educação de qualidade para essas crianças, mesmo lidando diariamente com todas as questões já mencionadas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, buscando promovendo o atendimento das crianças com transtornos ou deficiências. A inclusão deve acontecer diariamente, de forma articulada com o ensino regular.

#### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da pesquisa desenvolvida para realização deste artigo, constatou-se que a Educação Inclusiva vem conquistando seu espaço na legislação vigente dia após dia, numa busca incessante de garantir o direito a qualidade de vida de adultos e crianças com transtorno e ou deficiência.

O Marco legal aponta para um caminho de avanços e conquistas, embora muito ainda precise ser feito. O professor, como um dos principais protagonistas dessa história, dá o melhor de si na garantia desses direitos. Mesmo estando na linha de frente das dificuldades impostas por um sistema hegemonicamente excludente, faz da resiliência seu principal aliado na busca da dignidade humana.

Reafirmo com veemência o que a formação do professor seja um instrumento fundamental nesse processo, além de representar o respeito e a valorização do trabalho realizado pelo profissional que atua diretamente com esse público, o professor.



## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- [2] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- [3] BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- [4] BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- [5] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- [6] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- [7] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- [8] BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- [9] BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- [10] BRASIL. 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 outras providências.
- [11] BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: [ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc)
- [12] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.
- [13] BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de estudantes 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.
- [14] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- [15] BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- [16] MANTOAN, MariaTeresa. Em debate: Os desafios da Inclusão Escolar. [Entrevista concedida a] Jéssica Moreira. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/10-filmes-para-abordar-inclusao-de-pessoas-deficiencia/>. Acesso em:04/08/2019, 20:57h.
- [17] MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- [18] MINAYO.M.C.S.; DESLANDES.S.F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25.ed. ver. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.108p.
- [19] FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

# Capítulo 12

## *Síndrome da Alienação Parental e a escola como Agente de Prevenção e Inclusão*

*Tiara Ferreira e Andrade*

*Camilla de Menezes Monte*

*Ionara Dantas Estevam*

**Resumo:** Este artigo aborda a Síndrome da Alienação Parental e seus efeitos em crianças e adolescentes, através de uma análise da atuação da escola nesses casos e como ela pode servir de agente preventor dessa síndrome, contribuindo, dessa forma, com a vida das crianças envolvidas em tal processo. Participaram da pesquisa 4 psicólogas escolares de instituições da rede privada de ensino da grande Natal-RN, as quais responderam a entrevistas semi-estruturadas, que posteriormente foram submetidas à Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram cinco categorias empíricas: Escola e separação conjugal; Desempenho Escolar; Alternativas da Escola para a Queda do Desempenho Escolar; Escola e Alienação Parental; e Reação da psicologia escolar diante da Alienação Parental. Os Resultados destacaram a importância da escola investigar as mudanças comportamentais dos alunos, se elas são provenientes de problemas emocionais ou de aprendizagem, para, a partir disso, desenvolver práticas de atuação que levantem a história de vida desse aluno, no intuito de “combater” a Alienação Parental antes que ela se instaure, tornando-se uma Síndrome da Alienação Parental (SAP).

**Palavras-chave:** Síndrome da Alienação Parental. Criança. Escola.

## 1. INTRODUÇÃO

O entendimento acerca da família pertencente ao atual corpo social afirma que essa deveria executar um papel cuidador da criança, harmonizando cuidados essenciais à construção de sua personalidade. É por meio do vínculo entre família e sociedade que a criança começa a formar suas representações e percepções, nas quais as relações familiares influenciam diretamente (SILVA, 2011).

A família é a instituição jurídica e social mais antiga na sociedade e, sem dúvida, a mais importante no desenvolvimento da criança (MINETTO; & FLORES, 2006), contribuindo significativamente na descoberta dos papéis sociais dos indivíduos. Apesar disso, são notórias as modificações pelas quais essa entidade está passando na contemporaneidade, como, por exemplo, o aumento da dissolução do vínculo conjugal, visto que, segundo o censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), houve um crescimento de 20% nos últimos dez anos.

A separação é, hoje, vivência cada vez mais frequente entre os casais, originando novos contextos e concepções familiares, influenciando no modo de relacionamento da criança com os pais e a sociedade. Tal processo nem sempre é aceito por ambas as partes, podendo causar sofrimento e desavenças, com base nos quais alguns pais acabam por transmitir aos filhos o ódio pelo ex-parceiro(a), surgindo um conjunto de atos, acarretando na criança vitimada por esse episódio inúmeras perturbações.

Nos casos de separações conflituosas, pode ocorrer o que Richard Gardner, psiquiatra norte-americano, na década de 1980, conceituou de Síndrome da Alienação Parental (SAP) e concluiu ser um distúrbio da infância, que ocorre unicamente em situações de disputa de guarda, manifestando-se inicialmente com a campanha denegritória feita pela criança por influência do genitor alienador contra o ex-cônjuge (GARDNER, 1985).

A crescente ocorrência dessa síndrome suscitou um olhar mais humanitário e tornou necessária a criação de uma lei que pudesse garantir uma expectativa de maior efetividade, ao ser acionado o Poder Judiciário em casos que envolvam alienação parental. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 12.318/2010, contribuindo significativamente na atuação dos profissionais, de modo a melhorar o desempenho das funções realizadas.

Os efeitos da síndrome da alienação parental reverberam na criança como um dano ou abuso psicológico e emocional (DARNALL, 2008). No que se refere à questão escolar, objeto deste estudo, a criança pode se revoltar, sem sentido, contra aulas, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva e apreendendo poucos conteúdos pedagógicos que lhe são impostos nessas condições (SOUZA, 2007), surgindo a necessidade de a escola desenvolver uma perspectiva holística de um ambiente que irá reunir conhecimento, regras, diversão e cultura.

A instituição de ensino deve ter uma visão diferenciada para enfrentar as questões emergentes, sendo de suma importância uma atenção diferenciada para as demandas que poderão surgir, lidando diretamente com o preparo do elo entre os funcionários, pais e alunos que irão contribuir para manejo da situação desses membros.

Ancorando-se no que foi exposto, por meio deste estudo, pretende-se analisar a interface alienação parental e o papel da escola como agente preventor, tendo-se como questão norteadora: Como a escola pode contribuir com a família e as crianças envolvidas no processo da Síndrome da Alienação Parental? Portanto, nessa linha de pensamento, serão analisadas algumas problemáticas envolvendo as contribuições que a escola e a família podem proporcionar à criança com a Síndrome da Alienação Parental - SAP.

São poucos os estudos sobre a SAP, no tocante a como ela é trabalhada e/ou percebida na escola, constituindo uma lacuna científica que justifica a realização da presente pesquisa. Socialmente, esse trabalho torna-se também relevante por buscar contribuir no desenvolvimento escolar do aluno com SAP, bem como no planejamento de ações de processos de aprendizagem, buscando retirar a invisibilidade do imenso sofrimento a que estão submetidas milhares de crianças.

### 1.1. FAMÍLIA: INTERSECÇÕES E DESAFIOS

Independente dos arranjos ou das novas estruturas que vêm se formando, a família é o espaço de socialização, que busca formas coletivas de sobrevivência, exercício de cidadania e possibilidades para o desenvolvimento individual. Sua dinâmica é própria, afetada tanto pelo desenvolvimento de seu ciclo vital, assim como pelas políticas econômicas e sociais (CARTER; MCGOLDRICK, 1995; FERRARI; KALOUSTIAN,

2004). A filiação também pode ser vista como uma configuração calcada no triângulo clássico pai, mãe e filho, o qual nem sempre foi assim, aliás, sua constante evolução mostra que essa não é a sua única estrutura.

Ao longo dos séculos, a família vem sofrendo variadas modificações em todos os aspectos, seja na sua origem ou na sua composição (MADALENO; MADALENO, 2014). A análise dessa instituição multimilenar apresenta-se com novas roupagens e com um forte componente simbólico, segundo as regras sociais estabelecidas e singulares.

Segundo Dias (2005), os vínculos afetivos mereciam aceitação social e reconhecimento jurídico. A família tinha uma formação ampla e participativa no meio rural, formando uma unidade de produção, com incentivo à procriação, conseqüentemente, o núcleo familiar dispunha de um perfil hierarquizado e patriarcal.

A Revolução Industrial viabilizou a inserção da mulher no mercado de trabalho, com o objetivo de aumentar a mão de obra, passando a contribuir como fonte de subsistência da família, deixando o homem de ser o único provedor financeiro da família. Originando assim uma nova concepção de família, formada por laços afetivos, forçando alterações na legislação.

O antigo Código Civil, datado de 1916, trazia uma estreita e discriminatória visão da família, impedindo sua dissolução. Com a promulgação da Lei do divórcio (Lei 6.515/77), a indissolubilidade do casamento é considerada aceitável, eliminando a ideia da família como uma instituição sólida. Dissociaram-se os conceitos de casamento, sexo e reprodução. O moderno enfoque dado à família volta-se à identificação do vínculo afetivo que enlaça seus integrantes.

Emergem novos formatos familiares, as chamadas Famílias Plurais, fugindo ao perfil tradicional, havendo uma diversidade no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições, ocasionando transformações na estrutura da sociedade, assim como em seu conceito, que se funda no laço de afetividade que une seus membros.

Família pluriparental, também conhecida como família mosaica, segundo Dias (2006), resulta das relações parentais incitadas pela separação. O autor explica que "as famílias pluriparentais são caracterizadas pela estrutura complexa decorrente de multiplicidade de vínculos, ambigüidade das funções dos novos casais e forte grau de interdependência" (DIAS, 2006, p.48).

## 1.2. DIVÓRCIO E SEPARAÇÃO

Com o advento da contemporaneidade, constata-se que as uniões podem ser rompidas, deixando de lado o pensamento que se refere à indissolubilidade do vínculo conjugal, gerando, assim, uma maior instabilidade e aumento da ansiedade aos envolvidos no processo. Com a possibilidade da separação, Zordan (2010) afirma que a tolerância aos conflitos reduz na mesma proporção em que o imediatismo cresce, esses fatores remetem aos dados estatísticos dos casos de separações constatados no cotidiano.

A separação e divórcio possuem conceitos bem semelhantes, por ambos promoverem a cessação do vínculo conjugal, porém, possuem algumas peculiaridades que os distinguem. Analisando os artigos 1.572 e 1.574 do Código Civil de 2002, temos que, enquanto na separação ocorre a separação de corpos, também conhecida como separação de fato, ainda subsiste o vínculo matrimonial; o divórcio, por sua vez, promove a extinção definitiva do casamento, tornando os cônjuges aptos a constituírem novo casamento. Portanto, nem toda separação conjugal no Brasil vem a ser necessariamente um divórcio.

Segundo Diniz (2010, p. 336), "o divórcio é a dissolução de um casamento válido, ou seja, extinção do vínculo matrimonial, que se opera mediante sentença judicial ou escritura pública, habilitando as pessoas a convolar novas núpcias". Fenômeno de grande complexidade, o divórcio, certas vezes, está carregado de conflitos e divergências, provocando prejuízos físicos, emocionais e psicológicos imensuráveis, tanto para os cônjuges como para seus dependentes. Em certos casos, o ex-casal não consegue chegar a um acordo amigável, principalmente em casos envolvendo a disputa acerca da guarda da(s) criança(s), se fazendo necessário a separação litigiosa.

### 1.3. SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL

A Alienação Parental (AP) caracteriza-se como o ato de levar crianças e adolescentes a rejeitarem o genitor não-guardião, através de esquivas, mensagens difamatórias e até o estímulo ao ódio ou acusações de abuso sexual, refletindo na criança sentimentos incontroláveis de culpa, bem como possíveis patologias. Portanto, a alienação parental vem a ser a desmoralização da figura do outro genitor perante a criança, de modo que tal ato pode ser promovido ou induzido não só pelo genitor guardião, mas também por terceiros, como avós, tios, entre outras pessoas que detenham a confiança da criança.

Nesse contexto, Vainer (1999) aponta que um vínculo doentio acaba por impedir a separação total dos casais, uma vez que as mágoas frente à separação seriam usadas para afastar o filho do outro genitor, a criança acaba por ser a maior vítima dessa situação, na qual a prática da alienação parental é trabalhada, causando a quebra do vínculo entre a criança e o genitor alienado e, conseqüentemente, tornando difícil a reconstrução da conexão entre eles.

Quando a criança é vítima do processo de Alienação Parental, pode ser estruturada a Síndrome da Alienação Parental (SAP), gerando sequelas emocionais e comportamentais na criança. Quando ainda classificada como alienação, essa conduta é reversível e permite o restabelecimento das relações com o genitor alienado. Já quando a síndrome se instaura na criança, segundo as estatísticas divulgadas por Darnall (2008), somente em 5% dos casos são revertidos.

Sintomas como ausência de ambivalência e de culpa, justificativas fúteis, situações fingidas, independência, campanha de descrédito, sustentação deliberada, e generalização a outros membros da família do alienado, são os mais demonstrados pelas crianças vítimas dessa síndrome. Para Gardner (1985), é de suma importância diagnosticar, além da SAP, o nível em que encontra-se, desse modo, o diagnóstico será obtido mais cedo, sendo possível prosseguir com a intervenção e/ou tratamentos possíveis. A SAP se divide em três níveis de desenvolvimento: leve, moderado e severo. No nível leve, a criança apresenta superficialmente alguns sintomas; no nível moderado, os sintomas são mais evidentes, o autor o identifica como o mais comum em crianças; o nível mais raro é o severo, caracterizado por apresentar sintomas mais expressivos.

Na Síndrome da Alienação Parental, a criança desenvolve os seguintes mecanismos de defesa psíquica frente aos estudos e desempenho escolar, dentre outros: i) Racionalização, sempre encontra uma “explicação lógica” para tudo; ii) Sublimação, utiliza os estudos ou recursos socialmente aceitáveis para não lidar com o “caos” familiar (discórdias e brigas entre os pais, ou conflitos psíquicos referentes à acusação falsa de abuso sexual contra o pai/mãe alvo); (SILVA, 2011).

Havendo indício de ato de alienação parental, o processo terá tramitação prioritária, sob determinação do Juiz, quanto às medidas necessárias cabíveis. Deste modo, preserva a integridade psicológica da criança ou do adolescente e os assegura a sua convivência com o genitor, viabilizando a efetiva reaproximação entre ambos, se for o caso. Nesse aspecto, a AP é considerada

“Interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este” (Art. 2º, Lei 12.318/2010).

Embora sejam raras as decisões judiciais que reconheçam a ocorrência de atos de alienação parental, em 26 de agosto de 2010, entrou em vigor a Lei nº 12.318, conhecida como Lei da Alienação Parental, no intuito de inibir a prática desse abuso emocional, sendo crianças e adolescentes seus principais destinatários, dando maior visibilidade a uma prática corriqueira e alertando acerca dos riscos a ela inerentes. A aplicação da lei é capaz de amenizar os prejuízos que a alienação ocasiona, dependendo da imediata atuação da Justiça, que prevê medidas que vão desde o acompanhamento psicológico até a aplicação de multa, ou mesmo a perda definitiva da guarda da criança.

## 2. ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança, nos processos de dissolução conjugal, está suscetível a inúmeras situações que envolvam sua família, nos mais variados contextos, repercutindo numa provável alteração no processo de desempenho escolar desse aluno. Uma dessas possibilidades é o envolvimento num processo de Alienação Parental, segundo Silva (2011, p.210), esse sofrimento, por muitas vezes se expressa através da “queda do



rendimento escolar, perda da concentração, diminuição da motivação para outras tarefas, [...] medo de ser ridicularizado ou estigmatizado como ‘filho de pais separados’ etc”.

Fatores como esses despertam a atenção dos professores e/ou diretor(a), pelo fato de a síndrome, quando classificada em nível leve e moderado, possuir uma característica de formar sentimentos ambivalentes na criança, misturando assim o sentimento positivo com o negativo, facilitando todo o processo de descoberta. Porém, quando a síndrome atinge o nível profundo, se torna mais difícil de a escola detectar a alienação, pois a criança assume um papel de “personagem” em que não expõe seu sentimento para que a escola não perceba o real sofrimento existente e venha a tomar alguma providência, como por exemplo, a reaproximação ou conscientização do(a) alienador(a) sobre a situação que está causando sofrimento na criança.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (PCN, 1997). Fica evidente a necessidade de se trabalhar numa perspectiva ampliada, visto que a instituição escolar precisa estar preparada para as diferentes situações e contextos que vem emergindo com a evolução da humanidade.

A escola exerce um papel de grande importância no desenvolvimento da criança, considerando as dimensões afetivas e sociais, na relação com outras crianças e adultos, cognitivas na construção de conhecimentos e troca de experiências, e psicológicas atendendo as necessidades básicas, espaço para fala e escuta, carinho, atenção e respeito (MEC, 2006). Na escola a criança entra em contato com esse mundo de socialização e troca de saberes começando a construir laços afetivos e autonomia, relacionando-se com outras crianças em contato com as diferenças.

## 2.1. PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A Psicologia Escolar tem sido considerada, até os dias atuais, como uma área secundária da Psicologia, apresentada muitas vezes como relativamente simples. Tendo em vista que seu campo de inserção é uma instituição social que perpassa pelas mais variadas mudanças nos arranjos sociais, precisamos enxergar o indivíduo inserido nessa complexa instituição levando em conta sua subjetividade e sua forma de inserção nessa organização.

Na tentativa de mudar essa visão, os psicólogos escolares, cada vez mais, estão procurando atuar junto ao corpo docente e discente, tentando conscientizá-los da realidade da instituição, refletindo com eles sobre os seus objetivos, sobre a concepção que o processo educacional está empregado, sobre as expectativas que têm de seus alunos, enfim, sobre a organização como um todo. Não se esquecendo de levar em conta e dar a devida importância às queixas encontradas.

Nesse sentido, a psicologia deve procurar compreender o processo de ensino-aprendizagem, no seu sentido amplo, das categorias de totalidade, contradição, mediação e superação. Através do fornecimento de métodos teóricos e conceituais para compreensão dos processos psicológicos do sujeito no processo educativo (ANTUNES, 2008). Sendo assim, a psicologia deve procurar atuação no reconhecimento do educador como um importante potencializador do processo educativo, procurando assim, a partir da configuração de uma atuação de múltiplos saberes, nas diferentes áreas da Psicologia como ciência (MARTINEZ, 2010). É preciso que esse profissional atue numa perspectiva ampliada e sensível para que, com sua gama de possibilidades, contribua de forma real para a escola em que trabalhe.

Martinez destaca a importância do trabalho de orientação a alunos e pais em relação às dificuldades escolares e a outros assuntos de interesse para o desenvolvimento do estudante e que o mesmo tem constituído uma das atuações tradicionais do psicólogo (2010). Tendo em vista essa concepção o trabalho interdisciplinar torna-se de extrema importância, uma vez que necessitamos de uma interação de pais, alunos e profissionais para lidarmos com as questões que envolvem as possibilidades e dificuldades que venham a existir na dinâmica escolar em relação aos alunos.

Nesse sentido a ação apenas da família em si não basta, necessitamos do espaço escolar para a ampliação das interações, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades do ser, experimentando atributos diferentes daqueles que são estimulados na família (Munhoz; Scatralhe, 2012). Assim o diálogo é um dos meios de grande eficácia para possibilitar avanços e minimizar desconfortos trazidos pela família à escola e, ao mesmo tempo, pela escola à família em relação aos alunos.



## 2.2. FAMÍLIA E SUAS RESPONSABILIDADES

Vygotsky (1984), à luz da teoria construtivista, compreende melhor esse processo ao tratar da mediação. Incorporada no meio familiar, onde a criança aprende a significar suas primeiras ações, internalizando signos e símbolos, que servem de objetos mediadores indispensáveis para a organização de seu pensamento, atuando também no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. À medida em que a criança se desenvolve e acumula experiências com outros indivíduos, ela passa por um processo de subjetivação individual. A família é um sistema complexo que estabelece influência mútua no contexto na qual está inserida (MINUCHIN, 1988), tornando-se sem dúvida de extrema importância no desenvolvimento da criança, sendo notórias suas modificações.

A família e a escola são os principais contribuintes no desenvolvimento humano e sua relação está voltada para a preparação de crianças e adolescentes para sua inserção social. Apesar apresentarem um objetivo em comum, Araújo; Oliveira (2010), vão afirmar que:

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2010, p. 101).

Na relação família-escola, existem queixas em ambos os lados perante esse elo, porém, pouco se avança em melhorias nesse quesito pela falta de ações efetivas em busca de uma trajetória que promova uma melhoria de qualidade educacional a partir da parceria entre essas instituições. Os pais acabam esperando da escola uma perspectiva muito mais ampla do que a mesma pode realizar e com isso

[...] acreditam que a escola deva exercer uma função que, muitas vezes, é dos pais, pois, no entendimento dos mesmos, a educação escolar deve abarcar questões de formação ético-moral, esportiva, cultural e artística, além de espaços de interação físico-afetiva (SOUZA, 2013, p. 64).

Portanto, como forma de melhorar a relação entre esses dois ambientes, se faz necessário que professores, diretores e outros segmentos da escola desenvolvam conhecimento de formas para envolver os pais e a escola para que estes possam estabelecer estratégias que possibilitem a realização de objetivos comuns, visando assim, uma implementação mais concreta do envolvimento família-escola (DESSEN; POLONIA, 2005).

## 3. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, que de acordo com Flick e cols. (2000), é caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, ao invés de um método padronizado único. Participaram da pesquisa 04 (quatro) psicólogos escolares atuantes em escolas particulares da grande Natal, os mesmos foram assegurados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Dentre as várias técnicas de análise das entrevistas realizadas, optou-se por utilizar a técnica de análise de conteúdo temático, dando especial atenção à repetição de temas no material coletado (BARDIN, 2008).

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e a coleta procedeu-se através de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) nas instituições. Tomar (2007), cita como as principais vantagens da entrevista semiestruturada: a possibilidade de acesso a informação além do que se listou, esclarecer aspectos da entrevista, gerar de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, e por fim, definir novas estratégias e outros instrumentos.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conhecimento dos psicólogos acerca da Síndrome da Alienação Parental – embasado no material coletado por meio das entrevistas e avaliado pela análise de conteúdo temática de Bardin – foi dividido em cinco categorias empíricas e oito subcategorias.

A primeira categoria, **Escola e separação conjugal**, reflete o significado que os participantes (ou psicólogas) possuem sobre o conhecimento dos casos de separação conjugal. Segundo as psicólogas, as práticas compreendem duas subcategorias: a dos pais comunicarem à escola e a dos alunos procurarem o serviço de psicologia, explicitadas pelas expressões descritas a seguir:

a) Pais:

*"(...) os pais comunicam a escola (...); (...) os pais vão até a escola(...)."*

b) Alunos:

*"Os alunos procuram o serviço (...); Os alunos ou os pais procuram a escola (...)."*

Pode-se observar, pelas interlocuções dos participantes, que as duas subcategorias apresentaram a mesma quantidade de relatos, demonstrando assim, uma confirmação nas informações adquiridas. Araújo e & Oliveira (2010) apontam que a relação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias e que a ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola.

Através da análise, identificou-se, ainda, uma segunda categoria, denominada **Desempenho Escolar**. Esta categoria encontra-se associada a duas subcategorias: alteração do comportamento, que foram percebidas do aluno que passou pelo processo de separação dos pais; e notas baixas, que retrata a repercussão do desempenho escolar desse aluno. Seguem algumas de suas representações:

a) Alteração do comportamento:

*"Apresentam aspectos comportamentais alterados (...); Mudança de comportamento (...); há também uma alteração no comportamento do aluno (...); (...) alterações de comportamento (...)."*

b) Notas baixas:

*"(...) notas mais baixas (...); prejudicando sua nota (...); (...) notas baixas (...)."*

Pelas narrativas dos participantes deste estudo, observa-se que é comum a mudança comportamental do aluno que tem seus pais passando por uma separação conjugal, a partir dessa mudança, ocorre como consequência uma queda do rendimento escolar desse aluno. Premissa corroborada por Almeida (2000), ao afirmar que é comum, uma vez que no momento da separação surge como uma das consequências na criança a queda no rendimento escolar e dificuldades de relacionamento interpessoal. Os efeitos negativos nas crianças trazidos pelos conflitos conjugais presentes antes e depois da separação podem ser caracterizadas como de alto ou baixo grau, dependendo dos desajustes que as crianças passam nesse momento (GRYCH; FINCHAM, 1990).

A terceira categoria apresentada fez referência às **Alternativas da Escola para a Queda do Desempenho Escolar** trazidas pelos psicólogos, apontando notadamente que diante das mudanças em seu comportamento seguido de baixo rendimento nas notas dos alunos, a escola se preocupa e procura entender a situação chamando os pais para conversar e, dependendo do caso, faz os encaminhamentos necessários. Nesta categoria, a partir das verbalizações dos participantes, verificou-se a emergência de duas subcategorias: A escola trabalha o aluno e Encaminhamento do aluno.

a) A escola trabalha o aluno:

*"Geralmente chamam a criança e procuram entender situação (...); A escola começa a trabalhar em cima do aluno quando percebe mudanças (...)."*

b) Encaminhamento do aluno:

*"(...) encaminha para outros serviços; (...) faz encaminhamento (...)."*

Observa-se que a escola tenta atuar com o aluno em busca da melhoria no desempenho acadêmico a partir da nota, porém, desconsidera o sofrimento que essa criança está passando em casa, talvez por acreditar que este não é papel da escola. Devido ao trauma vivenciado pela criança no processo de separação, é comum a ocorrência de problemas escolares, passando a não se concentrar, apresentar desmotivação e desinteresse, além de comportamento agressivo, irritadiço e hostil, ocorrendo em alguns casos pequenos furtos. Em consonância com essa reflexão, Madaleno; Madaleno (2014) afirmam que medos e depressão são outros sintomas característicos na prole, que pode estar associado a enurese noturna e condutas repetitivas.

A quarta categoria identificada, **Escola e Alienação Parental**, segundo os recortes das falas dos psicólogos escolares, refletiu ser possível a identificação da alienação a partir de fatores como: falta do diálogo entre os pais, “desaparecimento” de um dos pais na vida da criança após a separação, tentativa de impedir a entrada do ex-cônjuge na escola. Os comportamentos citados despertam a atenção da equipe pedagógica e preocupam nas consequências que essa criança/aluno pode sofrer, resultou na emersão de uma única subcategoria destacada como Consequências da Alienação Parental:

*Vários casos foram identificados; A falta de diálogo entre esses pais é nítida (...); (...) é nítido o desaparecimento de um dos pais (...). A mãe não deixa o pai entrar na escola para pegar o filho.*

Nas interlocuções citadas pelos participantes da pesquisa, em alguns casos, após a separação um dos pais acaba se distanciando do filho, podendo, dessa forma, causar danos psíquicos. Para uma relação equilibrada com os filhos, é de extrema importância que ambos os genitores desenvolvam suas funções básicas, sendo estas: “1. Assegurar a satisfação de suas necessidades físicas; 2. Satisfazer as necessidades afetivas; 3. Responder às necessidades de segurança psíquica oferecendo à criança um ‘tecido psíquico grupal’ no qual se enraizará o psiquismo da criança” (LEITE, 1997, p. 92). Proporcionando para a criança, através dessa relação, uma forma de garantir segurança, frente à sociedade, como também influenciar em sua identidade no meio social. Eles são elo entre a sociedade e a prole, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem e dos costumes morais.

A quinta categoria que emergiu na análise de conteúdo relaciona-se à **Reação da psicologia escolar diante da Alienação Parental**, destacando a subcategoria Dialogar com os pais:

*A escola não autoriza essa atitude sem documentação judicial; A escola não proíbe a entrada dos pais (...). Procura entender ambas as partes (...); tenta entender o lado dos pais (...).*

No que se refere à importância de dialogar com os pais, essa é retratada na ação da escola em escutar e compreender as versões da história dos dois genitores, sempre defendendo que a criança não pode ser penalizada por problemas do ex-casal; quando tentam usar a escola para proibir o contato com o genitor não-guardião, todas as escolas foram unânimes em relatar que tal proibição só aconteceria se apresentasse documentação judicial impedindo esse encontro.

Conforme o Art 2º, III e IV, da Lei 12.318, de 26 de Agosto de 2010, são formas exemplificativas de alienação parental, “dificultar contato de criança ou adolescente com genitor; dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar”, dessa forma, se chega até a escola a possibilidade desse impedimento, já pode-se afirmar que há indícios claros de AP, necessitando assim que a escola atue cada vez mais numa perspectiva ampliada, se preparando para as diferentes situações e contextos que a contemporaneidade vem exigindo das instituições, não focando apenas na queda do desempenho escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar a Síndrome da Alienação Parental como um fenômeno que perpassa vários cenários da vida da criança, entre eles o contexto escolar, apesar desse ambiente ainda não atuar como agente preventor. Quando são identificados casos da síndrome pela escola, a instituição utiliza-se do diálogo com os pais como estratégia para solucionar problemas referentes à queixa escolar, desconsiderando, assim, todo o sofrimento em que a criança está inserida.

Faz-se necessário que a instituição escolar, juntamente com toda a equipe pedagógica, possa ficar atenta quando a criança apresentar mudanças significativas em seu comportamento e/ou notas baixas. Sendo relevante investigar essa mudança comportamental, se ela vem de problemas emocionais ou de aprendizagem, a partir disso, é indicado que a escola tente levantar a história de vida desse aluno, para que se possa “combater” a Alienação Parental antes que ela se instaure, tornando-se uma SAP.

Portanto, o papel do psicólogo escolar torna-se extremamente importante no que se refere ao enfrentamento da Síndrome de Alienação Parental nas escolas, visto que este profissional está diante dos primeiros sinais detectores da síndrome antes que essa torne-se irreversível, ou seja, a SAP em seu nível severo. Se o psicólogo não pôde atuar como agente preventor, cabe a ele intervir juntamente com a justiça, como também procurar profissionais capacitados que possam contribuir diretamente com os prejuízos causados naquela família vítima da alienação na tentativa de tentar amenizar os danos já existentes.

