

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Volume 2

Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadoras)


EDITORA
SCHREIBEN

EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:
TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS
NA CONTEMPORANEIDADE
VOLUME 2



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Peshkovagalina - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em movimento : transformações e desafios na contemporaneidade.
Volume 2. / Organizadoras : Eunice Nóbrega Portela ...[et al.]. – Itapiranga :
Schreiben, 2022.
196 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-050-3
DOI: 10.29327/586122

1. Educação inclusiva. 2. Educação – políticas públicas. 3. Educação – tecnologias. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Rebeca Freitas Ivanicska.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
EIXO 1 - EDUCAÇÃO, INCLUSÃO EM MOVIMENTO	
SER AUTISTA: OS DILEMAS E CONFLITOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL.....	12
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Larissa Argenta Ferreira de Melo</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO BRASIL: O QUE DIZ A LITERATURA.....	20
<i>Shirley de Lima Ferreira Arantes</i>	
<i>Dara Cristina Fernandes Gonçalves</i>	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES DOS POVOS ORIGINÁRIOS: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS.....	34
<i>Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro</i>	
<i>Vânia de Fatima Thuszcz Lippert</i>	
<i>Bruna Marques Duarte</i>	
<i>Renato Souza da Cruz</i>	
APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO: OS PROCESSOS DE ENSINO DOS INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS COM OCORRÊNCIAS BEM SUCEDIDAS NA APRENDIZAGEM.....	45
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Vinícius Guiraldelli Barbosa</i>	
<i>Alcione Santos de Souza</i>	
<i>Gladys Nogueira Cabral</i>	
<i>Cássia Cilene Fernandes</i>	
<i>Sandro Garabed Ischkanian</i>	
EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: A MUSICALIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA	

EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
<i>Ássia dos Santos Barreto</i>	
<i>Regina Finck Schambeck</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
DIREITO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	64
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Gabriel Nascimento de Carvalho</i>	
<i>Vinicius Guiraldelli Barbosa</i>	
<i>Alcione Santos de Souza</i>	
<i>Elimeire Alves de Oliveira</i>	
<i>Ana Caroline Barros da Silva</i>	
EIXO 2 - EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM MOVIMENTO	
UM PANORAMA DAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO INFANTOJUVENIS NO BRASIL: DO CARÁTER PUNITIVO À ESFERA SOCIOPEDAGÓGICA.....	76
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Henrique Smidt Simon</i>	
<i>Ássia dos Santos Barreto</i>	
EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DO SER	90
<i>Cláudia Mota</i>	
<i>Flávia Paiva</i>	
A POLÍTICA SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL EM MATO GROSSO DO SUL FRENTE AS MEDIDAS DE AUSTERIDADE FISCAL.....	98
<i>Ionaldo Julian Costa Bruno</i>	
A “NEUTRALIDADE” IDEOLÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	112
<i>Maria Eduarda Klein Kulmann</i>	
<i>Gabriel Grabowski</i>	
<i>Lovani Volmer</i>	
OS MOVIMENTOS DO NEOLIBERALISMO E O RECENTE ATAQUE A EDUCAÇÃO NA EMENDA CONSTITUCIONAL NÚMERO 95.....	120
<i>Ionaldo Julian Costa Bruno</i>	

EIXO 3 - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E HISTORICIDADE

ZIGMUNT BAUMAN E A MODERNIDADE LÍQUIDA: SUJEITO E COISA <i>PARI PASSU</i> NO (DES) COMPASSO DO CAPITALISMO.....	135
<i>Cirlene Pereira dos Reis Almeida</i>	
SOCIEDADES PRISMÁTICAS, TRAÇOS CULTURAIS E A PÓS-CONTEMPORANEIDADE: OS CAMINHOS “PEDAGÓGICOS” DA COMPETIVIDADE E SUSTENTABILIDADE NA ESTRUTURA SOCIAL E PRODUTIVA BRASILEIRA.....	145
<i>Paulo César Rodrigues de Mello</i>	
DE ALCOBAÇA À CIDADE DA ENERGIA: A INTENSA E ACELERADA EXPANSÃO DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ (1978-1985)	157
<i>Marta Macedo</i>	
<i>Alberto Damasceno</i>	
CAMPO NOVO DE PARECIS-MT: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA ESCOLA URBANA JARDIM DAS PALMEIRAS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	169
<i>Paula Torres Fernandes</i>	
<i>Karina de Jesus Araújo</i>	
<i>Manoel Mourivaldo Santiago Almeida</i>	
PRÁTICAS DO SISTEMA DE CONTAGEM GUARANI DA TERRA INDÍGENA TEKOKHA OCOY.....	182
<i>Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro</i>	
<i>Josie Agatha Parrilha da Silva</i>	
<i>Vânia de Fatima Tluszczy Lippert</i>	
<i>Bruna Marques Duarte</i>	
<i>Renato Souza da Cruz</i>	
POSFÁCIO.....	194
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	195

PREFÁCIO

Honra-me sobremaneira prefaciá-lo livro **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**. Como o próprio título sugere, o leitor certamente será atraído para as diversas possibilidades de abordagens sobre o tema a que este poderá contemplar. Pelo título, *a priori*, é plausível conjecturar e/ou até mesmo imaginar, que os artigos que o compõem tragam conteúdos de movimentos sociais no contexto da educação ou até mesmo no contíguo das analogias ensino-aprendizagem institucionalizadas.

Isso é compreensível pois o leitor ao qual essa obra se destina tem a convicção de que a educação não se limita ao aparato escolar-burocrático-institucional-estatal. Ao contrário, ela se constitui na dinâmica cotidiana, na multiplicidade de contextos, espaços e saberes. A educação é, portanto, um movimento contínuo de troca, experiências, reflexões, ações, desejos, intercâmbios, aspirações, desafios, luta e transformações. Assim, os movimentos sociais são práticas sociais que transcendem e chegam, portanto, às áreas de abrangência das temáticas propostas.

Os movimentos devem ser entendidos como expressão dos limites e das contradições da sociedade contemporânea e são, desse modo, intimamente educativos. Entendemos que o determinante ou a centralidade do homem e da totalidade da construção do conhecimento funda-se no trabalho, na *práxis*. Desse modo, as construções teórico-práticas descritas no universo da presente obra trazem contribuições valiosas sobre concepções da educação em uma perspectiva interdisciplinar.

Os processos educativos postos em prática e descritos pelos pesquisadores, em sua grande maioria educadores, evidenciam o compromisso pela construção da equidade, autonomia, inclusão, pluralidade e a diversidade cultural. Reconhecer e dialogar com tal pluralidade, compreender os diferentes contextos, conhecer as realidades e posicionar-se diante delas para entendê-las, é imprescindível no processo de compreensão da realidade concreta, ao buscar soluções para os problemas nos quais eles estão diretamente ou indiretamente envolvidos no cotidiano como sujeitos sociais e como educadores.

Essa troca de experiências promove a integração de saberes que abre espaço, não somente para a apreensão da realidade, mas para a busca da transformação, da promoção da equidade e efetivação da democracia.

Como toda obra fruto de pesquisas, **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**

também deve ser lida, refletida e debatida, tendo em vista as contribuições, a riqueza específica de cada eixo temático e de cada capítulo, na diversidade que apresenta e nos desafios que lança aos leitores, instigando-os a dar continuidade e aperfeiçoamento às temáticas abordadas.

Que a presente obra seja um norte e que outros pesquisadores aceitem o desafio!

Brasília, 4 de novembro de 2022.

Eunice Nóbrega Portela
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB.

APRESENTAÇÃO

A diversidade de composições textuais abarcadas pela obra **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE - VOLUME 2** reporta-nos à proposição multicultural¹ do currículo acadêmico-educacional, reafirmando-se o respeito à diversidade, em um mundo cada vez mais relativizado, que permite a interconexão dos sistemas, “que precisam levar em conta o pluralismo das culturas², com base na ideia de equidade³ e diferenças”, convergindo para a multiplicidade polifônica de vozes que se comunicam, “dentro do respeito aos sujeitos e às individualidades, para os quais o conceito de diversidade se direciona⁴”.

Por conseguinte, este livro reúne textos de pesquisadores da Educação, bem como das áreas da Psicologia, Psicanálise, Arteterapia, Saúde, Música, Sociologia, Gestão, Meio Ambiente, Políticas Públicas, Sociolinguística, dentre outras, oriundos de pesquisadores, profissionais liberais e acadêmicos das diversas regiões do Brasil, mesclando a contribuição de Professores Pós-Doutores, Doutores, Doutorandos, Mestres, Mestrandos, Especialistas, Graduados, Estudantes e Pesquisadores das mais diversas instituições, públicas e privadas do país, numa miríade de olhares que, ao reunir esforços conjuntos em torno de um tema, conforme a proposta democrática do Projeto Obras Coletivas, plasma na presente coletânea uma miscelânea de visões que perpassa pelos debates contemporâneos no campo educacional e áreas correlatas.

Trabalha-se, nesse sentido, a partir da concepção presente nas políticas públicas voltadas à educação, “no bojo da pluralidade da composição dos sistemas⁵, leis e normativas que regulamentam e norteiam a seara educacional, observando princípios e fins, no sentido de promover o pleno desenvolvimento da

1 Veja sobre teorias críticas e pós-críticas dos currículos, que representam o fundamento de uma concepção multicultural, que questiona o enfoque disciplinar das opções curriculares em: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

2 FORQUIN, Jean Claude. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques Bruxelles: De Boeck*, 1989. Tradução brasileira: Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

3 CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. Revista Educação & Sociedade, Porto Alegre, ano XXI, n. 73, p. 79-83, dez, 2000.

4 Leia sobre o assunto em: ISHAI, Micheline R. (Org.). Direitos Humanos: uma antropologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. v. 02.

5 BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

pessoa⁶”. Neste segundo volume, os textos estão organizados em três eixos temáticos que totalizam dezesseis capítulos dispostos conforme demonstrado a seguir.

O EIXO TEMÁTICO I: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO EM MOVIMENTO reafirma o compromisso com a pesquisa em torno do desenvolvimento do conceito de inclusão escolar no Brasil, relacionado quase que estritamente ao campo da Educação Especial em sua concepção, demonstrando que houve transformação e evolução das políticas públicas concernentes ao assunto, que hoje procuram alcançar todos os que são histórica e negativamente discriminados⁷.

A composição do primeiro eixo deste segundo volume perfaz seis capítulos, cujos temas são: Ser autista: os dilemas e conflitos no processo de inclusão social; em seguida, Tecnologias Assistivas e escolarização de crianças autistas no Brasil: o que diz a literatura; depois, A Educação Especial nas comunidades dos povos originários: levantamento de teses e dissertações brasileiras; Aprendizagem e cognição: os processos de ensino dos indivíduos com necessidades especiais com ocorrências bem sucedidas na aprendizagem; Educação musical inclusiva: a musicalização sob a perspectiva de professores que atuam na Educação Infantil, Direito: produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial.

O EIXO TEMÁTICO II: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM MOVIMENTO é composto por cinco capítulos, que são: Um panorama das políticas de proteção infantojuvenis no Brasil: do caráter punitivo à esfera sociopedagógica; Educação: Direito Humano para o pleno desenvolvimento do ser; A Política Salarial Profissional Nacional em Mato Grosso do Sul frente às medidas de austeridade fiscal; A “neutralidade” ideológica no espaço escolar; e, Os movimentos do neoliberalismo e o recente ataque à Educação na Emenda Constitucional número 95. Este bloco atenta para a Educação como “bem público que requer estudos e *interfaces* com outras áreas do conhecimento, buscando fortalecer a Educação como direito subjetivo, pressupondo-se a proteção e garantia de direitos fundamentais inalienáveis⁹”.

O EIXO TEMÁTICO III: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E HISTORICIDADE fortalece, em seus cinco capítulos, debates pós-contemporâneos sobre capitalismo e culturalidade, tecnologias e sustentabilidade, modernidade

6 Leia: PORTELA *et al.* As transformações plurais dos cenários educativos: Volume I e II. (Orgs.): Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. Itapiranga: Schreiben, 2022.

7 TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho nas Metas. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008.

8 BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

9 Veja: ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. Educ. Rev. Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.

líquida, sociolinguística e educação escolar indígena¹⁰. Os capítulos que compõem o Eixo III são: Zigmunt Bauman e a modernidade líquida: sujeito e coisa *pari passu* no (des) compasso do capitalismo; Sociedades prismáticas, traços culturais e a pós-contemporaneidade: os caminhos “pedagógicos” da competitividade e sustentabilidade na estrutura social e produtiva brasileira; De Alcobaça à cidade da energia: a intensa e acelerada expansão do município de Tucuruí (1978-1985); Campo novo de Parecis-MT: um estudo sociolinguístico da Escola Urbana Jardim das Palmeiras e a Educação Indígena, e, Práticas do sistema de contagem Guarani da terra indígena *Tekoha Ocoy*.

Apresenta-se, dessa forma, nos termos de uma *ecologia dos saberes e do pensamento*¹¹ sugerida por Edgar Morin¹² e outros pensadores vinculados à abordagem das teorias interdisciplinares, um “dialogar com outros saberes, a ponto de reconhecer neles e em seus sujeitos, sua legitimidade, por meio da dialética da racionalidade moderna disjuntiva, pois é a partir dela que se pensa o mundo e se age nele¹³”.

Brasília, 05 de novembro de 2022.

Dirce Maria da Silva

Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

10 Veja: CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio, Flávio e CANDAU, Vera Maria (org.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

11 MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

12 MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 10º ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

13 Veja a respeito em: SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 461-478, abr.-jun., 2015.

Eixo 1

**EDUCAÇÃO,
INCLUSÃO EM MOVIMENTO**

SER AUTISTA: OS DILEMAS E CONFLITOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Eunice Nóbrega Portela¹

Larissa Argenta Ferreira de Melo²

Dirce Maria da Silva³

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a subjetividade do sujeito autista, traçando um recorte sobre os dilemas e conflitos vividos por eles no processo de inclusão social.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um distúrbio do neurodesenvolvimento atípico, com manifestações comportamentais, *déficits* na comunicação e interação social, apresentando padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar, por esses motivos, repertório restrito de interesses e atividades (SULKES, 2022).

A abordagem subjetiva no presente trabalho parte do pressuposto de que a pessoa autista tem suas singularidades no processo de constituição. Nesse sentido, adota-se o conceito de subjetividade como o “processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo, ocorrendo de tal forma que esse

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com. A autora faz-se parte da Neurodiversa. Instagram: neurodiversa.tea.tdah.

2 Mestranda em Direitos Sociais e Processos Reivindicatórios pelo Centro Universitário IESB. Pós-Graduada em Direito Processo Civil. Graduada em Direito pela UniDF e em Administração pela Universidade de Brasília. Advogada e Bancária. E-mail: laruargenta1@gmail.com. Coautora Autista e Asperger. Faz parte da Neurodiversa. Instagram: neurodiversa.tea.tdah.

3 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

pertencimento se torna único e singular” (SILVA, 2007, p. 75).

A gênese da subjetividade está no interior do sujeito, é constituída na relação de como o sujeito internaliza, apropria-se, interrelacionam-se, num processo dialético entre o interno e o externo, o objetivo e o subjetivo.

Bock (2001, p. 23) explica que “a subjetividade é concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir”.

Desse modo, o presente estudo parte da concepção do desenvolvimento da subjetividade, ancorada na psicologia histórico-cultural. Busca-se explicar como a consciência, propriedade especificamente humana do psiquismo, se constitui nas e pelas relações sociais e como é concebida na perspectiva do sujeito autista, nas diferentes formas de interação (VYGOTSKY, 2009; LEONTIEV, 1983).

Este estudo é de caráter exploratório e descritivo, realizado a partir de referencial bibliográfico sobre a temática em epígrafe, com abordagem qualitativa (MARCONI E LAKATOS, 2009; GIL, 2008).

2. A SUBJETIVIDADE DO AUTISTA

Ao entendermos o TEA como oriundo de aspectos puramente neurobiológicos, comportamentais, ou como um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, que difere apenas de intensidade, estamos negando a subjetividade que é constitutiva do ser humano, que é a força da produção mais genuína do ser humano, e nos submetendo apenas às questões instrumentais do transtorno (GONZÁLEZ REY, 2007).

Neste aspecto, faz-se necessária a construção de arcabouço científico e social que apresente perspectivas para o melhor entendimento da subjetividade inerente ao indivíduo que, a despeito de ser uma pessoa com TEA, mantém a sua singularidade construída com base no conjunto de elementos que o identificam como ser humano.

A Teoria da Subjetividade, apresentada por González Rey (1997, 2003, 2005, 2007, 2017), apresenta sistematização de percepções sobre a formação da subjetividade do indivíduo que extrapolam, no caso do TEA, as questões relativas à neurodiversidade e aspectos biológicos, contemplando, também, questões inerentes ao universo social e cultural em que este indivíduo está inserido.

Falar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, nos faz questionar como se desenvolvem os processos de subjetivação do indivíduo, que recursos pessoais ele adquire para avançar em seu desenvolvimento, realizando escolhas, e não apenas reproduzindo ações ou pensamentos dos outros (GONZÁLES REY, 2011).

Entendemos como configurações subjetivas, a partir da Teoria da Subjetividade, as formas complexas em que os sentidos subjetivos são organizados, que por sua vez são produzidos nos processos de subjetivação individual e social de cada pessoa, que têm em seu desdobramento simbólico-emocional um movimento individual, mas também permeado pelas relações sociais dos espaços que ocupam em sociedade (GONZÁLEZ REY, 2003).

Pensar no desenvolvimento subjetivo das pessoas com TEA representa um novo caminhar, uma nova postura, uma outra forma de encarar e superar os critérios tão bem especificados pela saúde a respeito deste sujeito. É também possibilitar, na medida do possível, a despadronização, para que se possa levar em conta a singularidade do processo de desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é um processo contínuo e permanente, de diferentes configurações subjetivas, que se constroem nos mais variados espaços sociais (SILVA E ROZEK, 2019).

O fato de o TEA, em sua definição, conglobar indivíduos que apresentam diferentes correlações e interrelações entre as neurodiversidades enfrentadas, bem como na interação prática com o mundo circundante, ocasiona maior dificuldade na identificação de padrões subjetivos que se apliquem a determinados grupos de indivíduos dentro do espectro.

Destaca-se ainda a existência de um imaginário social coletivo acerca de quais seriam as características manifestas de um indivíduo com TEA, quase sempre eivadas de visões estereotipadas acerca dos comportamentos e atitudes esperadas de uma pessoa com autismo, confundindo-se a neurodiversidade desta condição com síndromes ou deficiências mentais geradoras de manifestas condições facilmente perceptíveis no aspecto coletivo e externo.

Existe ainda um outro aspecto da subjetividade no universo das pessoas com TEA, que se refere à autopercepção, tanto em relação à existência do transtorno e de suas comorbidades, quanto a respeito dos impactos da existência destas condições em suas percepções e interações com os aspectos objetivos, emocionais e cinestésicos do ambiente em que está inserido. Os diagnósticos tardios, via de regra, são fatores preponderantes para a ocorrência de dificuldades nesse processo.

2.1 O Processo de Inclusão Social

No Brasil existe o esforço em promover a inclusão das pessoas com autismo. Existem normativas que são aplicadas no universo das necessidades específicas do TEA, visando assegurar a inclusão e proteção da pessoa com o transtorno, assegurando-lhes direitos e garantias em diferentes áreas (PORTELA, MELO; SILVA, 2022).

A Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política

Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A legislação apresenta como núcleo essencial as diretrizes e direitos do autista, além de algumas disposições regulamentadas acerca da efetivação da Política, em âmbito nacional, a saber:

- Utilização da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, em estabelecimentos públicos e privados, como identificação de prioridade (BRASIL, 2012, ART. 1º; § 3).
- Inclusão em classes comuns de ensino regular, com direito à acompanhante especializado, em caso de necessidade (BRASIL, 2012, ART. 2º, PARÁGRAFO ÚNICO).
- Criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012, ART. 3º-A).

Entretanto, a ação normativa de maior significância na garantia à proteção dos direitos do autista, consiste na inclusão da pessoa com TEA no rol de pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais, conforme disposto no corpo desta Lei, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, ART. 1º § 2º). Em especial no que se refere às garantias previstas na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Esse arcabouço jurídico, em aspecto teórico, viabiliza o exercício da cidadania pela população com TEA, de modo digno, justo e solidário, conforme previsto constitucionalmente. Destaca-se, nesse sentido, a necessária complementaridade de ações práticas que concretizem a disposição normativa, considerando não somente o poder público, mas a sociedade como um todo, que deve atuar como coadjuvante e corresponsável pela proteção e efetivação dos direitos das pessoas autistas (PORTELA, ARGENTA E SILVA, 2022).

2.2 Dilemas e Conflitos

No Brasil, verifica-se, então, a caracterização de dilemas e conflitos no que se refere à proteção social às pessoas com TEA, bem como no que se refere à consideração dos aspectos objetivos e subjetivos inerentes à condição, e mais ainda, ao se acrescentar o fator sociotemporal como aspecto de significativo impacto na avaliação desse cenário.

O aspecto objetivo contempla notadamente os aspectos biológicos e

comportamentais descritos em literatura médica, bem como a literalidade dos instrumentos normativos, que dispõem acerca da proteção jurídica às pessoas com TEA.

Neste contexto, um dos principais pontos de conflito consiste na correta identificação, pela população em geral, da pessoa com TEA, de modo a possibilitar que o autista usufrua da proteção social que lhe é devida. Por não se enquadrar em um conjunto de características externas que, à semelhança das síndromes, possibilitem a identificação visual, o autista ainda encontra significativas dificuldades em inserir-se socialmente dentro de suas condições, seja pela ausência de instrumentalização sociojurídica que ofereça o correto suporte aos casos mais severos, seja pela dificuldade de identificação dos autistas leves, sem deficiência mental ou com altas habilidades.

O dilema, portanto, consiste na efetivação da proteção social do autista no contexto sociocultural brasileiro, que quase nada conhece acerca do TEA, sendo o conhecimento difundido socialmente quase sempre composto de visões leigas acerca do autismo.

Já no aspecto subjetivo, o principal gargalo consiste na dificuldade em diagnosticar o indivíduo com TEA, notadamente quando se trata de autismo leve ou com ausência de prejuízos intelectuais significativos. Desta forma, o autista, até a efetiva identificação de sua condição, passa por diversas avaliações acerca de suas demandas neurobiológicas, a partir da premissa de avaliação adotada para indivíduos de funcionamento neurotípico.

Após o diagnóstico, e durante o processo de internalização desta condição, com a respectiva ressignificação dos comportamentos, pensamentos e atitudes à luz das características do TEA, o autista, no aspecto social, vive o conflito entre a sua identificação como pertencente ao conjunto de indivíduos com TEA, mas também pela existência de um universo particular de características que lhe são pessoais, conferindo-lhe a individualidade e singularidade inerentes à sua condição humana.

O dilema subjetivo relacionado à proteção social consiste, portanto, na correta identificação e apoio aos indivíduos com TEA, levando em consideração suas características e necessidades subjetivas, mas também na garantia, a cada autista, dentro de suas condições particulares de vida, o suporte necessário para que possua uma vida ancorada na dignidade da pessoa humana.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre a subjetividade do sujeito autista requer a compreensão dos processos de subjetivação do indivíduo dentro da singularidade que envolve a construção do ser autista em todas as suas dimensões, intelectual, física,

afetiva, social e cultural, além da garantia dos direitos fundamentais que assegurem a inclusão em todos os setores.

Isso pressupõe a construção permanente de um projeto de inclusão que leve em consideração as subjetividades, as garantias, normas que assegurem o atendimento das necessidades específicas, o combate a todo tipo de preconceito e a busca pela inclusão, inclusive no mundo do trabalho.

A Teoria da Subjetividade mostrou-se uma construção teórica pertinente aos estudos sobre as abordagens do TEA, pois traz contribuições sistemáticas de percepções sobre a constituição da subjetividade do indivíduo que superam, no caso do TEA, as questões relativas à neurodiversidade e aspectos biológicos, considerando, também, questões intrínsecas ao contexto social e cultural no qual eles estão inseridos.

Na revisão da literatura, os principais conflitos encontrados referem-se à falta de informação da sociedade sobre o TEA, à falta de empatia com as singularidades comportamentais dos autistas, à exclusão social, insuficiência de atendimento médico e terapêutico especializado e ausência de instrumentalização sociojurídica que apoie os autistas mais graves, ou em decorrência de conflitos ocorridos em função das crises comuns, que eles precisam lidar, muitas vezes sem o apoio necessário que lhes deve ser assegurado.

Assim, os dilemas mais comuns estão ligados sobretudo à fragilidade da proteção social do autista num contexto sociocultural que leve em consideração sua subjetividade e que promova consideração e suporte às garantias, para que os autistas possam se desenvolver de forma plena, inseridos em contextos inclusivos que legitimem a dignidade da pessoa humana.

Espera-se que este artigo conduza a reflexões que possam contribuir para a compreensão da subjetividade do ser autista e que suscite a consciência de novos estudos e outros olhares, bem como mais empatia à causa da efetiva inclusão das pessoas com TEA.

4. REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BRASIL. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso: 24, ago. 2022

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso: 24, ago. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. In: Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. G.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. (pp. 15-35). São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLES REY, Fernando; MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. **Subjetividade Teoria, Epistemologia e método**. Editora Alínea. Campinas, SP: 2017.

GONZÁLES REY, Fernando. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 2. ed. Tradução de M. A. Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLES REY, Fernando. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GONZÁLES REY, Fernando. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

GONZÁLES REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLES REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; Rossato, Maristela; Goulart, Daniel Magalhães. *The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development*. In: FLEER, M., GONZÁLES REY, F., & VERESOV, N. Cultural- historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity. Nova York: Springer, 2017, p. 297-338.

LEONTIEV, Alekseevich Dmitry. **El Problema de la Actividad en la Psicología**. In: *Actividad, conciencia y personalid. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación*, cap. 3. p. 45-74, 1983.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PORTELA, Eunice Nóbrega; MELO, Larissa Argenta Ferreira de.; SILVA, Dirce Maria da. **Autismo: normatividade e aplicabilidade no universo das necessidades específicas**. In: Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicka (Orgs.). **As transformações plurais dos cenários educativos: volume 2** – Itapiranga: Schreibern, 2022, pp 11-18.

SILVA, Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene. **A Teoria da Subjetividade e o Transtorno do Espectro Autista: o que já foi pesquisado**. Revista Teias v. 20, n. 58, jul./set. 2019.

SULKES, Stephen Brian (MD). Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry. **Transtornos do espectro autista**, 2022. Manual MSD-Versão para profissionais de Saúde. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 24, ago. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Ed. WMF Martins, 2009.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO BRASIL: O QUE DIZ A LITERATURA

Shirley de Lima Ferreira Arantes¹
Dara Cristina Fernandes Gonçalves²

INTRODUÇÃO

Este trabalho³ apresenta uma revisão de pesquisas que abordam os usos das Tecnologias Assistivas (TA) na escolarização de crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quinta versão (DSM-V), define o TEA como transtorno do neurodesenvolvimento de complexa etiologia individual, que acomete mais indivíduos do sexo masculino, caracterizado pela presença dos seguintes sintomas: a) *prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social*; b) *padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades*; c e d) *presença dos sintomas desde o início da infância e limitação ou prejuízo do funcionamento diário*. Esses sintomas variam em grau e intensidade, configurando ampla heterogeneidade clínica (American Psychological Association [APA], 2014). Estima-se que a prevalência de crianças diagnosticadas com TEA é de uma em cada 68 crianças (ALMEIDA; NEVES, 2020).

O tratamento é individualizado, se beneficia de atividades em pequenos grupos, deve estar a cargo de equipe multiprofissional e ter início precoce. Não obstante, não se fala em cura para o autismo, por não se tratar de uma doença. Contudo, as características comportamentais, comunicativas e expressivas do sujeito autista podem se alterar ao longo do seu desenvolvimento, em uma

1 Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pelo Programa EICOS/ Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta de Psicologia da Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/ Unidade Ibirité). E-mail: shirley.ferreira@uemg.br, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1253127538394696>.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/ Unidade Ibirité). E-mail: dara7784@gmail.com, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3410911132189560>.

3 Esta pesquisa foi desenvolvida com apoio do Programa de Apoio à Pesquisa – PAPq/ UEMG, Edital 05/2020, e Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/ UEMG, Chamada 01/2021.

perspectiva mais favorável à sua inclusão e participação social. Assim, sob intervenções adequadas, com boas oportunidades de escolarização e socialização, características que justificaram o diagnóstico em determinado momento podem ser atenuadas, sendo impedidas de se manifestar e não estando mais presentes em momento posterior, configurando uma saída do espectro (LAMPREIA, 2007; DUARTE; SILVA; VELOSO, 2018).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece em seu Artigo 1º, parágrafo segundo, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). O direito à educação de pessoas com deficiência é preconizado na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Dentre outras legislações importantes na área, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina que é obrigação do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

No campo escolar, Martins e Monteiro (2017) destacam a centralidade da construção de possibilidades favoráveis e profícuas de socialização, comunicação e aprendizagem para a inclusão de crianças autistas. A importância da avaliação individualizada da necessidade de adaptação dos materiais escolares, das condições de execução das atividades e das estratégias de avaliação do desempenho escolar são discutidas por diversos autores (APORTA; LACERDA, 2018; BARBERINI, 2016; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019). Nessa direção, deve-se assegurar a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), o qual “[...] pode ser pensado como um estudo de caso. O PEI significa, portanto, um documento a ser elaborado conjuntamente pelos professores, propondo uma mesma linha de ação pedagógica, tanto no ensino regular como no AEE” (NEVES, 2017, p. 491).

Dentre outras temáticas abordadas na literatura, para o escopo do presente trabalho destaca-se a utilização de Tecnologias Assistivas (TA) nos processos ensino-aprendizagem de crianças autistas. No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), define a Tecnologia Assistiva como:

[...] área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p. 3).

Segundo Bersch (2009; 2017), a Tecnologia Assistiva é um recurso do usuário com objetivo disruptivo, ou seja, aquilo que proporciona novos caminhos

para que a pessoa com deficiência possa acessar e concluir determinada tarefa. Em relação à escolarização, salienta a diferença entre TA e tecnologias educacionais comuns no contexto escolar, estas últimas envolvem a aplicação de ferramentas tecnológicas com o objetivo de favorecer a aprendizagem, enquanto uma TA auxilia o usuário a “romper barreiras”, favorecendo a autonomia, a participação e a inclusão (BERSCH, 2017, p.12).

Com base nessas considerações, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma revisão de estudos brasileiros focados na utilização de Tecnologias Assistivas na escolarização de crianças autistas, com vistas à caracterização dos problemas focados, aspectos teórico-metodológicos e resultados mais relevantes. Na próxima seção, os aspectos metodológicos da pesquisa são detalhados.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, inspirado na modalidade revisão integrativa, método específico de revisão que “[...] sumaria a produção científica e teórica produzida de modo a fornecer um conhecimento amplo sobre determinado fenômeno” (PAIS RIBEIRO, 2014, p. 676). A revisão integrativa configura ampla abordagem metodológica que “[...] possibilita gerar conclusões genéricas a respeito de uma particular área de estudo” (PAIS RIBEIRO, 2014, p. 677), incluindo a análise crítica de pesquisas e apontando lacunas do conhecimento.

Foi definida como questão norteadora a seguinte pergunta: “Quais são os problemas focados, as características teórico-metodológicas e os resultados mais relevantes da literatura especializada sobre os usos das tecnologias assistivas na escolarização de crianças com diagnóstico de TEA no Brasil no período de 2000-2021?”. Para responder à questão norteadora, realizou-se em abr./2021 uma busca utilizando a combinação dos descritores “escolarização”; “TEA”; “tecnologias assistivas”, e o operados booleano AND, nas seguintes bases acadêmicas: Portal BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). De modo complementar, foram consultados periódicos científicos da área e as referências bibliográficas dos artigos incluídos na pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão envolveram estudos brasileiros, publicados em português, entre os anos de 2000 a 2021, sendo excluídos estudos focados em outros diagnósticos ou comorbidades, fora do período delimitado e pesquisas realizadas em outros países. Os resultados foram organizados de maneira descritiva e são apresentados em tabelas, facultando ao leitor panorama sintético de determinado segmento da produção científica do assunto, segundo os critérios de inclusão do estudo.

RESULTADOS

A partir do levantamento inicial, com base nos descritores definidos foram encontrados 119 artigos. Após a leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos, foram excluídos 106 artigos por não preencherem os critérios de inclusão no que se refere ao recorte temporal, natureza do estudo, pertinência ao tema e local de publicação. Portanto, inicialmente, foram selecionados 13 artigos (Tabela 1).

Tabela 1- Resultados da busca por combinação terciária “escolarização” and “transtorno do espectro do autismo” and “tecnologias assistivas” em bases de dados

Combinação terciária	SciELO	BVS	Capes
Encontrados	65	8	46
Selecionados	11	1	1

Fonte: Elaboração própria, abr. 2021.

Ao final da leitura integral e análise do escopo dos 13 artigos selecionados, com base nos critérios de inclusão e exclusão foram incluídos na revisão apenas 7 artigos, que corresponderam a todas os critérios do estudo (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos incluídos na revisão, por ano de publicação

Título	Autores	Ano	Objetivo	Periódico
Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista	SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.	2015	Discutir os limites e as possibilidades da configuração tecnológica 1:1 em apoiar processos de inclusão escolar e digital na rede pública brasileira de ensino.	Revista Brasileira de Educação Especial
As Contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F.	2016	Analisar as interações comunicativas de um aluno autista com uma professora e uma estagiária em ambiente de sala de aula regular.	Revista Brasileira de Educação Especial
Modelagem em Vídeo para o Ensino de Habilidades de Comunicação a Indivíduos com Autismo: Revisão de Estudos	RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A.	2017	Discutir os resultados das intervenções que implementaram a MV para ensinar habilidades de comunicação para indivíduos com TEA.	Revista brasileira de educação especial.
Mapeamento sistemático: sistemas audiovisuais para o ensino de crianças com o transtorno do espectro autista	TOSCANO, R. M.; BECKER, V.	2019	Mapear o estado e conhecimento das técnicas e métodos de utilização de sistemas audiovisuais no processo de ensino de crianças com TEA.	Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde

Implementação do PECS associado ao <i>Point-of-View Video Modeling</i> na Educação Infantil para crianças com autismo	RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A.	2020	Analisar os efeitos do <i>Picture Exchange Communication System</i> (PECS) associado ao <i>Point-of-view Video Modeling</i> (POVM) nas habilidades comunicativas de três crianças diagnosticadas com TEA e Necessidades Complexas de Comunicação.	Revista Brasileira de Educação Especial
Jogos Digitais para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): Uma Revisão Sistemática.	FERNANDES, M.; NOHAMA, P.	2020	Revisão sistemática da literatura com foco em jogos digitais usados como tecnologias assistivas para indivíduos com TEA, a fim de verificar a consistência de tal abordagem, encorajando a continuidade das pesquisas e do desenvolvimento de jogos digitais com foco em tecnologia assistiva para pessoas com TEA.	Revista Iberoamericana de tecnologia em educação e educação em tecnologia.
Software <i>mTEA</i> : do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo	SILVA, M. D.; SOARES, A. C. B.; BENITEZ, P.	2020	Elaborar um ambiente digital denominado como <i>mTEA</i> para aplicação de programas de ensino por tentativas discretas, fundamentados na perspectiva comportamental, assim como avaliar o uso do <i>mTEA</i> , em relação à elaboração e à aplicação das atividades por duas profissionais com estudantes com TEA.	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria, abr. 2021.

Santarosa e Conforto (2015) realizaram pesquisa qualitativa apoiada na teoria sócio-histórica que problematiza a relação entre estudantes com TEA e dispositivos móveis (*laptops* e *tablets*), destacando o papel das políticas públicas afirmativamente inclusivas para o empoderamento de estudantes com deficiência:

Por meio de políticas públicas inclusivas, a diversidade humana e os dispositivos móveis (*laptops* e *tablets*) começam a imprimir as possibilidades e os desafios relacionados à presença de estudantes com deficiência na escola regular, como também de experienciar de conceitos de conectividade, de portabilidade, de flexibilidade, de pertencimento e de customização (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 350).

A pesquisa envolveu três escolas inclusivas, com estudantes com deficiência regularmente matriculados, participantes do programa brasileiro “Um Computador por Aluno (UCA)”, que possuíam Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e efetiva utilização do dispositivo móvel. Docentes de classes inclusivas e profissionais que atuavam na SRM responsáveis pelo AEE atuaram como observadores participantes, elaborando relatórios de observação dos estudantes com deficiência em processo de inclusão escolar e tecnológica e registros em diário de campo. Mediante esses critérios, participaram da pesquisa 3 professores e 3

alunos com TEA, um par (professor e aluno) de cada instituição selecionada. A partir dos relatos de observação constatou-se que as crianças eram incluídas de modo diferencial no contexto das escolas. Uma autista não verbal (TLC), comparecia apenas em dois dias fixos na semana, um dos quais para a Educação Física, permanecendo apenas 1 hora por dia e, em casa, era proibida de manipular o *laptop* educacional, os pais (pedreiro e diarista) não questionavam essas determinações escolares (SANTAROSA; CONFORTO, 2015).

Evidencia-se que as 3 crianças não demonstraram interesse pelo *laptop*, mediante aspectos restritivos de usabilidade, como o tamanho reduzido da tela e do teclado, o uso do *mouse* e as configurações do sistema operacional. As atividades com uso do *laptop* eram ouvir música e assistir a vídeos musicais no Youtube, funcionando, desse modo como “[...] dispositivo de ordenamento corporal, condizente com a meta de socialização estabelecida para esses estudantes com deficiência” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 358). Outro aspecto destacado são os efeitos do apoio parental, atravessado pela situação socioeconômica e escolarização dos pais. Assim, para APL,

Pelo perfil familiar, ambos com curso superior e o pai atuando na área da tecnologia, os responsáveis pelo estudante reconheceram o potencial do dispositivo móvel como instrumento de mediação no processo de desenvolvimento do filho, principalmente na área da comunicação. Perceber os problemas de usabilidade que [APL] manifestava ao interagir com o modelo computacional do equipamento em uso pelo programa UCA fez com que a família incluísse na lista de materiais escolares do filho um iPad (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 359).

Inspiradas na presença do *tablet* na mochila de APL e pressupondo que “A universalidade deve estar garantida pelo acesso ao recurso computacional e não pela configuração tecnológica” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 358), as pesquisadoras analisaram a introdução desse dispositivo móvel na escola, que opera por meio do toque dos dedos. Enquanto o *laptop* foi considerado “[...] pouco amigável e de difícil compreensão” (*idem*, 2015, p.363), o *tablet*, com sua tecnologia mais simples, acessível e intuitiva, que admite mudanças de posição corporal, facilitou aprendizagens, como o contato com códigos importantes para o processo de alfabetização de APL.

Em relação a GF, a mãe era professora efetiva na mesma instituição onde o filho estudava, “[...] profissional responsável pelo atendimento especializado na escola, não reconhecia no *laptop* educacional reais possibilidades para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 363). Desse modo, “[...] movimentos em busca da inserção de [GF] no universo da cultura digital foram pouco valorizados e até mesmo questionados pela mãe quando em um momento de maior agressividade do filho” (*idem*, 2015, p. 363).

Desse modo, as autoras expõem o descompasso na materialização de políticas públicas inclusivas no âmbito da inclusão escolar e digital da rede pública, evidenciando

[...] o distanciamento entre a configuração 1:1 e as especificidades de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas não foi colocada como um real problema para as instituições pesquisadas. Para o público-alvo da Educação Especial, a lógica excludente do sistema educacional ofertava não uma tecnologia móvel acessível, mas a massinha de modelar, a corda, o material em EVA e, para os que revelaram uma maior dificuldade comportamental, a sedação via Ritalina (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 364).

O trabalho de Togashi e Walter (2016), aborda resultados de pesquisa que introduziu o uso do *The Picture Exchange Communication System* (PECS-Adaptado) a professores da rede municipal do Rio de Janeiro (RJ), que atuam no AEE. O PECS-Adaptado é um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), subárea da Tecnologia Assistiva, que se baseia na troca de figuras (cartões de comunicação) por itens desejados. O artigo focaliza a continuidade da utilização do PECS-Adaptado com um aluno com TEA pela professora de AEE e, também, por professora e estagiária no ensino regular, discutindo a comunicação como um dos facilitadores do processo de inclusão escolar, demarcando a existência de outras características relacionadas às pessoas com TEA que também influenciam nesse processo. Mostra-se o panorama da evolução do aluno ao longo das sessões durante a investigação maior e, um ano após a mesma, demonstra-se a introdução do sistema, a adaptação do aluno e como, ao final, este já era capaz de estruturar frases simples. Tal evolução se deve ao empenho da professora e manutenção de sua capacitação, demonstrando a importância da formação continuada. Ressalta-se as potencialidades do uso da CAA para o desenvolvimento de alunos com dificuldades de comunicação (TOGASHI; WALTER, 2016).

Na segunda parte do estudo analisa-se o uso do PECS-Adaptado na sala de aula regular. Embora o sistema não tenha sido utilizado de forma significativa, possibilitou a comunicação do aluno com a professora e a estagiária, configurando importante ferramenta de comunicação. Inicialmente, a professora mantinha contato direto com o aluno, mas, com a chegada da estagiária de inclusão, a professora delega à estagiária o papel de acompanhar o aluno, prática considerada frequente nas escolas. Conclui-se que a inclusão de crianças com TEA na escola regular envolve um conjunto de aspectos importantes, dentre os quais a comunicação se destaca. Desse modo, Tecnologias Assistivas facilitadoras da comunicação configuram uma ferramenta importante. Sugere-se a realização de novos estudos voltados ao tema, destacando-se a importância da formação continuada e do interesse do professor em renovar sua prática, para

efetiva inclusão escolar (TOGASHI; WALTER, 2016).

O trabalho de revisão de Rodrigues e Almeida (2017, p. 595) incluiu artigos publicados entre os anos de 2010 a 2016 no Portal de Periódicos da CAPES que abordaram a Modelagem em Vídeo (MV) e habilidades de comunicação de pessoas com TEA. A MV “[...] é considerada uma prática baseada em evidências para indivíduos com TEA pelo fato desta população preferir e responder melhor às estratégias de ensino por meio de pistas visuais”, utilizada para o ensino de diversas habilidades e favorecida pela atual disponibilidade de dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*.

Foram incluídos 11 estudos que enfatizaram os ganhos da pessoa com TEA em suas habilidades de comunicação por meio da MV a partir dos três tipos de MV: Modelagem em Vídeo com outros como modelo (MVO), adultos ou pares; a Automodelagem em Vídeo (AV), em que o aprendiz aparece desempenhando o comportamento alvo independentemente; a Modelagem em Vídeo a partir do ponto de vista (MVPV), filmado na perspectiva da primeira pessoa, a filmadora é posicionada na altura do ombro de uma pessoa. A análise dos artigos indicou que a maioria das intervenções ocorreu em escolas especiais, com autistas não-verbais, utilizando o MVO com uso de adultos, principalmente. Procedimentos de generalização por meio de ambientes, materiais, pessoas e estímulos, manutenção e validade social ocorreram em metade dos estudos. Os autores concluem que os estudos evidenciam “[...] que a modelagem em vídeo é um procedimento empiricamente comprovado para ensinar uma variedade de habilidades comunicativas para crianças com TEA”, sugerindo a importância de pesquisa que considerem a variedade diagnóstica desta população (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017, p. 605).

Toscano e Becker (2019, p. 411) realizaram “[...] mapeamento sistemático do estado de conhecimento das técnicas e dos métodos de utilização de sistemas audiovisuais, tais como vídeos, apps e jogos no processo de ensino de habilidades” a crianças com TEA. O levantamento envolveu trabalhos publicados no período de 2015 a 2017 em quatro bases de dados, sendo incluídos 19 artigos no estudo. Os resultados indicaram que os artigos publicados principalmente em periódicos de psicologia, mas, também, computação, ciência da informação, engenharia e educação física apresentam propostas interdisciplinares de intervenção baseada em evidências e descrevem experimentos realizados em diferentes países. Segundo os autores está presente,

[...] de modo majoritário nos artigos é a dificuldade da transferência das habilidades ensinadas pela solução midiática para o contexto social do indivíduo portador de TEA, bem como a capacidade de generalizar o comportamento que lhe foi representado. A recorrente afirmação sobre a dificuldade de realizar e acompanhar testes por longos períodos, assim como

a complexidade de variáveis que envolvem os portadores desse espectro, reflete em pesquisas que alcançaram de modo parcial os resultados pretendidos e apontam a necessidade de prosseguir estudos e experimentações sobre o tema (TOSCANO; BECKER, 2019, p. 420).

Rodrigues e Almeida (2020) também pesquisaram a intervenção em Comunicação Suplementar e/ou Alternativa com crianças autistas, por meio do treinamento do PECS, isolado, e em associação ao *Point-of-View Video Modeling* (POVM), um dos modelos da técnica de videomodelação em primeira pessoa que se destaca por sua eficácia para o ensino de diversas habilidades. Segundo os autores, por meio da associação do PECS ao POVM, a aprendizagem ocorre de maneira mais rápida.

O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil, no interior do estado de São Paulo (SP), com três crianças autistas, de 4 a 6 anos e 7 meses, que apresentavam diferencialmente características como habilidades de comunicação limitadas, ecolalias, ausência de iniciativa para iniciar a comunicação, fala ininteligível, vocalizações não articuladas e balbucios, comportamentos estereotipados e repetitivos. Foram selecionados como modelos colegas com idade próxima à dos participantes, indicados pela professora, que “[...] realizavam as trocas de figuras das fases do PECS com adultos modelos que desempenharam o papel de Parceiros de Comunicação nos vídeos” (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p. 408).

Em síntese, o procedimento experimental adotado foi linha de base intermitente, intervenção e *follow-up*. A linha de base envolveu a apresentação de um item de interesse da criança e uma imagem correspondente ao item, observando-se se, e como, a criança pediria o mesmo, alcançando uma taxa de 60% de respostas corretas para cada criança. A partir de então a intervenção consistiu na aplicação do treinamento do PECS de forma isolada com cada criança, seguido pela associação ao POVM, quando as crianças assistiram aos vídeos dos modelos, visando média igual ou superior a 80% de acertos. Após um mês de intervenção, na etapa de *follow-up*, verificou-se se houve aprendizagem e se esta foi mantida (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020).

Os resultados indicaram que, após as intervenções com o PECS isoladamente e o PECS associado ao POVM, ocorreu de forma imediata e abrupta uma mudança de nível para todas as crianças, o que as autoras associam ao fato de que as intervenções incluem estímulos, dicas e organização de reforço. Evidencia-se a manutenção do comportamento-alvo no *follow-up*, com utilização independente do PECS pelas crianças, sendo que a associação do PECS ao POVM “[...] favoreceu uma aprendizagem mais rápida e com maior número de acertos do que o PECS isoladamente” (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p. 414).

Conclui-se que a aplicação do PECS associado ao POVM é eficaz no

ensino de habilidades e Necessidades Complexas de Comunicação, facilitando o processo de aprendizagem de crianças com TEA, contudo, considera-se desafiadora a aplicação destes recursos no contexto das escolas regulares.

Fernandes e Nohama (2020, p. 72) desenvolveram revisão sistemática da literatura com foco em jogos digitais usados como Tecnologias Assistivas para pessoas com TEA: “[...] na base digital IEEE Xplore, foram pesquisados estudos que continham o termo game em conjunto com termos relacionados ao TEA”. Foram identificados 62 artigos que abordam jogos digitais que visam melhorar alguma área com desenvolvimento atípico nas pessoas com TEA, por meio do emprego das plataformas *desktop*, *mobile* e *tablettop*.

Em relação à plataforma *mobile*, sistemas operacionais Android e IOS, foram identificados diferentes jogos que envolvem, separadamente, os seguintes aspectos: dispositivos externos acoplados, como óculos 3D; utilização da câmera, para obtenção e tratamento de imagens e reconhecimento de emoções; geolocalização, que permite rastrear outro dispositivo ou enviar localização; gravação de som, que permite analisar a clareza e dicção da fala, por exemplo. A plataforma *desktop* concentra o maior número de jogos identificados na pesquisa. Aqueles que utilizam o computador e *mouse* visam aprendizagens como o alfabeto, a matemática e a usar dinheiro, dentre outros. Quando dispositivos externos como óculos 3D e sensores de detecção de movimento são acoplados, favorecem a detecção de respostas corporais, podendo contribuir para o reconhecimento das emoções, treino da habilidade de concentração, melhora da coordenação motora, e estímulo a comunicação entre jogadores. Também foram identificados jogos que utilizam reconhecimento facial e de voz. A maioria dos jogos desenvolvidos para a plataforma *tablettop*, dispositivo *multi-touch* em formato de mesa que permite a interação espontânea dos jogadores e a comunicação verbal e não verbal, são baseados na resolução conjunta de desafios. Concluem que os jogos digitais desenvolvidos como Tecnologias Assistivas para pessoas com TEA configuram assunto recorrente nas discussões a respeito de TA para autistas, apresentando resultados positivos de melhora das habilidades, observando que “[...] dentre os estudos selecionados, nenhum faz menção negativa ao uso de jogos digitais como tecnologias assistivas para pessoas com TEA” (FERNANDES; NOHAMA, 2020, p. 78).

Silva, Soares e Benitez (2020), relatam a elaboração de ambiente digital denominado *mTEA* para aplicação de programas de ensino por tentativas discretas a crianças com TEA, fundamentado na perspectiva comportamental. O *mTEA* foi desenvolvido em linguagem Java e pode ser acessado de qualquer navegador e apresenta interface simples e interativa. É capaz de avaliar o repertório de entrada do estudante com TEA e subsidiar a elaboração de atividades

personalizadas, aplicar as atividades, registrar e analisar o desempenho e propor novas atividades. Participaram duas profissionais e cinco crianças com TEA, entre 4 e 9 anos de idade. As profissionais aplicaram atividades elaboradas especificamente para cada criança, de acordo com a necessidade de cada uma diversas vezes, em contextos distintos. Após essas aplicações responderam a um questionário, com sete questões avaliando o *mTEA*. Os resultados indicaram que o *mTEA* atingiu o objetivo proposto para personalizar as atividades em cada currículo de ensino de cada estudante, apesar de ainda carecer de aperfeiçoamento.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os artigos incluídos na presente revisão incluem relatos de pesquisa/intervenção (4) e trabalhos de revisão da literatura (3), publicados majoritariamente em periódico especializado da área (5), a maioria no ano de 2020 (3). As revisões abordam a Modelagem em Vídeo (MV) e habilidades de comunicação de pessoas com TEA (1); técnicas e métodos de utilização de sistemas audiovisuais como vídeos, apps e jogos no processo de ensino de habilidades a crianças com TEA (1); jogos digitais usados como Tecnologias Assistivas para pessoas com TEA (1). Os relatos de pesquisa abordaram a avaliação da relação de estudantes com TEA e dispositivos móveis no contexto das políticas públicas (1); a introdução do PECS-adaptado no contexto do AEE e do ensino regular (1); o treinamento do PECS isolado e associado ao POVM no contexto do ensino regular (1); a elaboração de ambiente digital denominado *mTEA* e aplicação de programas de ensino por tentativas discretas a crianças com TEA na escola (1).

Predomina nesses trabalhos o referencial teórico da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), destacando-se os resultados positivos do esforço de compreensão e elaboração de soluções baseadas em evidências para domínios diagnósticos do TEA, com ênfase nas habilidades comunicativas. As limitações indicadas pelos estudos salientam as dificuldades de generalização dos comportamentos aprendidos para outros contextos e a variedade diagnóstica da população com TEA. Foi identificado 1 estudo apoiado na Teoria sócio-histórica que envolveu aspectos contextuais: as políticas públicas; a condição socioeconômica; e o apoio parental; demonstrando maior potencial crítico sobre as potencialidades e fragilidades das interações dos sujeitos com TEA com a tecnologia móvel em contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão sugerem a predominância do uso de TA para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de alunos autistas matriculados

na Educação Infantil e Ensino Fundamental/Anos Iniciais, o que nos permite inferir a preocupação com o desenvolvimento na primeira infância, principalmente por meio de estímulos visuais, bem-sucedidas em seu propósito de estimular a repetição de determinados comportamentos, muitas vezes de forma superficial e mecânica, sem a elaboração de um significado verdadeiro, como ato completo de pensamento. Desse modo, nos parece pertinente considerar que o uso das TA com crianças autistas à luz das teorias cognitivo-comportamentais, dista do necessário aprofundamento no processo de socialização em contexto. Com esse investimento em recursos padronizados, os trabalhos abordados no estudo destacam que as diferenças abrangidas pela noção de espectro inerente à concepção do transtorno, e as singularidades, são pouco investidas no processo individual e coletivo de escolarização, desenvolvimento e inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2020 v. 40, e180896, p. 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. Acesso em 12, mai. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.24, n.1, p.45-58, jan.-mar., 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>. Acesso em 12, mai. 2020.

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006-&lng=pt&nrmiso>. Acesso em 28 dez. 2020.

BERSCH, R. C. R. Tecnologia Assistiva: recursos e serviços. In: DELIBERATO, D., GONÇALVES, M. J., MACEDO, E. C. (Orgs.). *Comunicação Alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, v. 1, p. 181-187.

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017. 20 p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1059>.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

CAT. *Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas*, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. L. (2018). *Estratégias de análise do comportamento aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.

FERNANDES, M.; NOHAMA, P. Jogos Digitais para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): uma Revisão Sistemática. *Revista Iberoamericana Tecnologia, Educação, La Plata*, n. 26, p. 72-80, set. 2020. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592020000200009&lng=es&nrm=iso Acesso em 07 abr. 2021.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 24, n. 1, pág. 105-114, março de 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100012> Acesso em 01 jan. 2020.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, ago. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108> Acesso em 11 set. 2019.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>.

NEVES, L. R. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.23, n.4, p.489-504, out.-dez., 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>.

PAIS RIBEIRO, J. L. Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 15, n. 3, p. 672- 683, 2014. <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150309>.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Implementação do PECS Associado ao *Point-of-View Video Modeling* na educação infantil para crianças com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 3, p. 403-420, jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0092>. Acesso em 10, abr. 2021.

- RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de Estudos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400009> Acesso em 08 abr. 2021.
- SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>. Acesso em 18 abr. 2021.
- SILVA, M. D.; SOARES, A. C. B.; BENITEZ, P. Software mTEA: do Desenho Computacional à aplicação por profissionais com estudantes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 1, p. 51-68, mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100004>. Acesso em 15 abr. 2021.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da Comunicação Alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>. Acesso em 10, abr. 2021.
- TOSCANO, R. M.; BECKER, V. Mapeamento sistemático: sistemas audiovisuais para o ensino de crianças com o transtorno do espectro autista. *Reciis – Rev. Eletron. Comum. Inf. Inov Saúde*. Rio de Janeiro, abr.-jun. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i2.1487> Acesso em 20, abr. 2021.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES DOS POVOS ORIGINÁRIOS: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro¹

Vânia de Fatima Tluszcz Lippert²

Bruna Marques Duarte³

Renato Souza da Cruz⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou analisar as teses e dissertações publicadas no contexto brasileiro entre os anos de 2010 a 2020, tendo como objetivo compreender como as pesquisas de doutorado e mestrado brasileiras entendem a perspectiva da Educação Especial Indígena. Para isso, realizou-se uma busca na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se os descritores “Educação Especial” AND “Educação Indígena”. Dos oito trabalhos levantados, sete se enquadram na perspectiva de Educação Especial Indígena e nos apontam como a educação se revela importante na integração da pessoa com deficiência em sua comunidade, bem como a necessidade de políticas públicas voltadas para a

1 Doutor em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguçu/PR. Membro do grupo de pesquisa: INTERART: Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rhuangui94@homail.com.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Matemática e Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação no Colégio Estadual Monteiro Lobato - Céu Azul/PR. E-mail: vanialippert@gmail.com.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. E-mail: brunamd88@gmail.com.

4 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Biologia/Ciências e Pedagogo no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguçu/PR. E-mail: renato.smi2014@hotmail.com.

saúde e educação indígena, diante das necessidades formativas dos profissionais que atuam nas aldeias bem como, a falta de acesso à saúde nestes locais. Nesse sentido, incentivamos que pesquisadores tenham interesses na relação à Educação Especial e a Educação Indígena, uma vez que, é necessário olhar para todas as realidades socioculturais, pois é preciso estudar e discutir a Educação Especial e Inclusiva para os povos indígenas, sendo relevante considerar como cada grupo entende o processo de escolarização em suas comunidades.

Os princípios da Educação Especial Inclusiva foram difundidos internacionalmente por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Educativas Especiais que ocorreu na Espanha, em junho de 1994, que resultou na Declaração de Salamanca, documento no qual contempla-se assuntos sobre os ambientes educacionais e o acesso à educação de qualidade. Tendo como eixo o direito à educação, a declaração versa sobre a construção de escolas capacitadas na educação de todos os alunos, independentemente de sexo, gênero, Idade, raça, religião, credo, origem, classe social, condições físicas, sensoriais e intelectuais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A concepção de Educação Inclusiva foi reformulada na produção textual político-normativa brasileira, principalmente no que tange à escolarização de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, as influências do princípio da educação inclusiva têm se dado na produção textual político-normativa brasileira, em particular no que diz respeito à escolarização de alunos PAEE (VENERE, 2005).

Quando voltamos nossos olhares para os contextos educacionais, as questões relacionadas à Educação Especial tornam-se ainda mais significativas ao analisarmos esta perspectiva inserida na Educação Indígena, uma vez que não podemos nos desvincular da importância dos povos indígenas para a cultura brasileira. Destacamos, que os povos originários representam atualmente 0,4 % da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados do Censo 2010 mostram que essa população passou de 29.000 em 1991 para 817,9 mil. Apesar dos dados divulgados pelo IBGE mostrarem uma população crescente de indígenas brasileiros, no Brasil tem sido pouco discutido sobre as reais condições de vida da população indígena com deficiência (SOUZA, 2010).

Apesar do crescente do número de indivíduos deste grupo singular, os indígenas ainda são vistos como figuras estereotipadas, estranhas, indefesas e folclóricas. Sendo esquecida ao ponto de pertencerem a uma das populações com maior índice de analfabetismo, que vivem em áreas extremas de pobreza. Essa situação de abandono agrava-se quando eles possuem algum tipo de deficiência,

pois, muitas vezes não recebem os devidos cuidados em relação à saúde e à educação (BURRATO, 2010).

A situação de pobreza ou miséria dos povos indígenas os tornam vulneráveis e propensos a vivenciar deficiências em confrontação com a população em geral ocasionados principalmente ao alto nível de carência, à grande antropização do meio ambiente junto a influência e consequências de grandes empreendimentos de desenvolvimento como (hidrelétricas ou atividades mineradoras) e ao maior risco de serem vítimas de violência” (ONU, 2016). Neste contexto, há vários fatores determinantes na ocorrência de deficiências entre estas populações, como: doenças infecciosas, alcoolismo, uso de drogas ilícitas e seus efeitos colaterais, tabagismo e poluição. Ademais existem os fatores genéticos cromossômicos, como síndrome de Down, entre outros. Somado a isso, há a precariedade no atendimento às gestantes indígenas que não recebem tratamento adequado no pré e pós-natal (BARROCO, 2008).

Diante das considerações sobre a saúde da população indígena, sua situação de indigência e a relação destes fatores com o surgimento de deficiências, consideramos a necessidade de se discutir uma educação inclusiva nesta conjuntura. As escolas indígenas têm suas próprias características, definidas não por sua espacialização não urbana, mas por concepções, princípios, culturas, linguagens, relações sociais e trabalho das populações indígenas. Trata-se, portanto, de escolas diferenciadas, capazes de organizar seus espaços de tempo educativo levando em conta os modos de existência dos povos indígenas (MUNARIN, 2011). Além disso, as práticas pedagógicas na educação escolar indígena, devem levar em conta a articulação entre as intenções de aprendizagem e o desenvolvimento humano, considerando as diferenças socioculturais e necessidades específicas dos alunos (BRITO, 2013).

Ante o exposto, vale mencionar a essencialidade de se discutir a Educação Indígena no contexto inclusivo devido ao aumento de matrículas de crianças com necessidades especiais em escolas indígenas. Tal circunstância gera um impacto cultural no trabalho dos professores indígenas e não indígenas. Assim, torna-se de extrema importância pensar uma formação específica para esses profissionais, o que denota uma política educacional direcionada às escolas indígenas que atenda às necessidades dos alunos aborígenes com necessidades especiais de acordo com a sua realidade cultural específica (GRAF; RIOS, 2020).

Nesse ínterim, o estudo busca apresentar diálogos de pesquisas brasileiras que descrevem sobre a Educação Especial no contexto dos povos originários, como forma de responder a seguinte questão: Qual a caracterização teórica, metodológica e analítica de pesquisas nacionais que discorrem sobre a Educação Especial na Educação Indígena? Como forma de apresentar resultados de

pesquisas que respeitem os povos originários, suas crenças culturais e espirituais, inferindo diálogos que possam valorizar a vida humana como mecanismo de empatia e solidariedade sociocultural.