Muitos desafios ainda precisam ser superados para transformação desse cenário, visto que, para ocorrerem mudanças nesse sentido, é importante uma maior participação da escola, assim como o desenvolvimento de novas estratégias para compreender melhor os novos contextos da contemporaneidade em que os alunos podem estar inseridos. É inegável que, com um maior número de pesquisas na área, haverá contribuições relevantes aos profissionais envolvidos, como forma de ampliar seus conhecimentos, bem como desenvolver habilidades para lidar com essas situações.

## REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Carmen Garcia de et al. Pais separados e filhos: análise funcional das dificuldades de relacionamento. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 17, n. 1, 2000.
- [2] ARAUJO, Claisy Maria Marinho; OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. A Relação família-escola: interseções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 1, n. 27, p.99-108, mar. 2010.
- [3] ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (abrapee)*, São Paulo, v. 12, n. 2, p.469-475, dez. 2008.
- [4] BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- [5] BRASIL. MEC – Coordenação de educação Infantil – DPEIEF/SEB – Revista CRIANÇA – do professor de educação infantil. Brasília, DF, nº 42, dez/2006.
- [6] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- [7] CARTER, Betty; McGOLDRICK, Mônica. (Col.). As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a terapia familiar. In: CARTER, B.; McGOLDRICK, M. (Orgs.). *As mudanças no ciclo de vida familiar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p.7-29, 1995.
- [8] Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de dezembro 1988. Brasília: Casa Civil da Presidência da República – Subchefia Para Assuntos Jurídicos, 1988. Publicada no Diário Oficial da União de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 de Junho de 2015.
- [9] DARNALL, Douglas. Motivational models for spontaneous reunification with alienated children — Part I. Article accepted for publication. *Journal of Family Therapy*. v.2 n. 36 p. 107-115, 2008
- [10] DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre Família e Escola: Relações Família-Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília, v. 9, n. 2, p.303-312, 2005.
- [11] DIAS, Maria Berenice. *Manual de Direito das Famílias*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. p. 24.
- [12] DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006
- [13] DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito civil brasileiro, direito de família*. V. 5 São Paulo: Saraiva, 2010. 336 p.
- [14] Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Orgs.) (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. Em U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch [Pesquisa qualitativa - um manual]* (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt.
- [15] GARDNER, Richard. O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome da Alienação Parental (SAP). Tradução de Rita Rafaeli. Disponível em: <http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre-sap-1/o-dsm-iv-tem-equivalente>. Acesso em 9 de Abril 2015.
- [16] GRYCH, John H.; FINCHAM, Frank D.. Marital Conflict and Children's Adjustment: a Cognitive-Contextual Framework. *Psychological Bulletin*, New Haven, v. 108, n. 2, p.267-290, 1990.
- [17] Lei nº. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Institui o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Publicada no Diário Oficial da União de 05 de janeiro de 1916. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 de Junho de 2015.
- [18] Lei nº. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Publicada no Diário Oficial da União de 11 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 de Julho de 2015.

- [19] Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 1977. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 de Julho de 2015.
- [20] Lei nº. 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Publicada no Diário Oficial da União de 27.8.2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 de Maio de 2015.
- [21] LEITE, Eduardo de Oliveira. Família monoparentais. A situação jurídica de pais e mães solteiros, de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal. São Paulo: RT, 1997. p. 92
- [22] MADALENO, Ana Carolina Carpes; MADALENO, Rolf. Síndrome da Alienação Parental: Importância da detecção Aspectos Legais e Processuais. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014. 158 p.
- [23] MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p.39-56, mar. 2010.
- [24] MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. Rev. adm. publica;39(4):823-847, jul.-ago. 2005
- [25] MINETTO, Tânia Mara; FLORES, Maqueline de Almeida. A importância da família na formação do indivíduo. Vivências Revista Eletrônica de Extensão da Uri, Erechim, v. 1, n. 3, p.12-20, 2006.
- [26] MINUCHIN, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. In R. A. Hinde & J. Stevenson- Hinde, *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 7-26). Oxford-UK: Clarendon Press.
- [27] MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi; SCATRALHE, Marli da Costa Ramos. Família e escola na compreensão dos significados do processo escolar. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 29, n. 88, p.55-65, 2012.
- [28] Portal Último segundo, Censo 2010: separações crescem cerca de 20% em dez anos no Brasil, 21 de Dezembro de 2004. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/censo-2010-separacoes-crescem-cerca-de-20-em-dez-anos-no-brasil.html>> Acesso em: 15 de Março 2015.
- [29] SILVA, Denise Maria Perissini da. Guarda Compartilhada e Síndrome da Alienação Parental: O que é isso? Denise Perissini da Silva. 2.ed. revista e atualizada. Campinas, SP: 2011.
- [30] SILVA, Denise Maria Perissini da. Mediação e Guarda Compartilhada – conquistas para a família. Curitiba: Juruá, 2011. 210 p.
- [31] SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. Em B.P Souza (Org.) Orientação à queixa escolar (pp. 241 – 278). São Paulo, Casa do Psicólogo. 2007.
- [32] SOUZA, Vera Lucia Trevisan de et al. Os sentidos da escola para os pais. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 1, n. 36, p.55-66, set. 2013.
- [33] TOMAR, M. S.: A Entrevista semi-estruturada. Mestrado em Supervisão Pedagógica" (Edição 2007/2009) da Universidade Aberta.
- [34] VAINER, Ricardo. Anatomia de um divórcio interminável – o litígio como forma de vínculo. Uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 322 p.
- [35] VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 1984. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 132 p. 1984.
- [36] ZORDAN, Eliana Piccoli. A separação conjugal na contemporaneidade: motivos, circunstâncias e contextos. 2010. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ENTREVISTA



1. Dados sócio-demográficos:

Instituição:

Cargo:

Há quanto tempo exerce o cargo:

Área de atuação:

2. Como a escola lida com a separação dos pais?

3. É observada alguma alteração no desempenho escolar do(s) filho(s)?

4. Que medidas foram tomadas para enfrentar esse problema?

5. Existem casos evidentes de Alienação Parental na escola?

6. Como a psicologia escolar reagiu a essa situação?



# Capítulo 13

## *As intervenções pedagógicas para a Terceira Idade*

*Adriana Gavião Bastos de Oliveira*

*Alessandra de Melo Silva*

*Ariane Rodrigues de Andrade*

**Resumo:** A certificação de que a população idosa está em constante crescimento instiga á uma reconsideração nas áreas de competência não só dos profissionais da área da saúde, como também da educação, que deverão cada vez mais se especializar em atividades voltadas para esta faixa etária. Com base nisso, fez-se relevante uma pesquisa para a população idosa, com o objetivo de identificar a importância do Pedagogo na educação não formal com idosos, para potencializar o desenvolvimento global, nos aspectos cognitivo, motor e social buscando a melhoria na qualidade de vida desses indivíduos.

**Palavras Chaves:** Curso de Pedagogia, Espaços não Escolares, Educação não formal com Idosos.

## 1. INTRODUÇÃO

Propostas de reformulação curricular para o curso de Pedagogia têm salientado a necessidade de discutir a formação do Pedagogo e o currículo dos cursos. Os espaços não escolares vem surgindo a todo momento, face às necessidades urgentes de lugares vistos como não institucionalizados, assim como os espaços educativos voltados à terceira idade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL,2006, p.8), que norteiam a organização do curso de Pedagogia, apontam as atividades que o licenciado em Pedagogia poderá exercer, dentre elas:

[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (grifo da autora).

A prática educativa segundo Libâneo (2004) acontece em várias instâncias e que a educação está na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação e outros espaços. Segundo o autor, a educação pode ser diferenciada e manifestada, através das modalidades: informal, não formal e formal.

Considerando a atuação do Pedagogo na Educação não formal, a escolha para o desenvolvimento do trabalho se fez relevante para a população idosa, atualmente as demandas deste público são crescentes. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2017 a população referente à terceira idade aumentou em 4,8 milhões, totalizando 30,2 milhões. Estima-se que em 2025, o país tenha 15% de idosos em sua população total, onde o Brasil ficaria em sexto lugar dentre os países com maior número de idosos. Deste modo, verifica-se a necessidade da melhoria da qualidade de vida desta fase do desenvolvimento, onde os Pedagogos, tenham uma visão mais integrada do ser humano e sua capacidade de aprender.

Para que os idosos tenham seus direitos garantidos como cidadãos, existem leis que asseguram que estes sejam amparados. O Estatuto do Idoso é uma Lei Federal, nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, isto é, uma Lei Orgânica do Estado Brasileiro destinada a regulamentar os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos que vivem no país. O documento, vigente desde janeiro de 2004, veio ampliar direitos que já estavam previstos em outra Lei Federal, de nº 8842, de 04 janeiro de 1994 e também na Constituição Federal de 1988 e dessa forma se consolida como instrumento poderoso na defesa da cidadania dos cidadãos e cidadãs da faixa etária indicada, dando-lhes ampla proteção jurídica para usufruir direitos sem depender de favores, amargurar humilhações ou simplesmente para viverem com dignidade.

## 2. DESENVOLVIMENTO

É fato notório que o Estatuto do Idoso representa um avanço considerável na proteção jurídica aos homens e mulheres com 60 anos ou mais da sociedade brasileira, porém, no cotidiano muitas das proposições legais, incluindo a educação, ainda não se efetivaram para garantir acesso aos bens culturais e educacionais, obstaculizados pelo processo de envelhecimento, tais como comprometimento das funções cognitivas, motoras e sociais que não se encontram respaldadas em ações governamentais para projetos que contemplem esses aspectos, portanto, é necessário que se pense em políticas públicas que atendam as demandas presentes no dia a dia da terceira idade.

De acordo com Silva (2013, p.9) as funções cognitivas interferem no envelhecimento saudável:

A manutenção das habilidades cognitivas constitui um dos fatores associados à saúde e à qualidade de vida no envelhecimento, [...] estudos mostram que idosos que apresentam resultados da avaliação cognitiva acima da média normalmente observada mantêm níveis satisfatórios de autonomia, independência e participação comunitária.

Se tratando da terceira idade, a vivência grupal promove reflexão sobre o modo em que se está inserido no mundo bem como valores, direitos e o relacionamento com o grupo. Dessa forma, quando realiza-se trabalhos com a terceira idade de maneira criativa, possibilita aceitação e ânimo para reflexões sobre novas atitudes, envolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo, portanto, são inúmeros os benefícios decorrentes da participação neste tipo de proposta de intervenção, que têm como finalidade fazer avaliações que permitam identificar as necessidades dos idosos, sendo um facilitador para os profissionais que atuarão com esta faixa etária.

Este trabalho tem por finalidade potencializar o desenvolvimento global da terceira idade, considerando os aspectos cognitivos trabalhando suas habilidades através de atividades lúdicas, promover a integração social e a motricidades por meio de atividades psicomotoras, e empoderar os idosos acerca de seus direitos, mediante o Estatuto do Idoso.

Para que os objetivos fossem alcançados, foi realizada uma pesquisa-participante, através de visitas aos PSF's (Programa Saúde da Família) que circundam a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Poços de Caldas e encontros na própria Instituição para a aproximação da realidade com o objeto a ser estudado. Segundo Brandão (2008, p.54), a pesquisa-participante alinha-se a perspectiva da realidade social:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social.

O primeiro encontro ocorreu na UEMG, onde foram atendidos vinte e cinco idosos. Na atividade intitulada como "Lembranças", foram exploradas as vivências dos participantes, cuja análise, possibilitou identificar que estes possuíam um vocabulário reduzido, fazendo com que o diálogo fosse movido constantemente por estímulos. Notouse por parte dos envolvidos, um bom desempenho nas práticas psicomotoras, revelando a importância da execução de tais atividades com este público. O acolhimento e acesso ao grupo, foi uma das facilidades encontradas, por conseguinte, a falta de escolarização e o nível atencional se mostraram fatores dificultadores para a realização das intervenções pedagógicas.

O segundo encontro também realizado na UEMG, tinham como participantes dois idosos. A partir das observações, foi possível notar uma dificuldade na organização da própria vida, abordando questões financeiras, e a fixação de frustrações do passado que repercutem no presente.

O terceiro encontro aconteceu em um dos PSF's do bairro circunda a Universidade, e foram atendidos seis idosos. Foram realizadas duas dinâmicas que tinham por objetivo trabalhar a memória e as interações sociais, respectivamente. Os envolvidos participaram de maneira efetiva, possuíam um bom nível de atenção, ainda que a falta de escolarização estivesse presente. Com relação a segunda atividade foi possível observar dificuldades em relação a integração social.

O quarto encontro, ocorreu em outro PSF que está situado nas proximidades da Instituição e estavam presentes dezesseis idosos. As atividades realizadas foram as mesmas realizadas nos encontros anteriores, contudo, estes possuíam um nível melhor de escolarização, atenção e socialização, e por isso, os objetivos com relação a dinâmica proposta foram alcançados.

### 3. CONCLUSÃO

A partir dos encontros realizados, verificou-se a importância das intervenções pedagógicas, e a realização de atividades sistematizadas para a potencialização e o desenvolvimento das funções cognitivas com os idosos. Nesse sentido é preciso pensar em políticas públicas que venham ao encontro do que versa no Estatuto do Idoso no item que se refere à importância da educação, como também na formação dos pedagogos para que atuem na estimulação das funções cognitivas deste público, de forma que as matrizes curriculares do curso de Pedagogia contemple a questão dos Direitos Humanos, em especial da terceira idade.

A Pedagogia ajuda a encontrar possibilidades para aqueles que envelhecem, buscando uma sociedade igualitária, sem discriminação e que resgate a cidadania e possibilite o empoderamento dos idosos. O passado de cada um representa a identidade pessoal e tem um significado subjetivo, onde é preciso acreditar na sua história e dar aos idosos voz e visibilidade, num processo onde estes se enxerguem como parte ativa na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2005.
- [2] LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- [3] BRASIL. Política Nacional do Idoso: Lei 8.842 de 04/01/1994- Brasília.
- [4] IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30milhoes-em-2017>. Acesso em: ago/2019
- [5] RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, v. 6, n. 1, 25 set. 2008.
- [6] SANTOS, Franklin Santana. Estimulação cognitiva para idosos: ênfase em memória.1. ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu,2013.

# Capítulo 14

## *A disciplina de Libras na formação de Pedagogos: Análise de Ementa no curso de Pedagogia do IFCE Campus Canindé*

*Cauê Jucá Ferreira Marques*

*Luís André da Silva Araújo*

*Maria Viviane da Silva Rodrigues*

*Diná Santana de Sousa*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar a ementa da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Canindé. Trata-se de um estudo documental exploratório de abordagem qualitativa com análise em núcleos temáticos, definidos a partir da observação da ementa. A pesquisa aponta para presença majoritária do núcleo Fundamentos da Educação de Surdos, o que condiz com o perfil do egresso e com as demandas da Comunidade Surda brasileira, em detrimento dos demais núcleos temáticos. O currículo do curso, portanto, oferece aos licenciandos a compreensão geral, que convém ao caráter introdutório do componente curricular, do sujeito Surdo e suas particularidades linguísticas, educacionais e identitárias.

**Palavras-chave:** Libras; Currículo; Formação de Professores; IFCE.

## 1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma instituição federal de caráter autárquico criada em 29 de dezembro de 2008. Em seus vinte e dois anos, o IFCE possui trinta e dois (32) campi por todo o território estadual, sendo um deles o campus Canindé, inaugurado em 23 de novembro de 2010 (IFCE, 2018). O campus oferece, atualmente, seis (06) cursos de graduação, entre eles a Licenciatura em Pedagogia, objeto do presente estudo (IFCE, 2018).

Proposto no ano de 2018, o curso busca atender às demandas da legislação brasileira, ofertando, portanto, a disciplina de Libras em caráter obrigatório aos cursos de licenciatura, garantida à Comunidade Surda após um histórico de opressões, negação do direito linguístico e lutas (PERLIN; STROBEL, 2008; QUADROS, 2019; BRASIL, 2002; 2005).

Este trabalho tem o objetivo de analisar a ementa do componente curricular Libras do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFCE campus Canindé, buscando, em caráter documental e exploratório, identificar a presença dos itens presentes na ementa da disciplina e associá-los ao perfil do curso e às demandas políticas da Comunidade Surda.

O artigo divide-se da seguinte forma: i) apresentação do histórico da instituição, amparado em IFCE (2018); ii) breve discussão sobre a legislação que orienta a Educação de Surdos no Brasil (BRASIL, 2002; 2005; 2008); iii) metodologia, pensada a partir de Lakatos e Marconi (2003) e Minayo, Deslandes e Gomes (2015); iv) resultados e discussão, onde serão discutidos, com base na literatura, os achados da pesquisa; v) considerações finais, que arrematam as discussões e refletem sobre as contribuições do trabalho e as possíveis lacunas.

## 2. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

O IFCE, como conhecemos atualmente, é fruto de um processo histórico de mudanças conceituais que acompanharam o contexto político e social do país desde o início do século XX. A Lei 11.892/2008, promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que garante a expansão e interiorização da instituição, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com o caráter de autarquias federais. O marco legal torna-os “instituições especializadas na oferta de educação básica e tecnológica, com características pluricurricular e multicampi. Dessa forma o Instituto Federal do Ceará nasceu com nove Campi e mais três em fase de construção” (IFCE, 2018, p.13)

Atualmente, o IFCE possui um total de 32 campi, sendo um deles o campus Canindé, que se localiza nos chamados “Territórios de Canindé”, abrangendo seis (06) municípios limítrofes; e oferta seis (06) cursos de graduação, a saber: Tecnologia em Redes de Computadores, Gestão de Turismo, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música e Licenciatura em Pedagogia, sendo este último o objeto do presente estudo (IFCE, 2018).

Para garantir o cumprimento da legislação vigente, a instituição oferta, em caráter presencial e obrigatório aos cursos de licenciatura, a disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras, com carga-horária de oitenta horas aula. A introdução dessa disciplina no currículo das Instituições de Ensino Superior (IES) é fruto de um longo processo de lutas da Comunidade Surda, que culminaram em alguns dispositivos legais (BRASIL, 2002; 2005) e que seguem até hoje em busca de mais direitos e contra quaisquer retrocessos.

## 3. MARCOS LEGAIS

A Comunidade Surda brasileira teve a sua língua (Libras) reconhecida como “[...]meio legal de comunicação e expressão[...]” (BRASIL, 2002, p.1) por meio da Lei 10436, de 24 de abril de 2002, também conhecida como “Lei da Libras”. No entanto, o marco legal ainda era insuficiente para suprir todas as exigências da comunidade, que seguiu em luta política por direito à Educação, dignidade e respeito à sua diversidade cultural e linguística. Cinco anos depois, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei da Libras, foi sancionado (BRASIL, 2005).

O Decreto, além de tratar de questões como formação de profissionais tradutores/intérpretes, professores de Libras e direito à Educação, determina a oferta obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e pedagogia em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país (BRASIL, 2005).



Sendo o IFCE campus Canindé uma IES e ofertando o curso de Licenciatura em Pedagogia, que se configura como um curso de formação de professores, buscamos analisar o currículo da sua disciplina de Libras no que tange ao cumprimento à legislação e ao respeito às demandas educacionais da Comunidade Surda.

#### 4. METODOLOGIA

O trabalho configura-se como um estudo documental e exploratório (LAKATOS; MARCONI, 2003). Utilizou-se como fonte de informações o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e, especificamente, o Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina Libras do IFCE campus Canindé.

A partir da coleta de dados no PUD, realizou-se a análise da ementa a partir da literatura especializada, seguindo a análise temática de conteúdo sugerida por Minayo et. al (2015). Para os autores, essa técnica orienta a organização dos resultados em núcleos temáticos ou núcleos de sentido. Os núcleos definidos são quatro (04), a saber: Fundamentos da Educação de Surdos; Comunicação e Expressão em Libras; Legislação Específica; e Educação de Surdos na Perspectiva Inclusiva.

#### 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acatando as normativas legais, a instituição oferta, em caráter presencial e obrigatório, a disciplina Libras com carga-horária de oitenta horas aula no sétimo período do curso. (Brasil, 2002; 2005; IFCE, 2018). O Quadro 1 apresenta a ementa do componente curricular.

Quadro 1 – Ementa da disciplina de Libras do IFCE *campus* Canindé

Aspectos clínicos, educacionais e sócioantropológicos da surdez. Aquisição da linguagem pela criança surda. A história da surdez; A educação de surdos na perspectiva inclusiva X Bilinguismo. Critérios de avaliação diferenciados dos alunos surdos conforme o Aviso Circular 277/94 do MEC. Decreto 5626/05, documentos e demais legislação que tratam dos direitos do povo surdo. O profissional Tradutor e Intérprete de Libras. A cultura surda. Comunicação e Interação em Libras.

Fonte: IFCE (2018).

A observação da ementa, que contém nove (09) itens, indica que, aos graduandos do curso, são apresentados os elementos básicos e introdutórios da língua, da legislação e das particularidades da Comunidade Surda.

A análise temática se deu a partir da observação dos quatro (04) núcleos temáticos anteriormente apresentados. O Quadro 2 indica os percentuais de participação de cada um deles na ementa.

Quadro 2 – Presença dos núcleos temáticos na ementa da disciplina (em %)

Núcleo Temático	Itens da Ementa	Percentual
Fundamentos da Educação de Surdos	- Aspectos clínicos, educacionais e sócioantropológicos da surdez; - Aquisição da linguagem pela criança surda; - A história da surdez; - O profissional Tradutor e Intérprete de Libras. - A cultura surda.	56%
Legislação Específica	- Critérios de avaliação diferenciados dos alunos surdos conforme o Aviso Circular 277/94 do MEC. - Decreto 5626/05, documentos e demais legislação que tratam dos direitos do povo surdo.	22%
Comunicação e Expressão em Libras	- Comunicação e Interação em Libras	11%
Educação de Surdos na Perspectiva Inclusiva	- A educação de surdos na perspectiva inclusiva X Bilinguismo	11%

Fonte: Autores.

## 5.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os Fundamentos da Educação de Surdos envolvem, de acordo com Perlin e Strobel (2008), as discussões sobre abordagens metodológicas, história da educação, cultura e identidade surda, entre outros. Nesse sentido, a participação majoritária desse núcleo na ementa pode se justificar pelo contexto em que está inserido: a formação de pedagogos, que são profissionais e pesquisadores da educação.

Nessa área onde, durante décadas, o oralismo<sup>65</sup> imperou, é salutar que as 3 discussões sob um viés socioantropológico, que concebe a surdez não como uma deficiência<sup>66</sup>, mas como uma diferença cultural e linguística, sejam desenvolvidas. 4 (SKLIAR, 2013).

Por outro lado, o estudo de elementos da comunicação e expressão em Libras pode ser compreendido como a base para o desenvolvimento de uma comunicação funcional em língua de sinais. A sua contemplação mínima pode implicar em menor conhecimento da estrutura e do uso da língua pelos discentes.

## 5.2 COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM LIBRAS

Por se tratar científica e legalmente como língua (QUADROS, 2019; BRASIL, 2002;2005), a Libras deixa compreendida como mera ferramenta de comunicação e passa a ser analisada em sua completude, o que envolve as discussões acerca de sua gramática própria e de suas particularidades linguísticas.

No caso do curso de Pedagogia do IFCE campus Canindé, esse núcleo é contemplado por apenas onze por cento (11%) da ementa, o que, possivelmente, acarreta na necessidade de que os licenciandos, por iniciativa própria, busquem formações complementares com vistas ao desenvolvimento de uma comunicação funcional na língua materna de seus futuros educandos, amparados em seu direito à Educação e ao uso livre da Libras pela legislação vigente (BRASIL, 2002; 2005; 2008).

## 5.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA

O conhecimento da legislação educacional é fundamental para a prática docente. Nesse caso específico, compreender os marcos legais que orientam a Educação de Surdos no Brasil, bem como as lutas da Comunidade Surda pela garantia de direitos, é uma forma de tornar esses futuros profissionais da Educação cientes da necessidade do contínuo debate acerca dessas questões em quaisquer ambientes e/ou contextos de atuação do professor.

Além disso, é valiosa a apresentação do Aviso Circular 277/94, do Ministério da Educação, pois afunila as discussões sobre Avaliação da Aprendizagem ao cenário da surdez e das especificidades linguísticas dos estudantes surdos, cuja inserção na escola é amparada pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

## 5.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É sabido que a Comunidade Surda luta em defesa do direito à Educação Bilíngue e Bicultural. Por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, é o documento que rege a Educação Básica nesse aspecto (BRASIL, 2008). Sendo a Educação Básica o cenário de atuação profissional dos futuros professores formados pelo curso, a discussão sobre as diferenças entre as propostas defendidas pela Comunidade Surda e a atual política educacional é enriquecedora.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho confirma o cumprimento, pela instituição, da legislação que preconiza a oferta da disciplina de Libras em caráter obrigatório aos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia (BRASIL, 2005). A análise da ementa aponta maior evidência das questões relacionadas aos Fundamentos da Educação de

<sup>65</sup> “[...] ideia de que era preciso superar a surdez mediante reabilitação da fala” (LEITÃO, 2003)

<sup>66</sup> Embora não compreendamos, sob viés socioantropológico, a surdez como deficiência, a legislação brasileira ainda inclui as pessoas Surdas nesse segmento. (BRASIL, 2002; 2005; 2008; SKLIAR, 2013)

Surdos no curso de Pedagogia do IFCE campus Canindé, o que vai ao encontro das pautas defendidas pela Comunidade Surda no que se refere ao cenário da formação de professores: conhecer e respeitar a sua língua materna e, sobretudo, a sua construção enquanto grupo identitário, linguístico e cultural.

Desse modo, os achados revelam um currículo que proporciona ao licenciando um conhecimento geral das particularidades do sujeito Surdo - língua, cultura, identidade, história, legislação e filosofias educacionais -, condizente com o caráter introdutório da disciplina. Infere-se, portanto, que o profissional formado pelo curso atenderá, em sua prática docente, às demandas da Comunidade Surda.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.
- [2] \_\_\_\_\_. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.
- [3] \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial: Brasília, 2008.
- [4] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ campus CANINDÉ. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia - campus Canindé. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura/pedagogia/pdf/projeto-pedagogico-do-curso-superior-de-licenciatura-em-pedagogia-campus-caninde.pdf/>> Acesso em: 26 ago. 2020
- [5] LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- [6] LEITÃO, Vanda Magalhães. Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará. Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- [7] MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34a ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- [8] PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Disciplina Fundamentos da Educação de Surdos. Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos)> Acesso em: 26 ago. 2020
- [9] SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- [10] QUADROS, Ronice Müller de. Libras. São Paulo: Parábola, 2019.

# Capítulo 15

## *Memórias dos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: Práticas de leitura e escrita*

*Fernanda Mayara Sales de Aquino  
Rosa Aparecida Pinheiro*

**Resumo:** O texto objetiva discutir práticas de leitura e escrita dos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e utilizamos narrativas de professores/as dessa experiência educacional. Os Círculos de Cultura consistiram em turmas de alfabetização de adultos cuja prática pedagógica estava fundamentada na teoria freireana, tendo o próprio Freire ministrado em Natal uma formação para professores/as que iriam atuar nesses círculos. As práticas de leitura e escrita não se restringiam à codificação e decodificação de palavras, mas leitura e escrita situadas em uma prática político-pedagógica de leitura do mundo (FREIRE, 1987) e problematização da realidade social dos/as educandos/as. Portanto, é oportuno revisitar a memória dos Círculos de Cultura da Campanha justamente em um contexto de crise democrática e de negação, por parte de políticos e grupos conservadores brasileiros, das contribuições de Paulo Freire para o campo educacional do país.

**Palavras-chave:** Campanha de pé no chão também se aprende a ler. Círculos de cultura. Práticas de leitura e escrita. Paulo Freire.

## 1. INTRODUÇÃO

A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi uma experiência de alfabetização e escolarização desenvolvida, no período de 1961 a 1964, em Natal/Rio Grande do Norte. Esta Campanha é nacionalmente conhecida por seus acampamentos escolares, estrutura de chão de barro batido e cobertura de palha - onde foram criadas turmas de alfabetização e pós-alfabetização para crianças e adultos, “as escolas de palha” ou “palhoças”. A maneira como esta campanha foi desenvolvida compreende uma multiplicidade de espaços de ensino-aprendizagem, nos quais destacam-se o Centro de Formação de Professores, Acampamentos escolares, Escola de Demonstração, Círculos de Cultura e Escolinhas. Estes espaços de aprendizagem demarcaram experiências profícuas para o campo educativo e, neste texto, objetivamos discutir práticas de leitura e escrita dos Círculos de Cultura da Campanha, justamente em um contexto de crise democrática e de negação, por parte da elite brasileira, de políticos e de grupos conservadores, das contribuições de Paulo Freire para o campo educacional do país.

É oportuno e necessário visualizarmos os fundamentos do pensamento freireano para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita comprometidas com a leitura do mundo e com a problematização das realidades sociais dos educandos e educandas. Para tal, é que consideramos historicamente os Círculos de Culturada Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, experiência de educação popular que se propôs à transgressão de uma ordem econômica e cultural dominante ao ofertar a alfabetização em uma perspectiva de formação política, escolarização e valorização da cultura das classes populares.

As compreensões em torno das práticas de leitura e escrita dos Círculos de Culturada Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler têm como mote as narrativas de professores da Campanha em seus processos de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012). Quando os sujeitos narram, eles estão permutando/trocando/relacionando vivências e essas imprimem marcas em suas narrativas, bem como se movem com naturalidade no tempo, realizando processos de idas e vindas entre passado e presente.

Os professores/as/narradores/as da Campanha de Pé no Chão narram suas experiências com naturalidade, sem apego a nomes e datas específicas. Suas preocupações consistem em relatar o fato acontecido partindo de sua visão pessoal ou experiência própria, nas quais é comum, nas narrativas, aparecerem falas como “[...] pelo menos comigo foi assim. Eu estou lhe contando como aconteceu comigo.” Assim sendo, é que se trata de narração e não descrição. A subjetividade é o elemento característico da narrativa. Logo, damos destaque à relação existente entre subjetividade e o processo de reconstituição narrativa de um acontecimento do qual participou o sujeito.