IDENTIFICAÇÃO, DEFINIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Nesta seção apresentaremos um cenário de pesquisas de nível *Stricto Sensu*, produzidas em universidades brasileiras, entre os anos de 2010 a 2020 (períodos em que estes estudos foram publicados), que apresentam uma perspectiva sobre a Educação Especial no contexto da Educação Indígena. Os trabalhos encontrados ajudaram na construção de aspectos teóricos, metodológicos e analíticos da educação como mecanismos de defesa da diversidade no processo de escolarização.

A busca por pesquisas produzidas se deu na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponibilizados digitalmente em sua plataforma. Para iniciar o levantamento bibliográfico escolhemos, simultaneamente, em ambas as plataformas, duas palavras-chave relacionadas ao nosso objeto de pesquisa: “Educação Especial” AND “Educação Indígena”, buscando estudos na área de ensino e educação. Essa pesquisa inicial resultou em (oito) trabalhos que passaram por um processo de leitura para serem selecionados e analisados (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Além desses, 1 (um) estudo não estava disponível no repositório da universidade para domínio público.

As informações acerca dos trabalhos selecionados estão elencadas no (Quadro 1), no qual organizamos, por ordem cronológica, os dados relativos ao título, autor, orientador (a), instituição, modalidade de pós-graduação e ano da defesa. Logo em seguida a essa compilação, caracterizamos cada trabalho relacionando como eles discorrem sobre os estudos que permeiam a Educação Especial na perspectiva da Educação Indígena

Quadro 1 - Trabalhos sobre a Educação Especial no contexto dos povos indígenas

Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Pós-Graduação	Ano da Defesa
Prevenção de Deficiência: Programa de Formação para Professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí-Paraná	BURATTO, LUCIA GOUVEA	MARIA DA PIEDADE RESENDA DA COSTA	Universidade Federal São Carlos	Doutorado em Educação Especial	2010
A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: Os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	COELHO, LUCIANA LOPES	MARILDA MORAES GARCIA BRUNO	Universidade Estadual da Grande Dourados	Mestrado em Educação	2013

A criança Indígena Surda Na Cultura Guarani-Kaiowá: Um estudo sobre as formas de comunicação e Inclusão na família e na escola	LIMA, JULIANA MARIA DA SILVA	BRUNO, MARILDA MORAES GARCIA	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado em Educação	2013
A Educação Inclusiva na Escola Indígena Ebenezer do Povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no Município de Benjamin Constante Am	RODRIGUES, DARCIMAR SOUZA	ROBERTO ERVINO ZWETSCH	Escola Superior de Teologia	Mestrado em Educação	2018
A Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial Nas Escolas Estaduais da Educação do Campo no Município de Boa Vista/RR	SANTOS, EDINEIDE RODRIGUES DOS	MARISTELA BORTOLON DE MATOS	Universidade Estadual de Roraima	Mestrado em Educação	2018
Identidade Profissional do Professor que atua na Sala de Recurso Multifuncional: Estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima	PORTELA, SELMA MARIA CUNHA	ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS	Universidade Estadual de Roraima	Mestrado em Educação	2019
A Construção de Corpos com e sem Deficiência nas Práticas de Circulação de conhecimento Xakriabá'	FERRARI, ANA CAROLINA MACHADO	MÔNICA MARIA FARID RAHME	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado em Educação	2020
A Experimentação no Ensino de Química e os Saberes Indígenas	GONZAGA, KEZIA RIBEIRO.	CLAUDIO ROBERTO MACHADO BENITE	Universidade Estadual de Goiás	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2020

Fonte: Autores, 2022.

Da análise do quadro percebemos que o primeiro trabalho publicado na seara pesquisa é o de Buratto (2010), no qual descreve-se doenças que afetam os indígenas Kaingang e possíveis deficiências causadas por essas enfermidades. O objetivo buscado pela autora, foi a formação de professores Kaingang, para a atuação na prevenção de deficiências. Para esse estudo, dez professores da etnia Kaingang cumpriram com os requisitos estabelecidos e participaram dos trabalhos.

A abordagem qualitativa teve caráter exploratório e desentivo. Na observação e coleta de dados o ambiente natural foi o cenário principal. Foram utilizados um questionário para levantamento de incidência de casos de deficiência e questionários pré e pós-aplicação do programa de prevenção com os dados apresentados em quadros e gráficos que mostraram a apropriação de conteúdos e experiências vividas com o desenvolvimento do programa. Ainda, com o programa de prevenção da saúde dos índios Kaingang, constatou-se que estas pessoas enfrentam dificuldade de acesso ao atendimento de saúde e que precisam que as políticas públicas venham ao encontro com as suas necessidades.

Coelho (2011), desenvolveu seu trabalho com o objetivo geral de investigar

os sujeitos surdos pertencentes ao grupo Guarani-Kaiowá e compreender as relações entre a família e a escola no ambiente. E como objetivos específicos a pesquisadora, buscou conhecer a surdez na cultura Guarani-Kaiowá, identificar como se dá a comunicação entre os sujeitos dessa etnia e descrever a interação e comunicação na família e na escola.

A pesquisa desenvolvida tinha caráter qualitativo com delineamento teórico metodológico baseado nos estudos culturais. Para a coleta de dados utilizou-se de análise documental, observação participante com comunicação espontânea com indígenas surdos e suas famílias e as entrevistas foram semiestruturadas. As análises mostraram as condições de vida dos sujeitos indígenas surdos e permitem a compreensão das relações existentes entre as culturas em contato e as línguas usadas nas aldeias identificadas na pesquisa.

Com a pesquisa Coelho (2011), mostra que o indígena surdo ao passar pelo processo de aprendizagem pode ser inserido na cultura e na sociedade, compreender a realidade e comunicar-se entre seus pares e com a comunidade em geral. Nos relatos dos indígenas participantes da pesquisa é destacado percepções quanto a mudança cultural que está acontecendo no grupo, como o abandono das práticas religiosas e costumes tradicionais da comunidade indígena.

A pesquisa de Lima (2013), teve como objetivo principal investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS. Nesse estudo, os objetivos específicos buscados foram a compreensão da comunicação das crianças indígenas surdas nas relações com a família e com a escola, a identificação tanto das facilidades como dificuldades de comunicação e inclusão da criança indígena surda e a descrição das ações da família e da escola para a inclusão dessas crianças no sistema educacional. A pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico com observação participante. A coleta e a análise de dados foram obtidas por meio de diário de campo, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os professores indígenas e os familiares das crianças indígenas surdas.

No contexto dessa pesquisa Lima (2013), observou a preocupação dos professores com a inserção da Educação Especial com moldes externos à realidade educacional indígena, sem a consulta e participação da comunidade. A partir desse contexto, a pesquisadora chama a atenção para a busca de uma gestão própria de Educação Especial nas escolas que atendem as crianças indígenas surdas, o ensino da Libras para toda a comunidade escolar, e principalmente, formação continuada para os professores indígenas que atuam na educação de indígenas surdos.

A pesquisa de Rodrigues (2014), discute a educação inclusiva na educação escolar indígena a partir de uma escola indígena do povo Tikuna, no alto Solimões, AM. Tem como sujeitos da pesquisa estudantes com necessidades

educacionais especiais de uma escola municipal indígena. A pesquisa é bibliográfica e documental e teve como instrumento de coleta de dados o diário de campo nos moldes de estudo etnográfico.

Os estudos de Rodrigues (2014), referem-se aos problemas de aprendizagem e atendimento educacional especializado de estudantes identificados com necessidades educacionais especiais e as dificuldades que permeiam o trabalho docente relacionado aos alunos com deficiência e as condições de ensino na escola indígena perante as propostas da Educação Inclusiva. Para Rodrigues (2014), este estudo revelou que é preciso ser consciente quanto aos assuntos referentes às temáticas da Educação Inclusiva Indígena, pois são poucos os estudos voltados à realidade de crianças com deficiência nas comunidades indígenas. Rodrigues (2014), espera que seu trabalho sirva de inspiração para que outros pesquisadores desenvolvam também se interessem pela temática.

A pesquisa de Santos (2018), trouxe como sujeitos da pesquisa estudantes da Educação Especial no qual buscou compreender os seus processos de escolarização. Teve como objetivos específicos analisar se as instituições que trabalham na perspectiva da Educação Especial dispunham e oferecem acessibilidade no processo de escolarização dos sujeitos e ainda, procurou especificar a formação dos professores que atuam na área de Educação Especial.

O estudo foi documental com observação e realização de entrevistas e procedeu tecnicamente empregando o estudo de caso. A análise dos dados foi construída sob a perspectiva teórico-metodológica da investigação, tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético na abordagem da pedagogia histórico-crítica para compreender a escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas da Educação do Campo no município de Boa Vista-RR.

Na sua dissertação Portela (2019), apresenta como objetivo geral de estudo a análise de como acontece a formação dos professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da Escola Indígena em Roraima, na qual o referencial de análise é a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa tem abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, com entrevistas semiestruturadas e análise documental para coleta de dados.

Em seus estudos Portela (2019), evidencia que a Educação Inclusiva está em processo lento de inserção e apreensão dos saberes culturais dos docentes indígenas e, portanto, é emergente um novo olhar pedagógico quanto à inclusão de alunos com deficiência em todos os espaços escolares. Para isso tem-se a necessidade de que os estudos sejam por vezes mais críticos e voltados para a motivação dos profissionais atuantes nessa área de ensino e aprendizagem.

Ferrari (2020), em sua tese de doutorado, apresenta como objetivo principal de estudo, examinar como os corpos são constituídos com e sem deficiência, a partir

das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá, considerando e relacionando-os com outros humanos e também não humanos. Como metodologia, a observação participante estruturou-se etnograficamente na Teoria Ator-Rede (TAR), que possibilita a ação de humanos e não humanos nas práticas das comunidades.

A pesquisa foi desenvolvida no Território Indígena Xakriabá, mais precisamente nas Aldeias Barreiro Preto e Imbaúba, de 2017 a 2019. Os referenciais teóricos utilizados serviram de alicerce para as discussões que discorreram sobre a história e os conceitos que tratam e abordam a deficiência, o quanto são implicadas pelas políticas públicas e como ocorrem nos ambientes escolares, e também, como as percepções de alguns povos indígenas acerca dos corpos que apresentam deficiência.

Os resultados alcançados por Ferrari (2020) na sua pesquisa, apontam a importância das práticas comunitárias na construção de corpos sem deficiência e chamam a atenção para a urgência da elaboração e implementação de políticas educacionais direcionadas para a Educação Especial dos povos indígenas, as quais vem sendo solicitada por eles, e faz tempo.

Gonzaga (2020), em sua dissertação, aborda a temática indígena no currículo de ciências, em especial a química, na qual envolve processos metodológicos capazes de articular conhecimentos tradicionais e conteúdos científicos, de acordo com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todo o currículo escolar (BRASIL, 2008). A pesquisa tem cunho descritivo e abordagem participante atrelada à pesquisa de campo. A coleta de dados se deu por meio de questionários aplicados para professores da Licenciatura Intercultural Indígena, na perspectiva de uma revisão bibliográfica que possibilitou desenvolver como produto educacional, um livroto, que contempla roteiros para aulas de química experimental com abordagens, relatos, elementos e discussões da cultura indígena, ressaltando principalmente a valorização da perspectiva étnica decolonial.

Por meio da leitura das dissertações e teses, foi possível perceber que dos oito trabalhos analisados, sete se enquadram na proposta da Educação Especial para os estudantes indígenas, assim, estes trabalhos contribuem para responder à questão de investigação desta revisão. A partir das discussões das pesquisas deste levantamento, indicamos a indigência de se incentivar o interesse dos pesquisadores em relação a Educação Especial e a Educação Indígena olhando para todas as realidades socioculturais, pois, percebe-se a necessidade de estudar e discutir a Educação Especial e Inclusiva para todos os povos indígenas, dando a devida importância de como cada grupo entende o processo de escolarização em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento retomamos o objetivo deste trabalho, que consiste em apresentar os diálogos teóricos, metodológicos e analíticos de pesquisas de doutorado e mestrado brasileiras sobre a perspectiva da Educação Especial Indígena. Dos aspectos analisados nos referidos trabalhos, evidenciamos que metodologicamente estes centram-se na perspectiva qualitativa utilizando métodos de coletas de dados como questionários, análise documental, observação participante, entre outros.

Dos aspectos analíticos referentes à Educação Especial indígena, os trabalhos nos revelam como a educação mostra-se importante na reintegração dos indígenas com deficiência em sua comunidade. O que ressalta a relevância da formação docente para como orientadores da comunidade para a prevenção de deficiências, e como combatentes do preconceito e da segregação da pessoa com deficiência nas comunidades indígenas.

Culturalmente as deficiências existentes nas aldeias são vistas como consequência do abandono cultural, o que desvela uma mudança estrutural ocorrida no contexto indígena causado pela aproximação com as pessoas não indígenas. Nesse sentido, a formação de profissionais de saúde e educação deve-se voltar para a compreensão dos aspectos sociais e culturais da comunidade em que atuarão, pois é necessária uma Educação Inclusiva Indígena que considere os aspectos socioculturais de cada povo.

Tais necessidades formativas, se alinham à falta de acesso aos programas de saúde aos indígenas, ingerência de políticas assistencialistas que não se preocupam com o desenvolvimento de projetos em prol ao fim da pobreza e condições básicas e substanciais de saúde e saneamento básico o que denota a relevância do desenvolvimento e implementação de políticas públicas voltadas às suas questões. Nesse sentido, as pesquisas analisadas mostraram-se importantes como indicadores de aspectos a serem analisados neste processo de elaboração e implementação de medidas que visem a melhoria da qualidade educacional e de saúde dos indígenas como defesa da diversidade dos povos originários.

Logo, entendemos a importância que a escola assume nas comunidades indígenas e para o contexto da Educação Especial inclusiva desses sujeitos. A educação deve ser um mecanismo de respeito à diversidade, e os profissionais que atuam nesses espaços indígenas devem continuamente discutir uma educação escolar e tradicional indígena que seja voltada a realidade e as necessidades de cada comunidade, sempre com o intuito de fortalecer e enaltecer os saberes e fazeres desses povos

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. L.S. **Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência.** In: FAUSTINO, R. C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S. *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural.* Maringá: Eduem, 2008.p.91-111
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BRITO, S.M.P. **A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio:** em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- BURATTO, L. G. **Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí – Paraná.** 2010.198 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha,1994.
- FERRARI, A. C. **A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá.** 2020. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020.
- GONZAGA, K. R. A. **A experimentação no ensino de química e os saberes indígenas.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Câmpus Central - Sede: Anápolis – CET, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2020.
- GRAF, L. RIOS, F.H **Inclusão escolar indígena:** os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais da etnia xokleng trabalho de conclusão de curso centro universitário internacional - Uninter, 2020.
- LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.
- PORTELA, S. M. C. **Identidade profissional do professor que atua na sala de recurso multifuncional:** estudo a partir de uma Escola Estadual indígena

em Roraima. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - UERR/IFRR, Roraima, 2019.

RODRIGUES, D. S. A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da Comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM. 2014. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.

SANTOS, E. R. S. A escolarização do público-alvo da educação especial nas escolas estaduais da educação do campo no Município de Boa Vista/RR. 2018. Dissertação (Pós Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Roraima. 2018.

SOUZA, V. P. S. Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 155f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

VENERE, M. R. Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Núcleo de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação – Porto Velho, 139 p. 2005.

APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO: OS PROCESSOS DE ENSINO DOS INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS COM OCORRÊNCIAS BEM SUCEDIDAS NA APRENDIZAGEM

Simone Helen Drummond Ischkanian¹

Vinícius Guiraldelli Barbosa²

Alcione Santos de Souza³

Gladys Nogueira Cabral⁴

Cássia Cilene Fernandes⁵

Sandro Garabed Ischkanian⁶

1. INTRODUÇÃO

O caminho temático pretendido faz um resgate do papel educacional e social da educação para a construção do conhecimento. Ao referendar o

-
- 1 Simone Helen Drummond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epigrafe, citação e referencia em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drummond@hotmail.com.
 - 2 Vinícius Guiraldelli Barbosa - Graduado em Ciências Contábeis (Centro Universitário de Votuporanga) UNIFEV e Administração Pública (Universidade Federal de Uberlândia) UFU. Especialista em Gestão Contábil. E-mail: vinicius.barbosa@faculdadefutura.com.br.
 - 3 Alcione Santos de Souza - Doutoranda em Ciências Agrárias - UFRN. Posdoutoranda do Programa de Mestrado profissional em Geografia – UFRN. Docente de Geografia na Universidade do Estado do Pará. <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. <https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
 - 4 Gladys Nogueira Cabral - Autora de artigos e livros, é citação e referencia em artigos de livros. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. Psicóloga (UAP/UFF). Administradora (FASC). Professora de Idiomas (ETEP). E-mail: gladyscabraln@gmail.com.
 - 5 Cássia Cilene Fernandes - Professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura no IFBaiano. Doutoranda em Língua Portuguesa e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas de Gerais, Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas de Gerais, Especialista em Língua Portuguesa (UNI-BH), Graduada em Letras (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/7072790433066> ID Lattes: 7072790433066976. E-mail: cassiavitsam@yahoo.com.br.
 - 6 Sandro Garabed Ischkanian - Especialista em Comunicação (COMAER). Matemático (UFAM). Escotista UEB GEJO – RadioAmador LABRE - AM – RadioEscotista Grupo Escoteiro João Oscalino – GEJO AM e GEJO SP.

conhecimento, o artigo busca “relacionar a aprendizagem estabelecida no espaço singular das formulações cognitivas e em quais parâmetros esta pode ser efetivado e avaliado” (FERNANDES, 2022).

Estamos vivenciando momentos onde a necessidade de aperfeiçoar de forma eficiente os processos de ensino e aprendizagem dos indivíduos com necessidades especiais. Urge a necessidades de “destacar um ensino com ocorrências bem sucedidas na aprendizagem para auxiliar no aprimoramento das atividades do ensino infantil a educação superior” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

Entender os instrumentos que são utilizados nas práticas de ensino é vital para incorporá-los de “maneira eficiente em sala de aula, trabalhando seus pontos fortes e distribuindo com as semelhanças e diferenças entre eles” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

É impossível delimitar precisamente a efervescência globalizante de tão grandioso tema, mas é possível analisarmos os rumos tomados e as direções que apontam para o conhecimento transcendente. Para tanto, ao “revermos as teses desenvolvidas em âmbito nacional e seus conteúdos relacionados a esta área específica iniciamos um breve panorama da situação atual” (FERNANDES, 2022).

No portal CAPES, ao analisarmos os temas produzidos nos programas da instituição, até setembro de 2022, relacionados à “aprendizagem e cognição: os processos de ensino dos indivíduos com necessidades especiais com ocorrências bem sucedidas na aprendizagem” - destacamos que a pluralidade dos artigos analisados evidencia os impactos positivos que essa proposta governamental causa no universo educacional, mais precisamente, no grupo de professores. A análise desse grupo especificamente recebe uma multiplicidade de interesse dos pesquisadores, e, dentro desse universo, em sua quase totalidade, a temática é a relação estabelecida de (representação social, imaginário, saberes, olhares), a construção da prática pedagógica (vivências cotidianas) ou a “formação específica desses profissionais frente à situação de inclusão irrestrita ou frente a uma patologia ou situação específica como: autismo, psicose, surdez, hospitalização” (SANTOS DE SOUZA, 2022).



Fonte: Autores (2022)

2. DESENVOLVIMENTO

Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos típicos e atípicos no contexto educacional é preciso fortalecer a formação dos educadores e planejar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais de saúde. Por tanto, para que a aprendizagem ocorra é preciso que, o educando construa um sentido pessoal e que isso se transforme em significado social. Logo, a primeira preocupação do educador deve ser a de ajudar o aluno típico ou atípico a construir sentido sobre o que irá aprender e não a de apresentar conceitos e procedimentos prontos.

AS DIFERENÇAS DE: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

A dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem não são sinônimos. O transtorno é uma “alteração no desenvolvimento, a dificuldade pode ser causada tanto por motivos biológicos como também culturais ou até mesmo psíquicos” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM
<p>Os bloqueios no aprendizado podem ser tanto por déficits cognitivos como também por causas emocionais e culturais. A dificuldade de aprendizagem é muitas vezes resolvida com a intervenção escolar, acompanhada pela pedagoga e psicopedagoga. Mudanças pontuais podem resolver a questão de dificuldade de aprendizagem.</p> <p>A troca de metodologia, aliada a um excelente planejamento específico, horário de aula, colegas, melhora significativamente o déficit abrangente em relação ao aprendizado.</p>	<p>Apesar de uma situação social, cultural e psicológica estável, a pessoa com transtorno de aprendizagem apresenta dificuldades por conta de um desenvolvimento neurológico insatisfatório. É essencial buscar atendimento psicológico para realizar o tratamento adequado. É fundamental realizar mudanças na abordagem, metodologia e avaliação para que haja progresso nas áreas de dificuldades.</p>

Fonte: Autores (2022)

O CONHECIMENTO FUNDAMENTAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO SIMBÓLICO

Comportamento simbólico é a capacidade de “uma pessoa de responder ou usar um sistema de símbolos significativos” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

A perspectiva do comportamento simbólico argumenta que a realidade de uma organização é construída socialmente através da comunicação, enquanto, no mundo não simbólico, interagimos diretamente com propriedades físicas dos objetos ou eventos, no caso de símbolos, é preciso “aprender a relacionar cada símbolo com os aspectos relevantes do mundo não simbólico e aprender a agir em relação ao símbolo como se fosse aquilo que representa” (FERNANDES, 2022).

A principal abordagem para a prevenção ou remediação de déficits no funcionamento simbólico é o ensino (seja em ambiente educacional, terapêutico, familiar, ou em todos eles) que resulte na aprendizagem cumulativa de relações simbólicas, associado ao fortalecimento do suporte educacional e família e do coletivo educacional (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

COMO DESENVOLVER PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO

Valendo-se da ética profissional, troque experiências com os outros colegas educadores da mesma instituição e de outras instituições. Procure saber mais sobre a importância da colaboração entre pares.

Inclua metodologias ativas no seu plano de aula, a gamificação é transcendente para o desenvolvimento das aprendizagens e aflorar cognições

Coloque os alunos atípicos no centro do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que no contexto histórico do século XXI o professor

deixou de ser o detentor do conhecimento e o discente típico ou atípico, um ouvinte passivo.

Conheça o contexto sociocultural em que suas turmas estão inseridas. Só assim você vai conseguir promover uma aprendizagem significativa.

Aposte na formação continuada. É com cursos e especializações que a comunidade educacional coletiva se manterá atualizada e conseguirá acompanhar as novas demandas educativas da sociedade.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas é um processo que não tem prazo para terminar, por tanto, o coletivo educacional, deve ter em mente que o aprimoramento de suas capacidades como educador e gestor das ações educacionais globalizantes é um processo contínuo.

VERSÕES INFORMATIZADAS, PARA O ENSINO DE LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA, QUE INCLUEM VARIÁVEIS CRUCIAIS PARA A OCORRÊNCIA BEM SUCEDIDA DA APRENDIZAGEM

As versões informatizadas (tecnologias) podem e devem ser usadas para melhorar a desenvolver a leitura, escrita e interpretações de fatos que contextualizam a matemática. A tecnologia melhorara o vocabulário, a fluência e até mesmo a compreensão de palavras visuais por meio da leitura em um computador, celular ou tablet. Nas habilidades de escrita, os softwares de processamento de texto promovem não apenas a composição, mas também a edição e revisão de maneira que simplificam a tarefa de escrever. A publicação eletrônica e a publicação na Web permitem que o trabalho seja levado além da sala de aula para um mundo virtual com interações mais construtivas e a possibilidade de incorporar outras mídias em um documento escrito como: figuras, gráficos, vídeos, etc, aumentando a interatividade na escrita.

A comunicação oral aprimorada por tecnologias ativas e inovadoras permitem que estudantes de locais remotos ou de todo o mundo se comuniquem oralmente por meio de ferramentas de videoconferência e áudio.

Os estudantes brasileiros podem superar o problema do contato insuficiente com falantes nativos da língua inglesa usando ferramentas de áudio e vídeo online para falar com nativos da língua em plataformas seguras e, assim, permitindo o desenvolvimento de habilidades auditivas, vocais, visuais e cognitivas que são importantes no aprendizado linguístico. Estas conversas podem ajudar falantes não nativos de uma língua com a prática de linguagem natural e sotaques culturais, de maneira que até agora não eram possíveis devido à distância. Realmente, não há dúvida de que o aprendizado de idiomas com auxílio da tecnologia e a comunicação mediada por computadores e smartphones melhoram as experiências de ensino e aprendizagem nas áreas de linguística e inteligência de linguagem.

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO QUE ENGLOBALAM AS PROJEÇÕES DO ARTIGO

Descrever sobre os processos básicos de ensino, aprendizagem e cognição, evidenciando os possíveis comprometimentos desses processos em “indivíduos com necessidades especiais de ensino, incluindo deficiência intelectual, autismo ou problemas de aprendizagem” (GOYOS, 2022).

Evidenciar procedimentos e técnicas para a avaliação coesa, quanto ao ensino de habilidades simples e complexas. De modo geral, evidenciar a “aprendizagem de indivíduos com deficiências, e especialmente da deficiência intelectual, (...) para um controle apurado das variáveis envolvidas no processo” (GOYOS, 2022).

Demonstrar experiências bem sucedidas para permitir a identificação de parâmetros relevantes e a descrição minuciosa dos processos resultantes, para a representação do artigo “Aprendizagem e Cognição: os processos de ensino dos indivíduos com necessidades especiais com ocorrências bem sucedidas na aprendizagem”.

Para firmar a importância dos objetivos, segundo o ECA, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”(BRASIL, 1997).

O estatuto também estipula os deveres do Estado para que sejam assegurados os direitos apontados, quais sejam: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Direito de ser respeitado por seus educadores; Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; Direito de organização e participação em entidades estudantis; Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência; Garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; Oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (atualmente a nomenclatura utilizada é PCD – Pessoa com Deficiência), preferencialmente na rede regular de ensino; Oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; Garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Ofertar ensino noturno “regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; Promover atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

Vale lembrar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, o que quer dizer que, caso o Poder Público não o garanta ou não o faça de maneira regular, o cidadão tem a possibilidade de exigí-lo judicialmente. Todos os poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário - e níveis da

federação - União, Estados e Municípios - devem efetivar os direitos e garantias previstos, bem como fiscalizar seu cumprimento, para o quê devem existir órgãos capacitados e competentes para os PCD (Pessoa com Deficiência).

AS CONDIÇÕES PARA A INCORPORAÇÃO DE ELEMENTOS EDUCACIONAIS DELINEADOS PELOS AUTORES DO ARTIGO, À PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Conforme Olívia Baldissera (jornalista, historiadora e analista de conteúdo da Pós-Graduação em Educação UNISINOS), “não existe uma lista limitada de práticas pedagógicas que um educador transcendente possa seguir, afinal, como escrevemos lá no começo do artigo, elas estão sempre se transformando para atenderem as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada”.

Estimular o diálogo entre os estudantes típicos e atípicos - O educador deve fazer perguntas investigativas aos estudantes típicos e atípicos, que devem expor suas opiniões formular argumentos para debater com os demais colegas. O objetivo desta prática pedagógica transformadora é proporcionar para que a turma construa em conjunto novas possibilidades de aprendizagem e ao mesmo tempo trabalhar habilidades de comunicação ou comunicações.

É preciso assumir um papel de mediador coeso da aprendizagem e cognição, para aflorar os processos de ensino dos indivíduos com necessidades especiais e projetar ocorrências bem sucedidas na aprendizagem e assim, para garantir que todos os discentes tenham espaço para falar. É unânime entre os autores do artigo, destacar que é importante explicar como vai ser a dinâmica da aula e entender o que a turma já sabe sobre o conteúdo proposto.

Acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem - O acompanhamento deve ser projetado de forma sistemática, periódica e constante. A estratégia é planejar atividades que ofereçam diferentes oportunidades de aprendizagem para os estudantes. O acompanhamento consiste em diagnóstico, intervenção e monitoramento durante todo o ano letivo, para que a recuperação das defasagens ao longo do ano letivo. A metodologia pode ser resumida nos seguintes assuntos:

Realização de simulados e avaliações (com ou sem adaptações necessárias), para entender lacunas de compreensão e ajustar aulas futuras.	Planejar atividades (com ou sem adaptações necessárias), em duplas, trios e pequenos grupos, divididos de acordo com os resultados das avaliações
Solicitar que os estudantes típicos e atípicos, com melhor desempenho ajudem os colegas nas atividades em sala. O professor deve assumir o papel de mediador e, assim, vai conseguir dar mais atenção aos grupos com mais dificuldades.	Os trabalhos em grupo são importantes práticas pedagógicas para trocar conhecimentos, sentimentos e emoções. O objetivo é aflorar os saberes um do outro e, assim, a turma avança em suas diversas habilidades.

Fonte: Autores (2022)

Propor situações-problemas para a turma resolver em conjunto – Essa prática “incentiva os estudantes a recorrerem a conhecimentos prévios e a debaterem entre si para encontrar a solução mais adequada ao problema proposto pelo educador” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

O docente deve fazer a mediação do debate entre os colegas, adotando as seguintes ações:

- Mobilizar o conteúdo já trabalhado em aulas anteriores que tem relação com a situação-problema;
- Incentivar os estudantes a raciocinarem logicamente;
- Orientar a turma a criar estratégias para encontrar a solução;
- Pedir que a turma valide e verifique a estratégia proposta; e
- Garantir o respeito e o debate saudável de ideias entre os estudantes.

A CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS FLEXÍVEIS, QUE POSSAM SER EMPREGADOS POR PROFESSORES DE ALUNOS COM GRAUS VARIADOS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Descrever sobre os processos básicos de ensino, aprendizagem e cognição, evidenciando os possíveis comprometimentos desses processos em “indivíduos com necessidades especiais de ensino, incluindo deficiência intelectual, autismo ou problemas de aprendizagem” (GOYOS, 2022).	A aprendizagem e cognição pode ser definida como os processos conscientes e inconscientes pelos quais o conhecimento é acumulado. Esses processos cognitivos incluem pensar, conhecer, lembrar, julgar e resolver problemas. Estas são funções de nível superior do cérebro e abrangem linguagem, imaginação, percepção e planejamento.
Evidenciar procedimentos e técnicas para a avaliação coesa, quanto ao ensino de habilidades simples e complexas. Comprovar a “aprendizagem de indivíduos com deficiências, e especialmente da deficiência intelectual, (...) para um controle apurado das variáveis envolvidas no processo” (GOYOS, 2022).	Desenvolver procedimentos e técnicas para a avaliação coesa permite ao educador, verificar a eficácia dos estímulos transcendentetes, criativos e inovador realizados nos processos de ensino e aprendizagem. Esta avaliação será gerada para todos os alunos, independente da situação do mesmo, evidenciar a “aprendizagem de indivíduos com deficiências, e especialmente da deficiência intelectual.
Demonstrar experiências bem sucedidas para permitir a identificação de parâmetros relevantes e a descrição minuciosa dos processos resultantes. Evidenciar que a “Aprendizagem e Cognição: os processos de ensino dos indivíduos com necessidades especiais com ocorrências bem sucedidas na aprendizagem” são perspectivas primordiais para inclusão verdadeira.	Permitir a identificação de parâmetros relevantes e a descrição minuciosa dos processos resultantes é primordial para: <ul style="list-style-type: none">• Cumprir a lei brasileira de inclusão e demais dispositivos legais da inclusão.• Remover as barreiras, principalmente atitudinais.• Combater o capacitismo por meio de uma política organizacional inclusiva.• Investir em tecnologias assistivas incorporando desenho.

Fonte: Autores (2022)

Os nove passos descritos abaixo foram adaptados das pesquisadoras,

educadoras e especialistas em matemática, Norma Suely Gomes Allevato e Lourdes de la Rosa Onuchic e contextualizam os objetivos propostos no artigo “A construção de programas flexíveis, que possam ser empregados por professores de alunos com graus variados de necessidades especiais” e podem ser adequados para qualquer disciplina:

1. **Preparação do problema:** o professor seleciona um problema com o objetivo de construir um novo conceito, princípio ou procedimento;

2. **Leitura individual:** cada estudante deve receber uma cópia do problema para ler individualmente o enunciado;

3. **Leitura em conjunto:** em seguida, o professor deve dividir a turma em grupos. Todos leem o enunciado em conjunto;

4. **Resolução do problema:** depois de verificar que não há dúvidas sobre o enunciado, o professor deve pedir aos alunos que pensem uma solução para o problema em grupo, em um trabalho cooperativo e colaborativo;

5. **Observação e incentivo:** o professor atua como mediador e analisa o comportamento da turma. É importante incentivar os estudantes a usarem seus conhecimentos prévios para resolver o problema;

6. **Registro das resoluções na lousa:** um representante de cada grupo deve apresentar e registrar a solução desenvolvida na lousa. Assim toda a turma consegue analisá-la e discuti-la;

7. **Plenária:** a turma debate as diferentes soluções propostas pelos colegas;

8. **Busca do consenso:** após o debate sobre as soluções, o professor tenta chegar a um consenso com os estudantes sobre a solução mais adequada para o problema proposto;

9. **Formalização do conteúdo:** o professor deve registrar na lousa uma apresentação formal do conhecimento trabalhado na atividade. É preciso padronizar conceitos, princípios e procedimentos usados durante a resolução.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social aumenta a diversidade e favorece toda a sociedade. Além disso, a inclusão escolar fornece a possibilidade de indivíduos em grupos vulneráveis terminarem seus estudos e ascenderem socialmente. As atividades que delineamos nesta obra, são valorosos experimentos em laboratório real de em sala de aula, espaços educacionais e clínicas psicopedagógicas, em consonância com o Método de Portfólios Inclusão, Autismo e Educação SHDI, que possibilitam aos estudantes típicos e atípicos, levantar hipóteses, fazer registros e tirar conclusões. Assim, eles desenvolvem um pensamento sistemático, crítico e autônomo que os ajudará a lidar com as situações do dia a dia de dentro e fora do ambiente educacional.

O registro educacional e um excelente planejamento são ótimas formas de crianças, jovens e adultos no contexto da inclusão trabalhar habilidades de comunicação oral e escrita. Este contexto permite explicitar a relação entre teoria e prática para a turma desenvolver o conhecimento de forma abrangente. Para isso, o educador deve ir além de definições, conceitos e generalizações. Ele deve estimular que os discentes criem hipóteses a partir da observação dos diversos experimentos planejados de forma interdisciplinar e pessoal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

FERNANDES, C.C. **O resgate do papel educacional e social da educação para a construção do conhecimento**. Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/o-resgate-do-papel-educacional-e-social.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

GUIRALDELLI BARBOSA, V. **Aprender e ensinar para transcender é fator primordial**. Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/aprender-e-ensinar-para-transcender-e.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

GOYOS, Antonio Celso de Noronha. Linha de Pesquisa 1: **Aprendizagem e cognição de indivíduos com necessidades especiais de ensino**. Disponível em. <https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/linhas-de-pesquisa>. **Google Citations** Antonio Celso de Noronha Goyos: goo.gl/tjo9hN. Acesso em: 16 set. 2022.

NOGUEIRA CABRAL, G. **Os processos de ensino e aprendizagem devem ser aperfeiçoados**. Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/os-processos-de-ensino-e-aprendizagem.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS DE SOUZA, A. **Educar para transformar possibilidades**. Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/educar-para-transformar-possibilidades.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: A MUSICALIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Ássia dos Santos Barreto²

Regina Finck Schambeck³

Dirce Maria da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

O conceito de musicalização infantil que permeia o presente capítulo é aquele proposto por Madalozzo (2019, p. 25) que a define como “um processo

-
- 1 Texto originalmente publicado no XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo de Pesquisa Música e Educação - MusE – 2021. Educação musical na América Latina em tempos de pandemia, de 21 a 24 de setembro de 2021, em parceria com RELEM – Rede Latino-Americana de Educação Musical.
 - 2 Mestre em Educação Musical pelo PPGE-Faed-UDESC. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade UniBF. Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Católica de Brasília. Acadêmica Membro da Academia de Letras do Valparaíso/GO. Professora de musicalização infantil para a primeira infância e Ensino Fundamental I, e a musicalização como terapia para crianças com necessidades especiais. Professora de Canto e Técnicas Vocais. Oficineira e Produtora Executiva em Projetos Culturais. Escritora. Pesquisadora. E-mail: santosassia.ucb@gmail.com.
 - 3 Bacharel em Ciências Contábeis pela Fundação Educacional e Empresarial do Alto do Rio do Peixe. Graduada em Educação Artística Habilitação Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pelo mesmo Programa (2009). Professora voluntária da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Atua no Programa de Pós-Graduação em Música/PPGMUS, Mestrado Profissional ProfArtes (CEART/UDESC) e como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Música e Educação-MusE e do Grupo Educação, Arte e Inclusão. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, estágios curriculares, métodos de pesquisa, educação especial e formação de professores. Foi editora da Revista da Abem (2017-2019) e exerceu a função de Diretora de Ensino CEART/UDESC. E-mail: regina.finck@udesc.br.
 - 4 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

em que através de práticas monitoradas por professores de música visa “estabelecer a sensibilização sonora das crianças, envolvendo-as de maneira significativa e introduzindo-as ao universo musical”.

Nesse sentido, o papel assumido enquanto professor de musicalização numa sala de aula inclusiva se configura em preparar e desenvolver os conteúdos, propor as atividades e atentar às insurgentes necessidades de adaptá-los para o melhor aproveitamento de todos, bem como monitorar e auxiliar na execução das atividades.

O presente capítulo faz parte do desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, que teve como fator motivacional a experiência de musicalização infantil de uma das autoras. No contexto da pesquisa procurou-se mediar os primeiros contatos da criança com a música, estimular a investigação dos sons de diversos instrumentos musicais, dos sons de seus corpos, ritmos, melodias, harmonias e, principalmente, desenvolver práticas pedagógicas que estimulassem a inclusão das crianças com deficiência.

2. APRENDIZAGEM MUSICAL E DESENVOLVIMENTO

As crianças exercem papel ativo no desenvolvimento das atividades musicais em sala de aula. Corsaro (2011) refere-se às crianças como “indivíduos, atores nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de como internalizam os conhecimentos do universo dos adultos e atribuem significados a eles” (CORSARO, 2011, p.1).

Madalozzo (2019, p. 26) de igual maneira, reforça a premissa de que “nos processos de musicalização infantil é necessário que “a criança esteja engajada e envolvida no seu processo de aprendizagem musical, desenvolvendo autonomia e participando ativamente das aulas de música”.

Edler–Carvalho (2006) orienta e adverte que nos processos de aprendizagem seria preciso saber “o que é e como ele se dá”. Nesse sentido, é igualmente importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas, examinando suas relações com a aprendizagem. Nesse sentido:

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. Neste caso o “clima” das atividades propicia ações comunicativas entre esses e seus professores (EDLER–CARVALHO (2006, P. 40).

De acordo com a autora, em sala de aula, muitas barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade e à vontade do professor, que se percebe como profissional da aprendizagem, ou seja, aquele, preocupado com a pessoa

de seu aluno e que deposita sua energia em torno dos alunos, os aprendizes.

Os participantes da pesquisa se posicionam com relação aos processos de desenvolvimento como profissionais da aprendizagem da música.

P1 - *A música faz parte das cinco inteligências múltiplas da criança. Uma dessas inteligências que é a musical influi em todas as outras, que é a cognição, o raciocínio lógico, né, toda a parte de lateralidade. Porque música move a criança[...], a música faz parte da vida de todo mundo. É muito visível a influência da música no desenvolvimento em todas as áreas fundamentais.*

P2 - *O desenvolvimento da criança se desenvolve na afetividade que pra mim é o mais importante, no controle emocional, da sabedoria emocional da criança dela saber lidar melhor com situações que em relação a outras crianças de sua mesma idade que não estejam sendo musicalizadas [...]. A música faz parte da sua vida! É muito importante o ensino da música na primeira infância[...]. Isso é uma plantação que a criança vai colher pro resto da vida.*

P3 - *É motivação e intenção. Pra mim na educação musical, o meu dever principal é fazer com que as crianças sejam seres de expressão e tenham segurança e confiança no seu expressar, sabe... E, aí, isso casa com todas essas teorias que a gente estuda, né, o Gordon, o Orff, Dalcroze, todos eles batem muito nessa tecla [...] de que as crianças tem muito pra entregar, e a gente precisa criar meios pra que elas estejam o tempo todo improvisando, criando, se movendo, dando ideias!*

As observações dos professores ajudam a lançar fundamentos considerados importantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem na musicalização na Educação Infantil (EI), quando são desenvolvidos em uma sala de aula inclusiva, ou seja, “o potencial da música de estimular o desenvolvimento de crianças, sobretudo, aquelas que apresentam necessidades educativas especiais, por suas faculdades de ativação de diversas partes do cérebro, impulsionando o crescimento cognitivo e psicomotor” (ARAÚJO, 2007, p. 47).

Com relação ao conceito expandido de necessidades específicas de aprendizagem, é possível fazer referência aos princípios norteadores da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que inclui, além de crianças com quaisquer espécies de deficiência, aquelas que estejam enfrentando algum tipo de situação, a exemplo de crianças que estejam passando por precárias condições socioeconômicas, raciais, sexuais, de gênero, religiosas, de higiene pessoal e nível de instrução.

Deste modo, além do enfrentamento das condições adversas por que passam as crianças em situação de vulnerabilidade social, a Declaração prevê, também, o atendimento para àquelas com dificuldades pontuais e/ou temporárias de aprendizagem e que necessitam de respostas individualizadas.

Nesse sentido, o princípio fundamental da escola inclusiva é de que ela deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas,

intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Conforme predisposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17; 18).

Sendo assim, no paradigma da inclusão todos se beneficiam, quando as escolas e seus professores, profissionais da aprendizagem promovem respostas às diferenças individuais dos estudantes. Em uma escola inclusiva amplia-se o público alvo a ser atendido, para além da deficiência identificada, abrangendo, também, crianças com outras necessidades específicas, ou seja, daquelas que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas e que, da mesma forma, exigem das escolas, dos educadores e demais responsáveis, uma formação mais humanizadora e voltada para ações mais pontuais, que atendam às **diversidades** dos alunos.

3. PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ao realizar uma investigação sobre a educação musical inclusiva voltada ao público da Educação Infantil (EI), foram encontrados trabalhos que destacam a relevância e o envolvimento das crianças como agentes de interações sem preconceitos, seja de ordem cultural, física ou socioeconômica.

Ao mesmo tempo, a literatura consultada e os estudos de autores como Araújo (2007), Brown e Jellison (2004), Louro (2006) e Schambeck (2016, 2017) indicam que se fazem necessárias pesquisas sobre educação musical especial que discutam a construção de um ambiente inclusivo, seja pela adoção de práticas pedagógicas ou pelas adequações curriculares. Adequações essas que implicam planejamento pedagógico e ações docentes, fundamentadas em critérios que definem: “o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 2006, p. 68).

Como indica Diniz (2012, p. 32) é na EI, que começaríamos a “mudança da lógica do aluno como sujeito que traz diferenças”, ou seja, as deficiências não podem ser tratadas como defeitos, mas sim, como “condições inerentes àquele aluno” e, portanto, as práticas pedagógicas deverão “contemplar as diferenças, rompendo com os padrões ultrapassados de homogeneidade e uniformização, enfatizando a *práxis* e a exploração das qualidades de cada sujeito como uno e múltiplo”.

Nessa perspectiva, para remover obstáculos e tornar o ambiente efetivamente inclusivo, seria preciso tornar a aprendizagem “interessante e útil”. O professor,

para melhor conhecer os interesses de seus alunos precisa, então, “estimular a sua própria escuta criando, diariamente, um tempo de ouvir os alunos reconhecendo, em suas falas, o que lhes serve como motivação, bem como conhecendo a “bagagem” que trazem para a escola” (EDLER-CARVALHO, 2006, p. 40).

P2 - Eu tive alguns alunos com deficiência e eu acredito que a educação musical já é inclusiva, que a música consegue fazer isso perfeitamente! Ela consegue abranger a todos, todes, sem distinção alguma. Mas pra isso é muito importante que o profissional saiba o que ele tá fazendo. Acho que eu tive o privilégio de trabalhar num lugar que me ensinou muito a como lidar com essas pessoas, a dar o cuidado que elas merecem, a ter o olhar pra elas num sentido mais amplo. Elas merecem um cuidado nosso, saber o que falar, como falar [...] como devemos agir em determinadas situações. [...] minha experiência é a de dar o maior afeto que puder dar [...]. E trabalhar com empatia de entender que aquela pessoa é diferente e talvez o que funcione para a maioria não funcione com ela, então você tem que adaptar uma nova aula para incluir aquela pessoa, né! E, é isso, você ter a empatia e a paciência para lidar com isso.

P3 - Pra começar eu acho que a música por si só ela é super inclusiva, eu já tive experiência com crianças com autismo severo, por exemplo, e outras com autismo leve e outras, ainda, com necessidades específicas. Mas eu percebo que as crianças se encantam muito, só de você cantar, de emitir sons musicais, as crianças ficam assim muito atentas. É outro tipo de atenção que a gente consegue com a música!

Para Edler-Carvalho, a criatividade metodológica do professor que atua em contexto da escola inclusiva, somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer limites do outro, certamente contribuirão para “remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (2006, p. 41). Assim, como nos aponta a autora, as “necessidades básicas de aprender, às vezes mecanicamente e sem reflexão, precisam ser cotejadas com as necessidades básicas para aprender” (EDLER-CARVALHO, 2006, p. 43).

As adaptações dos processos de desenvolvimento e aprendizagem precisam estar menos centrados em conteúdos e mais voltadas para o contexto em que a aprendizagem ocorre, assim estará “tanto mais fadada ao sucesso quanto melhor for a qualidade das respostas educativas das escolas” (EDLER-CARVALHO, 2006, p.42). Como nos relata o Professor 1 participante da pesquisa:

P1 - Mas a gente tem que deixar claro que tem vários problemas na educação inclusiva no Brasil! Vou falar no Brasil porque é o que eu conheço é só aqui nessa área. Eu trabalhei em várias escolas que elas não faziam inclusão, não se preocupavam em incluir. Por exemplo, crianças com autismo severo ficavam excluídas junto com a monitora, sem participar das aulas. Então, assim, eu vi vários problemas. Fiz na

monografia de conclusão do curso de licenciatura plena em música, um relato de experiência sobre uma criança que tinha transtorno psicomotor e autismo. Então, eu relatei o que eu passei com essa criança durante quatro anos, ela começou bem pequena. Hoje ela tem dezenove anos, terminou faculdade de moda, mas é uma moça que tem suas limitações e dificuldades. A grande facilidade dela é a de ser de uma família que tem recursos, né, e que pôde proporcionar a mim e a ela, termos essa oportunidade de ter uma relação musical de experiência. Tudo foi relatado desde o primeiro dia de aula com ela, que eu cheguei em casa e chorei porque eu não sabia o que fazer. A gente não tem isso em livros, né, não tem livro falando pra trabalhar isso ou aquilo em educação musical, não tem! É a experiência! E nesse primeiro dia eu achei que não ia conseguir. No segundo dia eu já fui ali tentando, junto com a minha orientadora do curso de música, porque além da deficiência cognitiva, havia a deficiência motora, então a gente fez um trabalho tão bonito com ela que deu um TCC [...]. Foi um trabalho tão bonito que teve uma apresentação da comemoração da imigração japonesa no Pará, eu me formei em Belém, né, e ela foi assistir o ensaio porque eu queria que ela dançasse, ela foi assistir o ensaio e não ensaiou. Aí no dia da apresentação ela foi, vestiu o quimono e cantou e dançou, claro que com suas limitações, lógico, com dificuldade motora, mas dançou e cantou a música inteira.

O relato acima nos mostra que a Professora 1 usou estratégias de adequações pedagógicas para desafiar a aluna a conseguir o seu máximo possível. Sob uma perspectiva holística, todas as crianças estão envolvidas no processo de aprender o máximo que puderem de uma determinada matéria. O relato nos mostra que o que a estudante aprendeu teve relação direta com os seus interesses e habilidades. A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que todos os alunos podem conseguir tirar proveito das oportunidades de aprendizagem oferecidas na sala de aula.

Perguntados sobre a preparação para atuar no contexto da EI, os professores se manifestaram:

P1 - *Os lugares que te preparam não te dão suporte suficiente para saber como agir. O ambiente que você está trabalhando, na maioria das vezes, não é propício pro ensino inclusivo, então, você tem, realmente, que ter vontade de fazer com que a aula também seja produtiva para aquele aluno. É um esforço pessoal [...].*

P2 - *Encontro nas pesquisas na área da saúde alguns relatos que te orientam pra você conhecer basicamente um pouco sobre os transtornos, os graus desses transtornos. Aí tudo ajuda, tentar buscar referência com professores que já tenham experiência, foi assim que eu fiz! Eu busquei bastante trocar com professores que já trabalhassem a inclusão e eles me ajudaram muito sobre o que fazer para ter inclusão, mesmo quando não há ambiente adequado, nem estrutura e nem uma formação que te instruisse. [...] Apesar de ser uma turma, a gente tem que ter esse*

olhar individual para cada aluno que esteja nela, tentando dar atenção ao que cada um precisa assim, conseguir ter essa sagacidade de enxergar que talvez aquele aluno esteja com dificuldade em um tipo de atividade, mas esteja se dando super bem com outra prática, e esse aqui não, entendeu?!

As adaptações pedagógicas, portanto, se constituem possibilidades educacionais para atuar frente às condições de aprendizagem dos alunos com necessidade específicas de aprendizagem. Pressupõe que se realize a adequação para enriquecimento ou aprofundamento dos conteúdos, quando necessário, para torná-los apropriados às peculiaridades dos alunos. Como nos relata o Professor 2 é preciso ter sagacidade e entender as “aptidões e limitações de cada um”.

Assim, não se trata de um novo planejamento, mas de um planejamento dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Em outras palavras, “não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso, em função de suas possibilidades e diferenças individuais (BRASIL, 2006, p. 66-67).

P1 – *Quero contar um relato de experiência que aconteceu na minha sala, um aluno com espectro de autismo altíssimo que costumava ficar vagando pela sala e amiúde participava da rodinha, ele parou no meio da sala e reproduziu o padrão rítmico perfeitamente, ele parou, sentou com os colegas, pegou o tambor e fez o padrão que a gente estava trabalhando. Por mais que ele tivesse andando pela sala, aparentemente sem prestar atenção, sem participar, ele prestava total atenção ao que a gente estava fazendo. Ler, conversar, entender o que se passa no mundinho particular deles é muito importante, buscar sempre conhecimento.*

P2 - *O que eu percebia quando chegava para dar minha aula é que no dia a dia elas só deixavam a criança isolada com a monitora em um canto e davam aula, sem se importar com a presença dela ali. Eu percebia que essa criança era muito deixada de lado, e as crianças só reproduziam essa postura que os outros adultos tinham, eu mesma era muito imatura na época e não tinha ainda muito conhecimento nem ferramentas, não sabia como fazer para incluí-la mais, eu tinha aqueles trinta minutos só de aula semanal, mas eu vejo que eu falhei em muitos momentos por não saber o que fazer ou mesmo onde buscar o apoio.*

As colocações acima implicam em conferir especial atenção aos tempos, aos espaços e às interações. Assim, coloca-se para os profissionais da educação infantil a importância da construção de propostas pedagógicas capazes de garantir à criança “múltiplas oportunidades de experimentação, interação e aprendizagens, o que implica repensar tempos, espaços e agrupamentos” (MARQUES, 2017, p. 158).

Acreditamos que a criança com necessidades educativas especiais seja

considerada pela escola inclusiva e pelos professores que atuam nesse contexto, como um ser que produz cultura, e, portanto, com direitos à participação, provisão e proteção.

P3 - Tem os que entender que ser professor nunca é um caminho com ponto final, a gente nunca vai chegar num ponto final como educador em que a gente vai receber os louros e dizer que chegamos até onde desejávamos, de pensar que já sabemos tudo. O professor precisa estar em constante busca, se reciclando e a educação inclusiva mesmo é um campo a ser explorado. As necessidades vão surgindo, a sociedade vai mudando e vão surgindo sempre novos desafios. A educação inclusiva é um deles. A gente tem muito o que aprender ainda [...].

À guisa de reflexão final, destacamos que os participantes da pesquisa relataram que não encontraram respaldo na graduação para desenvolver o ensino inclusivo e que tiveram que buscar apoio formativo por conta própria para a condução do seu trabalho. Ao mesmo tempo afirmaram que encontraram pouca literatura disponível para subsidiar as práticas de musicalização nos espaços educativos com a presença de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem.

Ressaltaram, por fim, que as instituições de Educação Infantil, por razões diversas, apresentam dificuldades para dar sustentação pedagógica para o estabelecimento do ensino inclusivo.

Diante das observações acima, fica claro a importância de fazermos pesquisas que se aprofundem no tema da musicalização como uma área de conhecimento com potencial para a promoção e construção da Educação Inclusiva. Escutar os professores e conhecer o que fazem para atuar nesse contexto tem nos ajudado a estabelecer fundamentos e a contribuir para o estabelecimento de diretrizes para os futuros processos formativos.

4. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rusiel. **A Educação Musical Inclusiva nas Escolas de Educação Básica: A Educação Musical Inclusiva nas Escolas de Educação Básica: perspectivas Conceituais e Metodológicas**. Dissertação (Pós Graduação Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1, 1997.

BRASIL. (2006). **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, (pp. 143). (Série: Saberes e práticas da inclusão), 2006.

BROWN, Laura; JELLISON, Judith. *Music Research with Children and Youth*

with Disabilities and Typically Developing Peers: A Systematic Review. Journal of Music Therapy, 2012.

CORSARO, William. **Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis.** *Department of Sociology, Indiana University*, 2011.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

EDLER-CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras na prática pedagógica em sala de aula. In: 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.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** Editora do Autor, 2006.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização.** (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo.** *Educação, Santa Maria*, (42), 1, 149-162, 2017.

SCHAMBECK, Regina Finck. **Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas.** *Orfeu*, 2017, (2), 3, 114-134.

SCHAMBECK, Regina Finck. **Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música.** *Revista da Abem, Londrina*, 2016, 24, 36, 23-35.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

DIREITO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Gabriel Nascimento de Carvalho²

Vinicius Guiraldelli Barbosa³

Alcione Santos de Souza⁴

Elimeire Alves de Oliveira⁵

Ana Caroline Barros da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

Este artigo enfatiza a produção científica brasileira no que tange à temática da inclusão da educação infantil ao ensino superior. É uma análise de origem bibliográfica, que se caracteriza como um estudo descritivo e qualitativo,

- 1 Simone Helen Drumond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epigrafe, citação e referencia em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
- 2 Gabriel Nascimento de Carvalho – Autor de artigos e livros, é citação em artigos de livros. Administração (UNIP). Direito (IAMES). Educador Voluntário do GEJO Grupo Escoteiro João Oscalino e UEB. RadioArmador / RádioEscotista GEJO.
- 3 Vinicius Guiraldelli Barbosa - Graduado em Ciências Contábeis (Centro Universitário de Votuporanga) UNIFEV e Administração Pública (Universidade Federal de Uberlândia) UFU. Especialista em Gestão Contábil. E-mail: vinicius.barbosa@faculadedefutura.com.br.
- 4 Alcione Santos de Souza - Doutorado em Ciências Agrárias UFRA, <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246> <https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
- 5 Elimeire Alves de Oliveira - Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Faculdade FUTURA - GRUPO EDUCACIONAL FAVENI. Graduada em Direito (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Antônio Augusto Reis Neves). Graduada em Letras (UNIFEV) Especialista em Gestão Escolar (UNICAMP). Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). E-mail: elimeire@faculadedefutura.com.br.
- 6 Ana Caroline Barros da Silva - Possui formação em Direito e Letras. Especialista em Direito Constitucional e Processual Civil. Atualmente, é mestranda do NIDES - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Assistente de Pesquisa do LLM Direito, da FGV (Fundação Getúlio Vargas). Faz parte do programa de residência jurídica da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, modalidade de ensino, pesquisa e auxílio prático no âmbito do Direito Civil. E-mail: accarolinebarros@gmail.com.

enfocando aspectos como as abordagens e vertentes epistemológicas da área “globalizante da produção científica em educação especial e da formação de recursos humanos em educação especial” (CARVALHO, 2022).

A desigualdade social e suas diferentes formas de manifestação fazem parte do contexto econômico brasileiro no âmbito econômico - social, a pandemia destacou diferenças, obstaculizou condições e acesso a direitos, bens e serviços a integrantes da sociedade, o que pôde ser visualizado pela forte queda no poder de compra de grupos menos favorecidos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SASSE, 2021, p.01 apud SIGETTE, E.; BARROS, A.C.S, 2021, p.02), “[...] mais de 30% dos residentes dos 5.570 municípios brasileiros utilizaram a etapa inicial do auxílio aprovado pelo Congresso Nacional no ano de 2020, ano em que a pandemia se instalou mundialmente. [...]”, por tanto as análises realizadas, para a construção teórica, os procedimentos metodológicos e a efetividade dos resultados empreendidos neste campo de conhecimento, também contextualizam a desigualdade social e coesamente reportam as questões a respeito de como o **“DIREITO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL”** têm impactado diretamente nas práticas da educação inclusiva no Brasil.

Neste sentido Gabriel Nascimento de Carvalho, destaca que ao conjecturar sobre a produção de conhecimento, a produção científica e a formação em recursos humanos na área de educação especial, que somente pesquisar já não é suficiente para nortear caminhos e mudar rumos com pensamentos retrógrados sobre “a inclusão, é preciso produzir novos conhecimentos que possam impulsionar todo contexto da Educação Especial” (ALVES DE OLIVEIRA, 2022).

O educador Vinícius Guiraldelli Barbosa, evidencia que críticas infundada, sem uma visão ampla do que se está ocorrendo, não valem como trampolim para um saber amplo do perguntar e do responder, às demandas de conhecimentos (que não são poucas) para fornecer mudanças positivas.

No contexto histórico da educação especial, diversas terminologias foram utilizadas para designar as pessoas com deficiências (PCDs): portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência, deficientes, pessoas com deficiência, entre outras.

Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Faculdade FUTURA, Elimeire Alves de Oliveira, realça que ao usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos,

estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil.

Alcione Santos de Souza é professora universitária e destaca que os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras.

Concordamos com Sasaki (2003, p. 160), pois “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem”. A inclusão é um processo em construção e dependente do comprometimento dos professores envolvidos na formação inclusiva; assim, o aperfeiçoamento profissional, como a formação de recursos humanos em educação especial, “são elementos constitucionais na capacitação de professores e demais servidores de uma instituição pública ou particular” (ALVES DE OLIVEIRA, 2022).

Os estudos de análise da produção científica no campo da educação especial têm apontado diferentes perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas, com relação aos objetos de estudo e abordagens, indicando aos pesquisadores da área que a diversidade de perspectivas propicia um diálogo entre as múltiplas formas de aprofundamento teórico e conceitual, porém já está no tempo de uma efetivação real das pesquisas para promover mudanças significativas na “história da sociedade científica e promover formações de recursos humanos em educação especial que possam se palpáveis na realidade de cada um” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

2. DESENVOLVIMENTO

DIREITO: O PRINCIPIO DA IGUALDADE

O princípio da igualdade é um princípio constitucional, previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que assim dispõe:

Artigo 5º. **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...). (grifo nosso)

A doutora Ana Caroline Barros da Silva ratifica que o desígnio desse princípio no que diz respeito a “Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” é promover o tratamento **igualitário** entre os **indivíduos**, pretendendo amenizar, ou até mesmo, eliminar o tratamento desigual na inclusão e todo ato discriminatório, uma vez que o ato “discriminatório na análise da pessoa com deficiência ocorre quando a diferenciação, exclusão

e restrição por motivos da deficiência, fazendo com que a pessoa com deficiência seja impossibilitada de exercer o seu direito constitucional de igualdade” (CARVALHO, 2022).

O patrimônio jurídico das pessoas com deficiências (PCDs) se resume no cumprimento do direito à igualdade, quer apenas cuidando de resguardar a obediência à isonomia de todos diante do texto legal, evitando discriminações, quer colocando as pessoas portadoras de deficiência em “situação privilegiada em relação aos demais cidadãos, benefícios perfeitamente justificados e explicados pela própria dificuldade de integração natural desse grupo de pessoas” (BARROS DA SILVA, 2022).

O artigo 4º do Estatuto da pessoa com deficiência aborda o tratamento igualitário e não discriminatório, proporcionando resguardo à pessoa com deficiência. E assim dispõe: “Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

A igualdade formal esta prevista no artigo 5º da Constituição Federal. Na “Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial”, objetivo principal é abordar que perante a lei, todos são iguais. E que a legislação não pode ser fonte de desigualdade entre as pessoas.

O princípio da igualdade material aborda que pessoas diferenciadas recebem tratamentos conforme a sua peculiaridade. Assim, em algumas “situações onde qualquer pessoa apresentar suas limitações, deve receber tratamento de forma diferenciada, respaldando assim o princípio da igualdade” (ISCHKANIAN, 2022).