Segundo Cunha (1997), quando uma pessoa narra um acontecimento do qual participou, percebe-se que reconstitui a trajetória percorrida, atribuindo-lhe novos significados. Por conseguinte, o caráter subjetivo dos indivíduos, imbuído de uma longa trajetória de suas vivências, mobiliza suas memórias agregando novos sentidos e interpretações aos fatos vivenciados outrora. Assim, a narrativa dos professores/as da Campanha não é necessariamente a verdade literal dos fatos, mas é a representação que dele fazem os participantes da pesquisa que vivenciaram suas experiências de formação docente nos diferentes espaços de ensino-aprendizagem da Campanha e, por terem trajetórias de vida singulares, atribuem sentidos e interpretações também singulares.

Esta pesquisa possibilitou o registro de entrevistas realizadas pelo Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos (NUHMEJA-RN) com educadores (as) participantes da Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler, como os citados neste artigo. É importante destacar que as entrevistas seguiram os parâmetros de ética na pesquisa concernentes ao respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade (MAINARDES; CURY, 2019). Josemá Azevedo e os demais entrevistados (as), tanto no âmbito das entrevistas realizadas pelo NUHMEJA-RN como por Aquino (2015), aceitaram participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Destacamos, especialmente, as narrativas de Josemá Azevedo, que foram registradas em entrevistas cedidas ao NUHMEJA-RN e, posteriormente, por ocasião da pesquisa *O cotidiano da formação de professores/as da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (AQUINO, 2015), pelo fato de o mesmo ter participado de múltiplas ações educativas na referida Campanha e ser o dirigente dos Círculos de Cultura. Josemá Azevedo era estudante do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, estando nessa época também envolvido com a Juventude Universitária Católica (JUC) e atuante nos movimentos sociais e de cultura popular à época desta Campanha. O seu trabalho como educador na referida Campanha se destaca devido ao uso das formulações freireanas para alfabetização em Natal, sendo o mesmo coordenador de Círculos de Cultura e alfabetizador. Atuou como alfabetizador no Círculo de

Cultura de Nova Descoberta (bairro de Natal) e, fundamentado nas teorizações freireanas, participou do curso ministrado por Paulo Freire em Natal.

## 2. CÍRCULOS DE CULTURA NA CAMPANHA: A FORMAÇÃO DOCENTE PRECEDE A ALFABETIZAÇÃO

A criação dos Círculos de Cultura para alfabetização de adultos no contexto da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi precedida por um momento formativo. É importante destacarmos este ponto por dois motivos: primeiro, para reafirmarmos que a alfabetização não é uma prática que qualquer pessoa possa fazer, bastando saber ler e escrever, mas demanda conhecimentos epistemológicos e pedagógicos específicos; segundo, para compreendermos a prática formativa que subsidiou as práticas de leitura e escrita dos Círculos de Cultura.

A Campanha desenvolveu um papel importante na formação de educadores e educadoras em Natal no período na qual foi realizada. Os professores e professoras que iriam trabalhar nos acampamentos escolares e na Escola de Demonstração fizeram cursos com a equipe pedagógica do Centro de Formação de Professores, onde a formação para aqueles que iam trabalhar em Círculos de Cultura com conceitos freireanos foi feita diretamente também por Paulo Freire e sua equipe. Nesse curso, foram abordados os fundamentos da teoria freireana em dois turnos, manhã e tarde. O professor Josemá Azevedo participou dessa formação uma vez que seria o responsável pela implementação de Círculos de Cultura na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Sobre isto ele nos relatou:

Paulo Freire veio aqui a Natal treinar a equipe a aplicar o método dele e eu participei do treinamento. [...] Eu participei e entrei na Campanha de Pé no Chão na experiência de aplicação do método Paulo Freire aqui em Natal. Enquanto a equipe do Estado foi para Angicos, comandada por Marcos Guerra, eu fiquei aqui em Natal e fiquei o responsável de aplicar o método Paulo Freire na Campanha [...]. Eu coordenava, e além de coordenar eu era também alfabetizador. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Uma das coisas fundamentais no treinamento era a aula de cultura [...] Porque o método Paulo Freire tinha como base interagir com os alunos e você utilizava o vocabulário dos alunos e os conhecimentos dos alunos para desenvolver os trabalhos de alfabetização. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2013).

O que nós aprendemos no treinamento era uma técnica. O que nos era transmitido era uma técnica para essa técnica ser aplicada. A gente não tinha uma cartilha pré-determinada, um vocábulo pré-determinado. Era uma técnica pra ser criada em cima, com o grupo que estava sendo alfabetizado. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2013).

A gente teve essa iniciação na metodologia de Paulo Freire e com o entusiasmo da gente ia aplicar e na prática termos a função de educador (risos). Era o esforço que a gente fazia. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Podemos discernir que as falas apontam haver no curso ministrado por Paulo Freire um trabalho de relacionamento de conteúdos que remetem à formação política, abordados dentro de uma metodologia participativa e constituída em conjunto com os sujeitos de aprendizagem. Ademais, identificamos, com base na narrativa do professor Josemá, a complexidade teórica no campo pedagógico que fundamenta as práticas formativas na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Como momento formativo cujo objetivo é a formação político-pedagógica dos docentes, percebemos que a concepção das técnicas de ensino tem um papel bem representativo neste âmbito. Entendemos que o uso de procedimentos técnicos não remete necessariamente a uma base teórica tecnicista, pois a utilização de termos como “treinamento”, “aplicação”, “técnica”, pelo professor Josemá Azevedo, remete a apropriação de condutas a serem encaminhadas para o desenvolvimento das atividades educativas, mas com uma visão não de aplicabilidade independente dos sujeitos participantes do processo.



O uso de procedimentos técnicos, a partir das realidades dos alunos participantes do ato educativo, não é contraditório ao espaço da criticidade, pois a fala evidencia que “Era uma técnica pra ser criada em cima, com o grupo que estava sendo alfabetizado”, ou seja era uma elaboração de pontos de ancoragem para as atividades, com um fio condutor para a condução de uma elaboração coletiva dos sujeitos participantes.

Quanto as falas de “..aplicar o método Paulo Freire na Campanha..” ou ... “A gente teve essa iniciação na metodologia de Paulo Freire...”, devemos compreender o contexto da época em que foram realizadas, no início da constituição das práticas e terminologias freireanas, pois posteriormente Paulo Freire enfatizou que o ideário de suas práticas se concretizam em uma abordagem e não em método ou metodologia a ser aplicado. São bases epistemológicas a serem reelaboradas em cada contexto educativo.

Com base nas narrativas anteriormente citadas, consideramos importante enfatizar a formação política que subsidiou práticas formativas e pedagógicas comprometidas com a democracia e a valorização da cultura das comunidades e sujeitos. Nesse sentido, contemplamos ainda, a concepção de educação popular que remete à relação das lutas das classes populares visando à construção de sua hegemonia por meio do fazer político pautado no diálogo entre os sujeitos das ações (FREIRE, 1987). Conforme assinalam as falas do educador, quando se referem aos conteúdos da formação, podemos perceber a influência de aportes progressistas, especificamente da tendência progressista libertadora, a qual tem Paulo Freire como inspirador e divulgador, fundamentando ações formativas na Campanha. No livro *Cartas a Cristina* (1994), Paulo Freire nos conta como foi formando-se o educador, assumidamente progressista, que se tornou. Uma das principais características de uma educação que se propõe nesta perspectiva refere-se à formação de sujeitos críticos, conscientes da realidade social na qual estão inseridos e imbuídos do desejo de transformação desta realidade.

A partir destes pressupostos, os conteúdos de ensino não podem ser desvinculados da realidade social dos educandos, sendo que tanto nos encontros formativos com Paulo Freire quanto na prática do professor Josemá, responsável pela coordenação de Círculos de Cultura para alfabetização de adultos com base na teoria freireana na Campanha De Pé no Chão, se denotam uma preocupação e direcionamentos que levem os educadores a se comprometer com a prática de uma educação problematizadora. É, portanto, uma prática formativa cujos conteúdos formativos expressam/refletem a busca por uma educação democrática e participativa. Neste sentido, as narrativas, a seguir, expressam a mobilização dos conceitos de democracia e participação em *espaçostempos* de formação educativa na Campanha.

Uma das coisas que o Paulo Freire procurava desenvolver nos encontros que a gente teve com ele era exatamente essa questão da democracia; fazer com que todos participassem e fazer com que todos se sentissem atuantes e todos se sentissem encorajados. (MARGARIDA CORTEZ, 2013).

Uma das coisas fundamentais (...) era a aula de cultura [...] Porque o método Paulo Freire tinha como base interagir com os alunos e você utilizava o vocabulário dos alunos e os conhecimentos dos alunos para desenvolver os trabalhos de alfabetização. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2013).

As falas de Margarida Cortez e Josemá Azevedo visibilizam algo que consideramos extremamente importante em uma prática formativa de alfabetizadores (as) de jovens e adultos e outras etapas de ensino que se propõem progressista e freireana: o compromisso político pedagógico da equipe em construir práticas democráticas no cotidiano da prática docente. Desse modo, é que apreendemos o porquê desenvolver nos encontros “essa questão da democracia” se tornou algo central na formação dos (as) alfabetizadores (as) que foram trabalhar nos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

É importante destacar que embora reconheçamos a capacidade de docentes criarem práticas pedagógicas progressistas em espaços antidemocráticos no que Certeau (2012) chama de tática, na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler já se vivia um contexto de efervescência político-social democrático. Os movimentos em prol da democracia em âmbito nacional e internacional, vigente naquele contexto, repercutiram nas questões educacionais em termos de gestão da política e das práticas educacionais na prefeitura de Natal durante a gestão de Djalma Maranhão e do secretário de educação Moacyr de Góes (1961-1964). Autores e ideias de matriz progressista ganharam espaço no cenário municipal e, conseqüentemente, nas práticas formativas ofertadas por este governo. Dialogava-se com as camadas populares para a concepção de projetos educacionais e profissionais considerados comprometidos com a democratização da educação e da sociedade brasileira ocuparam cargos na administração pública em

Natal/RN - o que explica no contexto da Campanha a presença de Paulo Freire e de suas ideias para formação de alfabetizadores (as) de jovens e adultos.

As bases conceituais da prática formativa crítica e problematizadora para alfabetizadores (as) na Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler consistem no pressuposto da não neutralidade no campo educativo, da dialogia e criticidade. Portanto, além de formar alfabetizadores (as) que pudessem ensinar jovens e adultos a ler e escrever buscava-se contribuir para construção de uma sociedade mais democrática e para promoção da justiça social. No curso ministrado por Paulo Freire do qual participou o professor Josemá Azevedo, conforme seu depoimento explicitado acima foram trabalhados conteúdos em uma perspectiva crítica e de valorização cultural a fim de que os alfabetizadores (as) em formação pudessem desenvolver práticas problematizadoras e contribuir com a superação da consciência ingênua dos (as) educandos (as).

A consciência ingênua tem como características, o ser influenciável por aparências e julgamentos imediatos, com tendência marcante para generalizações, provenientes de fatos isolados e projetados para todo o sistema, revelando simplicidade de análise para a interpretação de problemas e causas de acontecimentos com conclusões superficiais e tendência a aceitação de processos massificadores de comportamento em uma concepção de que os contextos e realidades sociais são imutáveis e estáticos. Para contrapor a esta ótica de mundo, "(...) as relações da educação como processo de conscientização com a educação como conquista da liberdade constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Paulo Freire desde os seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960" (SCOCUGLIA, 2005, p. 23).

Nesta concepção, no desenvolvimento crítico da consciência, a educação tem papel central, pois os princípios freireanos no momento histórico da década de 1960 se pautava em ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, construindo uma possibilidade de pensar sobre sua realidade social. Segundo Scocuglia (2005), a proposição freireana, neste período, enfatizava os processos de alfabetização na passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Entendendo-se consciência crítica como uma noção de profundidade na análise dos problemas e a não satisfação com as aparências de uma realidade mutável. Este princípio foi basilar na organização da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, na qual os processos educativos deveriam oportunizar a mudança do nível de consciência, em uma dialogia que concretizasse as transformações sociais e fortalecesse a democracia.

A formação docente em uma perspectiva democrática de participação ativa do ponto de vista pedagógico e social na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler abarca uma noção de democracia em uma perspectiva ampliada. A democracia vai além da noção do direito ao voto e está intimamente ligada a criação de condições que promovam a justiça social. Nesse sentido, o texto "Politizar a política e democratizar a democracia" de Boaventura de Sousa Santos nos oferece contribuições significativas para o diálogo com a formação de alfabetizadores (as) de jovens e adultos na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Santos (2016) aborda o conceito de Democracia Representativa considerando sua base na teoria política liberal; realiza uma crítica a este modelo e ressalta a sua funcionalidade, em razão da elasticidade e potencialidade que tem a Democracia Representativa para criar mais justiça social.

A Democracia Representativa é o regime político no qual cidadãos escolhem, por meio de eleições diretas, políticos para serem seus representantes. Uma vez eleitos, estes passam a serem os titulares do poder democrático. No caso do contexto da Campanha em questão, o prefeito Djalma Maranhão, eleito por voto direto, e a sua equipe gestora representavam ou deveriam representar os interesses da sociedade natalense à época da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler nos interesses relativos à educação das classes populares. Santos (2016) ressalta a funcionalidade da Democracia Representativa ao afirmar que ela é somente uma parte de uma tradição democrática muito mais ampla e que, historicamente, as classes populares conquistaram avanços, em alguns países, devido à participação no jogo desta concepção democrática.

Esta concepção de democracia e representação, cerne da Campanha de Pé no Chão, é uma importante demarcação para a atualidade de nossa constituição democrática e o papel da educação crítica como base social. Os valores vigentes na Campanha são referenciais que devem estar presentes nas práticas educativas e na formação de educadores que incorporem a necessidade das transformações sociais. A valorização da cultura das classes populares e as suas práticas como conteúdos curriculares do curso de formação e nos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler contribuíram para formação democrática dos sujeitos em formação.

Tomar como direção as práticas culturais dos (as) educadores em seu processo formativo significa tomar medidas que os beneficiam significativamente. Esse aspecto está totalmente ligado à valorização da

cultura do (a) alfabetizador em formação e do (a) aluno (a) no processo de alfabetização. Valorizar a cultura dos sujeitos nas relações de ensino-aprendizagem requer, também, ênfase na valorização das suas práticas culturais. É importante ressaltar que no contexto da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler a teoria freireana está presente não apenas no âmbito da formação e das práticas dos círculos de cultura, mas também fundamenta a concepção de formação docente do Centro de Formação de Professores da Campanha através de propostas pedagógicas que considerem a realidade dos educandos (as) e a valorização da cultura popular.

Na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, essa valorização ocorreu também por meio da apresentação dos autos populares dos educandos que dizem respeito aos seus modos de ser, pensar, crer, se expressar. Estes autos, podem ser caracterizados como uma espécie de ópera, mas na qual não há caracterização e todos podem participar. Há uma dramatização específica para cada um dos Autos, sendo os maiores exemplos encontrados no Rio Grande do Norte: os Fandangos, Cheganças e Bois. Como descrito por Canen (2010):

Nos dois primeiros, o Auto tem inspiração marítima e é encenado com os participantes vestidos de marinheiros, sendo que no fandango são celebradas as conquistas marítimas, e na Chegança há a encenação de uma luta entre cristãos e mouros. Já o Boi (há vários tipos de Boi: Bumba-meu-boi, Boi-de-Reis, Boi-calemba) é uma das principais e mais famosas festas folclóricas populares do Brasil, sendo o foco da dramatização a história da morte e ressurreição de um boi, o personagem principal da trama. (CANEN, 2010, p. 1).

A presença de autos populares dessa natureza constavam nos cursos de preparação pedagógica do Centro de Formação de Professores, em conjunto com discussões sobre a cultura popular e sobre o livro de leitura de adultos. Segundo Germano (2010, p. 126), “O temário, em geral, versava sobre os seguintes aspectos: [...] Cultura Brasileira e Alienação, Cultura Popular [...]” Além disso, o Centro de Formação de Professores promoveu, em 1963, o 1º Congresso de Cultura Popular, que contou com a participação de representantes dos Estados de Pernambuco, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte. Sobre esse congresso, relata Germano (2010):

Constou do programa a apresentação de peças teatrais [...]. Foram realizadas exposições de arte, feito o lançamento do segundo volume, Viola de Desafio dos ‘Cadernos do Povo Brasileiro’, com a presença de Enio Silveira, e do disco da UNE O Povo Canta. Foram realizadas, ainda, palestras e debates sobre: Cultura e Alienação, Arte Popular [...] e exibidos os documentários Aruanda e Cajueiro Nordestino, de Linduarte Noronha. (GERMANO, 2010, p. 129).

Essa prática formadora no Centro de Formação de Professores colaborou para que chegassem às salas de aula da Campanha danças, músicas, festas, e todos os elementos culturais produzidos e vivenciados pelos educandos, mostrando uma nova forma de ensino-aprendizagem que privilegiava e valorizava sua cultura, um componente de significado para eles, ajudando a constituir a sua própria identidade cultural e estabelecendo a união entre cultura e escola. Nesse sentido, afirma a professora Maria Diva Lucena: “[...] era um processo de educação preocupado com uma dimensão pedagógica humana, democrática, que procurava abranger todas as dimensões do processo educativo – cultura, teatro, música, literatura.” (DIVA LUCENA, 2012). Portanto, percebemos que não havia, somente, a intenção de conter a taxa elevada de analfabetismo da cidade, mas também de impulsionar a cultura local e o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Uma das coisas que a gente tinha por objetivo também era fazer com que eles valorizassem isso e que isso era uma coisa importante da nossa vida, da vida deles, esses autos populares. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

[...] era uma coisa importante que o prefeito Djalma dava uma atenção especial a essa área da cultura, em que nós tínhamos todos [...]. Então quando a gente tinha a oportunidade se apresentava a esse grupo alguma coisa dessa natureza. [...] a gente mostrava que a capoeira faz parte da cultura, o menino soltando pipa. Tudo isso é cultura. Era importante mostrar a valorização dessas coisas. Coisas que em geral pertence ao universo dessas pessoas. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

[...] a parte cultural era muito ativa, eles davam muita assistência aos alunos e era interessante porque eram os alunos que promoviam, principalmente nessas nossas turmas de adultos, eles é que promoviam, as festas eram promovidas por eles. (MARLENE ARAÚJO, 2011).

Dramatizações, apresentações de corais [...] Poderiam ser dentro de uma aula se eu fizesse o planejamento [...] e seria avaliado [...]. Se você falasse com qualquer um dos nossos alunos eles sabiam falar do Boi de Reis, faziam um comentário geral de como e por quê. (MARLENE ARAÚJO, 2011).

Essa conjuntura de uma prática formativa e pedagógica que considera a cultura dos educandos, defendida pela equipe pedagógica do Centro de Formação de Professores, por docentes da Escola de Demonstração desse Centro e por alfabetizadores (as) dos círculos de cultura, é fundamental para as nossas reflexões sobre formação docente no cotidiano da Campanha de Pé no Chão porque visibiliza um fazer docente, já nos anos de 1960, centrado na valorização das práticas culturais dos alunos na elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas. Há uma preocupação quanto à relação da alfabetização com as práticas culturais. Práticas culturais entendidas “[...] como o todo de uma representação na religião, na música, nas manifestações tradicionais e artísticas, nas festas, bem como os momentos em que essas práticas se vinculem, como compromisso ou conflito em um contexto social.” (PINHEIRO, 2011, p. 124).

Nesse sentido, a valorização da cultura, referente ao conhecimento do mundo concreto onde vivem os alunos e alunas (FREIRE, 1998), e o papel do diálogo, que segundo Freire (1987) é essencial para uma prática educativa que se propõe democrática, são princípios político pedagógicos que contribuem para uma prática formativa significativa e democrática. Segundo esse autor, falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa, é preciso dar-lhes o direito à palavra. Palavra esta que se constitui numa práxis (ação e reflexão). “Não há palavra verdadeira que não seja práxis.” (FREIRE, 1987, p. 44). Portanto, o sujeito dialógico-crítico interage com outros num processo de reflexão/conscientização e ação com vista à transformação da realidade na qual está inserido.

Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe [...]. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização [...]. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 2011, p. 136-137).

### **3. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS CÍRCULOS DE CULTURA DA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER**

Para entendermos o contexto da organização das práticas educativas que ocorreram na Campanha de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler é importante entendermos que no momento histórico desta Campanha (década de 1960), tínhamos no Brasil cerca de 52 milhões de habitantes, e o índice de analfabetismo era de 50% entre as pessoas maiores de quinze anos (PAIVA, 1987). Segundo esta autora, naquele período, 360 municípios brasileiros não contavam com qualquer prédio escolar, e os existentes nos demais municípios apresentavam instalações extremamente precárias. É importante compreendermos que as condições estruturais não eram, portanto, exclusivas do município de Natal, mas a iniciativa de combater o analfabetismo através de uma Campanha de Alfabetização foi demarcado a partir de iniciativas de sua gestão.

Importante salientar as condições estruturais e concretas de práticas de leitura e escrita, quanto a possibilidade de uso e oferta de materiais existentes dentro da precariedade econômica e social dos municípios. Neste contexto, a participação dos educadores na imersão e criação de estratégias e materiais para as atividades educativas para necessidades de grupos diferenciados se torna mais crucial.

Como ação educativa, os Círculos de Cultura contemplavam cerca de trinta alunos com faixa etária acima de trinta anos de idade. Estes Círculos funcionavam da segunda à sexta no período noturno com sessões de, aproximadamente, uma hora. A peculiaridade dos Círculos se dá quanto à ênfase aos aspectos culturais

concernentes à realidade social destes alunos, fazendo do processo de alfabetização um momento de discussão de suas problemáticas sociais e um espaço de formação política para cidadania.

[...] na realidade a gente chamava de círculo de cultura porque não era aula propriamente assim de alfabetização, era uma coisa mais ampla né, onde agente discutia alguns temas. Claro que a gente tinha a parte de aprendizagem da língua propriamente dita, da alfabetização, da escrita etc, mas tinha aquelas outras atividades. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Com base na fala do alfabetizador Josemá Azevedo, tomamos como ponto de reflexão uma prática de leitura e escrita fundamentada no diálogo - na dialogia entre educador e educando, sendo ambos os sujeitos ativos no processo de alfabetização. Segundo Freire (2006), uma educação voltada para libertação não ocorre sem este diálogo entre os sujeitos cognoscentes. Para esse autor, “Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo.” (FREIRE, 2006, p. 58). Esse diálogo se inicia quando o educador realiza investigações na realidade social dos educandos a fim de sistematizar o conteúdo programático da educação. Como já apontado, o conteúdo a ser trabalhado com os alunos parte de sua realidade existencial, estando a organização dos conteúdos de ensino do Círculo de Cultura de Nova Descoberta como parte deste pressuposto freiriano. Nesse sentido, destacamos a fala do professor Josemá:

[...] e a gente tinha esse contato com a comunidade. Primeiro fazendo essa pesquisa do universo vocabular deles. Desse universo vocabular, daquelas palavras a gente fazia as sílabas [...] a partir daí a gente fazia palavras, que eram palavras conhecidas deles; a partir desse universo vocabular usado por eles. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

A alfabetização, nesse contexto, já não é, apenas, a codificação e decodificação mecânica de palavras, pois este processo de codificação ocorre a partir da realidade concreta do educando. O educador Josemá não usa o conceito de tema gerador, pois as proposições freireanas estavam ainda em concretização, mas podemos detectar em suas atividades de leitura e escrita a problematização com base em temas articulados às práticas culturais e da cotidianidade dos sujeitos educandos. Nas narrativas apresentadas dos educadores, evidenciam-se os princípios da abordagem freireana dispostas em Freire (1992): a politicidade do ato educativo (processo educacional como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade e que prevê a ação do homem sobre essa realidade) e a dialogicidade do ato educativo (premissa presente em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura).

Nesta proposição de estudo da realidade vivida pelo educando e a mediação do educador em um sentido de reconstrução dos significados, organizam-se os temas geradores, obtidos da problematização das experiências vivenciais dos educandos. Os educadores, em seus Círculos de Cultura, construíam conteúdos de ensino como resultados de uma metodologia dialógica. Segundo Freire (1992), os sujeitos e grupos constituídos de uma ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte para a problematização. Desde sua formação, as percepções dos educadores da Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler denotam que o enfoque não é a transmissão de conteúdos descontextualizados, mas como uma aprendizagem relacional com as experiências vividas.

No Círculo de Cultura, a relação dialógica entre alfabetizador e educandos ocorre quando os alunos do Círculo são orientados a dialogar com o educador sobre sua realidade a fim de superar sua visão focalista da realidade por outra, global. Nesse processo, os materiais didáticos utilizados são aqueles pertencentes ao cotidiano dos (as) alunos (as), tais como revistas, jornais, música, entre outros. Segundo Josemá Azevedo,

O material didático era o material comum, de jornal, de revistas, de discos, esse era material que a gente usava. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Na realidade esses materiais eram criados pela gente. Aqueles slides etc. Eram criados a partir da interação com o grupo. A gente não usava aquilo que foi feito no treinamento. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2013).

Trabalhou-se com uma concepção de material didático ideologicamente crítico e contextualizado as realidades dos (as) alunos (as), produzido pelo educador. O professor Josemá Azevedo fez uso de materiais didáticos comprometidos com a valorização da cultura popular, o que encontra respaldo na



teoria pedagógica progressista. Os (as) educandos eram provocados, ao longo do seu processo de alfabetização nos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler, a refletir e fazer relações entre suas vidas cotidianas e da comunidade a qual pertenciam e as práticas educativas em sala de aula. As falas de Josemá Azevedo sobre os materiais didáticos utilizados nos Círculos de Cultura também nos remetem aos momentos de criação e inovação no cotidiano de sua prática docente.

A partir das experiências vividas anteriormente e concepções teóricas adotadas, o alfabetizador reinventava/criava na prática pedagógica cotidiana novas maneiras de fazer - a fim de facilitar a aprendizagem dos (as) alunos (as) do Círculo de Cultura. Na concepção de Certeau (2012), “maneiras de fazer” se referem às diversas práticas cotidianas resultantes da apropriação pelos usuários do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Certeau chama esse processo de invenção no cotidiano, diferentes formas de fazer não previstas nem prescritas. É, justamente, o que o professor Josemá Azevedo realiza ao criar recursos didáticos e estratégias de ensino.

Ainda com base nas falas, citadas acima, inferimos que os docentes tomavam conhecimento daquilo que é significativo para a turma por meio do diálogo tendo como instigadores os recursos didáticos (revistas, jornais, discos) que serviam de instrumentos de codificação de uma situação - que viria a ser problematizada mediante a relação dialógica entre educadores e educandos, viabilizando uma prática conscientizadora, conforme aponta os pressupostos freireanos. Nesse sentido, destacamos a importância destas premissas que podem servir de parâmetros para nossa atualidade quanto a autonomia docente nesse processo educacional. Segundo Contreras (2012), uma característica importante da autonomia se refere à forma de ser e estar de professores/as em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissionais. Para esse autor, o entendimento sobre autonomia docente passa, primeiramente, pela compreensão das formas ou dos efeitos políticos de diferentes maneiras de se conceber esse profissional do ensino.

Por meio das narrativas de professores (as) da Campanha é possível visualizar que inerente a um projeto educativo de alfabetização há um projeto de sociedade, de superação de realidades opressoras e construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

Segundo a filosofia da Campanha fulano de tal não estava alfabetizado se ele não tivesse um pouco de politização. [...] se você não tem um pouco de politização você não pode ser considerado alfabetizado. [...] se pegava uma assunto importante da semana e se fazia o comentário dentro da sala de aula. Questão de saneamento básico, da água que não [...], da energia. (MARLENE ARAÚJO, 2011).

As pessoas que participavam eram pessoas que acreditavam [...] eram pessoas que eram idealistas. Nós nos achávamos salvadores da pátria, do País, o que a gente podia com a nossa contribuição

realmente dar? [...] Normalmente nós éramos envolvidos emocionalmente com esse trabalho. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2013).

[...] a Campanha tinha uma filosofia orientada para libertação do ser humano, para o despertar da consciência, para um estilo de vida democrático. (DIVA LUCENA, 2012).

Com base nas falas das professoras e do professor, citadas acima, percebermos a centralidade da formação política na Campanha. O sentido do político, relacionado às experiências e às práticas das relações estabelecidas, permeia os preceitos formativos institucionais e os transcende na criação de sentidos e possibilidades de ação educativa. Esta percepção se expressa nas conexões do cotidiano e nos saberes experienciais de cada comunidade a partir do entendimento de política no sentido estabelecido por Arendt (1997), que nasce do entre-os-homes e se estabelece como interconexão e não como uma substância propriamente política. Os homens se organizam politicamente segundo determinadas afinidades essenciais, em que o cuidado com a política deve concernir a todos, sob a ameaça da não possibilidade da convivência.

A fala do professor Josemá, do Círculo de Cultura de Nova Descoberta da Campanha, nos remete ao modelo de intelectual crítico discutido por Contreras (2012). Consiste, segundo ele, no docente enquanto intelectual crítico, cuja competência profissional consiste na autorreflexão sobre as distorções ideológicas,



no desenvolvimento da análise crítica da sociedade e de ações para sua transformação. Assim sendo, a autonomia ocorre como processo coletivo orientado à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. Portanto, identificamos a prática docente do referido professor nessa vertente da autonomia como emancipação, que compreende a liberação profissional e social das opressões.

Fica manifesto que no processo formativo de professores/as da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler houve uma preocupação com o despertar de uma mentalidade crítico-democrática a fim de que fosse desenvolvido um trabalho visando à promoção da ingenuidade em criticidade enquanto alfabetizavam os alunos e alunas. (FREIRE, 2011). As falas da professora Marlene e do professor Josemá nos remetem à maneira como se dava o processo de conscientização política dos alunos adultos na prática educativa desses docentes após formação, seja inicial ou continuada, na Campanha. O processo de conscientização dos alunos ocorria por meio da codificação e, posterior, problematização de temas significativos para eles, de forma que se percebessem como sujeitos no mundo capazes de lutar pela transformação da realidade na qual estavam inseridos. Portanto, “[...] conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 1987, p. 65).

Nesse processo, destacamos que há um saber por parte desses educandos que impulsiona a prática educativa do Círculo de Cultura. Os saberes dos alunos e alunas assumiram um papel vital, visto que fundamentaram as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no Círculo incorporando às atividades escolares os aspectos culturais e sociais da comunidade. Há, no referido Círculo, a valorização da cultura dos educandos – fator que pode ser constatado tanto por ser um dos embasamentos do pensamento de Paulo Freire, que fundamenta a prática pedagógica do Círculo de Cultura em discussão, como pela observância de práticas culturais na ação educativa deste Círculo. O professor Josemá Azevedo, acerca de sua postura, nos fala sobre a valorização da cultura dos alunos e alunas em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

[...] a gente mostrava que capoeira faz parte da cultura, o menino soltando pipa. Tudo isso é cultura. Era importante mostrar e a valorização dessas coisas. Coisas que em geral pertence ao universo dessas pessoas. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Até hoje eu tenho os discos de vinil que eu usava nos Círculos de Cultura. Eu lembro de dois long play que eu usava. Aí era a parte de conscientização. Um deles era o de Juca Chaves. Eu lembro que tinha aquela „O Brasil já vai a guerra tem até porta aviões mais que ladrões...” [...]. (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

O professor Josemá Azevedo considerou práticas culturais para dialogar no tocante a questões de conscientização e diversidade cultural com os educandos e educandas dos Círculos de Cultura. Isso nos leva a pensar em relação ao uso dessas práticas circundando os conteúdos, atividades e recursos pedagógicos destes Círculos. Por exemplo, através de canções de Juca Chaves<sup>67</sup>, foram trabalhadas questões políticas da época. Logo, um projeto educativo orientado numa perspectiva democrática e progressista precisa incluir, em seus currículos, conteúdos culturais que tenham ligação com os conhecimentos do grupo e possam contribuir para a socialização crítica dos indivíduos (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Em nossa análise, entendemos os Círculos de Cultura como lócus de formação em uma demanda advinda do cotidiano imerso nas práticas culturais e amadurecida na reflexão, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de constituição e reelaboração. A proposição apresenta um saber inerente às práticas culturais de integração de memórias e criação, em que se captam informações, se produzem conhecimentos e se selecionam as questões principais na articulação de uma proposta educacional.

---

<sup>67</sup> Juca Chaves (1938) é um compositor, músico e humorista brasileiro, tornou-se famoso por suas modinhas que satirizam as mazelas da sociedade em geral.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Círculos de Cultura viabilizaram a garantia do direito à educação para homens e mulheres que não tinham acesso à escolarização nos anos de 1960 em Natal/RN. Sobretudo, a alfabetização com base nos fundamentos freireanos possibilitou efetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita dentro de um contexto de busca por uma sociedade mais justa e democrática para todos e todas.

Eu não esqueço um depoimento de uma senhora que era uma das participantes. Ela tinha mais de 50 anos [...]. Num determinado dia ela chegou [...] e ela me entregou um bilhete. - Eu queria que você entregasse esse bilhete ao prefeito Djalma Maranhão. Ela escreveu de próprio punho um pequeno bilhete agradecendo a oportunidade que ela teve de se alfabetizar. Isso me emociona até hoje [...] (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Portanto, revisitar estes depoimentos é de fundamental importância, por possibilitar a visualização de práticas educativas que incorporaram fundamentos de respeito aos sujeitos participantes e a suas práticas culturais na diversidade que constrói nossa sociedade. Reiterar a importância destas ações educativas é crucial neste tempo social que a intolerância e a descaracterização da política como uma ação do cotidiano, em uma construção coletiva, ganha força. A partir do reconhecimento dos Círculos de Cultura, como prática educativa freireana, podemos encontrar pontos de convergência com as necessidades nas ações educacionais atuais e a importância do legado de Freire à educação brasileira.

A criação de materiais para as práticas de leitura e escrita, em um tempo histórico no qual não se pensava nesta possibilidade, é uma forte marca dos Círculos de Cultura. A confecção de slides, revistas, músicas do cotidiano e materiais dos autos populares, como produção coletiva, demarca uma inovação. Para tal, a construção da autonomia dos educadores e sua ingerência para a autonomia dos educandos foi instituída no processo formativo para a implantação da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler.

O trazer a memória e o estar presente dos preceitos freireanos, como dialogia, participação, valorização da cultura popular, democracia possibilita ampliarmos nosso olhar, no campo da formação de professores, da alfabetização e de todos os atos educativos. Esses preceitos nos quais os princípios da alteridade e do entender todos os educandos como produtores de conhecimento possibilitam o discernimento do que é humanização – vislumbre tão necessário em nosso tempo.

#### REFERÊNCIAS

- [1] AQUINO, Fernanda Mayara Sales de Aquino. O cotidiano da formação de professores/as da Campanha de pé no chão também se aprende a ler. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- [2] ARAÚJO, Marlene. Marlene Araújo: depoimento [ago. 2011]. Entrevistadores: Fernanda Mayara. Natal: Residência da entrevistada, 2011. 80 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.
- [3] ARENDT, Hannah. ¿Que és la Política? Barcelona: Ediciones Paidós, 1997. BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:
- [4] \_\_\_\_\_. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1). p. 213-240.
- [5] CANEN, Lilian. Danças Folclóricas e Autos Populares. Natal, 2010. Disponível em: <<http://nataldeontem.blogspot.com/2010/01/dancas-folcloricas-e-autos-populares.html>>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- [6] CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.
- [7] CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [8] CORTEZ, Margarida. Margarida Cortez: depoimento [nov. 2013]. Entrevistadora: Fernanda Aquino. Natal: Residência da entrevistada, 2013. 72 min. MP3. Entrevista concedida a Fernanda Aquino por ocasião da sua dissertação de mestrado.
- [9] CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- [10] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- [11] \_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- [12] \_\_\_\_\_. Cartas a Cristina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- [13] \_\_\_\_\_. Ação cultural para liberdade: e outros escritos. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- [14] \_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- [15] GERMANO, José Willington. Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.
- [16] JOSEMÁ, Azevedo. José má Azevedo: depoimento [ago. 2011]. Entrevistadores: Fernanda Aquino e Francisco Alves. Natal: Residência do entrevistado, 2011. 95 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.
- [17] \_\_\_\_\_. José má Azevedo: depoimento [set. 2013]. Entrevistadora: Fernanda Aquino. Natal: Escritório do entrevistado, 2013. 84 min. MP3. Entrevista concedida a Fernanda Aquino por ocasião da sua dissertação de mestrado.
- [18] MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- [19] MARIA DIVA, Lucena. Maria Diva Lucena: depoimento [ago. 2012]. Entrevistadores: Francisco Alves e Rosa Aparecida. Rio de Janeiro: Residência da entrevistada, 2012. 120 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.
- [20] PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: editora 1987
- [21] PINHEIRO, Rosa Aparecida. Saberes na proposição curricular: formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRN, 2011.
- [22] SANTOS, Boaventura de Sousa. Politizar a política e democratizar a democracia In: \_\_\_\_\_. A difícil democracia: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.
- [23] SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a «Conscientização» na transição Pós-Moderna. Porto, Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 21-42, 2005. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- [24] TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# Capítulo 16

## *Deficiência: Projeto Praia sem Barreiras de Porto de Galinhas – Ipojuca/PE*

*Luana Karoline de Souza*

*Leidy Carla Bernardi M. Simonetto*

*Maria Débora Damaceno de Lacerda Venturin*

*Edina Amaral*

**Resumo:** A deficiência é um constructo social, diante de todas as barreiras arquitetônicas sendo sanadas é possível identificar a diminuição das barreiras atitudinais. Dentro deste contexto, a definição de um conceito de deficiência se faz necessário para se correlacionar as barreiras existentes em nossa sociedade. No âmbito da convivência social como as barreiras atitudinais aparecem e como ela é construída. A presença da eliminação de barreiras arquitetônicas deveria ser um reforçador para a desmistificação da visão de compaixão por parte da família, escola, ambientes de convivência social do deficiente. No ambiente de lazer as políticas públicas desenvolvidas pelo projeto Praia sem Barreiras de Porto de Galinhas – Ipojuca PE, foi objeto de estudo por meio de observação. Tal observação leva a compreender que ainda temos muito a evoluir enquanto sociedade para que diante de barreiras arquitetônicas eliminadas as atitudinais possam ser também minimizadas.

**Palavras-Chave:** deficiência, barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais

## 1. INTRODUÇÃO

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando material de fonte primária e secundária. Utilizando artigos e para a seleção dos mesmos os seguintes critérios: artigos que tratam de deficiência na sua conceituação, considerando o ambiente onde o deficiente está inserido no tocante a lazer e as barreiras existentes, as palavras utilizadas para pesquisa foram deficiência, barreiras arquitetônicas e barreiras atitudinais.

Com base em afirmações a respeito do assunto, fazendo uma análise crítica, nos aspectos considerados importantes para abordagem da deficiência e as barreiras existentes.

Definida a primeira hipótese diante de todas as barreiras físicas sendo sanadas é possível identificar a diminuição das barreiras atitudinais. Os dados qualitativos foram analisados por meio de observação com relação aos deficientes em Porto de Galinhas-Ipojuca PE e o projeto Praia sem Barreiras dados levantados relevantes para a sugestão de elaboração de estratégias para diminuição de barreiras atitudinais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na busca do entendimento do conceito sobre “Deficiência”, nos deparamos com vários significados relacionados a esse tema. Perante pesquisas pode se constatar que este conceito foi construído socialmente ao longo da história da humanidade, sendo possível analisar que algumas diferenças presentes entre os seres humanos foram sendo observadas e classificadas (GAIO, 2006).

A diversidade manifesta-se, por exemplo, na distinção entre homens e mulheres, nas etapas do ciclo da vida e na própria fragilidade humana, fatores que podem determinar limitação no desempenho de algumas atividades (MAIOR, 2019, pg.01).

Ao longo da história, as pessoas com deficiência, divergindo das consideradas típicas, foram sendo eliminadas, excluídas, segregadas, separadas da população, passaram também por uma fase de integração onde se buscava “consertar” sua condição, foram considerados diferentes pelos típicos, porém superaram esses obstáculos, obtendo seus direitos (GAIO, 2006).

Com relação à terminologia, também ocorreram importantes mudanças, foram denominados inválidos, incapazes, defeituosos, deficientes, excepcionais, portadores de deficiência, com necessidades especiais, até a atualidade onde conquistaram perante suas lutas em eventos mundiais a terminologia de pessoas com deficiência que além da nomenclatura agrega um empoderamento das pessoas com deficiência, utilizam-se do seu poder pessoal para fazer suas escolhas, tomar suas decisões e assumir o controle das suas situações, além de assumirem a responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudarem a sociedade buscando a inclusão de todas as pessoas (SASSAKI, 2019).

Segundo Roberts (1996, *apud* GAIO 2006), a relação dos termos deficiência e eficiência também tem ligação aos interesses de uma sociedade capitalista produtiva que visa culturalmente indivíduos com desempenho produtivo, eficiente e não indivíduos com deficiência, ou seja, não produtivos, ineficientes.

Normal é a pessoa que se utiliza de todos os seus sentidos e de seu corpo de forma eficiente. Deficiente é a pessoa que não se utiliza de um ou mais sentidos, que tenha limitações motoras ou mentais, que tenha um corpo anormal. (ROBERTES, 1996, p.25 *apud* GAIO, 2006).

Nesse contexto, Gaio (2006) complementa que a deficiência vista como uma limitação, que impede a pessoa de ser produtiva, de atender a expectativas de funções, eficiências, de uma sociedade que não oferece acesso desses indivíduos a educação, à saúde, à moradia dentre outros; ou seja, nos queremos que as pessoas com deficiência sejam produtivas, eficientes, mas não oferecemos maneiras para que eles possam com suas particularidades realizar tais ações.

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos

facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistida (MAIOR, 2019, pg.02).

A Organização das Nações Unidas (2010), propôs um novo conceito de deficiência, derivado de discussões internacionais diante sobre o modelo biomédico e social da deficiência, onde as pessoas com deficiência, sendo aquelas pessoas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, levando em consideração a sua interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com os demais.

Em suma, não são as limitações, sensoriais intelectuais ou físicas, que impedem essas pessoas de participarem efetivamente da sociedade, mas sim, as barreiras atitudinais, arquitetônicas que podem impedir essa participação (MAIOR, 2019).

## 2.2 BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

O conceito de acessibilidade está presente em nossa legislação, referindo-se condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas de comunicação e informação (BRASIL, Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004).

Segundo a Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050, 2004), "acessibilidade" é definida como uma condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização dos espaços citados. Para ser acessível, o espaço deve permitir o uso e vivência por qualquer pessoa, inclusive para aquelas com mobilidade reduzida.

A NBR 9050/2004 conceitua, ainda, as barreiras arquitetônica, urbanística ou ambiental, que dizem respeito a qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço.

Segundo Resende e Neri (2005, *apud* COSENZA E RESENDE, 2006), as barreiras são práticas discriminativas, expressas na ausência de políticas igualitárias, as quais podem agravar ainda mais uma deficiência. A não acessibilidade limita o direito social de ir e vir, promovendo o estereótipo de deficiência como um problema.

Muitos brasileiros apresentam restrições em relação a sua mobilidade e independência. Segundo o Censo 2010, cerca de 24% da população brasileira declararam ter algum tipo de deficiência, tendo esses, graus de dificuldade em visão, audição, locomoção ou mesmo doenças cognitivas.

De acordo com Cosenza e Resende (2006), as necessidades das pessoas com deficiência só serão atendidas quando este tema for encarado como uma prioridade. O exercício da cidadania das pessoas com deficiência depende de algumas situações, que precisa ser planejada e administrada com a percepção que promova a inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Pagliuca (et. al 2006) nos diz que, cabe a administração dos espaços, estarem atenta as legislações e cumpri-las. Devem ser propostos uma tomada de consciência a respeito do ambiente acessível, pois além das barreiras arquitetônicas, essas mudanças dependem ainda da atitude inclusiva.

## 2.3 BARREIRAS ATITUDINAIS

De acordo com Souza (2008), as pessoas com deficiência enfrentam a confusão entre o que realmente são e o que o restante das pessoas, que as caracterizam apenas pela sua deficiência. Essa confusão promove a visão social de que deficiência é sinônimo de doença.

Para Vivarta (2003, *apud* CARVALHO-FREITAS, 2012), as barreiras atitudinais referem-se aos valores e concepções sobre a pessoa com deficiência. Já para Cesar (2010, *apud* PONTE E SILVA 2015) as barreiras são responsáveis por dificultar a inclusão social, englobando a discriminação, promovendo estigmas e estereótipos, levando assim, aos preconceitos, que são empecilhos para o exercício da cidadania.

Segundo Ponte e Silva (2015), as pessoas com deficiência atribuem as concepções preconceituosas a falta de informação da sociedade em geral. Souza (2008) enfatiza que nem sempre as barreiras atitudinais são intencionais ou percebidas. Estas barreiras se materializam nas ações e atitudes da sociedade, sendo assim mais difíceis de serem identificadas.



No que diz respeito a isso, Ponte e Silva (2015), declara que as barreiras atitudinais aparecem a medida em que a sociedade se modifica, desta maneira, apenas quando a sociedade se adaptar a um novo conceito social, onde prevalece o direito e deveres de todos, incluindo pessoas com e sem deficiência, a inclusão poderá ser considerada satisfatória.

Emmel (et. al. 2010), enfatiza a idéia de os espaços serem acessíveis para todos, buscando minimizar as barreiras existentes, propiciando assim, a inclusão social plena. De acordo com Nonato (2011), a eliminação dessas barreiras é um objetivo a ser perseguido, mas ainda é preciso criar uma cultura inclusiva, para isso, portanto, é necessário transformar os cidadãos.

Para Souza (2008), a identificação das barreiras atitudinais poderá contribuir para sua eliminação. Nesse contexto, cada um de nós devemos identificar as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las.

Segundo Nonato (2011), a acessibilidade constitui um caminho para a inclusão social. Para isso, devemos entender que sua condição é uma questão social, reunindo esforços governamentais e, também, compreendendo que a sociedade quem criou o estigma de doença e incapacidade que exclui a pessoa com deficiência até hoje.

## 2.4 PROJETO PRAIA SEM BARREIRAS

Inaugurado em março de 2013 o projeto Praias sem Barreiras integra uma ação do programa de Turismo Acessível (EMPETUR) com objetivo de através da equiparação de oportunidades de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida além dos típicos o acesso ao lazer. Sendo a gestão do projeto realizada pela prefeitura com Universidades no tocante a infraestrutura e os monitores acadêmicos do curso de Educação Física (PREFEITURA DE RECIFE, 2019)

Em Ipojuca o programa completou três anos em dez de maio de 2016, com eventos relacionados ao banho de mar, na Praça das Piscinas Naturais de Porto de Galinhas (PREFEITURA DO IPOJUCA, 2016).

O projeto leva lazer para pessoas com deficiência em Porto de Galinhas, que serve como cenário para um dos mais importantes projetos de acessibilidade, as cadeiras de rodas são adaptadas para o banho de mar, as jangadas são especialmente preparadas para receber pessoas com deficiência ou dificuldade de mobilidade, tem um grupo de monitores treinados para receber os banhistas e ficam a disposição para fornecer apoio. O projeto funciona até às 12h30, em função da maré baixa (PREFEITURA DO IPOJUCA, 2019).

Segundo a Prefeitura do Ipojuca (2019) as ações de acesso à praia com banho de mar assistido, passeio de jangada e o mergulho adaptado e uma iniciativa que faz parte do programa "Turismo Acessível", do Governo de Pernambuco em parceria com a Secretaria de Turismo e Cultura do Ipojuca e da ONG Rodas da Liberdade.

O Projeto Praias Sem Barreiras visa desenvolver ações que desenvolvam o turismo inclusivo no litoral do Município de Ipojuca. Além de planejar e executar as ações do referido projeto, identificar pessoas com deficiências e com interesses em atividades turísticas adaptadas, estimular e dinamizar processos de capacitação, desenvolver a prática de ações altruísticas, contribuindo na formação moral e ética dos participantes, despertar junto às instituições públicas e privadas a necessidade de contribuir para a valorização das pessoas com deficiências, tornar o litoral de Porto de Galinhas como referência Nacional no desporto aquático adaptado, contribuir ao desenvolvimento do turismo acessível e adaptado para todos, inseridos no roteiro turístico de Pernambuco (RODAS DA LIBERDADE, 2013, *apud* DIAS, 2013, p.59).

Segundo Dias (2013, p.78) "as expectativas dos envolvidos nas ações do Praia Sem Barreiras, com relação à continuidade do projeto, as perspectivas foram positivas e já possuem um plano de ações em desenvolvimento para tal". De acordo com o secretário de Turismo do Ipojuca, Mário Pilar (PONTO DE VISTA, 2019) a praia de Porto de Galinhas recebe cerca de 2 mil pessoas com deficiência por ano, levando a praia a ser considerada a mais bonita do Brasil e o destino turístico mais acessível do país (FIGURA 1-ANEXO A, p.12).

### 3. RESULTADOS

Em Porto de Galinhas - Ipojuca o programa Praia sem Barreiras completou 6 anos em dez de maio de 2019, porém cabe salientar que o mesmo ficou parado por algum tempo, retornando este ano com muito empenho e solicitação da sociedade, continua com eventos relacionados ao banho de mar, saindo da praia de Porto de Galinhas para o passeio nas piscinas naturais e banho de mar assistido (FIGURA 2- ANEXO A, p. 12).

A estrutura de recepção dos banhistas conta com rampas de acesso e tapete de praia, cadeiras anfíbias e barracas de suporte com bandeiras e identificação do projeto, todos os acadêmicos e voluntários estão devidamente uniformizados e com equipamento de segurança e para registro do projeto (câmeras fotográficas, máscaras, jangadas).

O passeio dura em torno de uma hora e meia, entre o receptivo na barraca principal, a colocação na cadeira e o deslocamento até a jangada e os passeios nas piscinas naturais em função da maré o projeto tende acontecer nos horários da manhã até por volta de 12h30.

No dia 04 de maio de 2019 ao desenvolver a observação o projeto ocorreu das 9h até às 11h40 em função da tábua das marés, por todo esse período apenas uma pessoa cadeirante foi atendida, no caso uma turista, na barraca tinham dez pessoas entre acadêmicos e voluntários que se dividiam entre o atendimento na barraca e no mar (FIGURA 3- ANEXO B, p. 13).

Os demais transeuntes não respeitam o espaço, passam por cima do tapete do receptivo limpando os pés de areia, o que é um contrassenso visto que ele existe para evitar que a cadeira de rodas afunde na areia e as pessoas passam deixando areia nele (FIGURA 4- ANEXO B, p. 13).

Muitos dos que trabalham em volta nem sabem que o projeto existe, se percebe tal atitude pelo não valorizar o espaço destinado a ele, bem como, as rampas de acesso são bem localizadas e conta com piso tátil para deficientes visuais, mas não foi constatado o seu uso, somente para transeuntes, porém cabe salientar que todo o acesso até o ponto de entrada não conta com os atributos de acessibilidade (FIGURA 5 e 6 ANEXO C, p.14).

Diante do que foi observado se constatou que as barreiras arquitetônicas não foram totalmente sanadas, conforme se apresentou na divulgação do projeto, portanto isso influencia de forma singular no comportamento das pessoas, que não respeitam o espaço e o trabalho desenvolvido pela equipe, apesar de aparentar que a maioria tem conhecimento da existência do projeto, não significa que apenas a instalação do projeto serviria como o suficiente para mudar as barreiras atitudinais.

O referido projeto foi elaborado em seu primórdio por um suíço chamado na praia apenas de Michael, que indiferente de governo, sendo cadeirante quis fazer a diferença não só para si, mas também para a comunidade local e turística.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência é construída de acordo com a visão de cada cultura, levando a limitações no viver em sociedade, ao se definir o conceito de deficiência não abordando apenas o corpo lesionado mas todas as definições que vão além do corpo incapacitado para impossibilitado para aquilo que a sociedade não evoluiu com barreiras que tornam mais difíceis a vida em sociedade.

Com o projeto praia sem Barreiras de Porto de Galinha - Ipojuca PE se identifica a eliminação de algumas das barreiras arquitetônicas, mas diante delas na observação se percebe que continuam as limitações das barreiras atitudinais, o olhar de surpresa, o estacionar na vaga de deficiente, o não dar espaço para quem vem a praia com deficiência, o uso do tapete para limpar os pés de areia, não facilitando o deslocamento tanto na via como na praia.

Fica claro que a desmistificação não é causada somente pela eliminação das barreiras físicas, elas sim são um reconhecimento da necessidade de perceber que não cabe a pessoa com deficiência, mas sim a sociedade agir para a integração.

Porém, mesmo assim é de fundamental importância à educação para a convivência em sociedade indiferente de ser uma pessoa com deficiência ou não, o respeito pelas regras e pela dignidade humana, no entender que vivemos em comunidade e como tal somos todos formadores da cultura que nos rodeia.

## REFERÊNCIAS

- [1] ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência e edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível: [https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_g\\_enerico\\_imagens-filefield-description%5D\\_24.pdf](https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_g_enerico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf) Acesso: 30/04/2019
- [2] BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) acesso: em 07/05/2019
- [3] CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.
- [4] DE CARVALHO-FREITAS, M. N. Validação do Inventário de Concepções de Deficiência em Situações de Trabalho (ICDST). Psico-USF. Volume 17, nº1, abril, 2012, pp. 33-42 Universidade São Francisco São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036088005.pdf> Acesso: 08/05/2019
- [5] DIAS, P. O. de O. AÇÕES INCLUSIVAS EM ATIVIDADES DE LAZER E TURISMO: ANÁLISE DO PROJETO PRAIA SEM BARREIRAS – IPOJUCA/PE Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte Centro De Ciências Sociais Aplicadas Departamento De Turismo Curso De Turismo 2013.
- [6] EMMEL, M. L. G.; GOMES, G.; BAUB, J. P. Universidade com Acessibilidade: Eliminando Barreiras e Promovendo a Inclusão em uma Universidade Pública Brasileira. Revista Brasileira de Ciências e Saúde. Volume 14, nº 1. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/3698> Acesso: 08/05/2019
- [7] GAIO, R. Para além do corpo deficiente: histórias de vida. São Paulo: Fontoura, 2006.
- [8] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores
- [9] populacionais. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso: em 07/05/2019
- [10] MAIOR, Izabel. História, conceito e tipos de deficiência. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf> Acesso: 19/04/2019.
- [11] NONATO, D. N. Acessibilidade Arquitetônica Como Direito Humano Das Pessoas Com Deficiência. Orbis: Revista Científica. Volume 2, nº 2. 2011. Disponível em: <http://www.cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/view/63> Acesso: 08/05/2019
- [12] PAGLIUCA, L. M. F.; ARAGÃO, A. E. A.; ALMEIDA, P. C. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais de Sobral, Ceará. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n4/06> Acesso em: 07/05/2019
- [13] PONTE, A. S.; SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/851> Acesso: 08/05/2019
- [14] Praia Sem Barreira completa três anos de pleno funcionamento Disponível: <http://www.ipojuca.pe.gov.br/noticias/2660/praiasembarreira-completa-tres-anos-de-pleno-funcionamento/> Acesso: 07/04/2019
- [15] PREFEITURA DE RECIFE. PRAIA SEM BARREIRAS. Disponível : <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/praiasembarreira> Acesso em : 08/04/2019
- [16] PREFEITURA DO IPOJUCA FAZ ABERTURA DO “PRAIA SEM BARREIRAS” 2019. Disponível : <https://blogpontodevista.com/prefeitura-do-ipojuca-faz-abertura-do-praiasembarreiras-2019/> Acesso: 08/04/2019
- [17] PROJETO PRAIA SEM BARREIRAS LEVA LAZER PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PORTO DE GALINHASTurismo 03/04/2019 Disponível: <https://www.ipojuca.pe.gov.br/mobile/noticias/4102/projeto-praiasembarreiras-leva-lazer-para-pessoas-com-deficiencia-em-porto-de-galinhas/> Acesso: 07/04/2019
- [18] RESENDE, M. C.; NERI, A. L. Atitudes de adultos com deficiência física frente ao idoso, à velhice pessoal e pessoas com deficiência física. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 22, n. 2, 2005.
- [19] SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Disponível: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540) Acesso: 19/04/2019
- [20] SOUZA, O. S. H. Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canos: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

ANEXO A- FIGURA 1



Fonte: acervo particular (2019)

ANEXO A- FIGURA 2



Fonte: acervo particular (2019)

ANEXO B- FIGURA 3



Fonte: acervo particular (2019)



ANEXO B – FIGURA 4

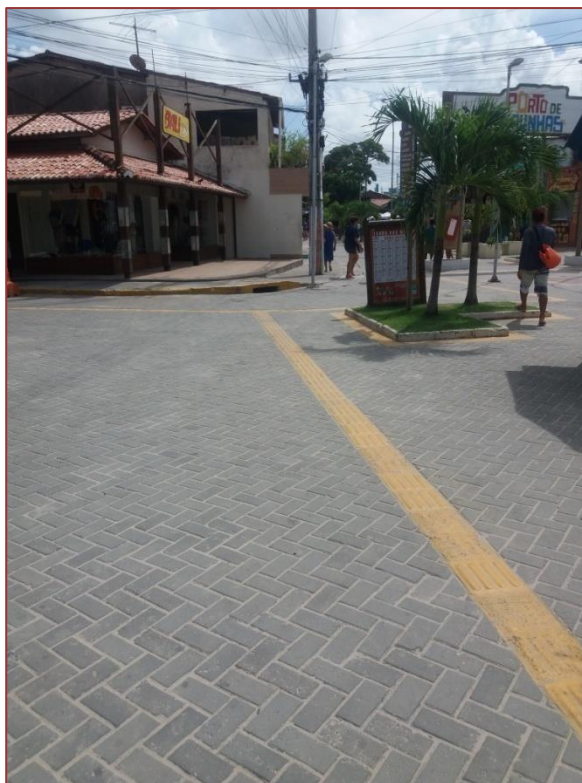


ANEXO C- FIGURA 5



Fonte: acervo particular (2019)

ANEXO C- FIGURA 6



Fonte: acervo particular (2019)



# Capítulo 17

## *Intervenções precoces em crianças: Desenvolvendo Funções Executivas e de Autorregulação*

*Cármem Marilei Gomes*

*Daniele dos Santos Guidotti Pereira*

*Natália Magnus Baronio Berti*

*Fernanda Grasielle da Silva*

*Edemilson Pichek dos Santos*

**Resumo:** Estudantes são comumente diagnosticados com problemas de atenção hiperatividade, transtornos de conduta, entre outras alterações relacionadas à cognição e emoção. Por isso, a promoção de intervenções em funções executivas em crianças com idade pré-escolar torna-se relevante ao proporcionar maior desenvolvimento dessas habilidades, possibilitando maior adaptação e rendimento escolar, além da prevenção de problemas sociais e de saúde mental. Este estudo objetiva promover intervenções precoces para o desenvolvimento cognitivo e emocional em crianças que frequentam a educação infantil. Participaram desta pesquisa nove alunos da educação infantil, do município de Taquara (RS), com idade de cinco anos. Para avaliação de aspectos das funções executivas foi utilizado o Teste de Atenção por Cancelamento e o Teste de Trilhas para Pré-escolares, bem como o Programa de Intervenção sobre a Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX), para atividades de estimulação das funções executivas e de autorregulação, as quais tiveram a duração de quatro meses. Conclui-se que intervenção realizada com o instrumento Piafex é capaz de promover melhora na capacidade de atenção seletiva e sustentação da atenção, assim como, no tempo de execução de tarefa relacionada à flexibilidade cognitiva.