Desta forma, a igualdade é o princípio de regra principal, e deve ser observada diante de indivíduos diferentes, uma vez que, nessa situação haverá regulamentações diferentes, que visa gerar e assegurar a igualdade” (CARVALHO, 2022).

DIREITO: PRINCIPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

O princípio da dignidade da pessoa humana é o efeito da evolução do pensamento humano. Esse princípio rodeia desde a existência humana, apesar de que não havia ainda uma concepção legal, mas os seus vestígios já se faziam presentes na consciência humana. A dignidade da pessoa humana é um dos princípios basilar do Estado Democrático de Direito, visto que é um dos fundamentos, e esta previsto na Constituição Federal de 1988 no artigo 1º, inciso III, que assim dispõe:

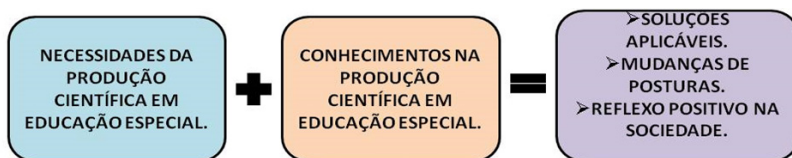
Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania
- III - a **dignidade da pessoa humana**;
(grifo nosso)

Este conjunto de princípios e valores, que protege o indivíduo em sua dignidades, abrangendo a proteção na integridade físico, moral e espiritual, “é fator primordial contextualizar as produções científicas e a formação de recursos humanos (FRH) em Educação Especial” (BARROS DA SILVA, 2022).

DIREITO: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A produção científica em educação especial no Brasil revela uma estrutura amgente de possibilidades, “envolvendo leis, decretos e artigos solidos e com material humano de alto nível” (ISCHKANIAN. 2022).



Fonte: Autores (2022)

A pesquisa científica em educação especial proporciona a resolução de problemáticas relevantes para a sociedade. Ou seja, “os resultados de um estudo, publicados em artigos ou apresentados em congressos, têm o mesmo objetivo: melhorar algum processo” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

A produção científica em educação especial cresce, uma vez que novos pesquisadores vêm se formando, num ciclo virtuoso que torna o país cada vez mais independente.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
A produção científica é conceituada como o resultado do processo de criação do conhecimento, através da pesquisa, explicitado e registrado em um suporte. É através da produção científica, que o conhecimento de dentro da universidade chega até a sociedade e organizações.	A produção do conhecimento, encontra-se organicamente ligada ao modo de produção que se realiza por meio das relações existentes entre sua base material (unidade de forças produtivas e relações de produção) e as superestruturas (jurídico-política e ideológica).

Fonte: Autores (2022)

É indiscutível a importância da produção científica em educação especial no país. Atualmente, este contexto vem melhorando a vida em sociedade, propulsionando, conseqüentemente, o desenvolvimento nacional e ampliando os

direitos das pessoas com deficiência.

No contexto de uma sociedade que sofre um momento pós-pandêmico e com os males da vida moderna, cientistas e pesquisadores em educação especial são os profissionais nos quais vemos esperança. Somos nós, os profissionais especialistas que se preocupam e dedicam-se em estudos em prol da melhoria de toda uma sociedade. “As etapas do método científico são: observação, questionamento, formulação de hipótese, realização de experimentos, aceitação/rejeição das hipóteses e conclusão” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

A pesquisa científica deve ser algo incentivado pelas universidades e governo. E os profissionais que trabalham por trás dessas exaustivas jornadas, devem ter o reconhecimento e incentivo.

A importância da pesquisa científica na sociedade é gigante. Há uma necessidade permanente de avanços na educação, saúde, educação inclusiva, tecnologias e demais áreas do conhecimento. Por isso, “incentivar e premiar os profissionais que dedicam a vida a melhorar a vida das pessoas é essencial” (CARVALHO, 2022).

DIREITO: A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de recursos humanos em educação especial tem produzido impactos positivos na prática da educação especial, através da produção do conhecimento nas universidades, impactos fora dos âmbitos acadêmicos.

As oportunidades criadas por meio de programas de extensão “ofertados à comunidade em geral, tem ampliado perspectivas de formação de recursos humanos em educação especial” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

Em termos da qualidade e profundidade dos conteúdos oferecidos, estes foram de alto nível, não só em virtude da constituição e capacitação dos coordenadores dos cursos e docentes que prepararam o conteúdo das disciplinas ministradas, mas principalmente por envolverem alunos de Pós-Graduação em Educação Especial, mestrandos e doutorandos, nas atividades de tutoria e preparação dos materiais oferecidos nas aulas. Esses cursos preenchem “uma lacuna na formação de diversos profissionais que atuam nas salas de aula comum, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), afinal as pesquisas transformam a realidade da educação especial no Brasil” (ALVES DE OLIVEIRA, 2022).

As produções científicas de artigos, teses e dissertações em educação especial, auxiliam e transformam a realidade da educação especial no país, quando citadas, em outros estudos voltados para a construção de novos conhecimentos e avaliação de intervenção, tornam-se a corrente do bem, que amplia os horizontes para inserção de pessoas com deficiência na comunidade de maneira plena.

No entanto, em que pese essa divulgação ainda ser dirigida, na maioria das vezes, aos próprios pares, alguns esforços por parte dos cientistas já podem ser notados no sentido de fazer os resultados de suas pesquisas chegarem ao grande público, ou seja, a sociedade. Isso tem acontecido, por exemplo, por meio da participação de pesquisadores e cientistas em programas de popularização científica.

As atividades de divulgação científica, entre os pesquisadores e cientistas, têm sido amplamente requisitadas, a despeito do fato de que estes, após receberem os recursos das agências de fomento e realizarem a pesquisa, oferecem sua contrapartida não só para quem financiou suas pesquisas – por meio de relatórios científicos e técnicos – mas também à comunidade a que pertencem, ao publicarem artigos, realizarem palestras e conferências, além de participarem de eventos científicos. Com isso, cumprem o ciclo de comunicação científica, desde a produção até divulgação do conhecimento científico.



No caso específico dos pesquisadores da educação especial, a divulgação do conhecimento científico produzido no País tem sido promovida em eventos nacionais e regionais, os quais têm congregado grande número de participantes, e que se constituem em “foros privilegiados de troca de experiências e possibilidades de parcerias, visando ao aprofundamento de questões que afetam a educação especial na perspectiva da inclusão” (ISCHKANIAN. 2022).

RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PREPARAR UMA INSTITUIÇÃO REPLETA POSSIBILIDADES.

Entenda como através da produção científica e formação de recursos humanos em educação especial, você pode preparar sua instituição para receber pessoas com deficiência e proporcionar um ambiente acolhedor e repleto de possibilidades.

A missão de preparar o ambiente educacional para receber as pessoas com deficiências não é mais um diferencial, e sim, algo indispensável. O desafio está em fazer as adaptações de forma a dar condições para o desenvolvimento socioemocional desses indivíduos. É importante descobrir quais adaptações são necessárias para que sua instituição esteja bem preparada para receber e

englobar a educação inclusiva em vários fatores, que vão desde a estrutura até os métodos de ensino.

Neste artigo, explicaremos a importância do preparo da instituição, além de mostrar como essa adaptação deve ser feita e as definições do estatuto da pessoa com deficiência. Nosso objetivo é enfatizar conceitos para que a pessoa com deficiência tenha liberdade e autonomia, aprendendo a agir com naturalidade, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Para alcançar esse objetivo, o diálogo com as famílias é necessário e contribui para a percepção de dificuldades e vitórias. É importante saber que existem diferenças entre a educação especial e a inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EDUCAÇÃO ESPECIAL
O objetivo é proporcionar o acesso à educação regular para qualquer pessoa, não importando as limitações físicas ou intelectuais.	O objetivo garantir o desenvolvimento das potencialidades e engloba diferentes métodos de ensino e o auxílio de profissionais capacitados.

Fonte: Autores (2022)

É um tipo de educação não exclui o outro, mas se complementam. O texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe avanços para a educação especial. Ele obriga as instituições educacionais privadas a aplicarem medidas de adaptação para receber indivíduos com deficiências no ensino regular. Além disso, estabelece a proibição de qualquer tipo de ônus financeiro nas matrículas e mensalidades. A lei ainda fala sobre a obrigatoriedade da adoção de um “projeto pedagógico que assegure o atendimento especializado para o estudante com deficiência, que precisa estar acompanhado por um profissional capacitado para a atividade” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

As atitudes discriminatórias, impedimento do exercício de “direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, assim como o abandono ou exclusão, podem render pena de até 3 anos de reclusão, mais multa” (ISCHKANIAN, 2022).

As adaptações para a educação especial não podem se limitar a atributos estruturais ou físicos. As transformações variam entre vários níveis e falaremos sobre eles na sequência:

Preparo do corpo docente: A capacitação profissional inclui um plano para que os educadores e funcionários aprendam como podem contribuir com a educação inclusiva. Dentro de suas funções específicas, todos precisam estar preparados para atuar de forma positiva na educação desses alunos.

Adaptação do projeto pedagógico: Além de receber a matrícula de pessoas com deficiência, as instituições precisam oferecer um projeto pedagógico inclusivo. As mudanças são necessárias, dentre elas a eliminação de barreiras

arquitetônicas, a introdução de recursos e tecnologias assistivas e a oferta de profissionais do ensino especial.

Uso da tecnologia: A utilização de recursos multifuncionais e tecnologia contribuem para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Quanto mais variadas forem as atividades, maiores serão as chances de respostas positivas dos indivíduos.

Medição do desempenho: É importante que os educadores pensem nas lógicas inclusivas na hora de avaliar os conhecimentos de cada indivíduo. É recomendado que os processos avaliativos sejam compatíveis a especificidades de cada indivíduo, compete a educação globalizante, prover os recursos de acessibilidade fundamentais para que os indivíduos com alguma deficiência participem da mesma avaliação de forma coesa.

Conhecer o estudante de forma integral: Uma boa maneira de proporcionar desenvolvimento para as PCDs é buscar compreender profundamente as individualidades de cada um. Isso pode ser feito ao conhecer o histórico escolar, as preferências e as habilidades. Dessa maneira, é possível encontrar maneiras mais favoráveis para promover o crescimento pessoal.

Fomentar um ambiente de cooperação e livre de preconceitos: A instituição não deve ser um ambiente de discriminação e exclusão. Portanto, é desejável que os educadores e colaboradores ofereçam atividades que incentivem a noção de respeito ao próximo e compreendam que todos têm o mesmo valor e importância.

Parceria entre escola e família: A família pode contribuir para o engajamento dos indivíduos. O diálogo entre instituição e familiares deve permanecer aberto, proporcionando a oportunidade de detectar o que está funcionando e as dificuldades no processo educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação tem oferecido um conjunto amplo de publicações de cunho teórico e didático-pedagógico, fruto de seus programas e ações no campo da educação especial, nas quais colaboram pesquisadores e especialistas da área.

O núcleo para o efetivo “direito: produção científica e formação de recursos humanos em educação especial” é o comprometimento eficaz das instituições com as ações inclusivas. Nas discussões, pesquisas bibliográficas e projeções pessoais dos autores do artigo, observou-se que o atual arcabouço normativo atende satisfatoriamente às demandas para inclusão; no entanto, é na sua operacionalização que se encontram as maiores dificuldades.

Os editais anuais do CNPq – que atendem parte da demanda de recursos para as pesquisas na área, evidencia nos resultados projetados pelos pesquisadores que algumas instituições brasileiras não desenvolvem as ações de inclusão

de modo análogo que possam atender a demanda de forma eficaz, elas possuem especificidades e capacidades orçamentárias dessemelhantes; e tratam as demandas de modos díspares.

O CAPES na área de educação especial tem promovido o acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Vários instrumentos de avaliação já verificam a existência dos mecanismos de inclusão; contudo, às vezes eles apenas checam a sua presença e não se estão atendendo satisfatoriamente a todas as necessidades das pessoas com deficiência.

A educação à distância (EAD), aflora os desafios semelhantes aos cursos presenciais, seja quando os alunos com deficiência ou não, urge a necessidade de viabilizar a interação social, tanto no modelo presencial como a distância, pois, como característica do ensino superior, ela contribui para o desenvolvimento pessoal e a autonomia da pessoa com deficiência, neste sentido o papel do professor é imprescindível. A formação e a pesquisa na área da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva devem ser foco transcendente para a educação das pessoas com deficiência (PCDs), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Em suma, o insucesso, a insegurança, os receios compõem a vida da pessoa com deficiência; o amadurecimento emocional e intelectual é um **direito** e devem estar presentes no cotidiano da **produção científica e formação de recursos humanos em educação especial**. Assim as pessoas com deficiência, podem viver as mesmas experiências das demais pessoas, contudo, eles possuem singularidades que precisam ser atendidas satisfatoriamente para que sintam-se preparados no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES DE OLIVEIRA, E. **É preciso falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/e-preciso-falar-ou-escrever.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Pessoa portadora de deficiência: proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 3. ed., rev., ampl. e atual. Brasília: CORDE, 2003.

BARROS, A.C.S. **O princípio da igualdade é um princípio constitucional, previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/o-principio-da-i>

gualdade-e-um-principio.html. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 13 set. 2022.

CARVALHO, G.N. **A pesquisa científica deve ser algo incentivado pelas universidades e governo**. Disponível em <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-pesquisa-cientifica-deve-ser-algo.html> Acesso em: 26 set. 2022.

GUIRALDELLI BARBOSA, V. **As mudanças positivas devem contextualizar a inclusão**. Disponível em <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/as-mudancas-positivas-devem.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

ISCHKANIAN, SHD. **A produção científica e formação de recursos humanos em educação especial**. Disponível em < <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-producao-cientifica-e-formacao-de.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

SANTOS DE SOUZA, A. **A inclusão é um processo em construção**. Disponível em < <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-inclusao-e-um-processo-em-construcao.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/FBB, 2003. p. 160-165. Disponível em: <http://www.andi.org.br/_pdfs/Midia_e_deficiencia.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SIGETTE, E.; BARROS, A.C.S. **Public policies in solidarity economy: conception and application of law no. 3621 of july 30, 2021 in the municipality of niterói - rj**. Rinterpap - Revista Interdisciplinar de Pesquisas Aplicadas, Cariacica (ES), Brasil, v. 1, n. 1, p. 77-91, 2022. DOI: 10.47682/2675-6552.a2022v-1n1p77-91. Disponível em: <https://journals.sespted.org/rinterpap/article/view/sigette-77-91>. Acesso em: 23 set. 2022.

Eixo 2

**EDUCAÇÃO,
POLÍTICAS PÚBLICAS EM
MOVIMENTO**

UM PANORAMA DAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO INFANTOJUVENIS NO BRASIL: DO CARÁTER PUNITIVO À ESFERA SOCIOPEDAGÓGICA

*Dirce Maria da Silva*¹

*Eunice Nóbrega Portela*²

*Henrique Smidt Simon*³

*Ássia dos Santos Barreto*⁴

1. INTRODUÇÃO

Partindo-se da pergunta sobre como se desenvolveram as concepções a respeito do tratamento social da criança e do adolescente no Brasil, o presente capítulo, de revisão de literatura, relata a regulação do tratamento da infância e da juventude no Brasil. A promulgação da Carta Magna em 1988 é o marco delimitador do final do período de Situação Irregular. Seu texto determina o início da vigência

-
- 1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.
 - 2 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.
 - 3 Graduação em Direito pela Universidade de Brasília. Mestrado em Direito pela Universidade de Brasília. Doutorado em Direito pela Universidade de Brasília. Professor do Centro Universitário de Brasília (CEUB), Professor do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP). Revisor de periódico da Revista Jurídica da Presidência. Advogado da Martins Costa e Simon Advogados e Professor Substituto da Universidade de Brasília. E-mail: henrique.s.simon@gmail.com.
 - 4 Mestre em Educação Musical pelo PPGE-Faed-UDESC. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade UniBF. Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Católica de Brasília. Acadêmica Membro da Academia de Letras do Valparaíso/GO. Professora de musicalização infantil para a primeira infância e Ensino Fundamental I, e a musicalização como terapia para crianças com necessidades especiais. Professora de Canto e Técnicas Vocais. Oficineira e Produtora Executiva em Projetos Culturais. Escritora. Pesquisadora. E-mail: santosassia.ucb@gmail.com.

do regime de Proteção Integral voltado à população infantojuvenil no país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 ratifica as determinações constitucionais e reafirma a determinação da busca pela efetivação dos direitos relacionados à população infantojuvenil em solo brasileiro. A análise proposta permite sustentar a hipótese de que foi apenas com a retomada da Democracia no Brasil que crianças e adolescentes passaram a ser tratados como cidadãos de forma completa e adequada a suas peculiaridades.

Inicia-se o percurso histórico-compreensivo pelo “Código de Menores” de 1927; adentra-se a seguir ao período do Serviço de Assistência ao Menor, de 1941; em seguida, à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e à Política Nacional do Bem-Estar do Menor de 1969, para logo após alcançar o “Código de Menores” de 1979.

2. DECRETO Nº 17.943-A DE 1927, O PRIMEIRO CÓDIGO DE MENORES

A evolução do direito da criança e do adolescente teve um reconhecimento e um avanço maior no decorrer do século XX, em que se reconheceu a condição peculiar desses indivíduos como pessoas em desenvolvimento, dependentes da família, da sociedade e do Estado, para alcançar o pleno desenvolvimento físico, psicológico e intelectual (RIZZINI & PILOTTI, 2011, p. 19).

Deve-se destacar que o discurso dos idealizadores dos modelos de assistência ao menor, no início do século XX, era pautado pela intenção de proteger o menor pobre. Percebe-se no contexto a dicotomia entre a defesa do menor e o interesse da sociedade da época, visto que a delinquência juvenil representava perigo à ordem pública e deveria ser combatida. Nesse sentido, passou-se a exigir por parte dos governantes brasileiros redirecionamentos também no tratamento para com os menores infratores no país.

O Primeiro Código de Menores, o Decreto n. 17.943-A, de 12-10-1927, conhecido também como Código Mello Mattos (CMM), foi a primeira lei no Brasil dedicada à proteção da infância e da adolescência (BRASIL, 2015). O Código especificava o objeto do atendimento, ao afirmar: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (BRASIL, 1927, ART. 1º).

A partir da aprovação do CMM, o Poder Judiciário tornou-se central no trato das questões sociais referentes ao público infantojuvenil, de modo a garantir o controle social ao Estado e a punição por infrações cometidas deixou de ser vista como sanção-castigo, para assumir caráter de sanção-educação, por meio da assistência e reeducação de comportamento, sendo dever do Estado assistir os menores desvalidos (ALBERTON, 2005, p. 58; SARAIVA, 2009).

O Decreto n. 17.943-A/1927 substituiu concepções anteriores como a de *discernimento, culpabilidade e responsabilidade*, disciplinando que a assistência à infância deveria passar da esfera punitiva para a educacional. Conforme Rizzini (1995), “a partir da década de 1930 a educação começou a ser defendida não apenas como forma de moldar as individualidades, mas também como forma de abrir novos espaços de participação social”. Nesse mesmo sentido, Josiane Rose Petry Veronese (1997) afirma que “a mudança de tratamento do caráter punitivo no Decreto de 1927 foi algo inovador e importante”, ainda que efetivamente não tenha ainda acontecido essa modificação da forma como foi proposta inicialmente.

No bojo das ações contempladas pelo CMM, houve a proibição do trabalho de menores de 12 anos, instituindo-se medidas de proteção ao trabalho e ensejando-se a mentalidade educacional sobre o tema, de acordo com o texto da recém-criada Organização Mundial do Trabalho (OIT, 1919). Os jovens que já fossem alfabetizados poderiam trabalhar, conforme o Decreto, “*os menores providos de certificados de estudos primários, pelo menos do curso elementar, podem ser empregados a partir da idade de 12 annos*” (BRASIL. DECRETO Nº 17.943-A DE 1927, § 3º).

Naquele contexto histórico, a delinquência, termo corrente da época, aparecia como resultado do estado de abandono e representava todas as figuras relacionadas a menores: “*expostos* (art. 14 do CMM: *infantes até sete annos de idade, encontrados em estado de abandono*), *abandonados* (art. 26); *vadios* (art. 28); *mendigos* (art. 29) e *libertinos* (art. 30)”, todas traziam em comum a possibilidade da delinquência (BRASIL. DECRETO N. 17.943-A DE 1927; ALVARES, 1989).

Faleiros (2009) explica que na orientação então prevalecente, “a questão da política para a criança foi encaminhada para o abrigo e a disciplina, a assistência e a repressão, com emergência de novas obrigações do Estado em cuidar da infância pobre, garantir educação, formação profissional e encaminhamento pessoal e competente” (FALEIROS, 2009, p. 48).

Rizzini (2004) confirma que “a internação, desde os anos 1900, se dava em grandes instituições denominadas de internatos de menores ou orfanatos, que funcionavam nos moldes de asilos, voltados para a correção do comportamento, feita com base na educação profissionalizante”.

Kramer (1982) explica que “a partir da década de 1930 o termo “criança” passou a ficar mais em evidência, sendo gradualmente modificado e relacionado ao termo infância. Mas isso não alterou, de fato, a relação com o termo “menor”, tido como sinônimo de marginalidade e de pobreza”.

3. O SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR E A FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR

As políticas destinadas à infância, no Estado Novo, continuaram a configurar ações de tutela e proteção, mas foram remodeladas por nova regulamentação e criação de novas instituições públicas voltadas à primeira infância. Nesse período, incorporou-se aos discursos o mote “criança cidadã do futuro”, que devia receber cuidados especiais do Estado (KRAMER, 1982, p. 202).

Segundo Liberati (2012) “o discurso de então era que infância e a juventude passariam a ser objetos de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomaria todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida e harmonioso desenvolvimento das suas faculdades”.

A Constituição de 1937 foi clara ao introduzir proteção à criança e ao adolescente. O texto constitucional vigente à época previa que a assistência à infância e à juventude devia ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que deveria tomar todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida e harmonioso desenvolvimento de suas faculdades (BRASIL, 1937, ART. 127; PORTO, 2012, p. 83).

A educação recebe destaque no texto constitucional quando declara ser dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino, em todos os seus graus, a possibilidade de receberem educação adequada às faculdades, aptidões e tendências vocacionais à infância e à juventude (BRASIL, 1937, ART. 129; PORTO, 2012, p. 84). Mas o que se viu posteriormente foi um quadro diferente do proposto pelo texto constitucional, a começar pela criação, em 5 de novembro de 1941, do Decreto-lei Nº 3.799/1941, o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), subordinado ao Ministério da Justiça e ao Juizado de Menores.

Tornando-se um órgão de alcance nacional a partir de 1944, o SAM era semelhante a um sistema prisional destinado aos menores. Segundo Saraiva (2009), “a orientação do órgão era correcional-repressiva. Seu sistema baseava-se em internatos, reformatórios e casas de correção para adolescentes autores de infração penal, de patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para os menores carentes e abandonados” (SARAIVA, 2009, p. 43).

O Serviço foi criado para cumprir as medidas aplicadas aos infratores pelo Juiz, tornando-se mais uma administradora de instituições do que, de fato, uma política direta de atendimento ao infrator (LIBERATI, 2002, p. 60).

Em 1944, o Serviço contava com 33 educandários, somente para o sexo masculino. Uma década depois, pelo processo de expansão nacional, os estabelecimentos particulares articulados com o Atendimento eram em número de

trezentos, mas a maior parte em situação irregular, pois não havia vínculo contratual com a instituição O SAM foi suspenso devido às práticas irregulares e repressivas. Conforme Rizzini (1995), a internação tinha o objetivo de proteger e reabilitar o menor para viver em sociedade, mas precárias condições de funcionamento das instituições de atendimento, a internação de menores criminosos junto com crianças carentes ou abandonados, além da superlotação e desvio de verbas, acabaram gerando para o Serviço de Atendimento a alunha de escola do crime (RIZZINI, 1995, p. 278; RIZZINI, 2004).

Zamora (2005) afirma que “lá eram largados desde assaltantes e assassinos até meninos pequenos que cometiam pequenos furtos ou simplesmente vagavam pelas ruas da cidade. Rituais de suplício eram desenvolvidos para correção dos rebeldes, com o emprego de instrumentos como palmatórias, varas e porretes” (ZAMORA, 2005, p. 2-6).

Entre 1930 e 1964, colônias agrícolas foram instaladas para que os sentenciados pudessem cumprir o período final de suas penas; e a partir de 1964, o Instituto Penal Cândido Mendes tornou-se uma penitenciária de segurança máxima, mantendo no local os indivíduos considerados mais perigosos à sociedade (SANTOS, 2007, p. 1-2).

Dessa forma, esse Serviço de Atendimento, que tinha como objetivo abrigar menores desvalidos e infratores, acabou fracassando, ao utilizar-se de métodos inadequados e apenas repressivos no atendimento às crianças e adolescentes (JESUS, 2006, p. 52).

A instauração dos Juizados de Menores possibilitou incorporar à assistência o espírito científico da época, transcrito para a prática jurídica pelo inquérito médico-psicológico e social, com técnicas provenientes dos campos da psiquiatria, psicologia, ciências sociais, medicina higienista e seus desdobramentos (RIZZINI, 2004).

Mas as discussões e reformulações legislativas em curso foram interrompidas pelo Golpe Militar. Em dezembro de 1964, os militares instituíram o Decreto-Lei Nº 4.513/64, criando a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que passaram a coordenar as ações na área. A questão da infância passou a ser tratada como problema de segurança nacional, de forma descentralizada, dando origem às FEBEMs estaduais, órgãos executores das medidas sancionatórias (SABOIA RIBEIRO, 2015-2016, p. 8).

Com as FEBEMs, previa-se o atendimento do menor em situação irregular por equipes de profissionais. Mas na prática, a criança/adolescente, ao contrário de ser sujeito de intervenção conjunta de um corpo de profissionais, era antes, objeto de atitudes diferenciadas e distantes entre si, que não

resultavam no desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente (SANTOS, 2007, p. 171).

A FEBEM incluía um sistema de escolarização de meninos pobres com preparação para o trabalho, concomitante à educação formal regular. Tais mudanças ficaram reduzidas a nomenclaturas apenas, pois os menores continuavam internados nos mesmos prédios, e a serem cuidados pelos antigos funcionários do SAM. Eles passaram a receber a denominação de “carentes”, o que não alterou em nada o rótulo de menores marginalizados. A FUNABEM manteve os mesmos aspectos de política assistencialista, com práticas repressivas apenas. Volpi (2011) diz que o golpe militar de 1964 modificou o contexto de tratamento dado à infância e à adolescência, mas, na prática, nada mudou.

4. O SEGUNDO CÓDIGO DE MENORES, DE 1979

A questão do “Menor em Situação Irregular” foi enfatizada pela Lei Nº. 6.697/79, que se voltou aos efeitos e não às causas dos problemas atinentes à população infantojuvenil, sem determinações voltadas ao desenvolvimento de uma política de proteção e prevenção. Conforme Santos (2007), “a Lei em questão não trouxe compromisso com a solução do problema social do menor, limitando-se a regular, de forma opressiva e omissa, os direitos fundamentais”.

Assinalada desde o primeiro “Código de Menores” de 1927, a expressão “situação irregular” foi ampliada no contexto do segundo “Código de Menores”, como proposta do professor Allyrio Cavallieri, na fase de estudos para a elaboração do “Código de Menores” de 1979, em substituição às denominações “abandonado”, “delinquente”, “infrator”, “exposto”, etc., e aplicava-se, de forma genérica, a todos os casos de competência do Juiz de Menores ou em que o Direito do Menor fosse aplicável (SEGUNDO, 2003).

Pode-se entender “situação irregular” como privação de condições essenciais de subsistência, por ação ou irresponsabilidade dos pais. Observa-se que a “Doutrina da Situação Irregular”, no segundo “Código de Menores”, de forma equivocada, “mantinha redação que responsabilizava tão somente as condições materiais de existência dos pais ou responsáveis, ou do próprio menor. As mazelas sociais não eram problematizadas, mas reduzidas a questões jurídicas e de cunho assistencialista” (FALEIROS, 2009).

Liberati (2004), afirma que “o “Código Menorista” era uma espécie de “Código Penal do Menor”, não relacionava nenhum direito, a não ser sobre assistência religiosa; não trazia nenhuma medida de apoio à família, mantendo a criança e o jovem como seres privados de direitos (LIBERATI, 2004, p. 15).

Veronese (2007) acrescenta que, “os princípios tutelares que fundamentavam a Doutrina da Situação Irregular não eram cumpridos, porque a

metodologia aplicada, em vez de socializar, massificava, despersonalizava, ao contrário de criar estruturas sólidas nos planos psicológico, biológico e social”.

Saraiva (2002) esclarece que, “a ideologia da Situação Irregular não estabelecia diferenças das situações decorrentes das condutas dos jovens e mantinha nos mesmos ambientes de clausura, infratores, abandonados e vítimas de maus tratos, pois, estariam todos na mesma situação de irregularidade” (SARAIVA, 2002, p. 39-44).

A “Situação Irregular” poderia ser definida na verdade, segundo Fachinnetto (2009), como “situação de perigo, que levaria o menor à marginalização ampla, acarretada pelo abandono material ou moral, o que constituía um passo a mais para a criminalidade, que acontecia, via de regra, em consequência de situações de desagregação familiar” (FACHINETTO, 2009, p. 48).

Segundo a Lei Nº 6.697/79, encontravam-se na “irregularidade” “a criança ou o adolescente privado de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução; as vítimas de maus tratos; os que apresentassem desvio de conduta, em virtude de inadaptação familiar ou comunitária; e os autores de infração penal” dentre outros (BRASIL. LEI N. 6.697/79, ART. 2).

Isso demonstra que na vigência do “Código de Menores” de 1979, “o menor era objeto da norma apenas pelo fato de não se ajustar aos padrões estabelecidos”. Assim, todo ser humano abaixo de 18 anos, que não se ajustasse à situação ideal imaginada pelo legislador, estaria, automaticamente, em situação irregular (FACHINETTO, 2009; HOLLMAN, 2009).

Conforme Costa (2006), “as políticas até então vigentes limitavam-se a aplicar medidas judiciais cabíveis, não se preocupando com questões de reinserção social do jovem infrator, com educação e formação do caráter, dentre outras necessidades básicas inerentes à infância e à adolescência”. Assim, “a expressão “ressocialização” não possui utilização antropológica, porque seria necessário problematizar a ideia de ressocializar à luz da Antropologia e das implicações disso para a área” (COSTA, 2006, P. 58).