**Palavras-chave:** Funções executivas, Pré-escola, Autorregulação.

## 1. INTRODUÇÃO

As funções executivas referem-se, de forma geral à realização de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e orientadas para metas específicas, ou seja, à capacidade do sujeito de engajar-se em comportamentos orientados a objetivos (SULLIVAN; RICCIO; CASTILLO, 2009; GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2002). Segundo Huizinga, Dolan e Molen (2006), as funções executivas são representadas por habilidades distintas, ainda que sejam relacionadas, e não somente por uma única habilidade cognitiva, em que pese a existência de controvérsias acerca da unidade versus diversidade de tais funções. Tais habilidades incluem inibição de elementos irrelevantes; seleção, integração e manipulação das informações relevantes; intenção; planejamento e efetivação das ações; flexibilidade cognitiva e comportamental, bem como monitoramento de atitudes (GAZZANIGA et al., 2002; LEZAK, 1995).

Assim, as funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas necessárias à realização de diversas atividades que exigem planejamento e monitoramento de comportamentos intencionais relacionados a um objetivo ou a demandas ambientais (LÉON, et al, 2013; HANNA-PLADDY, 2007; LEZAK, HOWIESON, LORING, 2004). Essas funções permitem que o indivíduo interaja com o mundo de forma mais adaptativa, motivo pelo qual são fundamentais para o direcionamento e para a regulação de várias habilidades intelectuais, emocionais e sociais, tais como cozinhar, ir à escola, fazer compras, dentre outras (GAZZANIGA, IVRY, MANGUN, 2006; MALLOY-DINIZ, et al, 2008; DIAMOND, et al, 2007; LEZAK, HOWIESON, LORING, 2004; LÉON, et al, 2013).

O desenvolvimento das funções executivas tem início no primeiro ano de vida, intensificando-se entre 6 e 8 anos de idade e continuando até o final da adolescência e início da idade adulta. Durante todo esse período, diversas habilidades do funcionamento executivo se desenvolvem, habilidades essas que são definidas e organizadas de formas diferentes pelos diversos pesquisadores da área (DIAMOND, et al, 2007; GAZZANIGA, IVRY, MANGUN, 2006; LÉON, et al, 2013).

Há evidências que sustentam a relação entre as funções executivas e a aprendizagem escolar, algumas pesquisas relacionaram, por exemplo, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento a déficits em funções executivas (LEZAK et al, 2004; MAZZOCCO; KOVER, 2007). Sabe-se que as funções executivas têm se mostrado preditoras dos desempenhos em disciplinas de linguagem e de matemática em crianças pequenas (DIAMOND et al., 2007).

Conforme Consenza e Guerra (2011), o correto desenvolvimento das funções executivas em crianças e jovens possibilita a formação de adultos mais seguros e capazes de tomar decisões apropriadas frente a diferentes situações da vida. Isto inclui, além da capacidade de resolver problemas e gerenciar adequadamente as emoções, fazer escolhas pertinentes na vida pessoal e profissional. Nesse sentido, promover intervenções precoces que fortaleçam tais capacidades torna-se urgente para que possamos ter adultos cognitivamente e psicologicamente mais saudáveis, pois indivíduos com essas características apresentam condições gerais de saúde, naturalmente, melhores do que aqueles que não as possuem.

Assim, este artigo apresenta um projeto de pesquisa cujo objetivo promover intervenções precoces para o desenvolvimento cognitivo e emocional em crianças que frequentam a educação infantil, e está organizado da seguinte forma: a seção II apresenta o Referencial Teórico, a seção III refere-se à Metodologia e a seção IV à Conclusão.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. FUNÇÕES EXECUTIVAS E AUTORREGULAÇÃO

Segundo Malloy-Diniz et al (2008) e Strauss, Sherman e Spreen (2006), as funções executivas são habilidades que, integradas, capacitam o indivíduo a tomar decisões, avaliar e adequar seus comportamentos e estratégias, buscando a resolução de problemas, orientando e gerenciando funções cognitivas, emocionais e comportamentais. Assim, o conceito refere-se a um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos, sendo a metacognição a habilidade de avaliar e monitorar continuamente os próprios processos mentais e comportamentais (HERCULANO-HOUZEL, 2009).

A atuação integrada das funções executivas possibilita a orientação e gerenciamento de funções cognitivas e comportamentais, permitindo o engajamento do indivíduo em comportamentos complexos e direcionados a metas. Pondera-se que estas funções não caracterizam um construto unitário, mas abarcam uma série de habilidades que atuam em consonância às exigências e demandas ambientais, compreendendo a atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, a atualização e manipulação da informação na memória de trabalho, o planejamento e o monitoramento das ações em andamento

(GAZZANIGA et al., 2006). Miyake et al (2000) afirmaram que as três principais componentes das funções executivas que contribuem para a regulação do comportamento intencional, quais sejam inibição, alternância e atualização, são separáveis e moderadamente correlacionadas.

Uma habilidade relacionada às funções executivas e que, ultimamente, vem recebendo destaque na literatura é a autorregulação, a qual se refere a um conjunto de processos comportamentais e cognitivos fundamentais ao ajustamento e adaptação do indivíduo, o que se dá por meio do monitoramento, regulação e controle de seus estados motivacional, emocional e cognitivo (BLAIR e DIAMOND, 2008). Inclui-se a habilidade de se concentrar, inibir comportamentos impulsivos ou inadequados e atuar de forma autônoma, ou seja, permitindo ao indivíduo comportar-se de modo deliberado e, assim, controlar suas próprias ações. E, apesar de integrarem um todo, diferentes aspectos autorregulatórios podem ainda ser destacados, como a autorregulação comportamental, que se refere ao controle do ato/resposta motora; emocional, que alude à capacidade de expressar emoções de forma controlada, e a autorregulação cognitiva, que envolve o controle dos próprios processos cognitivos.

Rosario e colaboradores (2007) sugerem ainda um desdobramento do conceito de autorregulação o qual denominam de autorregulação da aprendizagem. Este se refere à capacidade de monitorar, regular e controlar as próprias cognições, o estado motivacional e os comportamentos, consoantes à execução ou aprendizagem de uma tarefa, tornando a criança progressivamente mais autônoma neste processo. Complementam que a criança capaz de autorregular seus processos de aprendizagem não somente é capaz de elaborar e seguir planos, mas tem a habilidade de se adaptar de modo flexível a diversas situações; ela é capaz de mobilizar comportamentos e recursos cognitivos que sejam adequados e coerentes às especificidades do contexto de aprendizagem.

As funções executivas e a autorregulação exercem grande impacto sobre a capacidade do indivíduo de aprender novas informações (MELTZER, BAGNATO, 2010). Prejuízo nestas habilidades também pode acarretar um comprometimento significativo na acurácia e eficiência do desempenho escolar, tais como os relacionados a escrever, resumir, tomar notas, ler e compreender textos complexos e monitorar o próprio comportamento, tarefa que pode ser particularmente difícil (MELTZER, 2010). Isto pode ocorrer porque pessoas com déficits executivos frequentemente experimentam uma sobrecarga de informações, desorganizam-se e não conseguem iniciar ou retomar a tarefa, conseqüentemente, há comprometimento de seu desempenho em diversas áreas. É importante destacar que a vida social e familiar também se desorganiza frente a um funcionamento executivo e autorregulatório inadequado.

Sabe-se que já em idades precoces, em crianças pré-escolares, intervenções para promover desenvolvimento das funções executivas têm se mostrado eficazes para o aprimoramento da compreensão da linguagem, consciência fonológica e cálculo matemático quando essas se encontram já no ensino fundamental (BARNETT et al., 2008; DIAMOND et al., 2007; LIEW et al., 2008).

Corroborando, Estanislau e Bressan (2014) comentam que as escolas têm sido apontadas como potenciais núcleos de “disseminação da saúde”, já que a assistência à saúde tem focado em ações de promoção e prevenção. Dessa forma, a participação de professores nos processos de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais (habilidades que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros a executar tarefas como trabalhar, estudar, etc.) torna-se imprescindível. Isto vai ao encontro do que a Neuroeducação propõe, que é integrar os conhecimentos produzidos nas áreas de neurociências, neurologia, pedagogia e psicologia, para que possam ser melhoradas as práticas docentes e a saúde mental dos envolvidos.

Nesse sentido, Diamod et al (2007) referiram a importância das funções executivas na vida cotidiana e afirmaram que é possível provocá-las com instruções específicas para tanto, viabilizando o seu melhoramento ao longo do processo de desenvolvimento dos sujeitos. Assim, todos estes achados endossam ainda mais a necessidade de estudos que se dediquem à compreensão das funções executivas e da autorregulação, sua avaliação e à criação de programas de intervenção precoce.

## 2.2. DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

O córtex pré-frontal é o substrato neuroanatômico fisiológico das funções executivas, e é, também, a estrutura cerebral a atingir maturação mais tardiamente, estando o seu amadurecimento relacionado ao desenvolvimento das funções executivas (DAWSON e GUARE, 2010). O fato de esta região alcançar maturidade apenas no final adolescência ou início vida adulta, não sugere que ela não seja funcional durante etapas prévias do desenvolvimento; da mesma forma que a asserção de que as funções executivas possuem um longo trajeto de desenvolvimento e encontram-se estabelecidas mais tardiamente no ciclo vital, não significa que elas inexistam em estágios precoces do desenvolvimento humano.

Muitas mudanças importantes referentes ao desenvolvimento do córtex pré-frontal ocorrem nos anos pré-escolares e, como referência, destaca-se a faixa etária dos dois até aproximadamente os cinco anos de idade. Como exemplo destas mudanças são mencionadas a mielinização de fibras, que se inicia no período pós-natal e continua até a vida adulta; o aumento na conectividade inter-hemisférica, cujo pico se dá entre três e seis anos, e o aumento na densidade neural e sináptica, com pico por volta do primeiro ano de vida, com diminuição entre dois e sete anos, porém permanecendo ainda elevado até essa idade, quando se inicia um declínio até aproximadamente os 16 anos, quando atinge nível equivalente ao do adulto. Todos estes aspectos estão relacionados ao aumento de volume de substância cinzenta e branca (TSUJIMOTO, 2008; ZELAZO e MÜLLER, 2002).

Tsujimoto (2008) afirma que o córtex pré-frontal é ainda imaturo em crianças e, por isso, tem grande potencial para mudanças flexíveis a partir de sua interação com o meio, ou seja, com o aprendizado e a prática. Essa visão é compartilhada por Dawson e Guare (2010) que, amparados nas evidências sobre períodos de aumento e redução na substância cinzenta e formação de circuitos neurais, concluem que a expressão 'use ou perca' também se aplica aos lobos frontais. Essa proposição refere que conexões neurais que são utilizadas são mantidas, enquanto que aquelas não usadas são descartadas e perdidas nos períodos de poda. Sua conclusão deixa clara a importância de pais e professores em auxiliar e orientar o desenvolvimento destas habilidades. Esta concepção é interessante, pois ilustra que, para além de fatores genéticos e neurológicos, o desenvolvimento das funções executivas é influenciado pelo ambiente social.

Considerando que a densidade neural e sináptica e a formação de circuitos (volume de substância cinzenta) permanecem elevadas até aproximadamente os sete anos de idade, com declínio após essa faixa etária até a adolescência (TSUJIMOTO, 2008), na concepção de Dawson e Guare (2010) estes circuitos deveriam ser estimulados/utilizados neste período de desenvolvimento ou, após isso, seriam naturalmente enfraquecidos ou perdidos. Assim, uma hipótese que parece plausível é a de que intervenções poderiam ser mais eficazes se endereçadas a crianças até esta faixa etária, em torno de sete anos. Ressalta-se que neste projeto de pesquisa, teremos a participação de crianças com idades entre quatro e de seis anos completos.

Diamond (1996) explica que, embora as funções executivas atinjam a sua maturidade mais tardiamente, comparadas às demais funções cognitivas, o seu desenvolvimento inicia-se já no primeiro ano de vida, sendo possível, segundo Malloy-Diniz et al (2004), identificar eventuais comprometimentos em bebês de 9 a 12 meses.

García-Molina e colaboradores (2009) revisaram uma série de estudos e descreveram a emergência e desenvolvimento das habilidades executivas nos cinco primeiros anos de vida. Os autores concluíram que, embora muito incipientes e altamente suscetíveis a alterações, as habilidades executivas iniciam seu curso de desenvolvimento por volta do primeiro ano de vida. Nos primeiros três anos emergem habilidades básicas, que passam por um processo de integração dos três aos cinco anos, idade na qual as crianças já seriam capazes de formular e utilizar regras mais complexas para regular sua própria conduta.

Segundo Dawson e Guare (2010), a primeira habilidade a emergir é a inibição, aproximadamente aos 12 meses de idade. Tal função é a primeira etapa para o autocontrole, pois permite à criança a escolha entre responder ou não responder a determinado evento. Sem inibição, torna-se difícil fazer planos e orientar o comportamento para um objetivo. Porém, esta habilidade é ainda muito incipiente e, como apresentado por Bodrova e Leong (2007), até os três anos de idade os comportamentos infantis ainda são predominantemente espontâneos, refletindo reações ao ambiente. Ainda não há uma inibição eficiente da resposta inadequada e não há entendimento sobre as consequências do comportamento. Entre quatro e cinco anos, as crianças tornam-se progressivamente mais capazes de inibir a reação inicial e agir de modo mais ponderado. Nesta faixa etária, desenvolvem-se as habilidades de focalizar a atenção e recordar-se de algum evento de forma deliberada, ignorar detratores, postergar gratificação, interromper um comportamento inadequado, agressivo por exemplo, e agir de modo 'adaptativo', adequando seu comportamento às demandas e regras sociais, inclusive controlando suas emoções.

Desde idades precoces até a adolescência e vida adulta, García-Molina e colaboradores (2009) apontam que o curso lento e progressivo de desenvolvimento das funções executivas pode possibilitar uma ampla janela de vulnerabilidade e que alterações precoces no desenvolvimento destas habilidades poderiam acarretar consequências diversas em curto, médio e longo prazo. Apesar disso, o impacto da estimulação e treinamento precoces sobre o desenvolvimento posterior destas habilidades, assim como seu potencial preventivo em relação a comportamentos não adaptativos, permanece pouco estudado em nosso país, e, sobretudo, na região Sul, o que endossa a relevância e pertinência desta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho objetivou avaliar alguns aspectos das funções executivas em crianças que frequentam a educação infantil no município de Taquara (RS), assim como promover intervenções que estimulem o desenvolvimento dos sistemas executivos e de autorregulação nestes indivíduos. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa.

Participaram do estudo nove crianças de ambos os sexos, com idades entre 4 e 6 anos, selecionados consoante os resultados obtidos na Escala de Maturidade Mental Colúmbia (CMMS), que frequentavam escola de educação infantil no município de Taquara (RS) e que não apresentavam nenhum diagnóstico de alterações neuropsicológicas.

Num primeiro momento, foram realizados encontros semanais com as professoras da educação infantil com o objetivo de capacitá-las e informá-las, através da apresentação de noções introdutórias sobre neurociências, funções executivas e de autorregulação, bem como sobre atenção, aprendizagem e memória.

Posteriormente, feita a seleção dos alunos, os participantes foram submetidos à dois instrumentos para avaliação de alguns aspectos das funções executivas em crianças, o Teste de Atenção por Cancelamento (TAC) que possui três etapas e o Teste de Trilhas para Pré-escolares (TTP) que é dividido em duas etapas. Estes instrumentos foram aplicados nas dependências da escola, individualmente, antes e após a realização de atividades de estimulação das funções executivas e da autorregulação.

As intervenções que visaram promover a estimulação das funções executivas e de autorregulação, em crianças, foram realizadas através de um instrumento denominado Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx) (DIAS e SEABRA, 2013).

Por fim, os dados coletados foram tabulados e analisados através do programa SPSS 16.0 (Statistical Program for Social Sciences). Foram conduzidas análises estatísticas descritivas para os escores do TAC e do TTP.

### 4. RESULTADOS

Quando comparado a pontuação antes e após a intervenção com o uso do Piafex na etapa 1 do TAC, foi observado que um aluno melhorou sua pontuação; saiu da classificação média para muito alta. Três participantes caíram na pontuação; um saindo da classificação muito alta para alta, um da classificação média para baixa, e um da classificação muito alta para baixa. Cinco alunos se mantiveram na classificação média. O uso do Piafex parece não ter promovido alterações significativas no que tange a atenção seletiva. A análise estatística realizada com através do teste t para amostras pareadas confirmou que não houve diferença estatisticamente significativa quando comparada à média da pontuação padrão para a idade antes da intervenção ( $107,7 \pm 5,9$  pontos) com a média após a intervenção ( $94,2 \pm 6,77$ ) com  $p=0,13$ .

Quando analisado à etapa 2 do TAC observou-se uma melhora de classificação após as intervenções com o Piafex em cinco alunos. Assim, um aluno saiu da classificação muito baixa para alta, dois participantes da classificação média para alta, dois alunos saíram da classificação muito baixa para média, dois alunos se mantiveram na classificação média e um caiu na classificação passando de alta para média.



O uso do Piafex parece ter promovido uma melhora significativa na etapa 2 do TAC que avalia a atenção seletiva e a capacidade de sustentação da atenção na maioria dos participantes. A análise estatística realizada com através do teste t para amostras pareadas confirmou que a média da pontuação padrão para a idade após a intervenção foi significativamente maior ( $104,8 \pm 4,4$  pontos) quando comparado com a média antes da intervenção ( $63,0 \pm 18,65$  pontos) com  $p=0,05$ . Assim, houve melhora na atenção seletiva e na sustentação da atenção dos alunos após o uso do Piafex.

A análise da etapa 3 do TAC nos mostra que 6 alunos se mantiveram na sua classificação antes e após as intervenções com o Piafex e três participantes melhoraram suas classificações: um saiu da média e foi para alta; um saiu da baixa e foi para classificação média e um foi da classificação média para muito alta. Parece que as intervenções com o Piafex auxiliaram na melhora da atenção seletiva e na capacidade de alternância da atenção. A análise estatística realizada com através do teste t para amostras pareadas confirmou que não houve diferença estatisticamente significativa quando comparada à média da pontuação padrão para a idade antes da intervenção ( $99,6 \pm 5,05$  pontos) com a média após a intervenção ( $105,0 \pm 6,37$ ) com  $p=0,44$ .

Quanto aos resultados da parte A do TTP que verifica as sequências corretas (número de itens ligados): A análise do tempo de execução da tarefa na parte A do TTP com o teste t para amostras pareadas demonstrou que após a intervenção com o uso do Piafex houve uma redução estatisticamente significativa do tempo de execução da tarefa ( $20,66 \pm 2,41$  segundos) quando comparado com antes da intervenção ( $28,8 \pm 4,13$  segundos) com  $p=0,032$ . Já a análise da pontuação padrão relacionada às sequências e conexões da parte A não demonstrou alteração estatisticamente significativa após as intervenções. A pontuação padrão nas sequências antes das intervenções foi:  $8,2 \pm 14,36$  pontos; após a intervenção:  $100,2 \pm 3,94$  pontos, com  $p=0,2$ . Quando analisamos a pontuação padrão relacionada ao número de conexões corretas na parte A do TTP não se observa alteração estatisticamente significativa após as intervenções. A pontuação padrão nas conexões antes das intervenções foi:  $102,58 \pm 3,86$  pontos; após a intervenção:  $100,16 \pm 4,02$  pontos, com  $p=0,6$ .

Quanto aos resultados da parte B do TTP que verifica o número de conexões corretas (número de linhas corretas): A análise do tempo de execução da tarefa na parte B do TTP com o teste t para amostras pareadas demonstrou que não houve diferença estatisticamente significativa, quando comparado o tempo de execução antes da intervenção ( $49,7 \pm 7,47$  segundos) e após a intervenção ( $49,08 \pm 5,2$  segundos), com  $p=0,9$ . Já a análise da pontuação padrão relacionada às sequências e conexões da parte A não houve alteração estatisticamente significativa após as intervenções. A pontuação padrão nas sequências antes das intervenções foi:  $82 \pm 14,36$  pontos; após a intervenção:  $96 \pm 32,69$  pontos, com  $p=0,44$ . Quando analisamos a pontuação padrão relacionada ao número de conexões corretas na parte A do TTP não se observa alteração estatisticamente significativa após as intervenções. A pontuação padrão nas conexões antes das intervenções foi:  $92,0 \pm 4,01$  pontos; após a intervenção:  $97,08 \pm 4,62$  pontos, com  $p=0,22$ .

## 5. CONCLUSÃO

Intervenção realizada com o instrumento Piafex é capaz de promover melhora na capacidade de atenção seletiva e sustentação da atenção, assim como, no tempo de execução de tarefa relacionada à flexibilidade cognitiva. Desse modo, intervenções precoces em sistemas cognitivos podem ser eficazes para a estimulação de constructos relacionados às funções executivas. Porém, não foi observado alteração significativa no padrão de flexibilidade cognitiva dos alunos participantes. Torna-se necessário a ampliação da amostra e do tempo de aplicação da intervenção proposta.

## REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.
- [2] BARNETT, W. S.; JUNG, K.; YAROSZ, D. J.; THOMAS, J.; HORNBECK, A.; STECHUK, R.; BURNS, S. Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly* 23(3), p. 299-313, 2008.
- [3] BLAIR, C.; DIAMOND, A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 20: 899-891, 2008.

- [4] BODROVA, E.; LEONG, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- [5] COSENZA, RM.; GUERRA, L. B. *Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [6] DAWSON, P.; GUARE, R. *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2ª ed.). New York, NY: The Guilford Press, 2010.
- [7] DIAMOND A, BARNETT WS, THOMAS J, MUNRO S. Preschool program improves cognitive control. *Science*. 2007; 318 (5855):1387-8.
- [8] DIAMOND, A; TAYLOR, C. Development of an aspect of executive control: development of the abilities to remember what I said and to [quote] do as I do [quote]. *Development Psychobiology*, v. 29, n. 4, p. 315-334, 1996.
- [9] DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. *Programa de Intervenção em Funções Executivas e Autorregulação*. Ed. Memnon, 2013.
- [10] ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. *Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- [11] GARCÍA-MOLINA, A.; ENSEÑAT-CANTALLOPS, A.; TIRAPU-USTÁRROZ, J.; ROIGROVIRA, T. Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología* 48(8):435-440, 2009.
- [12] GAZZANIGA MS, IVRY RB, MANGUN GR. *Neurociência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed; 2006.
- [13] GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. New York, NY: Norton & Company, 2002.
- [14] HANNA-PLADDY B. Dysexecutive syndromes in neurologic disease. *J Neurol Phys Ther*. 2007;31(3):119-27.
- [15] HERCULANO-HOUZEL, S. *Neurociências: Contribuições para aprendizagem*. Ed. Objetiva: 2009.
- [16] HUIZINGA, M.; DOLAN, C. V.; MOLEN, M. W. Age-related in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychology*, v. 44, p. 2017-2036, 2006.
- [17] LEON, CBR. et al. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 30, n. 92, 2013.
- [18] LEZAK MD, HOWIESON DB, LORING DW. *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press; 2004.
- [19] LEZAK, M. D. *Neuropsychological assessment*. (3 ed.). New York: Oxford University Press, 1995.
- [20] LIEW, J.; MACTIGUE, E. M.; BARROIS L.; HUGHES, J. N. Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*. 23: 515-526, 2008.
- [21] MALLOY-DINIZ LF; SEDO M; FUENTES D; LEITE WB. Neuropsicologia das funções executivas. In: Fuentes D, Malloy-Diniz LF, Camargo CHP, Cosenza RM, orgs. *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed; 2008. p.187-206.
- [22] MALLOY-DINIZ, L; CARDOSO-MARTINS, C; CARNEIRO, K; CERQUEIRA, M; FERREIRA, A; AGUIAR, M; STARLING, A. Funções executivas em crianças fenilcetonúricas: variações em relação ao nível de fenilalanina. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62, n. 2b, 2004.
- [23] MAZZOCCO, M.M; KOVER, ST. A longitudinal assessment of executive skills and their association with math performance. *Child Neuropsychology*, v. 13, n. 1, p. 18-45, 2007.
- [24] MELTZER, L; BAGNATO, J. S. Shifting and flexible problem solving: The anchors for academic success. Em MELTZER, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York, NY: The Guilford Press, p. 140 - 159, 2010.
- [25] MELTZER, L; BASHO, S. Creating a classroom wide executive function culture that fosters strategy use, motivation, and resilience. Em MELTZER, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York, NY: The Guilford Press, p. 28 - 54, 2010.
- [26] ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora, 2007.
- [27] STRAUSS, E., SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. *A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, norms and commentary*. New York: Oxford University Press, 2006.
- [28] SULLIVAN, J. R., RICCIO, C. A., & CASTILLO, C. R. Concurrent Validity of the Tower Tasks as Measures of Executive Function in Adults: A Meta-Analysis. *Applied Neuropsychology*, v. 16, n. 1, p. 62-75, 2009.
- [29] TSUJIMOTO, S. The Prefrontal Cortex: Functional Neural Development During Early Childhood. *The Neuroscientist* 14(4): 335-358, 2008.
- [30] ZELAZO, P. D.; MÜLLER, U. Executive Function in Typical and Atypical Development. Em GOSWAMI, U. (Org.), *Handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell, p. 445-469, 2002.

# Capítulo 18

## *O cenário escolar do Alto Habilidoso, identificação e desenvolvimento adequado sobre as necessidades especiais destas crianças e seu comportamento*

*Jacqueline Cavalcanti da Silva*

**Resumo:** O presente trabalho analisa as diferentes concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), e ao mesmo tempo discorre a multiplicidade das competências do aluno alto habilidoso, identificando as características e o comportamento, quais os métodos de identificação desses alunos, quais habilidades demonstradas pelos alunos devem ser avaliadas, respeitadas e estimuladas no ambiente escolar, demonstrando ainda que a concepção de um ambiente afetivo e maior compreensão dos sintomas, a família e, especialmente, a escola possuem papéis substanciais na formação e no crescimento cognitivo, social e afetivo de alunos com AH/SD, considerando-os e respeitando suas particularidades para que eles sejam capazes de desenvolver todo seu potencial e se realizarem.

**Palavras Chave:** Altas habilidades/Superdotação. Educação. Escola

## 1. INTRODUÇÃO

O debate a respeito de Altas Habilidades/Superdotação AH/SD e crianças com elevados talentos ainda é novo no Brasil, o educando que apresenta alta capacidade e grande engenhosidade acaba perdendo chances que lhe possibilitem prosperar e desenvolver suas potencialidades por falta de preparação dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem para lidarem com tais características, essas crianças acabam sendo excluídas de desenvolverem seus potenciais e se auto realizarem.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Diretrizes Básicas da Secretaria de Educação, consideram superdotados ou com altas habilidades aqueles educandos que apresentam alto potencial e elevado desempenho em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, talento para as artes visuais, artes dramáticas, música e capacidade psicomotora.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o educando deve ser cada vez mais atendido em seus interesses, necessidades e potencialidades.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (PNEE, 2008, p. 27).

Neste sentido, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados brasileiros (Brasil, 2005a).

Os objetivos destes núcleos são:

- (a) contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com superdotados;
- (b) oferecer, ao aluno com altas habilidades/superdotação, oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, promovam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e de pesquisa e cultivem seus interesses e habilidades;
- (c) fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial superior.

Com base no exposto, através de análise documental e pesquisa bibliográfica, o presente trabalho abordará o cenário escolar do alto habilidoso, identificando as necessidades especiais destas crianças e seu comportamento.

Quanto a metodologia, este estudo é caracterizado como pesquisa bibliográfica. Segundo Xavier (2010, p.48), qualquer trabalho científico supõe e exige a pesquisa bibliográfica. “É aquela forma de investigação cuja resposta é buscada em informações contidas em material gráfico, sonoro ou digital estocadas em bibliotecas reais ou virtuais”.

O tema proposto poderá desenvolver contribuições efetivas para os profissionais que atuam em sala de aula com alunos que apresentam altas habilidades, onde o professor necessita ter conhecimento científico e prático, afim de que possa tomar decisões assertivas e concretas. É necessário que o professor saiba como funciona o processo de aprendizagem do aluno alto habilidoso/superdotado, quais os fatores que facilitam ou prejudicam esse processo, como o aluno pode aprender de maneira mais eficiente, além de outros aspectos ligados à situação de aprendizagem, envolvendo o aluno, o professor e a sala de aula.

A importância desta pesquisa permitirá um melhor acesso ao conhecimento sobre AH/SD, o que auxiliará não só na discussão sobre o problema, como também novos comportamentos e ações no que diz respeito aos pressupostos de sustentação, nas escolas, no que se refere ao aprendizado do aluno com altas habilidades/superdotação em suas múltiplas determinações.

## 2. BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

O que temos como marco na história da educação especial tanto para o Brasil como para o mundo é a Declaração de Salamanca produzida em 1994 na Espanha e pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Mazzota (2005, p.11), define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

O conceito de superdotação data do século XX, quando o psicólogo francês Alfred Binet, possibilitou avaliar particularidades de inteligência com a criação da primeira escala de desenvolvimento infantil. A identificação foi possível com a observação seriada de milhares de crianças em suas tarefas desempenhadas em cada etapa do desenvolvimento cronológico. Desde então o conceito de superdotação foi ampliado, sendo incluído a criatividade e seus componentes, pensamento discordante, solução de problemas e a capacidade de tomada de decisões.

Com o decorrer do tempo as concepções de altas habilidades foram se estendendo com novos pressupostos para a prática educacional, mais especificamente para a prática pedagógica do professor em sala de aula, quanto a identificação das necessidades especiais do aluno e a forma de ensino.

A definição “superdotado” é utilizado para designar a criança que se destaca das demais, em habilidades específicas ou gerais, dentro do seu meio social e de convívio. Hardman et al. (1993), conceitua como “superdotado” e “talentoso” crianças e jovens, na pré-escola, no ensino fundamental ou no ensino médio, que possuem elevadas habilidades e alta capacidade de desempenho.

Na opinião de diferentes cientistas a nomenclatura “altas habilidades ou superdotação” e aplicada de forma diferente por cada teórico.

A definição de superdotação é compreendida como um fato que concerne várias dimensões e agrega aspectos cognitivos, peculiaridades afetivas, neuropsicomotoras e traços de personalidade. Toda essa pluralidade do superdotado é influenciada pelo enquadramento ambiental, histórico e cultural, que pode variar em função do momento social do indivíduo.

Existe uma inclinação em conceituar que indivíduos superdotados demonstram habilidades acima da média em um ou mais comandos.

Segundo autores há uma tendência em considerar como superdotados aqueles que demonstram habilidades muito acima da média em um ou mais domínios, seja no domínio intelectual, artístico ou no domínio das relações sociais, produções criativas, esportivas e psicomotoras (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli e Reis, 1997; Winner, 1998) apud Fleith, (2007, p. 43)

As predominantes opiniões utilizadas mundialmente são as de Francoys Gagné e de Joseph Renzulli que possuem divergências de opiniões.

Gagné criou o modelo de diferenciação de Dotação e Talento (MSGT – Differentiating Model of Giftedness and Talent) sendo a “dotação” uma habilidade de natureza inata de origem genética e o “talento” eficiência e desempenho desenvolvidos na pessoa com relação ao ambiente onde ela está inserida. (Guether, 2012, p. 7).

O autor ainda ressalta que tanto uma quanto a outra podem ser desenvolvidas, porém o “talento” depende da “dotação” que a pessoa apresenta, considerando diferentes capacidades tal como: [...] inteligência, criatividade, capacidade sócio afetiva, física e de percepção. Quando a capacidade de um indivíduo em um domínio é muito superior à média do grupo, identifica-se ali a sua dotação (GUENTHER, 2012, p. 4).

Renzulli, pesquisador estudioso de AH / SD criou a concepção de superdotação dos três anéis, defendendo a ideia de que altas habilidades não é algo que o indivíduo tem ou não tem, e sim que é uma expressão relativa ou situacional, ou seja, nem sempre o sujeito apresenta esse conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas se os ambientes forem propícios poderão desenvolver amplamente suas potencialidades.

A tríade está disposta em um modelo xadrez, representando a relação entre condições ambientais e de personalidade que contribuem para o surgimento da superdotação. RENZULLI, (1979, p.6) organiza os grupamentos relacionando “capacidades gerais acima da média, aos elevados níveis de comprometimento com a tarefa e os elevados níveis de criatividade”.

A concepção dos três anéis de Renzulli, ajusta-se com o referencial para a definição de altas AH/SD do Ministério da Educação do Brasil.



MEC/SEESP (2006, p. 12/13). A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/ superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

- Tipo Intelectual - compreensão e memória elevada.
- Tipo Acadêmico - rapidez de aprendizagem.
- Tipo Criativo - originalidade, imaginação.
- Tipo Social - sensibilidade interpessoal.
- Tipo Talento Especial - artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas.
- Tipo Psicomotor - velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência.

Abordaremos os tipos de capacidades de forma mais específica no decorrer do trabalho.

Esses tipos de capacidades intelectuais integram as classificações internacionais, podendo apresentar diferentes combinações entre eles, como também o aparecimento de outros modelos, ligados a outras competências e habilidades.

Alunos AH/SD são diferentes uns dos outros nos interesses, na forma de aprender, na personalidade, na motivação e reconhecimento e principalmente por suas necessidades educacionais.

### 3. CARACTERÍSTICAS E COMPORTAMENTO DO ALTO HABILIDOSO

O discurso sobre AH/SD tem caminhado pela linha da hereditariedade e estímulo do ambiente. Sabemos que ambos contribuem para o seguimento e desenvolvimento do indivíduo atribuído de AH/SD, e que o espaço estimulador favorece a manifestação dessas características.

O Modelo dos três anéis de Renzulli, (1979) conceitua que o comportamento do indivíduo superdotado se traduz na interação de três grupos básicos dos traços humanos que são:

- Habilidade acima da média: traços consistentes em qualquer campo de conhecimento devem aparecer com frequência, duração e repetição em diversos ambientes sendo percebidos e mantidos por longos períodos de tempo.
- Criatividade: comportamentos criativos de diferentes naturezas com falas, gestos, no teatro, músicas, concepções filosóficas.
- Envolvimento com a tarefa: relevante nível de interesse, motivação e empenho próprio.

Para Piechowski (1986), apud BRASIL (2007, p. 43) indivíduos com AH/SD expressam-se facilmente nas áreas psicomotora, intelectual, imaginativa, emocional e dos sentidos, como, por exemplo, rapidez na fala, ações impulsivas, agitação motora e dificuldades em permanecer parado, por intensa visualização e devaneios.

Para o autor, os superdotados possuem um modo mais intenso e sensível de vivenciar seu desenvolvimento. Esta supersensibilidade, também denominada superexcitabilidade, é característica desses indivíduos.

Algumas crianças por apresentarem impulsividade ou agitação, recebem erroneamente diagnósticos de hiperatividade ou déficit de atenção, também de forma equivocada são rotulados de gênios, ou crianças prodígio, ou ainda podem ser consideradas apáticas por não demonstrarem interesse em sala de aula, gerando sofrimento e isolamento social.

É bastante vasta a literatura a respeito das características das crianças superdotadas, contudo, algumas características são comuns a todos eles. Renzulli, dividiu essas características em duas categorias: a superdotação escolar e a criativo-produtiva, que serão demonstradas em tabelas.

Renzulli e Reis (1997a) apud Virgolim (2007, p.43) “As crianças que apresentam a superdotação escolar tendem a apresentar as seguintes características”

Tira notas boas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/ profissionais.	Tendência a gostar do ambiente escolar

Na categoria escolar Renzulli destaca as características afetivo emocionais dos alunos. Renzulli e Reis (1997a) apud Virgolim (2007, p.43) destacam:

O superdotado do tipo “escolar” tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo (às vezes reforçadas pelos pais) e sofrer por medo de não atingir tais metas.	Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele
Apresenta grande necessidade de estimulação mental	Apresenta grande intensidade emocional
Tem paixão em aprender	Revela intenso perfeccionismo

O tipo criativo-produtiva envolve a criação de materiais e produtos originais, integram-se conteúdos e processos voltados para a realidade. O aluno é um aprendiz exclusivo, ele desenvolve a tarefa com relevância quando é desafiado.

Para Renzulli a motivação é resultado de perseverança, dedicação, esforço, firmeza e confiança na habilidade em desempenhar uma tarefa notável.

As crianças que apresentam a superdotação do tipo criativo-produtiva tendem a apresentar as seguintes características (Renzulli e Reis, 1997a), apud Virgolim (2007, p.43):

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor de conhecimento
Não gosta da rotina	Encontra ordem no caos

Renzulli e Reis (1997a), apud Virgolim (2007, p.43) destacam neste grupo as seguintes características afetivas e emocionais:

Vestem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem.	Apresentam preocupação moral em idades precoces
Necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero.	Precisam do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente.
Frequentemente questionam regras/ autoridade	Demonstram sensibilidade / empatia
Demonstram autoconsciência	Demonstram perceptividade (insight)
Demonstram capacidade de reflexão	Apresentam senso agudo de justiça

Alunos com AH / SD que apresentam uma inteligência excepcionalmente superior enfrentam numerosas ocorrências negativas no seu envolvimento social, por terem interesses que diferem dos colegas, e por não serem estimulados a desenvolverem suas habilidades passam a sentirem-se desanimados na escola, apresentando dificuldades de convivência com os demais, gerando afastamento e isolamento.

FLEITH (2007, p. 19) “Entretanto, aqueles que apresentam uma inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu ajustamento sócio-emocional”.

Problemas relacionados a isolamento tendem a acontecer quando alunos com AH / SD são impossibilitados de relacionar-se com outros que possuem perfil semelhante, ou quando não lhes são dadas oportunidades de participarem de programas educacionais que trabalhem para o melhor desenvolvimento das suas competências e habilidades, quando não encontram amparo na família, na escola e na sociedade, para progredirem nos estudos, social e emocionalmente.

#### 4. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Uma questão que tem sido ressaltada é a de que os alunos com AH/SD se apresentam em grupos variados, tanto em suas habilidades cognitivas, como em suas personalidades e desempenhos.

Assim, enquanto alguns podem apresentar uma competência elevada em uma grande diversidade de áreas, outros podem mostrar-se excepcionalmente competentes em apenas uma área. Há um contínuo em termos de competência e habilidade, não sendo necessário estar no extremo deste contínuo para ser considerado superdotado ou encaminhado a um programa de atendimento especial. Em termos de atributos de personalidade, alguns são muito populares e outros não, além de variarem quanto ao grau de introversão/extroversão e senso de humor, por exemplo. FLEITH (2007, p. 19).

A identificação de alunos superdotados na escola requer uma série de instrumentos avaliativos para localização dos potenciais que não estão suficientemente desenvolvidos no contexto escolar. Para tanto, deve-se considerar a concepção de superdotação e os tipos de habilidades a serem identificados, considerando os objetivos e os conteúdos propostos pelo programa de avaliação.

Uma vez que os objetivos do programa estejam definidos, passa-se à cuidadosa seleção e identificação dos alunos que comporão o “Pool de Talentos” (Renzulli e Reis, 1997a), ou seja, o grupo de alunos que poderão participar do programa proposto. Para isso, é necessária uma cuidadosa seleção dos instrumentos de identificação, que devem estar de acordo com os tipos de habilidades que serão atendidas. VIRGOLIM (2007, p.57)

Há diferentes programas para se identificar o aluno com AH/SD, recomenda-se que a avaliação seja acompanhada por equipe multidisciplinar, e que aconteça de múltiplas formas, utilizando tanto procedimentos formais que pertencem ao programa, como outros informais como a avaliação através da observação, os professores precisam de treinamentos para que possam entender as reais necessidades apresentadas pelos alunos, é necessário alto comprometimento na identificação para não colocar os alunos em risco de fracasso escolar e comprometer seu desenvolvimento sócio-emocional impedindo-o de realizar integralmente seus potenciais.

O Manual Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais formulado pelo MEC. Virgolim (2007, p. 57-58) apresenta diferentes modelos de avaliação. A seguir apresentaremos dois modelos propostos no manual.

O modelo de Enriquecimento escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), de Renzulli (1997) que considera potencialmente todos os alunos talentosos, mesmo que não estejam tendo experiências de enriquecimento em nível mais avançado na sala de recursos. Após definir os objetivos do programa, seleciona-se e identifica-se cuidadosamente os alunos que comporão o “Pool de Talentos”, ou seja, o grupo de alunos que poderão participar do programa proposto.

Se um aluno selecionado para fazer parte do Pool de Talentos exibe comportamentos de superdotação (ou seja, habilidade superior em alguma área, envolvimento com a tarefa e criatividade) em relação a uma área particular ou tópico de estudo, ele poderá, por algum tempo, desenvolver este interesse ou tópico com maior profundidade sob a supervisão de um professor na sala de recursos. VIRGOLIM (2007, p. 58).

O aluno continua frequentando a sala de recursos até a contemplação do projeto; posteriormente ele continua ou não com a assistência, conforme duas condições:

(a) de continuar demonstrando alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas mais avançadas na área de interesse;

(b) da avaliação da equipe diagnóstica e dos professores envolvidos, que deve apontar para a continuidade dos ganhos para o aluno de sua permanência na sala de recursos.

Para os autores esse processo tem que ser flexível, buscando dar acesso a mais alunos junto ao programa, e deve estar em concordância as percepções dos professores que atuam em sala de aula.

Já o modelo de Yewchuk e Lupart (1993) recomenda que para a identificação dos alunos para o atendimento especializado seja realizado em dois momentos que eles classificam de estágios. Observando como esses alunos lidam com as tarefas acadêmicas, reconhecendo sua natureza cognitiva de aprender e sua compreensão como aluno. Com base nos dois estágios, planeja-se um programa específico para o aluno, onde suas áreas fortes sejam reforçadas e as fracas trabalhadas, com o auxílio dos pais e professores.

No primeiro estágio devem ser feitas entrevistas e testes para identificar o grau de inteligência, criatividade, nível de desempenho acadêmico e autoconceito do aluno, e entrevistados o professor e os pais a respeito das características e áreas de interesse do aluno. Em um segundo estágio, o aluno é convidado para uma entrevista de longa duração, durante a qual ele realiza algumas atividades acadêmicas e todo o material escolar significativo é também examinado. VIRGOLIM (2007, p. 58).

Existem outros modelos inclusive propostos no Manual Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais formulado pelo MEC (2007), a escola precisa se adequar a proposta definida no planejamento para lidar com AH/SD, melhorando a qualidade de trabalho dos professores para lidar com alunos superdotados que apresentam alta capacidade e grande criatividade, para que possam prosperar e desenvolver suas potencialidades na aprendizagem.

## 5. O PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO E OS ALUNOS COM AH/SD

O aluno com altas habilidades vive em constante procura de conhecimentos que sejam úteis para sua vida. Possui grande facilidade para o aprendizado, tornando-se um grande questionador, o que muitas vezes pode perturbar o professor que não tem conhecimento nem segurança para atender esses alunos especiais.

O trabalho formal em sala de aula é desafiado constantemente por esse tipo de aluno, para lidar com alunos superdotados os professores precisam ser treinados para identificar e reconhecer esses alunos, devido ao entendimento elevado são capazes de dar respostas aos professores de maneira não habitual e mais ágil que outros alunos da sala.

A escola tem que ser um lugar para o desenvolvimento das habilidades, das capacidades e dos talentos. Neste sentido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sugere:

O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p.10)

Renzulli (1997) propôs o “Modelo de Enriquecimento Escolar”, com o objetivo de tornar a escola um lugar onde os alunos fossem identificados e desenvolvidos. O modelo valoriza a prática docente e a propostas pedagógicas da escola.

5 passos devem ser seguidos para implantação do Modelo de Enriquecimento Escolar. São eles:

1. Construção de consenso entre a equipe
2. Envolvimento de toda a comunidade escolar
3. Estabelecimento de metas, prioridades e objetivos

4. Formação da equipe de professores para executar o planejamento

5. Formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos.

Fleith (2007, p. 57-58), o portfólio do talento total foi desenvolvido para identificar e maximizar o potencial de cada aluno. Trata-se de um processo sistemático por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem e de expressão e produtos elaborados pelo aluno são coletados, ajudando tanto aluno quanto professor, a tomar decisões a respeito de seu trabalho, ampliando a capacidade da escola de ajudar o aluno a se tornar competente e auto direcionado, bem como incrementar o seu desempenho acadêmico.

O Portfólio propõe:

- 1) Coletar e registrar informações
- 2) Organizar dados do aluno
- 3) Fornecer subsídios para a elaboração de planejamentos
- 4) Destacar estilos de expressão e de pensamento dos alunos.

Já o Modelo Triádico de Enriquecimento sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos: I, II e III, que estão dispostas resumidamente na tabela abaixo.

Atividades do Tipo I	Atividades tipo II	Atividades tipo III
1) Seleção de tópicos para o refinamento de áreas. 2) Lista contendo possibilidades de atividades 3) Lista contendo a quantidade de recursos. 4) Lista com a quantidade de profissionais, 5) Cronograma de atividades.	Elaboração de roteiros de trabalhos; Treinamento em técnicas; Elaboração de objetivos; Treinamento em técnicas de desenvolvimento e trabalhos acadêmicos Treinamento em técnicas de resolução de problemas; Oficina de ideias Treinamento no manuseio de recursos audiovisuais e tecnológicos Treinamento em técnicas de discussão, debates e argumentação; Treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento.	Investigação de problemas reais; ` Desenvolvimento de projetos coletivos e individuais; ` Grupos de pesquisa em áreas de estudos específicos; ` Desenvolvimento de produtos criativos e originais (roteiro de peça, revista, maquete, poesia e outros); Divulgação dos produtos elaborados.

A proposta é de que os modelos sejam flexíveis e contemplem sua realização de acordo com a forma de trabalho da escola, ajustando a realidade dos alunos e professores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste artigo ressaltar que existem distintas percepções acerca da inteligência e diferentes atitudes de se verificar e identificar educandos com altas habilidades e superdotação. Percebemos que é extremamente necessário que o professor tenha conhecimento científico e prático, afim de que possa tomar decisões assertivas e concretas na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação.

As propostas de Ruzilli contribuem bastante para que o educador e demais profissionais possam cumprir sua missão de levar o conhecimento e dar oportunidades de desenvolver e estimular as habilidades e competências dos alunos.

As propostas do Modelo de Enriquecimento Escolar são alternativas para criar práticas educacionais mais efetivas e dinâmicas. Contudo, para que essas melhorias possam acontecer, depende muito de vários fatores, e um deles é a responsabilidade das pessoas que estão comprometidas no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é essencial que se tenha uma visão ampla das habilidades potenciais e reais envolvidas para conseguir eficiência dos conteúdos e uma compreensão humana das formas de aprendizado dos alunos com altas habilidades/superdotação. A adequação dos métodos de ensino aos perfis específicos dos alunos passa a ser fundamental para que as diferenças pessoais não sejam uma barreira para o aprendizado.



## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.
- [3] FLEITH, Denise de Souza (org) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- [4] HARDMAN, M.L., Drew, C. J., Egan, M.W., Wolf, B. (1993). Human Exceptionality: society, school, and family. U.S.A.: Allyn and Bacon, 4.ª edição.
- [5] MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- [6] MENDES. Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar do Brasil. Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33, set./dez. 2006.
- [7] RENZULLI, J. S. What makes giftedness? reexamining a definition. Chronicle Guidance Professional Service P991. Moravia: Chronicle Guidance, 1979. p. 1-6.
- [8] RENZULLI, J. S., Reis, S. M. (1997a). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Renzulli & Reis (1997b))
- [9] VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

# Capítulo 19

## *Design Social: Oficina de Vassouras e pessoas com Síndrome de Down*

*Geislayne Mendonça Silva*

*Jean Machado Maciel da Silva*

**Resumo:** A APAE-Manaus deu início a suas atividades no dia 04 de maio de 1973. Nessa associação, os alunos com síndrome de Down participam de Oficina de Vassouras onde os mesmos são levados ao desenvolvimento cognitivo por meio de atividades laborais. No entanto, foram identificados alguns problemas no ambiente de trabalho como erro quanto à postura, disposição dos itens e falta de ferramenta adequada para realização das atividades. Portanto o objetivo do trabalho foi criar ferramentas e organizar o ambiente proporcionando conforto e segurança para a realização de tarefas que estimulem a prática de atividades laborais, uma vez que o objetivo da própria associação é oferecer a prática de exercícios através da Oficina de Vassouraria sem a intenção de produzir e vender, porém, por meio dessa atividade estimular o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos portadores da síndrome de Down.

**Palavras-chave:** Inclusão Social; APAE-Manaus; Design de Produto.

## 1. INTRODUÇÃO

A exclusão social trata-se de um problema evidente na sociedade, sendo esta segregação de indivíduos causada pelos mais diversos motivos como condição financeira ou necessidades especiais. Constata-se que pessoas portadoras de Síndrome de Down também são excluídas socialmente, sendo que a síndrome em si não é uma doença, mas uma ocorrência genética. A forma como a criança é recebida pela família e, a partir de então, cuidada pela mesma poderá afetar de forma significativa o desenvolvimento intelectual da criança. A superproteção também é um agravante para o comprometimento do seu desenvolvimento social e intelectual. Acarretando prejuízos quanto ao convívio social e profissional na fase jovem e adulta e quanto a relações interpessoais e dificuldades concernentes a hierarquia de empresas ou estabelecimentos. A preparação da equipe de trabalho que irá receber a pessoa com síndrome de Down é importante.

Há atividades que requerem um pouco mais de atenção quando executadas por pessoas que possuem deficiência intelectual e múltipla (isso inclui portadores de síndrome de down). Quanto a deficiência intelectual, Sousa et al. (2008, p. 06) afirma que:

Uma das áreas mais extensivamente estudadas no âmbito da deficiência intelectual tem sido a do desenvolvimento e funcionamento cognitivos. Na verdade, as principais manifestações desta deficiência situam-se na menor eficiência em situações de aprendizagem, de aquisição de aptidões e de resolução de problemas. Dois modelos teóricos opostos têm caracterizado a deficiência intelectual como um simples atraso no desenvolvimento (modelo desenvolvimentista), ou como a expressão de défices qualitativos específicos (modelo deficitário ou da diferença).

Brasil (1994, p.15) apud Silva (2011, p. 02) define que a deficiência múltipla é a associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. Em visita realizada a APAE-Manaus pode-se observar as diferentes limitações que cada um dos envolvidos com a oficina de vassoura apresentava, uns tinham sua capacidade cognitiva mais desenvolvida e conseguiam realizar atividades mais complexas, diferente de outros. O ato de unir o cabo da vassoura ao cepo (peça de madeira onde os tufos de nylon são fixados) por meio de pregos era uma das atividades que exigiam mais de uns e menos de outros. O problema pôde ser identificado na execução das atividades. O modo como o aluno se posicionava para pintar o cabo era prejudicial para sua saúde física, o que podia levá-lo a desenvolver complicações como lesões na coluna vertebral. Conforme Lida (2005) o fator mais importante no dimensionamento do espaço de trabalho é a postura assumida. Existem três posturas básicas para o corpo: deitada, sentada e de pé. No caso em questão, a postura era a de pé. Constatou-se, também, a dificuldade enfrentada para a realização das aparas necessárias ao alinhamento das bruxinhas presas ao cepo, essa atividade estava sendo realizada com o auxílio de uma tesoura comum que não é a ferramenta ideal, pois é destinada a realização de corte em materiais como tecido e papel dificultando assim a execução da mesma por parte dos alunos. A organização do layout do ambiente (área em que são realizadas as atividades) e as ferramentas fornecidas as quais não apresentam boas condições por conta da falta de manutenção, proporcionam dificuldades aos alunos na realização das tarefas.

Em Manaus (e em outras localidades do Brasil) as pessoas portadoras da síndrome de Down podem ter acesso a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) onde, por meio de atividades e programas, a mesma busca potencializar as chances de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla visando fazer com que essas pessoas sejam plenas em suas realizações pessoais, independentes e auto realizadas. Capazes de ingressarem no mercado de trabalho ou em outra área da sociedade, e neste ambiente desenvolverem as atividades que lhes forem apresentadas e resolver situações que lhes forem impostas. Uma das atividades que a APAE-Manaus oferece é a oficina de vassouras onde os alunos com síndrome de Down são submetidos a prática de exercícios laborais no intuito de que haja desenvolvimento cognitivo dos mesmos. A síndrome de Down, conforme Bissoto (2005, p. 02), se caracteriza, em sua etiologia, por ser uma alteração na divisão cromossômica usual, resultando na triplicação – ao invés da duplicação – do material genético referente ao cromossomo 21. Saad (2003, p. 01) afirma que:

Constata-se ultimamente, cada vez mais, o desempenho relevante de pessoas com síndrome de Down que tiveram oportunidade de desenvolver suas potencialidades, nas mais diversas áreas do conhecimento. Algumas afirmações de estudiosos ligados à área da deficiência mental enfatizam que as pesquisas

existentes, referentes à síndrome de Down, são ainda insuficientes para esclarecer e guiar atitudes educacionais para o desenvolvimento das pessoas que a apresentam.

Diante de tal afirmação pode-se entender que há a necessidade de que as pessoas portadoras da síndrome sejam orientadas ao desempenho de suas potencialidades de forma que as mesmas possam ingressar o mercado de trabalho uma vez preparadas para tal. Gomes-Machado (2009, p. 02) afirma que:

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, o emprego protegido ainda constitui a principal forma de ocupação para jovens e adultos com DI (66%). Já as situações de inclusão profissional nas quais os empregados com DI compartilham o mesmo local de trabalho com outros funcionários, dentro das empresas, têm índice bem menor (44%). Do mesmo modo, aponta-se correlação entre elevada renda do país e maior número de programas de inclusão profissional para pessoas com DI (WHO, 2007, p. 47).

O desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down se mostra usualmente marcado por concepções tradicionalmente estabelecidas e sedimentadas, que acabam por assumir o caráter de inquestionáveis, balizando as perspectivas e práticas adotadas nos procedimentos de reabilitação e na educação familiar e escolar (BISSOTO, 2005). Simonetti (2012) afirma que:

Cognição refere-se a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções.” O conceito de cognição, portanto, nos remete aos processos cognitivos que são desenvolvidos desde a mais tenra infância até os finais anos do envelhecimento. Importante notar que o desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, ou seja, um não ocorre sem o outro.

A temática da pesquisa está inserida em duas importantes áreas do design que é o Design de produto e o Design social. Sendo a mesma motivada pela busca de criar meios e ações que combatam a exclusão social, por meio do Design de Produto e Design Social. Não sendo uma ação que transformou de forma radical a condição das pessoas com síndrome de Down alunas da APAEManaus, mas foi uma ação que objetivou iniciar este processo, possibilitando a inclusão destas pessoas no mercado de trabalho por meio da preparação das mesmas através de atividades laborais utilizando ferramentas que facilitem a prática das mesmas sem descaracterizar a intenção dos exercícios, que visa estimular o desenvolvimento intelectual e motor destas pessoas. Cujo objetivo geral foi criar ferramentas que auxiliem as pessoas com Síndrome de Down e organizar o ambiente proporcionando conforto e segurança para a realização de tarefas que estimulem a prática de atividades laborais. O presente artigo contempla diferenças projetuais entre trabalhadores regulares e associados a terapias de desenvolvimento no que tange concepção de produtos, uma vez que é baseado em dados antropométricos com percentis 5 para homens e mulheres. Desta forma, é totalmente voltado para desenvolvimento de soluções projetuais apenas para a comunidade de pessoas portadoras de síndrome de Down vinculadas a APAE-Manaus.

## 2. METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento bibliográfico onde a pesquisa se propôs a investigar os aspectos funcionais que envolvem a confecção de vassouras e a prática de atividades laborais por pessoas portadoras da síndrome de Down. Para tanto, foram trabalhados os seguintes conceitos objetivando executar o projeto:

- a) Espaço de trabalho – direcionado para a investigação e definição dos elementos constituintes do espaço de trabalho além do arranjo organizacional. Objetivou fazer estudos quanto ao layout e a forma final de cada produto a ser gerado levando em consideração as especificidades do público-alvo ao qual foi destinado o trabalho.
- b) Pintura de cabo de vassoura – voltado para o estudo de materiais e formas de configuração espacial, de postura, tipos de atividades manuais e pediosas, manejo fino e grosseiro.
- c) Guilhotina para cerdas de vassouras – centrado em critérios específicos voltados para o ato de guilhotinar, identificando tipos de lâminas de corte, sistemas de segurança, melhor posicionamento para realização desta atividade.

d) APAE-Manaus – buscando expor a origem e as atividades realizadas pela associação em busca de inclusão social por meio de ações sem fins lucrativos além de abordar o conceito básico de síndrome de Down e de desenvolvimento cognitivo.

Foram adotados, para o desenvolvimento do trabalho, procedimentos como pesquisa bibliográfica, considerando apenas os aspectos centrados no design de produto, voltado para a concepção de novos produtos, informações acerca de soluções similares existentes no mercado, e, por último, aplicação de conceitos ergonômicos durante a idealização das alternativas. Houve consulta de mercado, observando os similares existentes e o posicionamento do público alvo (pessoas com síndrome de Down e deficiência intelectual e múltipla) além de pessoas que trabalham com a implementação de oficinas de vassouras. Os dados foram analisados, verificando os prós e os contras das informações coletadas para a geração de proposta compatível ao objetivo geral da pesquisa. Os protótipos virtuais das alternativas foram gerados a partir dos softwares Solid Edge e CorelDRAW.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a mescla de metodologias apresentadas por Barbosa Filho (2009) e Gui Bonsiepe. Sendo as diretrizes propostas por Barbosa Filho (2009) mais voltadas para o desenvolvimento do produto em si consistindo em: Levantamento da demanda; Construção do Conceito; Definição funcional; Geração de alternativas; Materialização de alternativas; Realização de testes e Apresentação da solução final. A metodologia proposta por Bonsiepe foi utilizada para o desenvolvimento de toda a pesquisa onde inicia-se a partir da formulação do problema e conclui-se com a prova de protótipos. Os requisitos e parâmetros projetuais foram definidos a partir de conceitos de design universal e ergonomia propostos por Lida (2005) e de diretrizes propostas por Pazmino (2007, p. 04).

REQUISITOS	PARÂMETROS
<b>ESPAÇO DE TRABALHO</b>	
Deve possibilitar um melhor aproveitamento do ambiente tanto para que as atividades laborais como para que as vassouras sejam confeccionadas com mais facilidade.	Aplicar estudos de arranjo organizacional ou layout de produção.
<b>DISPOSITIVO PARA PINTAR CABO DE VASSOURA</b>	
Deve ser de uso simples e intuitivo	Aplicar princípios de ergonomia
Ótima adequação entre produto e usuário	Conceitos ergonômicos que consideram as limitações do usuário
Facilidade quanto a troca de peças, transporte, desmontagem e fixação	Fazer uso de formas mais geométricas e simples para a idealização deste produto.
<b>EQUIPAMENTO PARA GUILHOTINAR CERDAS</b>	
Lâmina de corte não aparente	Anteparo que impossibilite a visualização da lâmina
Acionamento de alavanca após identificação de cepo no espaço para corte	Subsistemas que possibilitem a identificação do cepo e que destravem a alavanca para uso da guilhotina
Facilidade quanto ao transporte em meio ao espaço de trabalho	Fazer uso de sistemas de rodízios embutidos
Posicionamento para guilhotinar que beneficie os usuários e que não exija muita força física, mas que estimule o desenvolvimento cognitivo	Aplicar estudos de posicionamento em ambientes de trabalho

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

## 2.1 GERAÇÃO DE ALTERNATIVAS

Visando atender o objetivo geral da pesquisa foram desenvolvidos três produtos distintos entre si que atuam em um mesmo ambiente com o intuito de proporcionar melhores condições para a realização das atividades propostas na oficina de vassouras.