A realidade por trás dos muros das instituições de menores jamais respondeu às expectativas de reeducação ou ressocialização. Segundo Martins (2005), “tais instituições serviram apenas para que a sociedade escondesse parcela significativa de crianças e jovens em “situação irregular”, nome eufemista dos pauperizados e excluídos pela lógica do sistema vigente”.

Dessa forma, o Código de Menores de 1979, proposto como forma de atualizar a legislação, que trazia, a princípio, intenção de trabalhar com maior eficácia os problemas que afetavam a população infantojuvenil (crianças abandonadas, carentes, etc.), também não logrou êxito quanto aos resultados almejados.

4. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A CONSOLIDAÇÃO DO REGIME DE PROTEÇÃO INTEGRAL

O Estatuto da Criança e do Adolescente esclarece que “na área socioeducativa, o termo *ressocializar* refere-se à ideia de restabelecer, reintegrar o adolescente à sociedade de forma que ele não viole mais as regras de convívio social, abandonando práticas consideradas como atos infracionais” (BRASIL. LEI N. 8.069/90, ART. 103).

O início da ruptura paradigmática se deu com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, dando lugar a outra forma de lidar com o público infantojuvenil. No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu direitos fundamentais para a criança e para o adolescente, dando-lhes garantias e prioridades necessárias àqueles que ainda estão em desenvolvimento, determinando proteção plena, conforme ficou estabelecido no caput do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL. 1988, ART. 227; EC N. 65, DE 2010).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança vinha sendo discutida desde o Ano Internacional da Criança (1979). As pessoas que redigiram a Emenda Popular Criança Prioridade Nacional, cuja redação gerou o artigo 227, puderam redigi-lo com base no texto do Projeto de Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que naquela ocasião estava sendo discutido em várias partes do mundo por especialistas, governantes e ONG's, antes de ser submetido à votação na Assembleia Geral da ONU.

A caminhada da comunidade internacional em favor dos Direitos da Criança teve início em 1923, quando a União Internacional *Save the Children* redigiu e aprovou documento que ficou conhecido como Declaração de Genebra, com os princípios básicos da Proteção à Infância. No ano seguinte, 1924, a Quinta Assembleia da Sociedade das Nações propôs aos países-membros que pautassem a sua conduta em relação à infância pelos princípios nela contidos. Terminada a II Guerra Mundial, a ONU aprovou Declaração que ampliou os direitos constantes no texto de 1924. Onze anos depois, em 1959, a Assembleia Geral, órgão máximo da Organização das Nações Unidas, aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aumentando substancialmente o elenco dos direitos aplicáveis à população infantil (COSTA, 2005).

Para efetiva aplicação da Doutrina da Proteção Integral, “deve-se reconhecer as crianças e adolescente com respeito à condição de pessoas em desenvolvimento, o que os torna merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, que, através de políticas específicas, devem promover a defesa desses direitos” (COSTA, 2005, p. 19).

A Doutrina da Proteção Integral foi ratificada pelo Estatuto da Criança e

do Adolescente (BRASIL. LEI N. 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990). Conforme Leão (2012), “a DPI baseia-se no princípio do melhor interesse da criança. Sua aplicação dá conta de que, segundo os artigos terceiro e quarto do ECA, o Estado brasileiro tem o dever de garantir as necessidades da pessoa em desenvolvimento (até 18 anos de idade)” (LEÃO, 2012, p. 15).

Assim, ao incorporar à legislação brasileira a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o ECA determina que a criança (menor de 12 anos) e o adolescente (12 a 18 anos), são sujeitos de direitos, pois estão em condição peculiar de desenvolvimento, e a eles deve ser garantida proteção com prioridade absoluta. Esse cuidado diferenciado se estende também a normas específicas de responsabilização por crimes (atos infracionais), nesse processo evolutivo, aplicando-se igualmente tais direitos aos adolescentes em conflito com a lei e em situação de privação de liberdade.

A condição peculiar de pessoa em desenvolvimento está expressamente prevista na Constituição Federal de 1988, quando afirma que “se deve obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade a adolescentes em conflito com a lei” (BRASIL. CF, 1988, ART. 227, § V).

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma a necessária efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso da criança e do adolescente, em condições dignas de existência. O interesse superior das crianças e dos adolescentes, a partir do ECA, passa a constituir critério essencial para a tomada de decisões em qualquer assunto capaz de afetar a população infantojuvenil (BRASIL. LEI N.º. 8.069/90, ART. 2.º; ART. 105; ART. 7.º; ART. 99-102; ART. 110).

Dessa forma, os termos criança e adolescente passaram a denotar significação diversa daquela constante dos “*códigos menoristas*”. “A denominação “adolescente em conflito com a lei”, passou a ser utilizada em substituição a “menor infrator”, excluído do campo legal por representar o período correcional-repressivo, apesar de ainda ser equivocadamente utilizado com referência ao Sistema Socioeducativo” (SILVA, 2017; SIMON & SILVA, 2021; SMIDT & MARIA DA SILVA. D., 2022).

A substituição do termo “menor infrator” para “adolescente em conflito com a lei” tem o objetivo de fazer distinção do ato infracional, que define a subjetividade do indivíduo, ou seja, *ele é delinquente*, devendo, por isso ser descartado. “A expressão “adolescente em conflito com a lei” situa a infração em um momento específico da trajetória de vida do adolescente” (VOLPI, 2011).

Quanto à busca de garantia de desenvolvimento integral da criança e do

adolescente, Saraiva (2009) diz que “a DPI tem como objetivo garantir a crianças e adolescentes direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento pessoal e social; à integridade física, psicológica e moral, preconizando a criação e articulação de ações nas áreas das Políticas Sociais Básicas” (SARAIVA, 2009, p. 59-60).

Conforme Faleiros (2009), “esse novo paradigma reconhece crianças e adolescentes como cidadãos e garante a efetivação de seus direitos, com absoluta prioridade no acesso às políticas sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento do presente texto concentrou-se em uma abordagem panorâmica do antigo modelo de Situação Irregular, de cunho “menorista”, rumo ao contexto da Doutrina da Proteção Integral voltado ao público infantojuvenil no país. As determinações elencadas a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente determinaram a clara oposição à Situação Irregular, de desrespeito à dignidade da pessoa humana, destacando a necessária garantia dos direitos fundamentais a crianças e adolescentes.

No Distrito Federal, a mudança veio direcionar o reordenamento institucional dos antigos centros de internação para adolescentes infratores aos novos complexos denominados de Unidades de Internação. Isso foi possível devido às mudanças no tratamento jurídico e social de proteção, que vieram nortear o desenvolvimento de novos institutos e políticas públicas que precisam observar o princípio da Proteção Integral no atendimento, no que concerne às medidas protetivas para com os menores de 12 anos de idade e às medidas socioeducativas direcionadas aos jovens em conflito com a lei, com idade entre 12 anos completos e 18 anos.

A aplicação das medidas socioeducativas conta, hoje, com instituto específico que direciona a aplicação de medidas sancionatórias, que aprovou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), como um **instrumento de natureza pedagógica**, em oposição às formas institucionais basicamente repressivas voltadas a adolescentes em conflito com a lei, no campo da socioeducação, observando-se o novo paradigma dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

A descrição das teorias sucessivas sobre o tratamento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no país permite inferir que não apenas as sucessivas legislações tendiam a marginalizar esse grupo social, mas a falta de cobrança e fiscalização das ações voltadas para a realização dos objetivos propostos nas diversas leis levam a efeitos diversos mais deletérios.

Este histórico serve de lição a respeito dos feitos e críticas para com o atual Estatuto da Criança e Adolescente. Não basta a mudança de paradigma em previsões legais abstratas e em alterações de designações linguísticas, faz-se

necessário a mudança de mentalidade institucional e o controle dos agentes estatais responsáveis pela realização das políticas públicas pertinentes.

6. REFERÊNCIAS

ALBERTON, Maria Silveira. **Violação da infância: crimes abomináveis: humilhação, machucam, torturam e matam!** Porto Alegre, RS: AGE, 2005.

ALVARES, Marcos César. **A emergência do Código de Menores de 1927: Uma análise jurídico-institucional da assistência e proteção aos menores.** São Paulo, 1989.

BRASIL. **Decreto n. 17.943-a de 12 de outubro de 1927. Código Mello Mattos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 25/04/2022.

BRASIL. **Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941.** Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências, 1941.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências, 1964 (Revogado pela Lei nº 8.069, de 1990).

BRASIL. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores, 1979.**

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. ECA, 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.068/90). Brasília: 1990.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920> Acesso Em: 02/05/2022.

BRASIL. FUNABEM. **Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Aspectos da Política do Bem-Estar do Menor no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Autor, 1968.

BRASIL. SINASE. **SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: marcos normativos nacionais e internacionais** / [Cláudio Augusto Vieira da Silva, coordenador]. Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016. 340 p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Natureza e Implantação do Novo Direi-**

to da Criança e do Adolescente, publicado no livro Estatuto da Criança e do Adolescente. Estudos Jurídicos-Sociais; Ed. Renovar; 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa.** Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FACHINETTO, Neidemar José. **O Direito à convivência familiar e comunitária: contextualizando com as políticas públicas (in) existentes.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil.** In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.* 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil.** In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.* 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

HOLLMAN, Vera Lúcia. **Da Institucionalização de Crianças e Adolescentes ao Acolhimento Familiar e Institucional.** UNIVATES, Lajeado, RS, 2009.

JESUS, Maurício Neves. **Adolescente em Conflito com a Lei: prevenção e proteção integral.** Campinas: Sevanda, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. **Brasil e a Convenção Ibero-Americana - Jovens e direitos - Legislação comparada em matéria de juventude.** Organização Ibero – Americana de Juventude – OIJ, 2012.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e o ato infracional.** São Paulo: J. Oliveira, 2002.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e o ato infracional.** São Paulo: J. Oliveira, 2004.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito da criança e do adolescente.** 4. ed. São Paulo: Riddel, 2012.

MARTINS, Daniele Comin. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Políticas de Atendimento.** Curitiba: Juruá, 2005.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **História da OIT.** Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/hist%C3%B3ria/lang-pt/index.htm> Acesso em: 25/04/2022.

PORTO, Walter Costa. **1937.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas (Coleção Constituições brasileiras; v. 4), 2012, 120 p.

RIZZINI, Irma. **A arte de governar crianças: a história da das políticas so-**

ciais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995.

RIZZINI, Irma. **Meninos Desvalidos e Menores Transviados: A Trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas.** In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil.* Editora Universitária Santa Úrsula: Rio de Janeiro, 1995.

RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** / Irene Rizzini, Irma Rizzini. – Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil.** São Paulo. Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. pp. 287-321.

SABOIA RIBEIRO, Luiz Octávio O. **Proteção Integral.** Corregedoria de Justiça de Mato Grosso, MT, 2015-2016.

SANTOS, Danielle Maria Espezim. **Dos Direito da criança e do adolescente: livro didático** / Danielle Maria Espezim dos Santos, Josiane Rose Petry Veronese; design instrucional Viviane Bastos. – Palhoça: Unisul Virtual, 2007. 242 p.

SARAIVA, João Batista Costa. **Direito Penal Juvenil: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2002.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SEGUNDO, Rinaldo. **Notas sobre o direito da Criança, 2003.** Disponível em: [https:// jus.com.br/artigos](https://jus.com.br/artigos). Acesso em: 26/05/2022.

SILVA, Dirce Maria Da. **POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: Aspectos da Medida de internação no Contexto do Distrito Federal.** Brasília: Centro Universitário UNIEURO, 2017. 151f:il; color. Disponível em: http://www.unieuro.edu.br/mestradocienciapolitica/images/Dissertacao_final_Dirce_Maria_da_Silva.pdf Acesso em: 26/05/2022.

SIMON, Henrique Smidt.; SILVA, D. M. **O Sistema Nacional e Atendimento Socioeducativo na perspectiva da Proteção Integral: aspectos da medida de internação no contexto do Distrito Federal.** In: XAVIER, Lídia de Oliveira; GONTIJO, André Pires; FERRARO, Angelo Viglianisi. (Org.). *A qualidade da democracia no Brasil: direitos fundamentais e direitos humanos em uma perspectiva multinível – proposta de diálogo entre Europa e América Latina.* 1ed. Curitiba: CRV, 2021. V. 6, p. 101.

SMIDT SIMON, H.; MARIA DA SILVA, D. **A POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PERSPECTIVA DA PROTEÇÃO INTEGRAL: aspectos da medida de internação.** *Hegemonia*, [S. l.], n. 30, p. 57–77, 2022. DOI: 10.47695/hegemonia.vi30.316. Disponível em: <https://revistahegemonia.emnuvens.com.br/hegemonia/article/view/316>. Acesso em: 07/07/2022.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Temas de direito da criança e do adolescente.** São Paulo: LTr, 1997.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ZAMORA, Maria Helena. **Para além das grades: elementos para a transformação dos sistemas socioeducativo.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005. 140.

EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DO SER

Cláudia Mota¹

Flávia Paiva²

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a educação enfrenta desafios nos mais diversos cenários: social, econômico, político, cultural. Atualmente, diante de tantas transformações sociais, esses desafios aumentaram, de tal modo que determinadas adaptações educacionais se tornaram imprescindíveis - a exemplo da prática da educação à distância, em todas as etapas de ensino, durante a pandemia.

Em decorrência disso, surgiram, então, novos questionamentos, provocando a comunidade científica à pesquisa, à observação, ao estudo para melhor compreender o que, de fato, deve ser projetado e implementado, vislumbrando-se uma educação mais inclusiva, de qualidade, capaz de garantir maiores oportunidades profissionais.

Nesse panorama, a educação se evidencia, ainda mais, como direito humano e fonte de desenvolvimento, na medida que propicia a ampliação das liberdades, a conscientização das funções cívicas e políticas e a defesa de outros Direitos Humanos.

Com efeito, tratados e convenções internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, o Protocolo de San Salvador e a legislação nacional (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação) preveem a educação como um direito humano e fundamental que assume relevância política e cultural nos processos de formação e de inclusão social.

Pesquisas, estudos e artigos demonstram que a educação constitui o

1 Mestrado em Ciência Política com ênfase em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-graduanda em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Servidora do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT). E-mail: claudiammota@gmail.com.

2 Mestrado em Ciência Política com ênfase em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS/ MG). E-mail: flpaivae@gmail.com.

indivíduo intelectualmente, mas, para além da construção cognitiva, existem outros resultados positivos que ultrapassam o intelecto: “a Educação desloca o *homo sapiens* para o posto de *ser humano*” (PREUSSLER; OLIVEIRA; SILVA; 2021), sendo, portanto, um imperativo para a formação humana.

Nessa perspectiva, após horas de estudos e conversas (por vídeochamadas) entre a doutoranda em Educação, Flávia Paiva e, a pós-graduanda em Sociologia, Cláudia Mota, surgiu a ideia de pesquisar e escrever a respeito do desenvolvimento do cidadão sob a ótica humanitária da Educação.

Pela leitura de textos, tanto da área da Educação quanto da Sociologia as autoras remetem-se ao pensamento crítico-constructivo de Paulo Freire: “*olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro*” (FREIRE, 2013, grifo nosso). Logo, se a prática de ontem se torna ponto de partida para o aperfeiçoamento do amanhã, é proeminente entender como a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CORTE/IDH, 2004) conceitua a educação.

Vale abrir um parêntese aqui para esclarecer que, o estudo ora proposto é retomar e debater a educação como direito humano, diferentemente da educação em direitos humanos, a qual caberia tratar em outro trabalho. Diante disso, como bem explica Maria Victoria Benevides (2007) na palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos (SÃO PAULO, 2000), “a educação em direitos humanos” é uma prática educativa permanente, continuada e global, voltada para a mudança, com carga valorativa, que é compartilhada pelos envolvidos (educadores e educandos) nos processos educacionais.

A base bibliográfica deste trabalho se fez pelo estudo de Paulo Freire, de Amartya Sen, da coletânea *Educação, direitos humanos e inclusão* (organizada pelos professores Washington Cesar Shoiti Nozu e Gustavo de Souza Preussler, 2021) e do artigo *Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano* (REYMÃO; CEBOLÃO, 2017).

De modo geral, o estudo provoca a discussão a respeito da educação como fonte de desenvolvimento humano; e, especificamente, apresenta o conceito de educação segundo a Corte IDH e debate a importância da métrica Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) na construção do futuro da educação. Dessa forma, a pretensão aqui é debater a educação na perspectiva conceitual de direitos humanos e apontar o conhecimento e o aprendizado como indispensáveis ao desenvolvimento do ser.

2. DESENVOLVIMENTO

O debate sobre a educação como direito humano e fonte de desenvolvimento deve partir da premissa de que a capacitação pelo estudo e aprendizado

permite aos cidadãos o exercício de seu papel social no mundo, a aquisição de consciência das potencialidades humanas, a convivência saudável com os indivíduos e a percepção realista da sociedade em face do conjunto de diversidades políticas, sociais, culturais, religiosas.

Assim, constata-se que o processo educativo construtivo é necessário à desenvoltura humana (física, mental, moral, psicológica e social) e deve se iniciar no ambiente familiar, para, então, estender-se ao ambiente escolar, influenciando e formando o comportamento do ser humano nos demais espaços de convivência.

Ao considerar as etapas educacionais que conduzem esse desenvolvimento, nota-se na educação formal: a educação infantil, quando são ministrados na escola os conceitos primeiros, incluindo temáticas acerca de diversidade, igualdade, tolerância, respeito e interpessoalidade; a educação fundamental, quando uma parte relevante da cognição é estimulada e formada, como preparação para a próxima fase (ensino médio), em que se conjecturam as expectativas profissionais; e, a educação superior que direciona o educando ao mercado de trabalho (PREUSSLER; OLIVEIRA; SILVA; 2021).

Nessa linha de compreensão, infere-se que o mencionado processo educativo, além de promover o conhecimento, deve mirar, como objetivo principal, a preparação do indivíduo não somente para uma atividade profissional de sua escolha, mas, sobretudo, para o convívio social, aprendendo a respeitar diferenças, com o “olhar para o futuro” (FREIRE, 2013) de uma sociedade livre, justa e solidária (ANDRADE, 2013).

Em face da concepção da educação como direito humano, é relevante destacar as legislações protetivas advindas da evolução histórica dos Direitos Humanos e da própria democracia. Com efeito, no decorrer da história, a educação passou a ser reconhecida no ordenamento jurídico internacional como o mais importante dos direitos do ser humano. Trata-se de um direito humano fundamental garantido pela legislação interna (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) e pela externa (convenções e tratados internacionais).

Constitucionalmente, a educação deve ser promovida e estimulada pela sociedade, a fim de que o ser humano adquira seu pleno desenvolvimento, seja preparado para o exercício da cidadania, alcance seu crescimento pessoal e intelectual, bem como sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, 1988).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) confirma que a educação é um direito humano essencial, garantido da educação infantil até o ensino médio, quando define os conhecimentos que devem ser ensinados na educação básica e estabelece a referência para o currículo das escolas. Como já mencionado pelas autoras em outros trabalhos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (BRASIL, 1996) dispõe que os processos de

formação incluem o desenvolvimento na vida familiar, no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Conforme mencionado na introdução deste estudo, o ordenamento jurídico internacional destaca algumas convenções: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, Protocolo de San Salvador.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos terão direito à educação e esta deve buscar o pleno desenvolvimento da personalidade humana (ONU, 1948).

De acordo com a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, a educação deve proporcionar à pessoa condições de subsistência digna, de melhoria do bem-estar, a fim de poder ser útil à sociedade (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, 1969).

Outra convenção que prevê a educação como um direito humano é o Protocolo de San Salvador, o qual dispõe que a educação deverá orientar o indivíduo ao pleno desenvolvimento, para que viva com dignidade e fortaleça o pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais. Além disso, informa que a educação tem por fim capacitar as pessoas para a participação efetiva na sociedade democrática e múltipla. (Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, 1988).

Diante dessa linha conceitual, ressalta-se o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) que consiste em um instrumento de formação e de proteção dos direitos humanos, compõe-se pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), sediada em Washington, D.C. e pela CORTE IDH, sediada em São José, Costa Rica. O SIDH iniciou formalmente seu trabalho com o advento da Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem (OEA, 1948).

A CIDH é um órgão autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA), integrada por sete membros independentes, atuantes de forma pessoal, eleitos por Assembleia-Geral. Entre tantas funções do referido órgão, destaca-se, nessa pesquisa, a promoção, a observância e a defesa dos direitos humanos, incluindo-se a educação. Distintamente, em paralelo, a CORTE IDH, integrada por sete juízes nacionais de Estados-Membros da OEA, é regida por Estatuto próprio e tem caráter de instituição judiciária autônoma. Tem funções consultiva e jurisdicional, devendo interpretar a Convenção Americana de Direitos Humanos para conhecer de qualquer caso submetido pelos Estados Partes ou pela Comissão (CIDH).

Conforme prevê a Organização dos Estados Americanos (OEA) caberá à Corte julgar demandas que tratem de violação ao direito à educação. Diante disso, é relevante compreender que para a Corte “o direito à educação se atrela à

dignidade e independe de privação da liberdade para sua efetivação” (CABRAL, PERUZZO, LIMA, 2021). De fato, para a Corte, o direito à educação alcança a formação dos seres humanos, possibilidade uma vida digna e promove a liberdade de escolhas ao indivíduo.

Ademais, os supracitados autores afirmam que, para a efetivação desse direito humano, deve-se ter número adequado de profissionais capacitados, investimento em insumos (mesas, cadeiras, materiais educativos) e, principalmente, implementação de políticas e programas educacionais eficientes que promovam o desenvolvimento físico, mental, moral, psicológico e social. Salientam ainda que a Corte tem decisões punindo Estados que violaram o direito à educação. Nesses termos, exemplificam violações entendidas pela Corte: o não fornecimento de programas educacionais contínuos; a não emissão de certidão de nascimento, para promover matrículas de crianças em idade escolar; falta de equipamentos; discriminações; dentre outras.

Nesse contexto (CABRAL; PERUZZO; LIMA; 2021), citam o artigo 13 do Protocolo de San Salvador evidenciando que a educação é “um direito humano propriamente dito e meio indispensável para a realização de outros direitos humanos” e para isso, deve atender quatro características essenciais: disponibilidade (execução de programas educacionais); acessibilidade (não discriminação, acesso físico e econômico); aceitabilidade (forma e conteúdo em currículo escolar e métodos pedagógicos); e, adaptabilidade (flexibilidade e adaptação às necessidades das comunidades).

Observa-se que o SIDH estabelece que a educação é mola de propulsão em termos de acesso a oportunidades e, sobretudo, como forma de alcançar o desenvolvimento face à concepção da vida humana. Da conceituação de Direitos Humanos da Corte IDH associada à teoria desenvolvimentista de Amartya Sen, conclui-se que a educação consiste na base de toda a formação humana.

Ela exerce papel essencial na produção e reprodução sociocultural, iniciando-se na família, espaço de representação física e mental, bem como ambiental de reprodução comportamental sobre alimentação, corpo, higiene, afeto, ensinamentos básicos. O processo de socialização é primordial para a inclusão e desenvolvimento do ser na sociedade, na família, no trabalho, nos ambientes de interpessoalidade, os quais confirmam a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. Como indivíduo, assevera-se a importância da educação no contexto de interesses objetivos e relações de poder (CARVALHO, 2004).

A educação inclusiva, que não se refere apenas ao terreno educativo, consiste no caminho para a inserção social e depende da execução de políticas públicas que tenham como missão o pleno desenvolvimento humano (a eficiência educacional somada à formação do ser humano) (CARDONA, 2015).

Deve-se compreender que a inclusão não se restringe à comunicação entre professor-aluno, mas parte da concepção do princípio de educação universal, que alcança a valorização das diferenças. O verdadeiro significado de ser incluído está na participação no mercado de trabalho competitivo e na construção de uma sociedade livre que compreenda a diversidade e a respeite. Assim, a escola está, nesse cenário, como intermediadora do sistema social, político e econômico vigente na sociedade. (CARDONA, 2015).

O estudo de Amartya Sen (1993) tem importância para a educação porque compreende a necessidade da educação inclusiva e assevera que sua promoção desenvolve o ser no todo (física, mental, moral, psicológica e social).

Amartya Sen (1993) colaborou com o economista paquistanês Mahbub ul Hag na idealização da métrica denominada IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, que é utilizada para aferir o nível de desenvolvimento de uma nação no âmbito da educação, da saúde e da renda.

Da fonte disponibilizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009), verifica-se que o IDH serve como um parâmetro, para aferir o nível de desenvolvimento de uma nação no âmbito da educação, da saúde e da renda. O valor dessa métrica é o alcance que ele possui, porquanto, de modo geral, todos os cidadãos de qualquer país são atingidos por essa variável.

Em 1990, o referido índice foi utilizado pela primeira vez pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1990). Ademais, utilizar essa variável em face dos direitos fundamentais (educação, saúde e renda) permite uma comparação com outros países e serve de métrica para aferir e avaliar a execução de políticas frente às demandas sociais. Como referência numérica, o IDH varia entre 0 e 1: quanto mais próximo de 0, menor é o indicador para os quesitos de saúde, educação e renda; e quanto mais próximo de 1, melhores são as condições para esses quesitos (IPEA, 2009).

Para este trabalho, interessa a aferição relacionada à educação. O indicador educação se refere “à quantidade média de anos de estudo de uma população” (IPEA, 2009)

De um lado, conclui-se que, quanto maior o tempo de constância de uma população na escola, maiores oportunidades de desenvolvimento para o país. De outro lado, expõe que o empenho da gestão com o futuro de sua nação relaciona-se às futuras gerações. Do mesmo modo, aferem-se as políticas públicas que possibilitam a inscrição de todas as crianças e adolescentes em escolas, diminuindo taxas de evasão, repetência, dentre outras questões que podem ser medidas (IPEA, 2009).

Portanto, depreende-se que a discussão sobre educação como direito humano é perene, haja vista as diversas teorias e formas de compreender a

relevância do estudo e do aprendizado. Além disso, é imprescindível conhecer as potencialidades humanas para direcioná-las a uma finalidade social positiva. Este breve estudo provocou o debate sobre educação como fonte de desenvolvimento humano, destacou o que é educação para a Corte IDH e citou a importância da métrica Índice de Desenvolvimento Humano, segundo dados coletados pelo Ipea, para comparar, quantitativa e qualitativamente, com outros países e também para avaliar a execução de políticas frente às demandas sociais.

3. CONSIDERAÇÕES

Ao apresentar a educação como um direito humano e fonte de desenvolvimento, este trabalho confirmou, mais uma vez, que sem educação, sem conhecimento não se constrói uma sociedade igualitária e inclusiva. Da reflexão de Paulo Freire, as autoras chegaram ao debate sobre a educação como um direito humano indispensável ao desenvolvimento do ser, já que a educação assume a missão de intervir no processo de formação do ser humano na sua individualidade.

Ao mencionar as convenções internacionais e a legislação interna, depreende-se que, apesar da normatização em prol do direito à educação, a desigualdade assola o país de tal forma que a vida digna prospectada na lei não é a realidade da sociedade brasileira e, mesmo com tantas transformações sociais, há muito para se construir e conquistar para que todos possam alcançar condições dignas de subsistência, melhoria na qualidade de vida e pleno desenvolvimento da personalidade.

Nesse contexto, infere-se que, de fato, a educação cumpre papel preponderante na constituição intelectual, todavia é preciso mais que isso. Faz-se imprescindível o investimento de recursos, a capacitação de professores e a implementação de políticas educacionais para que se alcance o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, psicológico e social de todos os indivíduos.

Portanto, a educação, sob a ótica dos direitos humanos, referencia-se como o direito mais importante do ser humano, pois, o processo educacional é condição sem a qual os seres humanos não poderiam se desenvolver socialmente, ou seja, da educação ninguém pode escapar.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano?** Em busca das razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como um humano. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n.1, p. 21-27, jan/abr. 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Revisão da autora feita em abril de 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988.

CARDONA, Maria João. et. al. **Guião de educação género e cidadania – pré-escola.** 1ª ed. Comissão para a cidadania e a igualdade de género: Lisboa, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, género e relações escola-família.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

DRÈZE, Jean; SEN, Amartya. **Glória incerta: a Índia e suas contradições.** Tradução de Ricardo Doninelli Mendes, Laila Coutinho. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão.** Curitiba: Íthala, 2021.

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya: **As liberdades humanas como bases de desenvolvimento: Uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen.** Brasília: IPEA, 2012. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1794.pdf. Acesso em 20 out 2022.

PREUSSLER, Gustavo de Souza; OLIVEIRA, Adriel Seródio de; SILVA, Luzia Bernardes da. Direito humano à educação como conditio sine qua non para a humanização. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão.** Curitiba: Íthala, 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **O Desenvolvimento como Expansão das Capacidades.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 28-29, pp. 313-334, abr., 1993.

A POLÍTICA SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL EM MATO GROSSO DO SUL FRENTE AS MEDIDAS DE AUSTERIDADE FISCAL

Ionaldo Julian Costa Bruno¹

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo aprofundou-se como política central do estado brasileiro nos pós redemocratização e, em quase todos os governos eleitos, neste período, os chefes do poder executivo emplacaram suas agendas de aprofundamento do discurso de austeridades fiscal em busca de um estado mínimo e os constantes questionamentos aos direitos fundamentais constitucionais, enquanto políticas de Estado.

As conduções do Estado por diferentes presidenciáveis nos últimos trinta anos, desde a reabertura democrática, possibilitaram a existência de diferentes movimentos e diferentes escolhas nas gestões dos distintos chefes do executivo. Esta alternância e essa cinesia no executivo, evidenciou o desejo de hegemonia neoliberal para o Estado nacional. Mas, desde a década de 1980, ainda que alcançando partes significantes do Estado, os defensores do neoliberalismo não conseguiram materializar essa hegemonia.

Os cenários pela valorização decente ganha corpo em todo o percurso de construção de políticas públicas para valorização do profissional docente na nova república do brasil democrático. Ainda que por inúmeras vezes acontecendo apenas por meio disputas políticas, judicialização e também pelos os movimentos no seio das organizações representativas de classes, algumas dessas ações e mobilizações acabaram se materializando como direitos constitucionais.

Os engendramentos políticos nos entes federados nem sempre foram favoráveis para os avanços na valorização docente, e por isso, passaram a acontecer por meio de conquistas na esfera da União, com sua prerrogativa de federalização de políticas nacionais. As legislações que remeteram à valorização profissional, amaram-se como frutos de muitos movimentos em fóruns, congressos, encontros, publicações científicas da área e mobilizações grevistas dos docentes durante os últimos cinquenta anos.

Ou seja, não podemos afirmar que tais políticas aconteceram de forma

¹ Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: ionaldocosta@yahoo.com.br. Tel: 67 99219-4554.

simples, rápida e logo após o marco constitucional, pelo contrário, o que a história trará as novas gerações, as quais lerão sobre o tema, é que se tratando de políticas públicas de valorização do magistério pelo Estado brasileiros, entes federados e municípios, e um grande um número, reinsistiram em assegurar o direito para estes trabalhadores.