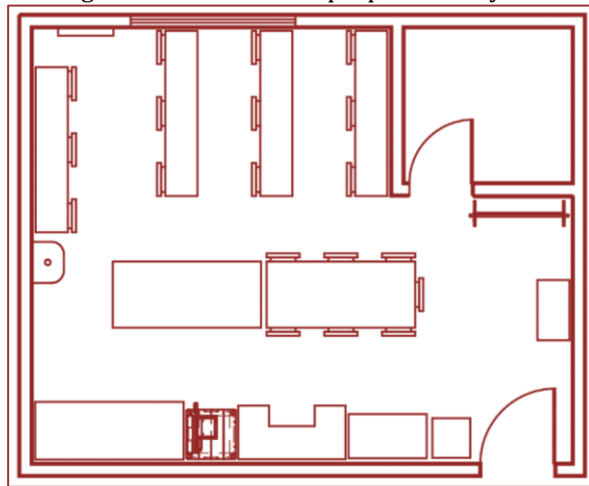
### 2.1.1 ESPAÇO DE TRABALHO

Foi gerada uma única alternativa de layout para a sala da oficina de vassouras da APAE-Manaus. A mesma teve como finalidade criar nexos entre as bancadas, mesas e ferramentas para um melhor desempenho das atividades desenvolvidas pelos alunos. Obedecendo ao arranjo celular de layout onde as atividades são



feitas por partes e não como em uma linha de produção, visto que o objetivo é realizar atividades voltadas para exercícios laborais dos alunos envolvidos.

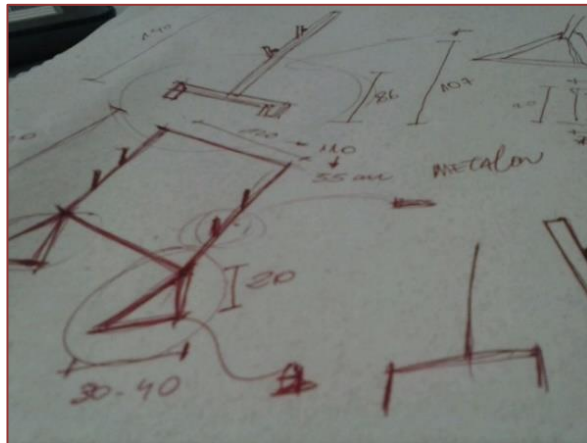
Figura - 01 Alternativa proposta de layout.



### 2.1.2 DISPOSITIVO PARA PINTAR CABO DE VASSOURA

Levando em consideração as diretrizes e requisitos e parâmetros estabelecidos, buscou-se gerar apenas uma alternativa de fácil manipulação. Para isso foram esboçadas ideias e realizadas comparações antropométricas para que a mesma fosse simples e eficaz. Assim, um aramado de perfil metálico com pontos de solda veio a ser a alternativa proposta.

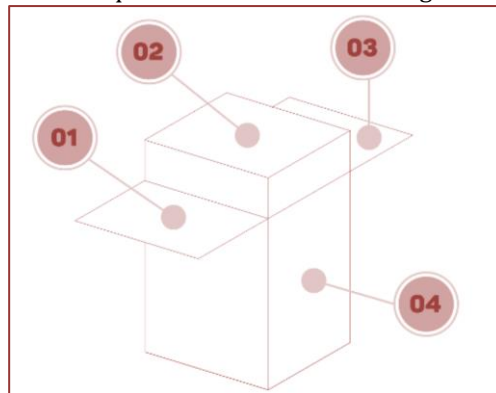
Figura 02 - Desenvolvimento da alternativa de dispositivo para pintura.



### 2.1.3 EQUIPAMENTO PARA GUILHOTINAR CERDAS

Em um primeiro momento pensou-se no conjunto como um todo: bancada e guilhotina. Na FIGURA 03 temos: a entrada do material a ser processado (1), o processo (2) e a saída (3); onde em (1) o cepo com as cerdas ainda não processadas são acomodadas, em (2) ocorre o processamento e em (3) temos o material processado e finalizado quanto a essa etapa.

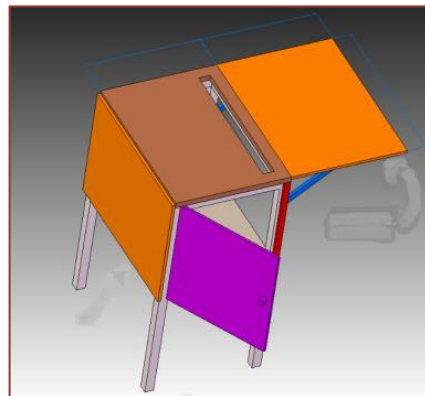
Figura 03 - Esquema inicial de bancada e guilhotina.



### 2.1.3.1 BANCADA - ALTERNATIVA PROPOSTA

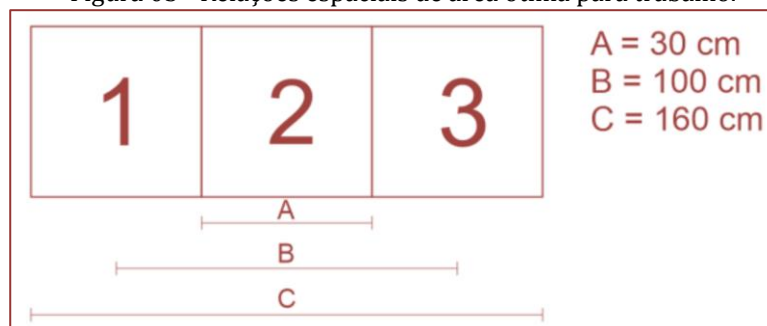
A alternativa a princípio contava com duas abas laterais para acomodação dos cepos com as cerdas processadas e não processadas, área de trabalho para corte com espaço para descarte de resíduos e área para coleta de resíduos.

Figura 04 - Alternativa inicial de bancada. Modelagem 3D.



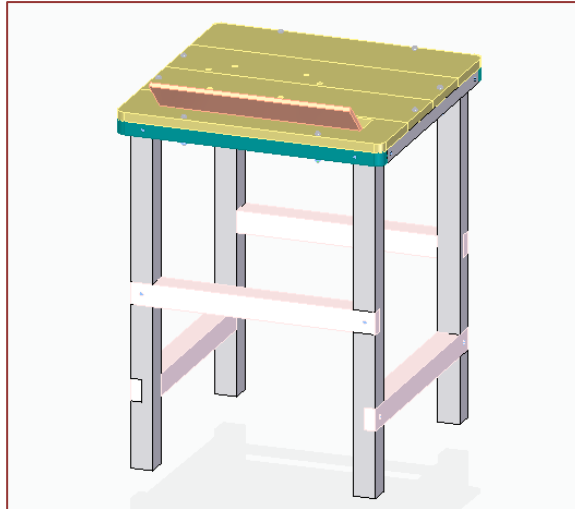
Quanto a área de trabalho da bancada, conforme as medidas de áreas de alcance máximo e ótimo dos braços (IIDA, 2005), foi definida área menor (A) e a área máxima (C), medindo respectivamente 30 cm e 160 cm, onde 1 e 3 são as denominadas abas laterais e 2 é a área em que ocorre a ação de corte das cerdas como ilustra a FIGURA 05.

Figura 05 - Relações espaciais de área ótima para trabalho.



A altura da bancada também foi definida a partir das alturas relacionadas para cada tipo de trabalho (IIDA, 2005) e da média entre as alturas máxima e mínima, tendo em vista a realização de trabalhos pesados que exigem aplicação maior de força visto que os alunos da APAE com síndrome de Down dispõem de uma estatura mais baixa que o padrão para homens e mulheres. Questionamentos quanto a utilização do espaço e manipulação por parte dos alunos foram levantados e a alternativa sofreu algumas alterações. As abas laterais foram retiradas e junto ao espaço para descarte de resíduos foi adicionada uma peça para impedir que os resíduos fossem espalhados (FIGURA 06). A amarração das pernas da bancada foi propositalmente colocada de forma a servir de suporte para descanso dos pés com altura de 20 cm. A área de coleta dos resíduos também foi retirada.

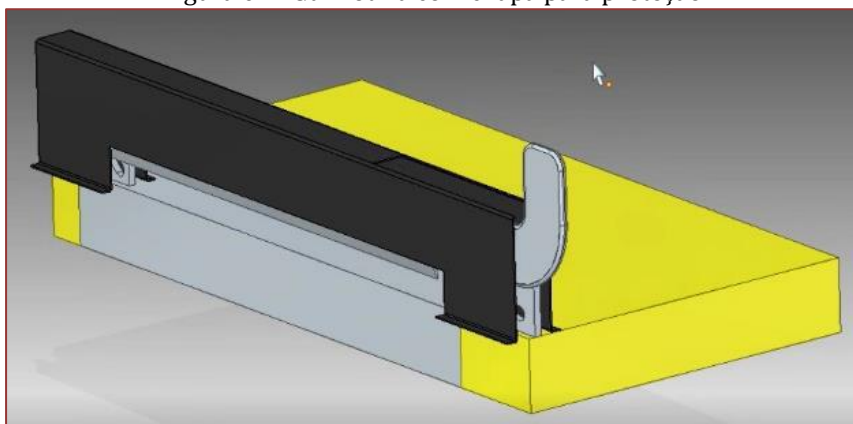
Figura 06 - Alternativa de bancada finalizada em modelagem 3D.



### 2.1.3.2 GUILHOTINA

Foram geradas duas alternativas de guilhotina e feita a seleção conforme diretrizes e requisitos e parâmetros propostos. Alternativa 01 O ato de cortar algo pode se transformar em um grave acidente e resultar em mutilação de membros do corpo. Levando em consideração a afirmação anterior, a alternativa desenvolvida dispõe de um sistema diferente do padrão e conta com um sistema que impede a visualização parcial da lâmina e restringe o contato direto com o usuário. Para confecção de todo o sistema seriam necessários aços especiais e usinagem com ferramentas apropriadas para aços mais duros. Na figura 07 têm-se a peça identificada na cor preta cuja função é impedir a visualização parcial da lâmina e o contato direto por parte do utilizador.

Figura 07 - Guilhotina com chapa para proteção.



## ALTERNATIVA 02

Para a geração da segunda alternativa foi feito um estudo para definir o posicionamento do ponto fixo para movimentação da lâmina, ângulo de abertura da mesma e seu posicionamento em relação aos demais itens do sistema de corte. Ao todo foram feitas onze análises e a última foi escolhida para desenvolvimento da alternativa pelos seguintes motivos: em relação a primeira análise a última apresentou o menor ângulo de abertura entre a aresta da faca e a da contra faca, o ponto fixo está posicionado na peça de cantoneira laminada e a faca não ultrapassa a peça de madeira (FIGURA 08). Para melhor entendimento, temos a FIGURA 09 onde 01 e 02 são peças de madeira onde o cepo com as cerdas a serem alinhadas serão colocados, 03 é a contra faca confeccionada a partir de cantoneira laminada, 04 é a peça de cantoneira laminada para o ponto fixo. As peças caracterizadas pela cor rosa (01) na FIGURA 09 compreendem a área de corte do sistema.

Figura 08 - Última análise realizada.

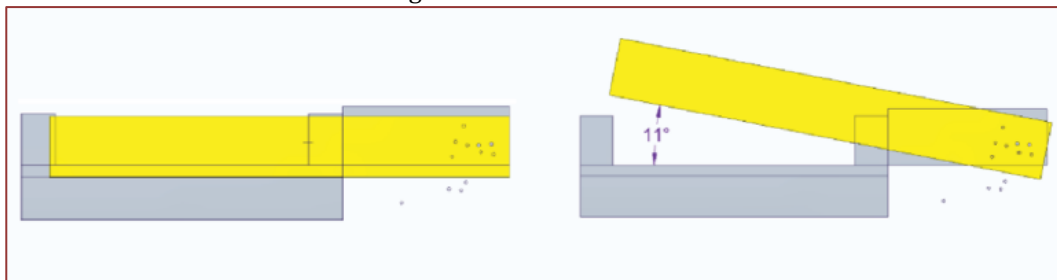
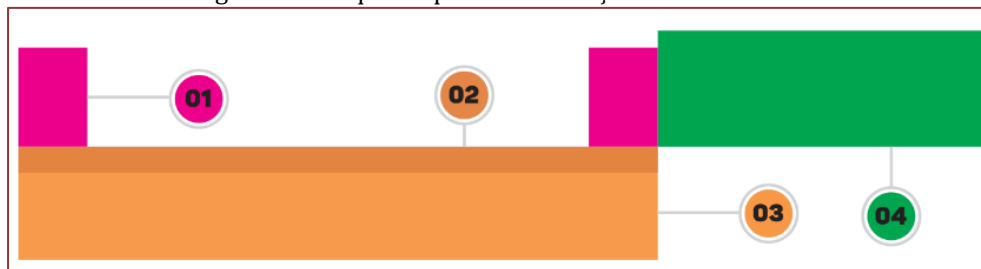


Figura 09 - Esquema para identificação através da cor.



O ângulo de 11° compreende a altura necessária para a acomodação das cerdas de no mínimo 20 mm e no máximo 25 mm, visto que quanto maior a altura maior o índice de periculosidade para os usuários. O software Solid Edge foi utilizado para a modelagem 3D buscando melhor visualização da configuração da alternativa. Esta última alternativa de guilhotina foi selecionada e seu protótipo foi confeccionado (FIGURA 10). No protótipo físico foram percebidos impasses não visualizados no protótipo digital como: dificuldade para realização do corte por conta do aço escolhido para confecção da faca e contra faca (cantoneiras laminadas de “aço doce”). As modificações foram realizadas e a contra faca passou a ser uma lâmina de desgrossadeira de aço carbono e a faca passou a ser de barra chata de aço VC K100. O protótipo físico da bancada também foi confeccionado (FIGURA 10).

Figura 10 - Protótipo físico de guilhotina e protótipo físico de bancada.

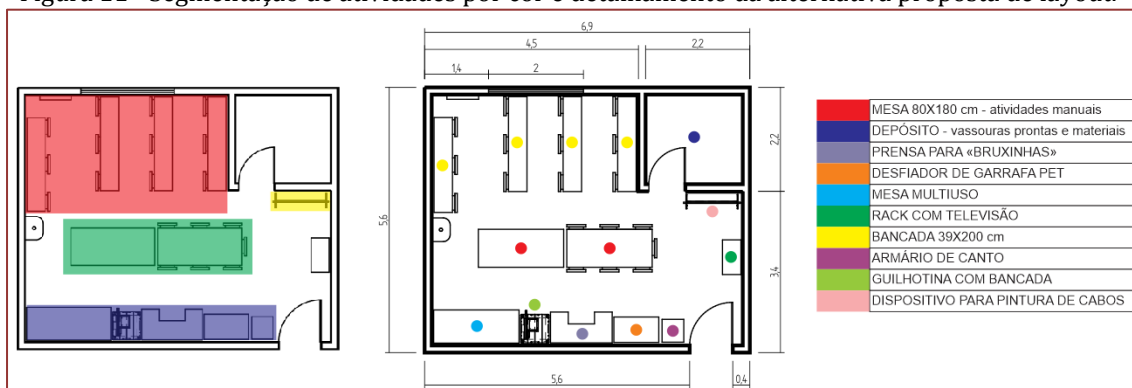


## 2.2 DETALHAMENTO TÉCNICO

### 2.2.1 ESPAÇO DE TRABALHO

A segmentação por cor na figura 11 representa a disposição das ferramentas, mesas e bancadas a serem utilizadas na realização das atividades. Em vermelho temos a área das bancadas onde atividades como contagem de cerdas para montagem das bruxinhas, corte de arames e detalhes podem ser executados. Em verde temos as mesas que podem ser usadas externamente a sala para atividades como pintura de cepos, além de servir como suporte para as vassouras prontas. Em azul temos as ferramentas para desfiação de pet, corte para alinhamento de cerdas (guilhotina e bancada) e prensagem das bruxinhas, mesa auxiliar e armário, na parte amarela temos o dispositivo para pintura de cabos.

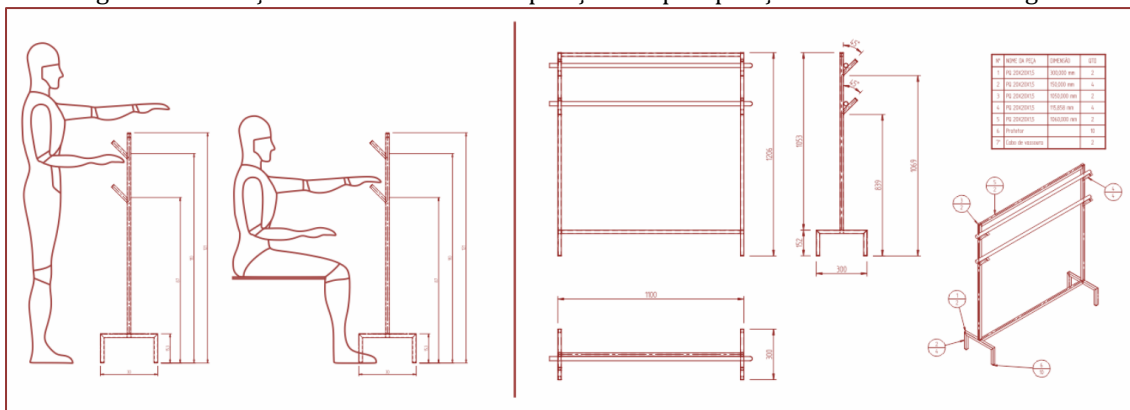
Figura 11 - Segmentação de atividades por cor e detalhamento da alternativa proposta de layout.



### 2.2.2 DISPOSITIVO PARA PINTAR CABO DE VASSOURA

A altura estabelecida tanto para a posição em pé quanto sentado partiram de tabela de dimensões corporais/1985 de percentis 5 para homens e mulheres (PANERO e ZELNIK 2013). Onde a altura estabelecida para a posição em pé foi de 168,2 cm e para a posição sentado foi de 86 cm (FIGURA 12). O material proposto para confecção do dispositivo foi perfil quadrado de 20x20 mm com espessura de parede 1,5 mm. A junção das peças de perfil posteriormente cortado é realizada através da solda por eletrodo revestido. Para acabamento, o dispositivo pode ser pintado e adicionado alguns protetores em suas extremidades.

Figura 12 - Relação homem-ferramenta posição em pé e posição sentado e medidas gerais.



### 2.2.3 EQUIPAMENTO PARA GUILHOTINAR CERDAS

A altura de usuário utilizada foi de 168,2 cm. Onde, em repouso, a área de contato da alavanca da guilhotina encontra-se a uma altura de 102 cm. Para confecção da bancada foram necessárias peças de madeira como tábuas e pernas mancas, parafusos, porcas e arruelas, ferramentas básicas de marcenaria e poucas operações. O material da contra faca é aço carbono, a lâmina usada como contra faca foi proveniente de desengrossadeira. A barra chata utilizada como lâmina tem como material o aço VC 131 K100 6x50x400 mm, utilizado para confecção principalmente de lâminas de corte e trabalhos a frio como estampagem. A alavanca foi confeccionada a partir de metalon perfil quadrado 16x16x2 mm. Para união das peças foi utilizada solda por eletrodo revestido e elementos de ligação como parafuso Allen sextavado interno.

Figura 13 - Relações de altura entre usuário e ferramenta.

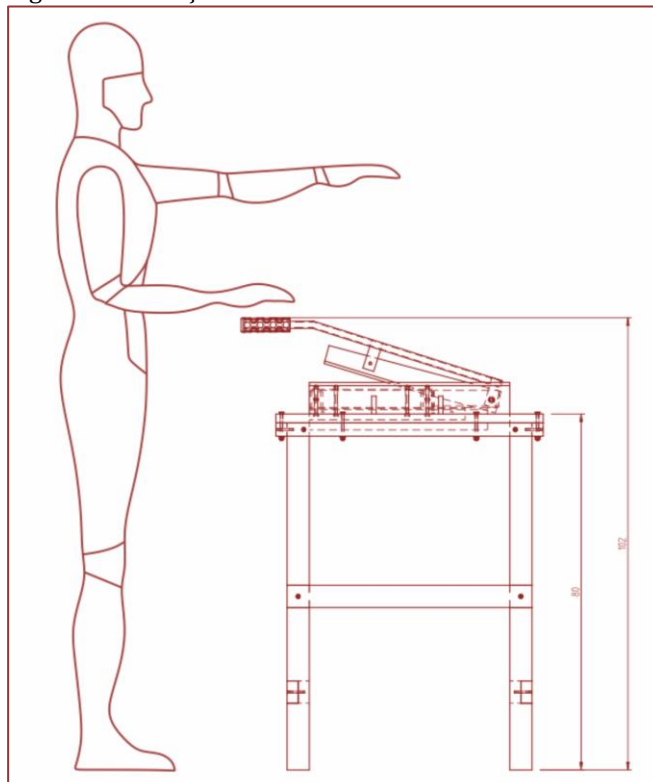
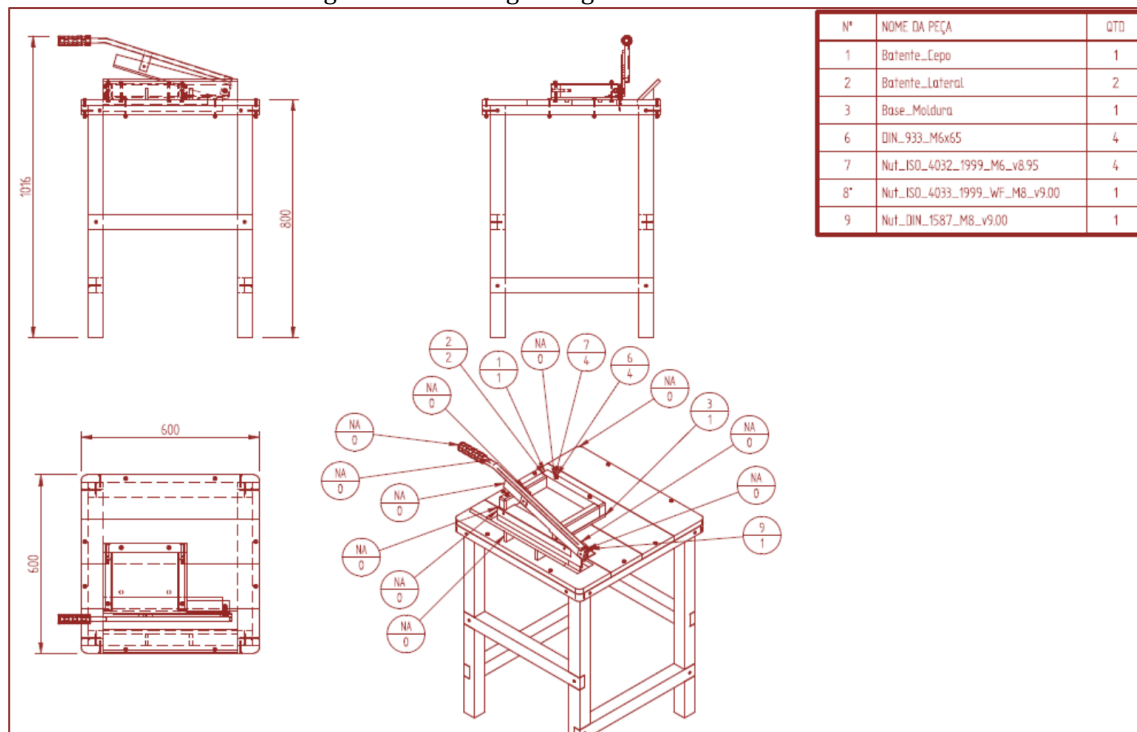




Figura 14 - Vistas gerais guilhotina e bancada.



### 3 RESULTADOS

Quanto ao espaço de trabalho, os únicos itens adicionados ao layout original da oficina foi o Dispositivo para pintura de cabos de vassouras, Guilhotina e bancada e um total de sete (07) cadeiras. Os demais itens no layout já existiam no local. As medidas foram coletadas para que a planta baixa do local fosse gerada e pudessem ser realizadas as análises quanto ao melhor aproveitamento do espaço e disposição dos elementos. O protótipo físico do Dispositivo para pintura não foi produzido, mas em compensação foi modelado no software Solid Edge. As relações de altura entre o usuário e o protótipo foram feitas graficamente no software CorelDRAW. A estrutura proposta é simples e não requer muitos materiais, apenas metalon (perfil metálico quadrado 20x20x1,5 mm) e solda por eletrodo revestido para unir as partes. O dispositivo pode ser pintado e para acabamento das extremidades têm-se protetores de plástico.

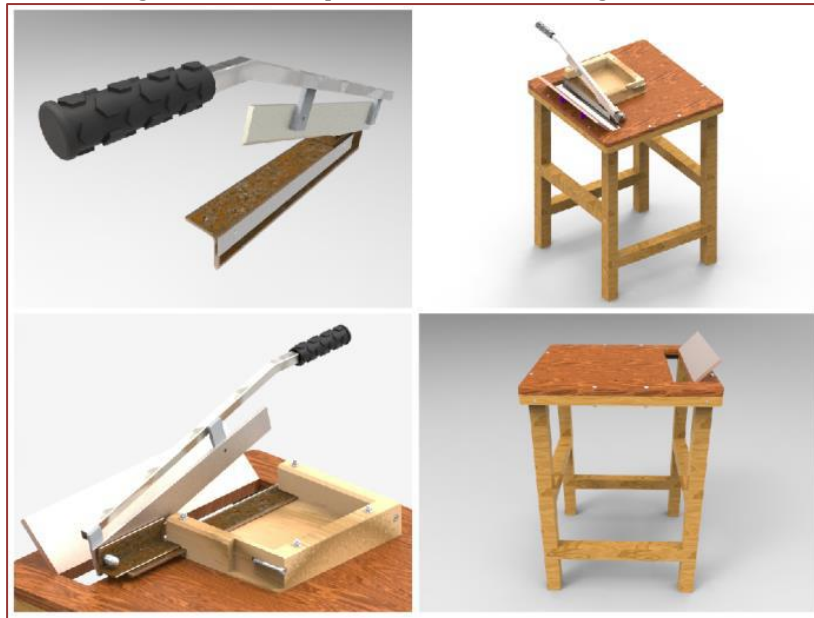
Figura 15 - Dispositivo para pintura de cabos de vassoura com simulação de dispositivo e cabos de vassouras nas duas alturas.



Fonte própria, 2017.

O protótipo físico da bancada foi concluído, mas para melhor exibição dos resultados utilizou-se o protótipo virtual, uma vez que a alteração feita na guilhotina quanto a substituição da faca, que antes era uma peça de cantoneira laminada de “aço doce” e foi substituída por barra chata de aço VC 131 K100, até o fechamento do trabalho ainda não tinha sido concluído seu processo de usinagem. Então, para demonstração de resultados, os protótipos aqui mostrados são virtuais modelados no software Solid Edge.

Figura 16 - Protótipo virtual de Bancada e guilhotina.



Fonte própria, 2017.

#### 4 CONCLUSÃO

A proposta de seguir a linha de Design Social implica em várias questões inclusive conceitos pessoais acerca do que vem a ser Design de fato. A busca por soluções inovadoras envolvendo desafios durante o processo de fabricação e novos materiais não veio a ser o foco do trabalho, uma vez que a inovação não está atrelada apenas a itens de alto valor agregado e processos complexos. O maior desafio foi estabelecer que soluções aparentemente simplórias também são soluções de Design cujo objetivo é atender as necessidades reais dos usuários, ainda mais se tratando de inclusão social onde o menos é mais se bem aplicado. Quanto aos resultados alcançados pode-se destacar que não houve muita dificuldade para chegar a solução final tanto para o layout proposto quanto para o dispositivo para pintura dos cabos de vassouras. As soluções propõem fácil execução e manipulação por parte dos usuários. A alternativa final da guilhotina e bancada tomou mais tempo desse trabalho, uma vez que exige maior atenção quanto a escolha do material, processo de fabricação, interação homem e ferramenta, relações antropométricas e de espaço. A produção do protótipo físico da guilhotina e bancada foi essencial para encontrar impasses não percebidos na modelagem 3D, podem ser citados impasses como não realização do corte das cerdas de nylon por conta do aço escolhido para confecção da lâmina, aresta não cortante da contra faca também por conta do material escolhido.

#### REFERÊNCIAS

- [1] BARBOSA FILHO, A.N. 2009. Projeto e desenvolvimento de produtos. Atlas, São Paulo, 182p.
- [2] BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de down: revendo concepções e perspectivas educacionais. 2005. Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, SP, Brasil.
- [3] GOMES-MACHADO, M. L.; CHIARI, B. M. Estudo das Habilidades Adaptativas Desenvolvidas por Jovens com Síndrome de Down Incluídos e não Incluídos no Mercado de Trabalho. 2009. Saúde Social, São Paulo, v.18, n.4, p.652-661.
- [4] IIDA, I. 2005. Ergonomia: projeto e produção. 2da ed. Blucher, São Paulo, 614p.
- [5] PANERO, J.; ZELNIK, M. Dimensionamento humano para espaços interiores. Gustavo Gili, Barcelona, 2008, 320p.
- [6] PAZMINO, A. V. Uma reflexão sobre Design Social, Eco Design e Design Sustentável. In: I Simpósio Brasileiro de Design Sustentável. 2007, Curitiba. Anais eletrônicos.
- [7] SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.57-78

- [8] SILVA, Y. C. R. Deficiência múltipla: conceito e caracterização. 2011, Encontro Internacional de Produção Científica - VII EPCC. Disponível em: [https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/yara\\_cristina\\_romano\\_silva3.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/yara_cristina_romano_silva3.pdf)
- [9] SIMONETTI, L. O que é desenvolvimento cognitivo? 2012. Disponível em: <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2012/09/05/o-que-e-desenvolvimento-cognitivo/>
- [10] SOUSA, R.; BELO, C.; CARIDADE, H.; CABRAL, L. Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. 2008. Disponível em: [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_22.pdf#page=4](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf#page=4)

# Capítulo 20

## *Neurofibromatose tipo 1: Ensaio para abertura de novos possíveis*

'O problema da "abertura para novos possíveis" nos parece, portanto, ter um certo interesse epistemológico'

Jean Piaget

*Amália Neide Covic*

*Thomas Pontes Chequetto*

**Resumo:** Este texto traz algumas reflexões oriundas de uma pesquisa exploratória sobre a relação entre o diagnóstico de Neurofibromatose tipo 1 (NF1) e escolarização. Buscamos, desse modo, explorar os relatos clínicos sobre déficits cognitivos e dificuldades de aprendizagem com vistas a construção da discussão sobre aspectos de escolarização de sujeitos acometidos pela enfermidade.

**Palavras-chave:** neurofibromatose tipo 1; dificuldades de aprendizagem; doenças crônicas; escolarização.

## 1. INTRODUÇÃO

A neurofibromatose tipo 1 (NF1) é uma doença genética, neoplásica, os indivíduos acometidos têm maior probabilidade do desenvolvimento de neoplasias malignas. Tratando-se de uma desordem multissistêmica complexa acomete diversas regiões, tem um amplo espectro sintomatológico e impacto direto na qualidade de vida dos portadores. Segundo Geller (2004), em termos epidemiológicos, tem significativa prevalência, sendo 1:3000 indivíduos acometidos. Está incluída, portanto, no que a Organização Mundial de Saúde (OMS) e Sistema Único de Saúde (SUS) definem como doença rara. O presente trabalho busca compreender a relação entre NF1 e escolarização por meio de uma pesquisa exploratória e revisão bibliográfica.

As manifestações clínicas da NF1 são diversas e incluem manchas café-com-leite, neurofibromas, nódulos de Lisch, sardas axilares e inguinais e glioma óptico, macrocrania, entre outros sintomas e comorbidades. É importante, no entanto, ressaltarmos que as manifestações clínicas ocorrem com gravidades distintas para cada indivíduo, podendo se apresentar de forma mais branda (manchas café com leite) e benigna até formas mais graves (forte presença de fibromas pela pele, deformações corporais, erosão óssea, doença neoplásica maligna entre outros).

Descrita desde 1768, somente nos dez últimos anos passa a ser mais bem conhecida principalmente pelos avanços em exames de neuroimagem e nos estudos genéticos. Não faltam na literatura das áreas da Saúde e nos relatos clínicos menção aos problemas sociais, culturais e emocionais que envolvem a doença. Em diferentes escalas, encontramos as alterações cognitivo- comportamentais como um elemento importante da enfermidade.

Os sintomas e particularidades narradas até aqui configuram a totalidade da vida dos sujeitos acometidos pela NF1. Ou seja, tais questões estão implicadas no cotidiano dessas pessoas, em todos os âmbitos de suas experiências enquanto sujeitos. Desse modo, dado o seu sentido crônico, fica patente o quão as questões relacionadas a enfermidade estão imbricadas em um universo social. Naturalmente, a vida escolar-acadêmica desses pacientes é diretamente impregnada pelas questões neurofisiológicas e sociais relativas aos processos de saúde - doença.

Cabe, aqui, explicitarmos que os processos de saúde- doença são, evidentemente, dinâmicos e históricos. Em uma visão hermenêutica- fenomenológica, Gadamer (2006) e Canguilhem (2002), exploram a relação entre doença, saúde e experiência. Nesses termos, quem estabelece o estado de doença são os valores que a compõem. Ou seja, são experiências como sofrimento, dor, prazer que configuram o estado de saúde-doença e não medições fisiopatológicas.

Para Gadamer (2006), os estados de saúde- doença não são lados apostos de um mesmo objeto. Assim, o conceito de saúde não é mensurável, na medida em que é configurado pelos processos de equilíbrio e desequilíbrio que são estruturantes de sua própria existência. Prova disso é que casos clínicos semelhantes, com os mesmos parâmetros biológicos (etiologia, prognóstico, implicações para o tratamento etc.) podem afetar pacientes de modo diferente, gerando manifestações sintomáticas distantes, com diferente comprometimento de habilidades sociais. Nas doenças crônicas e raras (em que muitas vezes a biomedicina oferece somente respostas parcialmente), a perspectiva da clínica médica, a incorporação da experiência do sujeito no tratamento, fornece dados seguros para compreendermos o papel dos fatores psicossociais na etiologia da enfermidade.

## 2. DISCUSSÃO DE LITERATURA

Como visto anteriormente, as enfermidades têm relação decisiva com outros campos da vida. Os sujeitos que possuem NF1 devem ser vistos em sua integralidade vivencial, inseridos em todos seus espaços de socialização e afetividade. Um desses espaços é a escola. Déficits cognitivos e de aprendizagem são recorrentes nos sujeitos acometidos pela doença. No entanto, guardada a distinção e diferenças epistemológicas entre os campos da Saúde e da Educação, não encontramos dentro do escopo das Ciências Humanas e da Educação, pesquisas que se debruçam sobre os aspectos da escolarização de sujeitos com NF1. Entendemos que a ausência desses dados é intrigante já que os problemas de aprendizagem são moeda corrente na rotina clínica de atendimentos.

Vaucheret Paz (2017) afirmam que, em média, 80% das crianças com NF1 apresentam algum problema cognitivo e de aprendizagem. Pride & North (2012) corroboram esse dado, por meio de testes psicométricos, encontrando alterações neuropsicológicas, em especial nas funções executivas, em 70% das pessoas com NF1. Aceitando os testes psicométricos como válidos, é importante mencionar que o

quociente de inteligência desses sujeitos se encontrar dentro dos limites da normalidade, com leve variação nas funções cognitivas verbais e não-verbais.

Batista (2014), encontra maiores déficits de processamento auditivo temporal na população com NF1 em comparação com população livre de doença. Violante (2015) encontra níveis mais baixos de GABA e da expressão de receptores de GABAA, neurotransmissor inibidor essencial no plano sensorial, cognitivo e motor, na população com NF1, independente da idade.

Farias (2013) busca sistematizar hipóteses que apontam para maior dificuldade no desenvolvimento das capacidades leitoras de alunos com NF1. Apesar desse panorama, não encontramos, até o momento pesquisado, dados seguros na área da Educação sobre os processos de escolarização de pessoas com NF1, como já dito.

## 2.1. METODOLOGIA

Neste estudo apresentamos os resultados de uma pesquisa exploratória que objetivou compreender o processo de escolarização de crianças e adolescentes com NF1 que realizam acompanhamento em um hospital de oncologia pediátrica na cidade de São Paulo, Brasil. Nesse referido hospital existe um departamento de acompanhamento escolar- pedagógico dos pacientes, com um vasto banco de dados de aulas ofertadas aos alunos no hospital, depoimentos dos professores hospitalares sobre as aulas e o desenvolvimento dos alunos, avaliações escolares, relatórios pedagógicos entre outros dispositivos. A metodologia de coleta e produção de dados está centrada na análise de banco de dados do hospital e da escola hospitalar.

Na pesquisa trabalhamos com os apontamentos retrospectivos do acompanhamento escolar hospitalar e entrevistas de orientação aos pais e pacientes. Os dados da pesquisa compreendem o período de 2000 até 2016. Foram analisados os dados de 104 pacientes, a faixa etária dos participantes da pesquisa foi de 6 a 36 anos, a média de idade foi de 19 anos. As categorias elencadas para análise estão centradas nos processos de escolarização e seus entraves, são elas: repetência, interrupções escolares, etc. Para a construção dos dados estudamos o currículo desses alunos em relação a um rol de habilidades escolares: pesquisar e organizar informações, compreender temas escolares em estudo, enfrentar situações problemas, ler e interpretar textos e dados, interagir na aula, compreender conteúdos escolares do ano escolar em curso, estabelecer relações entre conhecimentos, resolver as atividades propostas, usar conhecimentos prévios, antecipar informações. Além disso, foram levados em conta os impedimentos clínicos, como gliomas ópticos e a interrupção do processo escolar por conta de internação hospitalar.

## 3. RESULTADOS

Dos alunos pesquisados 80% possui interrupções e/ou reprovação do ano escolar. Desse montante, 26% das reprovações ocorreram em mais de um ano escolar, 30% delas ocorreu na educação infantil, 18% até o Ensino Fundamental I e 6% além do Fundamental I. O conjunto dos dados passou, ainda, pela divisão em três blocos de apontamentos: (a) as habilidades escolas, inferidas e analisadas por meio das avaliações dos professores hospitalares; (b) os aspectos clínicos, obtidos pela análise dos prontuários e banco de dados do hospital; (c) escolarização, inferida por meio da vida escolar dos pesquisados presente no banco de dados da escola hospitalar. Desse modo, quando estabelecidos para a idade e ano escolas foi pontuado com o valor 1, com isso, um aluno em curso regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deveria ter a pontuação máxima de valor 3. Como resultado observou-se as pontuações: até o fundamental I média 1,4; até o fundamental II = 1,6; até o ensino médio = 1,8 e outros = 2,2. Desse dado, depreendemos hipótese de que ao desenrolar do desenvolvimento infantil temos certa organização das questões escolares.

No tocante aos eixos de análise das categorias descritas no parágrafo superior, apropriamo-nos das reflexões sobre o Contemporâneo de Giorgio Agambem (2009) e dos conceitos de tempo escolar e construção do currículo de Gimeno Sacristán (2000).



Procuraremos, desse modo, explorar como questões relativas ao contemporâneo podem ser lidas como força motriz para abertura de novas possibilidades para escolarização de sujeitos com NF1. Procuramos, ainda, pontuar por meio das experiências observadas na escola hospitalar, como as questões relativas ao tempo escolar e ao currículo podem ser lidas como instrumentos de minimização de prejuízos escolares para população pesquisada.

O contemporâneo, segundo Agambem (2009), é apreendido pela relação ética que o sujeito assume com seu tempo. Tarefa ética dos sujeitos contemporâneos, nesse sentido, seria a de lançar o olhar para seu tempo e para o passado, buscando os pontos de cisão que demonstram o escuro de seu tempo para que possa agir nele. Parece-nos, dessa maneira, que olhar dos professores e instituições escolares para o aluno com NF1 deva assimilar essa postura. Encontramos como um dos resultados da revisão bibliográfica dessa pesquisa a invisibilidade (Honneth, 2001) das questões escolares e de aprendizagem das pessoas com NF1 no campo da Educação. Tal invisibilidade só será rompida quando houver uma possibilidade ética do reconhecimento (Honneth, 2009) dos corpos e particularidades dos sujeitos com NF1 enquanto espacialização do tempo que esses alunos necessitam para viverem seus processos.

Em relação aos postulados de Sacristán (2000) sobre currículo, salte-nos os olhos a necessidade de superação da dicotomia entre “currículo prescrito” e “currículo em ação” para o atendimento dos alunos com NF1. Chegaríamos, dessa maneira, na necessidade da construção de um currículo específico (Covic, 2011) que incorpore as relações temporais impostas pela enfermidade (Gadamer, 2006) com intuito de minimização de seus possíveis prejuízos educacionais. Ao nos debruçarmos sobre a vida escolar dos alunos em tratamento com NF1 percebemos um movimento que se apresenta sempre difuso, no qual se confundem as especificidades clínicas desses sujeitos com necessidades educacionais.

Por fim, recomendamos estudos mais sistemáticos sobre a vida escolar da população com NF1. Entendendo que a NF1 e os sujeitos acometidos pela enfermidade têm de ser alvo de interesse epistemológico também do campo da Educação, pensando as questões relativas as implicações do diagnóstico na vida escolar.

## REFERÊNCIAS

- [1] GELLER, M. Neurofibromatose: clínica, genética e terapêutica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.
- [2] COVIC, A.; OLIVEIRA, F. O Aluno Gravemente Enfermo. São Paulo: Cortez, 2011.
- [3] CANGUILHEM, O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- [4] HONNETH, A. Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.
- [5] SACRISTÁN, J. O Currículo - Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- [6] AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- [7] GADAMER, H-G. O caráter oculto da saúde. Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

Autores

**MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)**

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas- cultura popular-performance- identidade e memória.

**BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)**

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

**ADRIANA GAVIÃO BASTOS DE OLIVEIRA**

Pedagoga e Psicopedagoga, mestre em educação pela Puc- Campinas, doutra em educação Básica pela UNESP-Araraquara, atua como coordenadora da educação básica, docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG- Poços de Caldas) e do curso de Psicopedagogia da PUC- Minas. Desenvolve trabalhos na área de formação de professores e pesquisa sobre inclusão no contexto da escola regular e do pedagogo fora do espaço escolar. Atualmente, atua como coordenadora da Universidade Aberta da Maturidade (UNABEM), situada em Poços de Caldas.

**ALESSANDRA DE MELO SILVA**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Poços de Caldas. Participou do grupo de pesquisas com o foco na "Pedagogia fora dos espaços escolares". Atuou como bolsista pelo PAEx no projeto " As construções da Pedagogia para a terceira idade". Atualmente, atua como voluntária na Universidade Aberta da Maturidade (UNABEM) - Unidade Poços de Caldas, e também como monitora na disciplina "Pedagogia e sua Multidimensionalidade".

**ALÉXIA THAMY GOMES DE OLIVEIRA**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda pelo mesmo programa. Faz parte do Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural (NEPHC). É docente na Universidade Potiguar (UnP) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Pesquisa na área de Psicologia Escolar e Educacional, interligada principalmente aos seguintes temas: processos de mediação pedagógica; políticas públicas de educação no Ensino

Superior; Fracasso Escolar no Ensino Superior; Fracasso Escolar em Matemática; Formação Docente; Apropriação de conceitos científicos.

### **AMÁLIA NEIDE COVIC**

Professora doutora e mestra em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). É coordenadora e formadora de Professores para atuação em Atendimento Escolar Hospitalar no Instituto de Oncologia Pediátrica – Hospital do GRAACC - Universidade Federal de São Paulo, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP/campus Guarulhos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Educadores e Educação a Distância atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores - atendimento escolar hospitalar, ambiente de aprendizagem, humanização do tratamento do câncer, atendimento multidisciplinar às crianças gravemente enfermas.

### **ANTÓN CASTRO MÍGUEZ**

Possui graduação e mestrado em Letras e doutorado interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura. É professor adjunto do Departamento de Letras do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua na área de linguística aplicada, com pesquisas em educação linguística, formação de professoras e professores de línguas, letramentos queer e literatura queer.

### **ARIANE RODRIGUES DE ANDRADE**

Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Poços de Caldas. Participou de grupos de pesquisa com foco na "Pedagogia fora dos espaços escolares". Atualmente, atua como voluntária da Universidade Aberta da Maturidade (UNABEM) - Unidade Poços de Caldas e também como monitora na disciplina intitulada "Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais" na Universidade do Estado de Minas Gerais. Atua como auxiliar da coordenação pedagógica na educação básica, no Instituto Educacional São João da Escócia, situada em Poços de Caldas.

### **CAMILLA DE MENEZES MONTE**

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Potiguar (2017), pós-graduanda em Psicologia clínica e Psicoterapia Infantil, Psicóloga Perita do Núcleo de Perícias Judiciais-NUPeJ/RN com experiência em separação conjugal, disputa de guarda e alienação parental, Psicóloga Clínica com abordagem em Terapia Cognitiva Comportamental. Atualmente desenvolve pesquisas no campo da Psicologia Clínica e Jurídica.

### **CÁRMEN MARILEI GOMES**

Graduada em Ciências Biológicas (UFRGS), Mestre em Doutora em Neurociências (UFRGS), Pós-doutorado em Fisiologia (USP). Professora nos Cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Pedagogia e Psicologia das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Atua em linhas de pesquisa sobre Estresse e Neurociências e Educação.

### **CAUÊ JUCÁ FERREIRA MARQUES**

Graduando do curso de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar - EDESPI/UFC. Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Social e Qualificação Profissional - IDESQ.

### **CRISTINA VERÔNICA SANTOS NOVAES**

Mestranda no Programa Profissional em Educação-PPGE da UESC, com graduação em Pedagogia e Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus/Bahia e Especialização em Gestão de Pessoas. Atualmente é analista universitária-Psicopedagoga da UESC, atuando com educação corporativa, gestão dos instrutores internos da instituição. Experiência nas diversas áreas de educação como: na modalidade EJA, educação infantil, EAD, educação profissional, formação de professoras, educação superior, coordenação pedagógica e dificuldades de aprendizagem e membro do Grupo de pesquisa de Gestão de Instituição de Ensino.

### **DANIELE DOS SANTOS GUIDOTTI PEREIRA**

Advogada, Psicóloga, Mestre em Desenvolvimento Regional, Especializada em Ciências da Educação e em Direito da Criança e do Adolescente, Especializada em Avaliação Psicológica e em Terapia do Esquema.

### **DINÁ SANTANA DE SOUSA**

Docente da Libras, Português/Literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Doutoranda em Turismo pela Universidad de Santiago de Compostela - USC. Mestra em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, com pesquisas na área de acessibilidade. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC e em Libras pela UCAM. Graduada em Letras/Português e Literaturas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Possui certificação PROLIBRAS emitida pelo MEC, de Tradução e Interpretação da Libras e é certificada como Intérprete da Libras pela APILCE. É integrante do Grupo Verso (grupo de performance poética). Coordena e executa projetos de extensão voltados para a promoção da acessibilidade (cursos de Libras) e da arte e cultura (Grupo Verso Encena), todos realizados no IFCE campus Canindé.

### **EDEMILSON PICHEK DOS SANTOS**

Enfermeiro na Rede de Saúde Divina Providência. Mestre em Desenvolvimento Regional.

### **EDINA AP DO AMARAL OLIVEIRA**

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG (2006), Pós graduada pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2008), com formações complementares em Terapia Cognitiva Comportamental e Diagnóstico em Saúde Mental. Atualmente é professora universitária e Psicóloga Clínica.

### **ÉLIDA FURTADO DO NASCIMENTO**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2010); Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2016); doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). É professora assistente pela Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, atuando na graduação com a disciplina de psicologia da educação. É pesquisadora pelo GAEPE: Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação e pelo NEPHC: Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural. Tem experiência de pesquisa no campo da educação e da psicologia educacional, investigando principalmente temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e fracasso escolar.

### **ERIKA BATAGLIA DA COSTA**

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Filosofia, MBA em Gestão de projetos e equipes de E-Learning, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, em Organização e orientação educacional e em Psicanálise, Graduada em Pedagogia e Filosofia e Graduada em Gestão de RH. Gestora de Instituição de Ensino Superior, Avaliadora do INEP/MEC, Elaboradora e

Revisora do SAEB e do INEP/MEC, Assessora Pedagógica, professora e palestrante. Possui livros e artigos publicados na área da educação e da filosofia.

### **FÁBIO LUCAS DA CRUZ**

Doutor e Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo, possui Bacharelado e Licenciatura em História, é Especialista em Metodologia do Ensino de História e licenciado em Pedagogia. Atua principalmente nos seguintes temas: Ditadura Civil-militar, imprensa e exílio. É professor do Instituto Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Paraná, onde desenvolve projetos de extensão para formação docente e pesquisas sobre Ensino de História, História da Educação, Educação para as Relações Étnico raciais, História da Saúde no Paraná, patrimônio cultural, memória e identidade regional. Possui 18 anos de experiência como docente e atuou em todas as etapas da Educação Básica como servidor público. Foi professor de Educação Infantil por cinco anos, atuou em escolas do Ensino Fundamental II de diferentes cidades do interior de São Paulo.

### **FERNANDA GRASIELE DA SILVA**

Graduanda em Psicologia (FACCAT).

### **FERNANDA MAYARA SALES DE AQUINO**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/ UERJ), Linha de pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais (2017-2021), vinculada ao projeto de pesquisa "Mídias na pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em contextos históricos: revelações de sentidos e efeitos na dignidade humana", participa do Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos. É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) e possui graduação em Pedagogia pela UFRN.

### **GEISLAYNE MENDONÇA SILVA**

Mestranda em Design pela Universidade Federal de Campina Grande, graduação em Design pela Universidade Federal do Amazonas. Durante o período julho/2015 a agosto/2017, foi bolsista em Programa de Apoio a Iniciação Científica (PAIC-PIBIC/INPA). Tem experiência na área de Design de Produto, com ênfase em Design Social, Design para a sustentabilidade, Processos de Fabricação, Modelagem 3D Solid Edge, atuando principalmente nos seguintes temas: reaproveitamento de resíduos florestais e de processamento mecânico, árvore de pequeno diâmetro e temática regional. Integrante do grupo de pesquisa: Desenvolvimento Tecnológico de Produtos de Madeiras.

### **HUGO HIGINO PEREZ DE ANDRADE**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis - UFMT (CUR), graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), docente no ensino superior, psicólogo clínico e pesquisador em áreas do desenvolvimento humano e educação inclusiva.

### **IONARA DANTAS ESTEVAM**

Possui Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (2011), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2005), Especialização em Desenvolvimento Infantil e seus Desvios pela Universidade Federal da Paraíba (1996), Especialista em Psicologia Clínica pelo Conselho Federal de Psicologia, Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ (1990), Graduação em Licenciatura em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ (1989). Professora e Pesquisadora da Pós Graduação Stricto Sensu, Lato Sensu e Graduação de Psicologia da Universidade Potiguar - RN. Professora da Faculdade Mauricio de



Nassau - RN. Tem experiência na área de Avaliação Psicológica e Psicologia Clínica. Atuando principalmente nas temáticas de Avaliação Psicológica (Clínica, Pericial, Orientação Profissional e do Trabalho) e Saúde do Trabalhador.

### **JACQUELINE CAVALCANTI DA SILVA**

Educadora Física, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e institucional, Psicopedagoga do IFS- Instituto Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão. Professora convidada do Curso de Pós graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Pio Décimo, Professora convidada do Curso de Pós graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica da Unit; Professora convidada do Curso de Pós graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica da Faculdade São Luis de França.

### **JEAN MACHADO MACIEL DA SILVA**

Graduação em Desenho Industrial-Habilitação em Projeto de Produto (2007). Pós Graduação e Mestrado em Engenharia de Produção(2017) pela Universidade Federal do Amazonas. SENAI - Departamento Regional do Amazonas. Centro de Formação Profissional Waldemiro Lustoza (2006-2014) docente Metal Mecânica. Matemática aplicada a Mecânica . Metrologia aplicada a Mecânica . Leitura e Interpretação de Desenho Técnico Mecânico . Desenho Técnico Mecânico . Norma OHSAS . Modelagem 3D com Softwares: Inventor e Solid Edge - CAD/CAM/CAE DAFRA MOTOS (2009-2012) como Designer de produto. Desenvolvendo: componentes metálicos, injetados, dispositivos de montagem, dispositivos de inspeção, redesign de peças plásticas, itens PPB, melhorias, entre outros. Como Designer ainda no segmento de duas rodas atuei na resolução de problemas gerando componentes e produtos onde o fruto da pesquisa foi objeto de patente por esta entidade.

### **JOÃO JOSÉ DOS SANTOS**

Licenciado em Ciências Sociais (DFCH/UESC). Mestrando em Educação Profissional, (DCIE/UESC), Pós-graduado em História do Brasil (DFCH/UESC). Pós-graduado em Gestão Municipal (UESC/UAB). Pós-graduado (lato sensu) em Planejamento de Cidades (PGPCidades/DCEC/UESC), Técnico Universitário -UESC- Ilhéus,Bahia-Brasil

### **JORGE GONÇALVES DE SOUZA**

Graduado em Administração (2018), Acadêmico de Língua Japonesa. Atua no mercado de assessoria empresarial em Marketing e Estrutura Organizacional. Realiza pesquisas nas áreas de Marketing, Logística (Reversa/Supply Chain) e administra um projeto nas redes sociais de cunho educativo. Experiência de mercado nas áreas de Marketing , Comércio Exterior e Fiscal (Tributário). Podcaster nas horas vagas, levando conhecimento através do streaming.

### **JOSEAN DA COSTA SILVA**

Bacharel em Ciências Contábeis (DCAA/UESC). Estudante de licenciatura em Matemática (DCET/UESC). Técnico Universitário UESC. Ilhéus, Bahia-Brasil

### **JOSEFA SÔNIA PEREIRA DA FONSECA**

Graduada em Administração pela Faculdade de Administração de Empresas do Estado de São Paulo (2004); em Ciências Econômicas pela Universidade Tiradentes, Aracaju-SE (1980). Mestre em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1992); Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós Doutorado na Universidad Autónoma de Madrid. Professora concursada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)/ Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis (DCAC). Professora da disciplina de Organização e Gestão Escolar no Mestrado de Educação da UESC. . Membro da Diretoria da Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de

Língua Portuguesa. Experiência de mais de 20 anos na área de Gestão de Instituição do Ensino Superior. Pesquisadora nas áreas de: Gestão Estratégica; Gestão de Instituição de Ensino.

### **KÁTIA OLIVEIRA PINTO**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Geografia (FAIARA). Pós-graduada (latu sensu) em Docência do Ensino Superior (FACITE). Pós-graduada (latu sensu) em Gestão Escolar (FCE). Pós-graduada em Políticas Públicas para Educação Básica (Facei) Professora do Ensino Fundamental do Município de Ilhéus - BA.

### **LEIDY KARLA SIMONETTO**

Ex-acadêmica do 5º Período do Curso de Psicologia do Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG. Empresária da área de Moda.

### **LUANA KAROLINE DE SOUZA**

Acadêmica do Curso de Química da Universidade Estadual Do Oeste do Paraná durante dois semestres no ano de 2014. Graduada em Inglês na Volks Universiteit em 's-Hertogenbosch, na Holanda em 2015. Acadêmica do 6º Período Curso de Psicologia do Centro Universitário Assis Gurgacz. Instrutora de Inglês na educação Infantil do Grupo Elite – Alfa Toledo.

### **LUÍS ANDRÉ DA SILVA ARAÚJO**

Graduando do curso de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Ceará. Estagiário de Letras na coordenação da Escola Ari de Sá Cavalcante (Fortaleza-CE).

### **LUZINETH FLORENTINA SOUZA SERRA**

Professora efetiva da rede estadual de ensino em Mato Grosso. Atuou praticamente em todas as modalidades de ensino- educação escolar indígena e do campo, educação de jovens e adultos e atualmente leciona na periferia da capital de MT, Cuiabá. Faz mestrado em Ensino de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso, o Prof História.

### **MARIA DÉBORA DAMACENO DE LACERDA VENTURIN**

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1995), Especialista em Administração de Propaganda e Marketing pelo INBRAPE (2000), Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), Acadêmica do Sexto Período do Curso de Psicologia do Centro Universitário Assis Gurgacz - FAG (2020), Pós-graduanda em Neuropsicologia – FAVENI (2020). Tendo atuado como Docente no Ensino Fundamental, da APAE, da Graduação, da Pós- graduação, Diretora Universitária da Universidade Paranaense - UNIPAR - Campus de Cascavel e com Perícias Judiciais.

### **MARIA VIVIANE DA SILVA RODRIGUES**

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Ceará. Estagiária de Letras na escola Carmélia Bastos (Fortaleza-CE).

### **NATÁLIA MAGNUS BARONIO BERLI**

Psicóloga. Atua na área de Psicologia Clínica com adolescentes, adultos e idosos com a Abordagem Centrada na Pessoa.

**NELMIRES FERREIRA DA SILVA**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe em 1998/UFS; Doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/2013; Pós-Doutorado pelo Programada/PPGD/Serviço Social/2015/UFS, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe/UFS/2003; Especialista em Economia e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal de Sergipe/UFS/2004; Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Universidade Federal de Sergipe/UFS/2013; Atuação: Professora Curso de Serviço Social Da UFS/ E do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UFS/ e membro colaborador do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFV/Mg; Grupos de Estudo e Pesquisa: Vice- Coordenadora do GETEQ e membro do GEPSSO.

**ROSA APARECIDA PINHEIRO**

Professora da UFSCar, campus Sorocaba, no curso de graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia. Integrante do Comitê Científico do GT 18 - ANPED. Coordenadora Acadêmica do PIBID. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com Estágio Doutoral na Universidad de Barcelona e Pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atuação no campo de pesquisa, ensino e extensão em Formação de Professores, Currículo e Educação de Jovens e Adultos.

**SANNY MARIA ARAÚJO TEIXEIRA RAMOS**

Pedagoga pela Universidade estadual do Ceará- UECE. Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia clínica e institucional, pela FATENE. Professora da Rede pública municipal de Itapipoca- Ce, com experiência em Formação de professores pelo programa MAIS PAIC. Psicopedagoga Clínica. Pesquisadora da área da educação, inclusão e movimentos sociais, com artigos publicados em eventos estaduais, nacionais e em jornal local.

**TATIANA GONÇALVES MUZI**

Mestra em Bens Culturais e Projetos Sociais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (2019). Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Veiga de Almeida (2015). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Institucional, Educação Especial e Políticas Públicas Inclusivas. Atuou profissionalmente no suporte acadêmico aos estudantes dos Cursos de Graduação em Engenharia da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente exerce o cargo de Analista de Planejamento, Gestão e Infraestrutura em Informações Geográficas e Estatísticas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde contribui no exercício da administração escolar, com as atividades de ensino, pesquisa e extensão do corpo docente e discente, e com as atividades de gestão da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE).

**THOMAS PONTES CHEQUETTO**

Graduado em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Especialista em Educação em Saúde: no atendimento escolar hospitalar, aluno do o Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Unifesp (doutorado), desenvolve a pesquisa "Neurofibromatose tipo 1 (NF-1): aspectos educacionais e cognitivos". Interessa-se pelos seguintes temas: Educação Hospitalar; Inclusão social; Atendimento multidisciplinar às crianças gravemente enfermas; Vulnerabilidades infantis; Antropologia da Educação; Saúde e Doença na intersecção de saberes e práticas; Alunos cronicamente enfermos.

## **TIARA FERREIRA E ANDRADE**

Possui Mestrado em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Potiguar (2020), Especialização em Psicologia Clínica (Indivíduo, grupo e família) pelo Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (2019), Formação em Gestaltterapia pelo Instituto Natalense de Gestaltterapia (2018), Graduação em Psicologia pela Universidade Potiguar (2017). Atualmente desenvolve pesquisas no campo da segurança pública e saúde mental. É psicóloga clínica e professora de pós-graduação em Gestaltterapia.