Em específico, neste trabalho, compreendermos os caminhos que políticas de valorização docente vêm sofrendo no estado de Mato Grosso do Sul, que possui aproximadamente vinte mil professores e professoras em sua rede (BRASIL, 2021), buscamos demonstrar como a garantia da efetivação destes direitos caminhou diante dos distintos governos e reivindicações dos trabalhadores neste tempo de austeridade, entendendo, como a legislação caminhou em segundo plano diante dos dogmas das políticas neoliberais de austeridades.

A realidade que nos debruçaremos é a do estado do Mato Grosso do Sul e suas medidas tomadas a partir de 2017, com aprovação da Emenda Estadual Constitucional nº 77, de teto dos gastos da execução orçamentaria. Criou-se assim, o cenário perfeito de aplicabilidade das políticas de austeridade e todo o receituário do dogma neoliberal e suas contradições estruturais.

A metodologia usada para essa investigação é a pesquisa documental com a utilização da produção científica de referências na área, de dados estatísticos apresentados por instituições como INEP e legislações no âmbito nacional e do espaço geográfico do estado de Mato Grosso do Sul. O trabalho foi dividido em duas partes distinta, abordando na primeira delas, uma discussão a respeito do processo histórico de implementação de políticas de valorização da remuneração docente no âmbito nacional, e no segundo momento uma investigação e análise das políticas de austeridades no Mato Grosso do Sul, a fim de evidenciar seus impactos no processo de solidificação de uma rede política em garantia dos direitos de melhoria da remuneração do magistério.

POLÍTICA SALARIAL DOCENTE APÓS 1988: GARANTIA DE CONQUISTAS DA MELHORIA DA REMUNERAÇÃO DOCENTE

Após a Constituição Federal de 1988, passou-se a entender a valorização docente como um dos pilares para melhoria da qualidade da educação, previsto em seus princípios, no artigo 205 e inciso VII (BRASIL, 1988 p. 01), a busca por uma “garantia de padrão de qualidade”. Tornou-se obrigatória a execução de ações diretas e intervenções do Estado brasileiro, na busca pela tão sonhada qualidade na educação e sua universalização enquanto política pública de Estado.

Destarte, ao pensar a busca por essa qualidade, fica evidente que é necessário que se aponte “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006 p. 84), propondo alguns indicadores de qualidade

para mensuração destas ações e seus resultados. Pensar essa qualidade é agrupar uma série de intervenções que consiga remodelar uma nova qualidade, ou que,

[...] não se trata mais, como queria Rui Barbosa, de reproduzir o modelo norte-americano. Na era da informação, ter ou não ter acesso à educação faz enorme diferença. E mais: trata-se de encontrar um novo paradigma de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido, como sustenta a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (GADOTTI, 2008 p. 6).

Um dos campos que é destaque para melhorar a qualidade de educação é a necessidade de repensar a remuneração docente no Brasil, que historicamente manteve-se muito baixa em relação aos profissionais com a mesmas formações e os profissionais do magistério em outros países. Segundo o professor Pinto (2009, p.52), os dados históricos descrevem como o conjunto de valores pagos à docência na educação básica recebia desde da época do império até a provação do PSPN em 2008. Destaca-se que,

A lei de 1827, quando a moeda em vigor era o Real original, mais conhecido pela alcunha de Réis, muito embora não definisse a hora-atividade, estabelecia que os “ordenados” dos professores teriam um valor “de 200\$000 a 500\$00 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares”. Em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827.

Não podemos deixar de ressaltar que, com a reabertura democrática foram aparecendo legislações, normatizações e pareceres a garantir concretização desse princípio constitucional em outros documentos. Esses documentos formam uma rede para garantias legais, que iniciam na constituição e chegam até a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) do Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério, atribuindo a república responsabilidade enquanto política de Estado, a fim de normatizar e regular a valorização docente em todo território nacional.

É importante ressaltar que também foram aprovadas políticas de fundos que são importantes ferramentas legais para valorização e da remuneração docente, no ano de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro (BRASIL, 1996) que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Essa política garantiu uma captação de investimentos e de recursos para a valorização docente, destinando uma quantia significativa para pagamento salarial e outros

fins no processo de produção do ato educativo.

No ano de 2006, o então presidente Luis Inácio Lula da Silva, sancionou a lei que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2006), que passou a parte deste fundo todas as etapas da educação básica.

Em 2001 foi sancionada a Lei n.º 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), elaborado em 1996, com vigência de dez anos. Nela as metas e estratégias foram desenhadas para ampliar direitos e garantir melhorias no cenário brasileiro, embora apenas algumas destas metas foram realmente alcançadas. Mesmo não alcançando efetivamente tudo o que propôs, pode-se tê-la como um avanço na garantia de financiamento e com previsão para criação do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...] (BRASIL, 2008 p. 45).

Com o fim da vigência do PNE 2001-2010, aconteceram os debates e as produções coletivas para elaboração do documento atual, deu-se destaque para valorização docente e do financiamento da educação. Podemos encontrar referências diretas como a meta 17 e 18 falam da valorização docente, equiparação salarial e a implantação de planos de cargo carreira. Como forma de garantir esse investimento, o próprio documento aponta na meta vinte os meios de financiar essa ampliação de recurso, pontuando a necessidade de que seja investido, no mínimo 10% do produto interno bruto nacional em educação (Brasil, 2014).

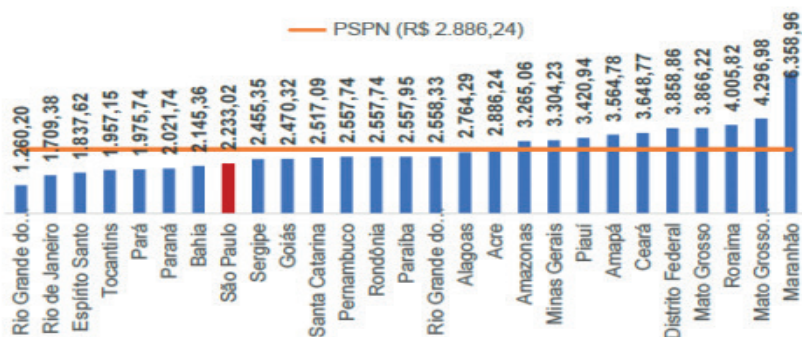
Ao colocar a discussão a responsabilidade constitucional, é neste momento possível entender que a valorização e remuneração docente, enquanto direito do profissional, esteve historicamente preenchida das políticas clientelistas das localidades de município e estados. Apenas a partir de 2008, com aprovação da lei do PSPN, que os profissionais do magistério público da educação básica, adquiriram certeza na equiparação salarial com os demais profissionais em nível nacional caminhou entre todos os entes federados.

Segundo Pinto (2009, p. 54), “pelos valores apresentados, percebe-se quão pouco valorizada, do ponto de vista da remuneração, é a carreira dos professores da educação básica”. Para a professora Andressa Barbosa (2001) essa remuneração baixa é uma complicação que trazem impactos negativos a educação brasileira. Desta forma, o PSPN nasce com a intensão clara de equiparar a remuneração do docente brasileiro que é muito a baixo dos demais salários de profissionais com a mesma formação acadêmica.

Ao observar a tabela a seguir, produzida pelo Departamento Intersindical

de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE em 2020, observamos como a remuneração docente muda em cada estado, e que os diferentes valores pagos, são fatores determinantes as vontades dos governadores que estão à frente do poder executivo. Este fator de disparidade de valores, não é um fato inconstitucional, pois a organização estrutural constitucional de responsabilidade da remuneração estabelece responsabilidade aos entes federados.

Grafico 1 – Média Remuneratória do Magistério por unidades federativas em 2020.



Fontes: Sindicatos, Secretarias de Educação dos Estados, Diário oficial dos Estados, Escritórios Regionais e Subseções do DIEESE.
Elaboração: DIEESE

Fonte: Elaborado pelo DIEESE.

Em seu relatório, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDEE, evidenciou que a remuneração é uma das formas de atrair os jovens para o magistério, segundo o texto “salários atraentes sejam claramente importantes para melhorar o apelo da docência” (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 216). Desta forma, aumentar esse rendimento é também uma forma de garantir a continuidade de atratividade os novos profissionais.

O que podemos perceber até aqui é que a remuneração docente até o início dos ganhos com o cumprimento do PSPN, era muito aquém do que se espera para um profissional com formação igual. Historicamente não foi dada importância à remuneração docente, como quesito de qualidade na educação, ao atribuir insignificante valor monetário ao trabalho que é realizado dentro e fora da escola.

AUSTERIDADES E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REMUNERAÇÃO DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL.

A realidade brasileira nos pós golpe de 2016 é a de aprofundamento das demandas do mercado e também da instalação de fundamentos dos neoliberais ao Estado brasileiro. Com o enfraquecimento do campo progressista de esquerda, observamos o avanço da força liberal no campo econômico, apontando-se como

a solução milagrosa a ideia de um estado em dificuldades que pede socorro. Para Mézaros (1993 p. 118) essa estratégia é “altamente significativa, quanto a isso, que o desenvolvimento do Estado capitalista no pós-segunda guerra, orientado para o consenso, tenha apresentado um corretivo prático para essa conceituação falaciosa através de intervenções diretas do mesmo estado”, ou seja, um discurso que já esteve no manual neoliberal desde o início do século XX.

Nessas disputas, o modelo de estado neoliberal se propõe como via de Estado, nos quais se “[...] favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem-estar da população ou a qualidade ambiental” (HARVEY, 2014 p.81), que aplica seus esforços em utilizar o aparato estatal em busca de um estado mínimo de intervenções e que trabalhe para o setor financeiro da economia mundial, enquanto partes de uma globalização econômica.

A proposta de Emenda Constitucional PEC/241 ou PEC do controle do “teto dos gastos”, após aprovação na Câmara Federal seguiu para o plenário do Senado Federal, como PEC/55 e foi aprovada sem nenhuma mudança ou alteração de texto inicial, a qual acrescentou nove atos as Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), sendo eles, os artigos 106º a 114º. Segundo o texto da redação da PEC/55, que após aprovada transformou-se em Emenda Constitucional nº 95, legislou que:

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos artigos 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias. (BRASIL, 2016).

Para Amaral (2016), essas despesas primárias são “[...] associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.” (AMARAL, 2016). O modelo adotado de manejo dos gastos do Estado estipulou para cada um dos poderes da estrutura federativa brasileira, um limite de gastos controlados e revisado pela inflação do ano anterior e pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Para Vazquez (2017) a síntese deste modelo econômico:

[...] desestrutura o financiamento da política social brasileira ao eliminar a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento da seguridade social, que compreende as políticas de saúde, previdência e assistência social. Tais vinculações expressam conquistas sociais que foram garantidas na Constituição de 1988, visando estabelecer prioridade e preservar o gasto público nestas áreas sociais, independentemente do governo que estivesse no poder (VAZQUEZ, 2017, p.1)

Segundo a Nota Técnica emitida pela Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), o investimento do PIB em educação, sofrerá perdas decrescentes e sistemáticas com Emenda Constitucional nº 95, e a partir do ano de 2018 os recursos da vinculação constitucional, apontariam para um cenário em que “partindo-se de um percentual de 18% e considerando-se um crescimento da receita real de 3% ao ano, após 5 anos a vinculação já estaria em 16%; após 10 anos, em 13,8% e após 20 anos chegaria a 10,3%, ou seja, uma redução de 43% no índice” (FINEDUCA, 2016).

Por meio da federalização, a política de austeridade se propalou pelos Estados brasileiros, inclusive com outros alinhamentos, como o caso da Emenda Constitucional Estadual nº 77, de 18 abril de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). De tal forma, esta política deu continuidade a austeridade fiscal iniciada pela EC nº 95, acrescentando artigos ao Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias da Constituição Estadual.

A EC Estadual nº. 77 entrou em votação no dia 14 de abril de 2017, na Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul, e foi promulgado em Diário Oficial no dia 18 de abril do mesmo ano, pelo então presidente da casa, deputado estadual Junior Mochi. Na estrutura desta nova legislação econômica, em Mato Grosso do Sul, o texto altera os artigos n. 55, 56, 57, 58 e 59, instituindo o novo modelo de Regime de Limitações de Gastos, que dispõe sobre os gastos no Orçamento Fiscal e de Seguridade Social do Estado, no Ministério Público Estadual e para a Defensoria Pública Estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

As novas determinantes do texto preveem que o congelamento das despesas se restrinja às despesas primárias, de forma individualizada para os poderes distintos, tais como o Poder Executivo, Poder Legislativo, Tribunal de Contas, Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública. As despesas primárias são aquelas consideradas principais ao funcionamento das atividades dos diversos poderes, tal como esclarecido por Amaral (2017):

[...] despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.). (AMARAL, 2017, p. 2-3).

A legislação determinou ainda que para o exercício 2018, o limite correspondesse ao valor nominal previsto na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) correspondente; já para os exercícios subsequentes (2019- 2028) ficou estabelecido que seria equivalente ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), acumulado no período de doze meses, tendo como referência o

mês de abril do exercício anterior ao que se refere à lei orçamentária.

A Emenda estabelece que a partir do crescimento da receita corrente líquida, que exceder ao índice de correção, é previsto, que seja acrescido o percentual de 20% a este total, podendo ser elevado até 50% a desejo do chefe do poder executivo, desde que a receita não comprometa a meta do resultado primário, sendo que jamais deve ser maior que 90% do valor nominal da receita corrente líquida. A EC Estadual nº 77 ainda prevê que só não caberá sua aplicabilidade em casos específicos, conforme estabelecido no art. 56

6º Não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos neste artigo:
I - transferências constitucionais e legais obrigatórias aos Municípios;
II - Fundos e receitas de aplicação vinculada aos Poderes Executivo, Judiciário, legislativo, ao Ministério Público, ao Tribunal de Contas e à Defensoria Pública do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1).

É previsto, entretanto, que o executivo poderá propor, após o 5º ano de cumprimento do regime de limitação de gastos, a alteração do método de correção de limites estabelecidos. Essa medida poderá ocorrer por meio de [...] projeto de lei complementar para alteração do método de correção dos limites a que se refere o §§ 1º ao 4º do art. 56 deste Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1).

Com a reeleição do Governador Reinaldo Azambuja, em 2018, uma série de mudanças nas legislações começaram a acontecer, e encaminhamento de uma série de projetos de leis, do executivo para câmara legislativa estadual, a fim de popor mudanças que se enquadravam à lógica da EC Estadual nº 77, atingindo diretamente fatores do funcionalismo estadual e a estrutura organizacional do estatuto dos servidores do magistério em Mato Grosso do Sul.

Infere-se a partir desse contexto que a EC Estadual nº 77/2017, impõe em âmbito local um ajuste com poucas diferenças do apresentado na EC nº 95/2016, com derrocada perda de direitos. Embora tenha ocorrido manifestações da classe trabalhadora para impedir sua materialização, a EC Estadual nº 77/2017 teve sua tramitação acelerada no poder legislativo, com uma diferença de apenas quatro dias entre sua apresentação no plenário e sua publicação na imprensa oficial do Estado. Logo, os efeitos produzidos pela EC Estadual nº 77/2017 tem assolado a classe trabalhadora, nas diferentes estratégias adotadas pelo governo local e em várias frentes.

Os impactos do NRF para aa categorias docente no Mato Grosso do Sul é expressa pela EC Estadual nº 77, cujas consequências restringem as expectativas de continuidade à política de valorização na remuneração do magistério que vinha ganhando força nas últimas duas décadas no Brasil e de modo particular na Rede Estadual de Educação em Mato Grosso do Sul (REE/MS).

Os ganhos com o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, (BRASIL, 2008) aparecem claramente quando analisamos a tabela 1, referente à evolução do aumento salarial nacional dos professores.

Tabela 1 - Evolução do PSPN (2015/2020)

Ano	PSPN	
	Reajuste	Nominal
2015	13,01%	1.917,53
2016	11,36%	2.135,44
2017	7,64%	2.298,59
2018	6,82%	2.455,35
2019	4,17%	2.557,74
2020	12,84%	2.886,15

Fonte: FNDE/MEC. Elaboração: DIEESE/Subseção Apeoesp.

Percebemos que os sucessivos aumentos gerados pelo percentual de reajustes trouxeram ganhos importantes no valor real salarial, os quais apresentaram crescimento de 55,84% nos últimos onze anos da política. Quando nos atentamos as somas do ciclo de cinco anos de reajustes, temos 50,09% de acúmulo percentual, em relação ao ano de 2015. Tais dados apontam para materialização das ideias convencionadas de equiparação salarial dos docentes com demais carreiras, com a mesma formação.

Em específico, no MS, a materialização do PSPN aconteceu no ano de 2015, por meio da aprovação da Lei nº 200 (MATO GROSSO DO SUL, 2015). O documento organizou o processo de integralização do piso de forma escalonada que duraria de 2018 até 2021, contudo em 2019, com a Lei Complementar nº 266 (MATO GROSSO DO SUL, 2019) foi repactuado para que sua integralidade seja alcançada apenas em 2024 (FERNANDES, 2020, p. 7), ampliando-se o prazo de efetiva integralização e gerando um impacto direto no valor remuneratório dos docentes.

Outro reflexo bastante claro, que sinaliza a defasagem do salário docente em resposta a crise estrutural, ocorre na aprovação da Lei Complementar 266, de 10 de julho de 2019, que define que os professores de 40h, efetivos ou contratados, recebam o Piso definido pelo estado, enquanto os professores temporários recebam 32% a menos, inferior ao Piso para efetivos. Vale ressaltar que, no segundo semestre de 2019, a REE/MS contava com “onze mil convocados e oito mil concursados” (FERNANDES, 2020, p. 9).

A referida Lei Complementar estabelece no art. 17-B tal condição aos convocados:

A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em

regulamento observadas as seguintes condicionantes:

I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional;

II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado;

III - não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica.

Parágrafo único. Na hipótese de a convocação ser inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o valor da remuneração será calculado proporcionalmente (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2).

De acordo com a referida lei, no momento da convocação, o professor pode exercer o direito de escolha de até 40 (quarenta) horas semanais para a disciplina/componente curricular para o qual se inscreveu. Entretanto, quando convocado deve assinar um Termo de Ajuste e Compromisso - TAC, com concordância dos deveres a serem cumpridos na disciplina ou componente curricular no referido período da convocação, e constará a remuneração correspondente, ou seja, o professor deve se submeter às condições estabelecidas para exercer a docência, ou seja, assumir a responsabilidades que omitem a obrigação primeira do Estado de fornecer um ambiente com qualidade em condições favoráveis para o exercício do professor.

A perda da isonomia salarial dos professores temporários (convocados) foi notória, ao desvincular a equivalência salarial provocou o aparecimento de diferentes percentuais remuneratórios na rede estadual. Quase 2/3 dos professores passaram a ter uma diferença salarial em volta de 59,14%. Em 2020, essa diferença passou a ser de 83,85% com o reajuste concedido aos docentes efetivos, conforme na tabela 2, tornando a determinação do valor pago aos docentes com contratos como atribuição do chefe do poder executivo.

Tabela 2 - A Remuneração Salarial Inicial dos Docentes de Rede Estadual de MS em início de carreira 2015/2020

Ano	Concurado em início de Carreira (40/h)	Percentual de Reajuste concedido (%)	Convocado em início de Carreira (40/h)	Percentual de Reajuste concedido (%)	Diferença % entre remuneração do efetivo e convocado
2015	4245,39	4,47	4245,39	4,47	
2016	5007,54	5,92	5007,54	5,92	
2017	5.174,75	2,94	5.174,75	2,94	
2018	6.079,17	5,47	6.079,17	5,47	
2019	6.445,47	6,0	4.049,99*	0,0	- 59,14
2020	7.446,26	15,53	4.049,99*	0,0	- 83,85

Fonte: Tabelas de salários da FETEMS (2015 até 2020).

*A partir do 2º semestre 2019 com mudanças no Estatuto do Magistério na Lei n. 226, de 10 julho 2019, os professores convocados perderam isonomia salarial que existia REE/MS.

Ademais, outras medidas foram tomadas pelo governo estadual que assolaram a classe trabalhadora do setor, tal como o aumento da alíquota previdenciária de 11% para 14% ocorrida por meio da Lei nº 5.101/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017) apresentada sob a justificativa de controle do déficit previdenciário, alinhado a um discurso de reequilíbrio das contas e um melhor gerenciamento de gastos públicos.

A EC Estadual nº 77/2017 possibilitou ao estado de Mato Grosso do Sul a tomada de medidas relacionadas “[...] ao contingenciamento de despesas com pessoal, com o saneamento da folha de pagamento. O bloqueio de novos cargos comissionados, reavaliação dos concursos públicos e nomeação de pessoal efetivo” (FERNANDES, 2020 p. 3). Portanto, tais impactos da austeridade em MS desencadearam uma série de ataques aos ganhos salariais docentes da REE/MS e nos ganhos legislativos da última década e ciclo político.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, observamos um significativo ganho com as políticas públicas que construíram uma rede de maior valorização do salário docente em todo território nacional. Percebemos a relutância de não cumprimento pelos chefes do poder executivos nas diferentes esferas das relações federativas, em cumprir o que as legislações estabeleceram. Outro ponto importante é que a remuneração docente do magistério na educação básica no Brasil sempre foi muito distante dos demais profissionais com mesmo nível de formação, e em políticas federais, foi possível materializar essa melhoria salarial.

No contexto da aprovação da EC nº 95 se observou a federalização de legislações de austeridades, que foram quase que simultâneas nas unidades federativas. No MS a EC Estadual nº 77 atingiu drasticamente os ganhos da remuneração docente escalonando para 2024 a integralização do PSPN, em outra frente aumentou o valor de contribuição previdenciário de 11% para 14% e eliminou a isonomia salarial aos professores convocados.

Neste sentido, pode-se perceber que a remuneração docente está inserida em um contexto de disputa, evidenciando a fragilidade dos esforços e das conquistas ao longo da história, bem como, o enfraquecimento da política pelo funcionamento da EC nº 95, que fragiliza o pacto federativo, pois as instâncias de governo passam a se manifestar em função da desobrigação de conceder reajustes, gerando instabilidade e de credibilidade da lei e evoluindo contra a concepção constitucional de garantia de padrão de qualidade e valorização docente.

Neste contexto, as disputas são intensificadas, os efeitos nocivos da crise financeira e estrutural, fortalecendo a exploração e a precarização do trabalho docente, seja pela redução dos salários, pela tensão na jornada de trabalho, pela

extinção dos direitos trabalhistas, pela política de austeridade fiscal que revogam as medidas protetivas ao trabalhador historicamente conquistados. O resultado disso é o abandono do cumprimento das conquistas salariais nos últimos anos, ameaçando a continuidade das políticas educacionais no interior das redes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE** - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262>>. Acesso em: 29 out. 2022.
- BARBOSA, Andreza. **Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências. Acesso em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 29 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: . Acesso em: 29 out. 2022.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera as Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília/DF.2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 29 out. 2022.
- FERNANDES. Solange Jarzem. O regime de limite de gastos no âmbito do orçamento fiscal e segurança social do estado de Mato Grosso do Sul: análise sobre um processo em curso. **Revista Iter-Ação**, Goiânia, V. 45, n. 02, p. 386-401. maio-ago. 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62765>>. Acesso em: 29 out. 2022.
- FINEDUCA. Nota Técnica 01/2016. **A aprovação da PEC/241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o plano nacional de educação 2014- 2024. 2016**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota-conjunta-fineduca-cnde_01_2016.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.
- GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo, 2006. “Educação integral com a infância e a

juventude”. In: **CENPEC, 2006a**. Educação integral. São Paulo: CENPEC (Cadernos CENPEC, no. 2, segundo semestre de 2006), pp. 77-85.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça. **Emenda Constitucional n. 77**, de 18 de abril de 2017. Acrescenta os arts. 55, 56, 57, 58 e 59 ao Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias, para instituir o Regime de Limitação de Gastos, e dá outras providências. Campo Grande, 2018. Disponível em: <producao/SPGE/revista/20180226144237.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.101, 05 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a alteração das Leis n. 3.150, de 22 de dezembro de 2005; n. 3.545, de 17 de julho de 2008; e n. 3.855, de 30 de março de 2010, e dá outras providências. DOE. ANO XXXIX n. 9.545. Campo Grande, 4 de dezembro de 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar n. 200, de 13 de julho de 2015**. **Dá nova redação ao § 3º do art. 24 e acrescenta os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 49, da Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul**. DIOSUL. Campo Grande: Imprensa Oficial, nº 8.961, 14 jul. 2015. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-complementar-n-200-2015-mato-grosso-do-sul-da-nova-redacao-ao-3-do-art-24-e-acrescenta-os-1-2-e-3-ao-art-49-da-lei-complementar-n-087-de-31-de-janeiro-de-2000-que-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-profissionais-da-educacao-basica-do-estado-de-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: 29 out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 266, de 10 de julho de 2019**. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. DOE. ANO XLI n. 9.942 Campo Grande, segunda-feira, 15 de julho de 2019. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-complementar-n-266-2019-mato-grosso-do-sul-altera-acrescenta-e-revoga-dispositivos-a-lei-complementar-n-87-de-31-de-janeiro-de-2000-que-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-profissionais-da-educacao-basica-do-estado-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias#:~:text=Altera%2C%20acrescenta%20e%20revoga%20dispositivos,2019%2C%20p%C3%A1ginas%20%20a%207>>. Acesso em: 29 out. 2022.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa).

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor. Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: < <https://www.cnte.org.br/images/>

stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

VASQUEZ, Daniel Arias. O desmonte social no plano Temer-Meirelles. **Revista IHU** on-line. UNISINOS, São Leopoldo - RS. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/noticias/557932-o-desmonte-social-no-plano-temer-meirelles>>. Acesso em: 29 out. 2022.

A “NEUTRALIDADE” IDEOLÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Eduarda Klein Kulmann¹

Gabriel Grabowski²

Lovani Volmer³

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende investigar as incoerências no discurso escolar isento. Para isso, o trabalho está dividido em subseções, além da conclusão, que permitem o entendimento da inevitável presença das ideologias no ambiente escolar e acadêmico. A pesquisa, de cunho bibliográfico (PRODANOV; FREITAS, 2013), é dividida na história da educação no Brasil, pelos trabalhos de Keim (2001), Bueno (2001) e Ferreira (2006); seguido disso, temos uma breve análise da neutralidade ideológica nas escolas, em que se analisa a teoria de *corpos negados* de Paulo Freire pelos olhos de Brighente e Mesquida (2016), com enfoque na comunidade LGBTQIA+, pessoas não brancas e mulheres cisgêneras; após, fala-se do papel social da escola através das teorias educacionais de Emile Durkheim (2011), fundador da Sociologia, além de Bueno (2011) e Keim (2001).

Para que entendamos a proposta deste trabalho, é fundamental compreender o conceito de fascismo, é necessário revisitar a obra de Orwell (2017), que diz que o nacionalismo é sempre considerado fascista. Ainda, segundo Togliatti (2010), o fascismo é um sistema reacionário de massas. Assim, pode-se relacionar tal conceito com os movimentos de ultradireita que tiveram ascensão nos últimos anos em território brasileiro, bem como suas pautas negacionistas. O negacionismo é, também, um movimento de massas, sendo considerado um processo coletivo de negação (RATTON, 2022)

Ao formarmos professores, estamos lhes dando algumas ideias de práticas a serem abordadas com seus futuros alunos — seja de referenciais ou até mesmo de atividades em sala de aula. Um grande exemplo de tal prática é o dia 19 de abril, conhecido como *Dia do Índio*. As reflexões, sobretudo nos anos iniciais, voltadas a esta data tendem a ser extremamente estereotipadas, raramente trazendo a voz de algum povo originário — o que, por si só, já é algo ideológico.

1 Graduada em LETRAS pela Universidade FEEVALE.

2 Doutor. Atua na Universidade FEEVALE.

3 Doutora. Atua na Universidade FEEVALE.

A questão principal, ao falarmos de ideologia no ambiente escolar, não é se seremos parciais ou não, mas sim *para que lado* nos inclinaremos. Nas décadas iniciais do século XXI, momento em que este artigo está sendo escrito, temos, embora em decadência, a polêmica da “ideologia de gênero” dentro das escolas. Ora, se tratarmos gênero como um fenômeno social, conforme diversas estudiosas da área, ele não é nada senão ideológico. Deste modo, a “ideologia” de gênero nada mais é do que o próprio gênero. Assim, quando falamos deste conceito, devemos ter em mente que o Brasil é o país que mais mata transsexuais e travestis; que, em 2021, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada sete horas — e que estes são apenas os dados reportados às autoridades. Tais informações, por si só, são extremamente ideológicas, pois perpetuam uma ideologia misógina e transfóbica muito perpetuada na sociedade em que vivemos.

2. IDEOLOGIA

Nesta seção, conceituaremos o termo ideologia, fundamental para o entendimento do presente trabalho. Para isso, utilizaremos de teóricos como Freire, Chauí, Misiaszek e Torres.

A filósofa brasileira Marilena Chauí afirma que ideologia é um conceito histórico, social e político que oculta a realidade. Tal ocultamento “(...) é uma forma de assegurar e manter a opressão econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUI, 2008, p. 7). De tal modo, é possível afirmar que este fenômeno oculta a verdadeira realidade sociopolítica do país. Ainda: “a história não é a sucessão de fatos no tempo, não é o progresso de ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural” (ibidem, p. 23).

Os mecanismos de opressão, uma vez que consolidados a ponto de parecerem “naturais”, suprimem as ideologias liberadoras que ajudariam o indivíduo a compreender e ler o mundo de forma a quebrar com o ciclo ideológico (MISIASZEK, TORRES, 2008). Para Freire (2005), tal mecanismo, que aparenta ser natural é, sobretudo, neoliberal, e faz com que a globalização pareça algo inerente à sociedade e não um produto sociocultural de nosso tempo, sendo impossível a ocorrência de qualquer mudança.

3. EDUCAÇÃO BRASILEIRA — DO PASSADO À ATUALIDADE

Na presente seção, explicitaremos a escola como ferramenta espaço público de construção da cidadania, além da formação do aluno como ser individual e, mais importante, social. Para isso, esta parte do trabalho foi dividida em três

subseções, sendo elas: 2.1) a educação no Brasil; 2.2) a neutralidade ideológica na escola - uma visão de gênero e raça; e, por fim, 2.3) o papel social da escola.

3.1 A educação no Brasil: a construção

A educação formal e etnocêntrica surge no Brasil com o início da colonização. Alguns dos primeiros registros de docência se dão no Sul do Brasil, mais precisamente nos Sete Povos das Missões, com a catequização de indígenas, a fim de “civilizá-los”. Contudo, muito após a expulsão dos jesuítas do território gaúcho, alguns educadores, como Anísio Teixeira, propõem uma educação nacional, fugindo dos moldes europeus de ensino-aprendizagem (KEIM, 2001). Ainda segundo Keim (ibidem), as escolas com práticas de ensino importadas, principalmente dos Estados Unidos, ganham força com a instauração de grandes indústrias estrangeiras no Brasil; assim, têm-se um ensino voltado à formação de mão-de-obra qualificada para tais empreendimentos.

Após anos de luta, professores e teóricos instauram a primeira Lei das Diretrizes de Base (LDB), lei nº 4.024 de 1961, que foi abortada em 1964, com o golpe militar. Apesar das tentativas de cessar uma educação libertadora, vide o apresentado por Paulo Freire, estas continuam ganhando fôlego, principalmente pelo legado do teórico anteriormente citado e suas ações no Nordeste brasileiro. Bueno (2001) e Ferreira (2006), reafirmam que a educação na década de 1960 é extremamente voltada às escolas de massas, democratizando o acesso à educação para as parcelas da população antes esquecidas, e, ainda, utilizando da educação como uma forma de redistribuição de renda. Contudo, Bueno (2001), traz, ainda, que, com a falta de políticas públicas educacionais, surgem problemas como a superlotação de salas de aula.

Quando falamos em políticas públicas de qualidade, voltamo-nos à importância do papel estatal da educação. Em tempos como os que vivemos, tocar em todo e qualquer assunto voltado ao Estado faz com que sejamos taxados de ideológicos. De fato, a escola está repleta de ideologias e é impossível que não seja assim, conforme veremos na subseção seguinte.

3.2 Escola Sem Partido

Na presente seção apresentaremos o movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 por Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo e cristão (BULGARELLI; ALMEIDA, 2022; RESENDE; FARIA, idem) criou o primeiro projeto de lei do Escola Sem Partido (ESP). O movimento, que é liderado pela bancada cristã, sobretudo por parlamentares neopentecostais, católicos carismáticos e espíritas kardecistas, foi elaborado na mesma época da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e se opunha a elas, alegando que os documentos deveriam conter apenas matérias curriculares e não falar em direitos (RESENDE; FARIA, 2022).

Ainda, o ESP alega que as escolas possuem “doutrinação ideológica”, sendo necessário substituir os “ideais marxistas” por valores cristãos (RESENDE; FARIA, 2022). Para eles, a doutrinação se dá por meio da proposição de: a) pluralidade religiosa (sobretudo se presentes religiões de matriz africana); b) estudos sobre o evolucionismo (que bate de frente com a crença do criacionismo); e c) estudos voltados à educação social (que, para os líderes conservadores do ESP, estimulariam as relações sexuais entre jovens).

O homeschooling, ideia importada dos Estados Unidos, é outro projeto proposto pelo ESP (RESENDE; FARIA, 2022). De acordo com Grabowski (2019), a educação domiciliar altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o LDB. Ainda, é de suma importância identificar os perigos de tal prática, uma vez que muitos casos de violência sexual e física domiciliares foram identificados por professores ou demais funcionários de instituições escolares.

Para que possamos elucidar as incongruências no discurso do ESP, citaremos, na próxima seção, teóricos como Durkheim (2011), Bueno (2001), Keim (2001) e Young (2007) a fim de explicitarmos o papel socializador do ambiente escolar.

4. O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Para que entendamos a lacuna que há quando tratamos a ideologia como um viés negativo dentro da escola, é necessário, primeiramente, entendermos o papel social que a educação e, principalmente, a educação institucionalizada, carrega. Assim, este será o tópico desta subseção.

A escola tem um papel essencial na formação cultural e social do indivíduo, construindo um cidadão e um sujeito social (BUENO, 2001; DURKHEIM, 2011). Contudo, para o pioneiro da Sociologia, Emile Durkheim (2011), o sujeito social variará de acordo com a sociedade em que vivemos; exemplifica-se, então, que o indivíduo no campo não é o mesmo do que o da cidade. Deste modo, não haveria viabilidade para que suas educações fossem as mesmas, visto que a educação segue o modelo homogêneo da sociedade — isto é, se se dá de acordo com o que a sociedade julga aceitável e necessário.

Assim, o sociólogo diz que o ser humano não nasce com os conhecimentos definidos e que isso lhe é ensinado pelo meio que vive.

Aqui, para darmos sequência ao viés do presente trabalho, não se nasce julgando o caráter ideológico da escola como algo ruim. Esta ideia nos é construída de acordo com o mundo em que vivemos e, sobretudo, pelas classes que dominam o Estado, responsável, direta e indiretamente, pelas políticas públicas

que englobam o conhecimento, seja ele institucionalizado ou não. Deste modo, o pensamento livre e a crítica seriam inúteis e perigosos (DURKHEIM, 2011). Perigoso, obviamente, por ameaçar a tradição; e inútil, pois as forças esmagadoras e burguesas das instituições não dão espaço para a construção de um pensamento que, possivelmente, as destruiriam.

Paulo Freire, ao falar da educação bancária; isto é, a escola como um produto a ser vendido, com o uso de moedas para premiar aqueles que alcançam seus objetivos e punir os que não o fazem (apud KEIM, 2001). Tal conceitualização entra de acordo com o que Young (2007) fala sobre a não diferenciação da escolaridade. Isto é, a educação como mercadoria, o que acontece quando, por exemplo, as escolas competem por alunos.

Ainda, de acordo com Keim (2001):

Atualmente a educação é controlada e muitas iniciativas são cerceadas pelos governos, na medida em que impõem currículos e procedimentos metodológicos manifestos através de programas como os PCNs e avaliações como o ENEM, o SAEB e o ENC (provão) e também através da avaliação de controle ideológico, cognitivo e metodológico dos livros didáticos e das instituições educacionais (KEIM, 2001, p. 44)

Deste modo, a educação, apesar de ser mais democrática no século XXI do que nos tempos anteriores, conforme já explicitado na seção 2.1 deste estudo, continua sendo excludente. Tal afirmação pode ser confirmada ao pensarmos nas universidades federais e estaduais que, apesar de públicas, tem um caráter elitista.

Peguemos como exemplo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A instituição tem seus cursos majoritariamente nos turnos diurnos — manhã e tarde —, e, assim, impossibilita grande parte de seus alunos de trabalhar. E, se levarmos em consideração as bolsas Capes e CNPq de mestrado e doutorado, estas completaram, em 2022, nove anos sem reajuste. Ou seja, se levarmos em consideração a inflação, houve queda de 66,6% no valor dos auxílios (ZANLORESSI; GOMES, 2022).

Assim, questiona-se: quem está nas universidades públicas? E, mais importante: a quem elas pertencem? Ora, se conforme bem apontado por Keim (2001), as avaliações como ENEM, e até mesmo o vestibular, limitam o acesso ao ensino gratuito, suas estruturas também o fazem. Novamente: embora afirme-se que a educação seja mais democratizada do que nos séculos anteriores ao XXI, estamos em vias de alcançarmos novas limitações do ensino no que tange ao seu acesso.

Na subseção 3.3, tratemos a problemática da falácia de uma escola “neutra” através dos recortes de gênero e raça.

4.1 A neutralidade ideológica na escola — uma visão de gênero e raça

A neutralidade ideológica, apesar de muito citada, é, teórica e praticamente, quase que utópica, senão impossível, visto que todos enquanto cidadãos somos regados de vivências que, inevitavelmente, moldam nosso modo de pensar e agir. Assim, conforme Perrenoud (2007, p. 11), “(...) não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”. Tais decisões podem partir tanto dos autores estudados em ambientes acadêmicos, com lacunas de autores não-brancos, LGBTQIA+, mulheres e fora do eixo anglo-saxão, quanto da maneira com que o conteúdo é abordado em sala de aula.

Brighente e Mesquida (2016) bem apontam em seu trabalho *Paulo Freire: da denúncia bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora* o que chamam de *corpos negados*, isto é, corpos aos quais se proibiu a mera existência (FREIRE, 1992 apud BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). Deste modo, é possível observarmos como, apesar dos vinte anos desde a fala de Paulo Freire, em entrevista para Mario Sérgio Cortella e Paulo Tarso Venceslau, tal teoria ainda se faz extremamente atual.

Conforme já discutido, a comunidade LGBTQIA+, bem como os corpos não-brancos e de mulheres cisgêneras, são negados, uma vez que são marginalizados socialmente. Voltando-nos à educação e tendo como base as estruturas citadas anteriormente — misoginia e racismo —, as autoras afirmam que os educadores, ao negarem a existência dos corpos de tais alunos, fabricam ferramentas para padronizar existências sociais (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Para que a inserção destes corpos marginalizados seja efetiva, é necessário mais do que o reconhecimento de que eles existem; é preciso inseri-los de forma efetiva na vida escolar. Com base em Adichie (2019), que relata o perigo de uma história única em seu livro homônimo, é fundamental que leiamos pessoas não-brancas, LGBTQIA+ e do eixo periférico. Tal necessidade se dá por conta da diversidade de posicionamentos vinculados às vivências múltiplas. Embora pessoas fora do circuito marginalizado possam ser empáticas e conhecedoras de outras vivências, os corpos negados devem estar em posição de contar suas próprias histórias. Em outras palavras, é preciso lê-los; seja para entendê-los ou para que os estudantes possam reconhecer seus corpos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apontar a incoerência do discurso neutralizador das ideologias da escola. Apesar de a escola ter se democratizado desde a colonização brasileira, a sociedade está voltando, se já não voltou, para uma elitização do conhecimento.

É importante frisar, ainda, que a educação sempre serviu e, provavelmente,

sempre servirá, para manter os interesses sociais. Como vivemos em um sistema democrático e capitalista, é inviável ignorarmos o caráter burguês do Estado vigente. Assim, faz-se necessário enfatizar que são os interesses desta classe que permeiam as escolas. Isto é, se a educação é, hoje, misógina (aqui, entra a LGBTQIA+ fobia, uma vez que está é variada das opressões de gênero) e racista (seja com os povos originários, conforme apontado na introdução, ou com os descendentes dos africanos escravizados), assim o faz por conta dos interesses da classe burguesa.

É importante enfatizar a importância de tal pesquisa pois, com a ascensão da extrema direita no Brasil, a escola está cada vez mais limitada a preparar o aluno para ser um ser social. Projetos como o Escola sem Partido, liderado pelo Movimento Brasil Livre (MBL) estão cada vez mais em pauta, seja na mídia ou no Congresso Federal (para mais informações, ver Escola sem Mordça). Assim, o presente estudo buscou elucidar acerca da impossibilidade da neutralidade, além das problemáticas acerca de projetos como o ESP, que buscam fazer do professor um ser isento, assim como apagar seus traços individuais.

Conclui-se, assim, que apesar de o presidente Bolsonaro insistir em seus discursos que seu mandato não teria viés ideológico e que o Brasil “voltaria” a ser um país “livre das amarras ideológicas”, a gestão atabalhoada do MEC é a mais ideológica da história da pasta, permeando o projeto de educação do governo, anti-intelectualista, típico de governos autoritários que chegam ao poder por vias populistas e se sentem ameaçados pela liberdade de pensamento, especialmente a da imprensa, e da autonomia acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. Pro-Posições [online]. 2016, v. 27, n. 1 p. 155-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>>. Acesso em: 8 de julho de 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Educar em Revista [online]. 2001, n. 17, pp. 101-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>>. Acesso em 7 de julho de 2022.

BULGARELLI, Lucas; ALMEIDA, Heloísa Buarque de. In: SZWAKO; José; RATTON, José Luiz. Dicionário dos negacionismos no Brasil. Recife: Cepe, 2022.

- CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.
- FERREIRA, Rosilda. Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento. Revista Lusófona de Educação, v.7 n.7. p. 105-120, 2006.
- GRABOWSKI, Gabriel. Educação domiciliar e o projeto reacionário de educação. Extra classe. 7 de maio de 2019. Disponível em: < <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2019/05/educacao-domiciliar-e-o-proje-to-reacionario-de-educacao/>> Acesso em 5 de outubro de 2022.
- KEIM, Ernesto Jacob. Complexidade e prática educacional: o pensamento sistêmico, o conhecimento e a vida. Contexto e educação, v. 16 n. 4, p. 37-59, out-dez, 2001.
- MISIASZEK, Greg William; Torres, Carlos Alberto. Ideologia. In: ZI-TKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.
- ORWELL, G. O que é fascismo? In: AUGUSTO, S. (org.). O que é fascismo?: e outros ensaios. Tradução de Paulo Geiser. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017.
- PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RATTON, José Luiz. In: SZWAKO; José; RATTON, José Luiz. Dicionário dos negacionismos no Brasil. Recife: Cepe, 2022.
- RESENDE, Paulo Dias; FARIA, Cláudia Ferres. In: SZWAKO; José; RATTON, José Luiz. Dicionário dos negacionismos no Brasil. Recife: Cepe, 2022.
- TOGLIATTI, P. *Corso sugli avversari: le lezioni sul fascismo*. Torino: Einaudi, 2010.
- YOUNG, Michael Para que servem as escolas?. Educação & Sociedade [online]. 2007, v. 28, n. 101, pp. 1287-1302. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>>. Acesso em 7 de julho de 2022.
- ZANLORESSI, Gabriel; GOMES, Lucas. Bolsas Capes e CNPq completam 9 anos sem reajuste. NEXO, 23 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2022/03/23/Bolsas-da-Capes-e-CNPq-completam-9-anos-sem-reajuste#:~:text=Em%202022%2C%20as%20bolsas%20federais,conta%20da%20infla%C3%A7%C3%A3o%20no%20per%C3%ADodo.>>>. Acesso em 8 de julho de 2022.

OS MOVIMENTOS DO NEOLIBERALISMO E O RECENTE ATAQUE A EDUCAÇÃO NA EMENDA CONSTITUCIONAL NÚMERO 95

Ionaldo Julian Costa Bruno¹

INTRODUÇÃO

A reabertura do Estado por diferentes presidenciáveis nos últimos trinta anos, desde a reabertura democrática, trouxe a possibilidade da existência de diferentes movimentos ideológicos e diferentes escolhas nas gestões dos distintos presidentes. Estas mudanças e cinesia no executivo sempre buscaram uma desejada hegemonia para Estado nacional, mas desde a constituinte de década de 1980, ainda que alçando partes significantes do Estado, os defensores do neoliberalismo não conseguiram materializar essa hegemonia.

Muitas destas mediadas neoliberais se propuseram como solução para a anunciada visão economicista do mercado, de uma situação emergencial das contas do Estado brasileiro. Soluções que propõe instaurar mudanças em um Estado inchado pelos gastos públicos, das más gestões ocorridas no ciclo políticos anteriores e embasado no discurso dos locutores do Estado mínimo.

Este artigo busca apresentar como os movimentos do sistema neoliberal adentraram no Estado brasileiro como solução para as diferentes crises de ciclos, e as escolhas governamentais de cada gestor em seus mandatos políticos. Analisaremos também, como o receituário neoliberal do Consenso de Washington e a doutrina das instituições financeiras mundiais, conseguiram impor exigências dogmáticas, principalmente aos países das periferias das bordas do capitalismo.

A metodologia utilizada para este texto é a revisão da literatura, em visita a autores referências em políticas educacionais, como o professor Nelson Cardoso do Amaral, e autores clássicos da crítica ao neoliberalismo com David Harvey e Perry Anderson. Outros autores da historiografia brasileira, tais como Laura Carvalho, Theotonio Santos e André Singer. Além da pesquisa documental, também se utilizou alguns dados estatísticos de instituições como a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação - FINEDUCA e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE.

¹ Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: ionaldocosta@yahoo.com.br Tel: 67 99219-4554.

A estruturação deste trabalho passa por uma organização interna em três partes, sendo que na primeira elucidaremos a abertura do Estado brasileiro ao neoliberalismo e o próprio conceito de neoliberalismo. Já na segunda divisão a temática central é a consolidação do neoliberalismo nos governos pós-redemocratização e suas estratégias para essa consolidação. Na terceira seção detalharemos a recente investida da austeridade privatista durante no governo de ex-presidente Michael Temer em relação a educação, e concluiremos com algumas considerações finais deste movimento dentro do Estado brasileiro democrático.

A ABERTURA DO MERCADO BRASILEIRO E ENTRADA NEOLIBERAL

A chefia do poder executivo na política brasileira esteve na mão de diferentes modelos e projetos políticos ideológicos na pós-redemocratização da década de 1980. O caminho democrático do voto popular trouxe a possibilidade de a massa populacional encontrar no seu representante do executivo, possibilidades de discursos com diferentes caminhos de governança, expressos em diferentes relações com as políticas sociais e diferentes *modus operandi* de seus modelos econômicos.

Nessas disputas, o modelo de estado neoliberal se propõe como via de Estado, nos quais se “[...] favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem-estar da população ou a qualidade ambiental” (HARVEY, 2014 p.81), que aplica seus esforços em utilizar o aparato estatal em busca de um estado mínimo de intervenções e que trabalhe para o setor financeiro da economia mundial, enquanto partes de uma globalização econômica.

No Brasil a questão em torno de processo de redemocratização também acendeu a disputa pelo modelo de sociedade, economia, políticas sociais, políticas públicas, educação e seguridade social que seria concebido a partir da constituinte convocado para o final de da década de 1980. Assim como vimos organicidade dos movimentos sociais, políticos de centro e esquerda, entidades de classes, alas da igreja católica e outros movimentos ligados ao pensamento político de esquerda, também vimos

[...] diante do processo de transição da ditadura civil-militar para a Nova República – movimento **lento e gradual**, e acima de tudo, seguro para as estruturas dominantes do país -, a burguesia brasileira já começou a reagir às formas de organização das classes trabalhadoras e passam a organizar suas estratégias para adequar-se às novas formas de se relacionar com o Estado em redemocratização. (CASIMIRO, 2018 p.

Momento esse que José Luis Fiori (2008, p. 164) descreve como o ponto de partida, em que “[...] a fronda conservadora implodiu. Foi o período em que

uma política econômica de corte liberal encobriu uma luta feroz pela hegemonia entre as várias frações burguesas e conservadoras unidas pelo apoio ao regime militar”, agregando as velhas elites econômicas, as organizações conservadoras civis e militares, no objetivo de retomada das instituições nacionais e a direção do estado brasileiro.

Nos anos da ditadura militar², têm-se início a inclinação para abertura do livre mercado internacional mundial. E os militares no poder, passam a beber das experiências mundiais concretas do neoliberalismo, dos quais, globalmente pressionam ao enraizamento territorial da hegemonia³ econômica mundial neoliberal principalmente via financiamento pelo Fundo Monetário Internacional – FMI.

Nas estruturas da base econômica do regime militar a grande preocupação estava com as altas taxas de inflação, que já vinham incomodando o governo de João Goulart do Partido do Trabalhista Brasileiro - PTB (1961 -1964), fenômeno econômico recorrente, que e as intervenções dos militares buscou gerenciar de forma sistemática, a fim de enfrentar essa pedra no sapato brasileiro. Para isso, impuseram políticas que de certa maneira atingiram a classe trabalhadora e até mesmo parte da elite econômica nacional.

Economicamente esse período ficou conhecido com o milagre brasileiro, pois vimos um avanço em valores de crescimento do PIB e de investimentos externos no Brasil, e as raízes “capitalistas se generalizam nas cidades e também no campo e a economia brasileira atinge taxas de crescimento econômico jamais visto antes ou depois” (MACIEL, 2016; SANTOS, 2021; MIGUEL, 2019). Ao custo de vermos o país de endividar drasticamente, impondo os gestores destinar um expressivo valor ao pagamento desta dívida.

O pensamento neoliberal não tem suas bases da doutrina liberalismo ortodoxo, que deslocando do liberalismo clássico ou ordoliberalismo, pois sua estrutura está entrelaçada ao pensamento do mercado como o motor regulador do sistema econômico livre, em um Estado pequeno, mínimo e que trabalhe pelo mercado. O neoliberalismo desabrocha para comunidade internacional a partir de um texto escrito quase na metade do século XX, no qual de Friedrich Hayek o intitula de O Caminho da Servidão, pontuando suas ideias, e propondo um

[...] ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de

2 A ditadura militar brasileira permeou duas décadas assombrando a história recente nacional de 1964 até 1985. O Golpe de Estado nacional foi desencadeado em 31 de março de 1964, e tomando o poder das mãos do governo João Goulart e assumindo um presidente escolhido de forma indireta, endossados por alas dos militares, da igreja católica e da sociedade civil.

3 O conceito de hegemonia que é abordado no marxismo, busca expressar as relações de organizações sociais de um determinado momento histórico, atrelados aos encadeamentos de relação “direção” em oposição do “domínio”, e também no sentido de “indicar a sua particular valência em relação à genérica acepção de preeminência, supremacia” (LIGUORI; VOZA, 2017 p. 177).

mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. (ANDERSON, 1995, p. 9).

A grande organização que representou e disseminou o pensamento neoliberal foi a Mont Pèlerin, fundada em 1947 na Suíça, na qual, se agrupou os grandes pensadores liberais da época. Em suas bases o grande desejo era levantar-se como oposição doutrinária, para “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995 p. 10), que descartava a regulação do Estado e ocupava o lugar de propulsor econômico, na ideia de que as máquinas estatais “devem ser mantidas num nível mínimo” (HARVEY, 2014 p. 12).

A capilarização do pensamento neoliberal tomou conta de muitos países em torno do globo, alcançando efetivo enraizamento nos sistemas político-econômicos das democracias, principalmente após a implosão da União Soviética⁴. Para o geógrafo britânico David Harvey (2005 p. 112-13) países como Suíça, Nova Zelândia, África do Sul e até mesmo o comunismo na China, seguiram esse caminho na direção econômica neoliberal.

Dois escolas que se destacaram para difusão da proposta e do pensamento intelectual acadêmico e filosófico da doutrina neoliberal foram a Escola Austríaca e a Escola de Chicago. Em ambas a principal disputa se travou no campo das ideias e da reorganização das próximas gerações ao ideário do neoliberalismo, ratificando que seria necessário e “[...] fundamental a batalha das ideias, e que provavelmente está duraria ao menos uma geração para ser ganha, não apenas contra o marxismo, mas também contra o socialismo, o planejamento estatal e o intervencionismo keynesiano [...]” (HARVEY, 2014, p.31).

No Brasil após pouco mais de três décadas do fim da ditadura militar brasileira, e a retomada dos direitos civis, a população ainda começa a entender e fugir dos males de um sistema autoritário e repressivo. Neste cenário, optando pela de construção de uma sociedade mais igualitária e que caminhe para equidade social, observamos essas bases e pensamentos, nos escritos da carta magna e o ideário dos constituintes.

Contudo, a retomada da democracia política esteve sempre intrínseca a ideia de democracia de econômica liberal. O sistema econômico brasileiro

4 A **União das Repúblicas Socialistas Soviéticas** (URSS) foi uma nação que surgiu no ano de 1922 como fruto de uma revolução de 1917. Dentro desta união de repúblicas temos quinze nações, sendo elas: Rússia, Ucrânia, Belarus, Estônia, Letônia, Lituânia, Armênia, Geórgia, Moldávia, Azerbaijão, Cazaquistão, Tadjiquistão, Quirguistão, Turcomenistão, Uzbequistão. A sua dissolução ocorreu no ano de 1991, no governo de **Mikhail Gorbachev**, principalmente influenciada pelos problemas econômicos que se encontrava a URSS.

sempre esteve no centro das disputas pela classe dominante e “a nova utopia da globalização e mais uma onda de liquidez internacional criaram as bases materiais e ideológicas da nova virada liberal das elites no Estado brasileiro” (FIORI, 2008 p.195). Ainda que a classe de abastados brasileiros, sempre estivesse anexada às bases dos governos ditatórias militares e se estruturando para permanecer nos alicerces da constituinte e nos governos pós-redemocratização.

OS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS E A CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O caminho de solidificação brasileira da democracia liberal passou pelo processo de redemocratização e a retomada de representantes da sociedade civil aos cargos de comando do executivo e legislativo. Outro ponto significativo na década de 1980 é a volta dos direitos individuais cassados nos anos de regime militar e a retomada do voto direto para eleições dos representantes políticos.

Com a reforma dos partidos políticos de 1979 vimos emergir no cenário político, alguns partidos que futuramente assumiriam o comando do executivo, entre eles temos o Partido dos Trabalhadores – PT, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, o Partido Popular – PP e também o Partido Trabalhista Brasileiro – PDT. Alguns desses partidos, como próprio PMDB passaram a construir um novo olhar sobre o neoliberalismo mundial, para eles

[...] uma nova concepção econômica internacional da década de 1980, que retira alguns elementos do neoliberalismo, mas que não aceita as suas consequências econômicas mais globais, na medida em que ele está associado a políticas econômicas e financeiras restritivas, apoiadas pelo Fundo Monetário Internacional, as quais chocam com os interesses dessa população emergente [...] (SANTOS, 2021 p. 293).

Essa influência política cresceu contra pontos do neoliberalismo mundial e também o aplicado no Brasil, expressou-se diretamente em alguns movimentos sociais que foram fundamentais na transição da democracia, como exemplo temos o movimento, “Diretas Já!” (OLIVERIA; MARINHO, 2012; VIERA, 2015; SANTOS, 2021), que se caracterizou como manifestações em junho de 1984 reunindo diferentes parcelas da sociedade, em diferentes frações de classes sociais pelo direito as eleições diretas.

Na linha histórica de presidenciáveis civis o primeiro nome é Tancredo Neves, que morre em 1985 e assume o vice-presidente José Sarney. Seu governo trouxe medidas consideráveis para aquele ano, entre as mais significantes Evaldo Viera (2015 p. 399) destaca o retorno do voto direto e secreto para prefeitos, senadores e deputados, a eleição presidencial por maioria absoluta dos votos recebidos, habilita-se o voto para o analfabeto e a liberdade de formação de

partidos, ou seja, passos importantes para a constituinte de 1988.

Durante o pleito de 1989 temos a primeira grande eleição presidencial com civis disputando o voto popular, entre os nomes principais nas disputas estavam Leonel Brizola do - PDT, Luiz Inácio Lula da Silva do - PT e Fernando Collor de Mello do Partido da Renovação Nacional – PRN, considerado o “filho da ditadura” (SANTOS, 2021 p. 346). Presidenciáveis com pensamento que vão “desde o “desenvolvimentismo reformista” de Ulysses Guimarães até o “neoliberalismo extremado” de Fernando Collor” (MACIEL, 2011 p. 100). “grifos do autor”.

No lugar Fernando Collor de Mello assume a presidência Itamar Franco para uma gestão de 1992 até 1995. Um político ligado há uma ala do MDB com predisposição a uma centro-esquerda e que teoricamente pensa em outro modelo de desenvolvimento econômico. Inevitavelmente Itamar sucumbiu à equipe econômica de Fernando Henrique Cardoso – FHC na criação do Plano Real, e neste novo projeto de moeda “retoma as velhas teses de Fundo Monetário Internacional – FMI no que diz respeito ao papel do *déficit* público (esquecendo o papel dos juros da dívida pública em sua criação, que corresponde a 60% dos gastos públicos)” (SANTOS, 2021 p. 356).

O neoliberalismo que se enraizou nas estruturas do Estado brasileiro como política de gerenciamento e determinismo econômico, plantou os dogmas vindos do consenso de Washington, que “foi estabelecido quando os países emergentes passaram de fato a seguir o receituário indicado pelos Estados Unidos e, suas agências internacionais parceiras, FMI e Banco Mundial” (OLIVEIRA; MARINHO 2012 p. 67), caindo, inevitavelmente, nas garras da dependência das dívidas angariadas nos mecanismos internacionais de financiamento e nas políticas de austeridades e controle monetário.

Este receituário foi seguido pelos gestores da década 1990 e garantiram que a receita neoliberal fosse efetivada concretamente nos dois governos de Cardoso à frente do executivo. Ao final do governo, o que se percebia, é que a gestão “exauriu-se na turbulência econômico-financeira no exterior” (VIEIRA, 2015 p. 677), e a ela somando, a dificuldade de um limitado olhar social que equipe de FHC tinha. Tais fatos de pouca popularidade marcaram a administração, evidenciado uma demasiada atenção ao exterior e pouca atenção aos problemas sociais do país.

No pleito de 2002 com a vitória do Luis Inácio Lula da Silva e com a eleição de Dilma Rousseff em 2011, materializou-se um projeto que iniciou ainda nos anos de 1980 com fundação do PT. Este projeto reuniu o desejo de outra proposta de gerenciamento dos recursos públicos, significando a derrota do candidato do José Serra – PSDB, o qual foi apresentada como a continuidade do trabalho do FHC.

Contraditoriamente ao esperado do governo de esquerda de Lula, no primeiro ano de vigência de seu mandato suas ações foram conservadoras, buscou agradar

o mercado e a elite financeira nacional. André Singer (2012, p. 10) escreve que se estabelece “o Comitê de Política Monetária (Copom) do Banco central (BC) aumentou os juros de 25% para 26,5%. [...] o executivo subiu a meta de superávit primário de 3,75 em 2002, já considerada alta, para 4,25% do PIB”, instaurando medidas que marcaram este primeiro momento e contribuíram para estruturarão de um superávit primário da balança de arrecadação e gastos orçamentários em 2003.

Os anos subsequentes a esse primeiro pacto de arrocho financeiro, dos quais se construíram às bases que estabilizaram a economia lulista, ficou conhecido como o “milagrinho brasileiro” (CARVALHO, 2018 p. 13), pois apresentou uma boa recuperação econômica que se deu “sobre tudo pela expansão de 14,5% nas exportações do país, [...]. No ano seguinte, o crescimento já foi bem mais modesto, a expansão da economia em 2005 foi de 3,2% [...] (CARVALHO, 2018 p. 17).

Outro ponto que podemos destacar é que nos dois governos de Lula, até o impeachment de Dilma, a base econômica se manteve dentro dos dogmas do pensamento neoliberal que foram difundidos pelos organismos de financiamento internacional como FMI nos pensamentos dos Chicago boys. Segundo Marcelo Curado (2011, p. 94) as ações realizadas se deram com uma

[...] política econômica manteve, com alterações marginais, o arranjo macroeconômico definido na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, manteve o tripé metas de inflação, regime de câmbio flutuante com intervenção (*dirty floating*) e ajuste fiscal”.

As políticas econômicas dos governos petistas não conseguiram segurar mais uma crise econômica monstruosa causada pelo setor imobiliário norte americano em 2008, na qual, o capitalismo mundial globalizado sucumbiu a mais uma saturação acumulativa cíclica. Pode se constatar que a crise mundial de 2008 aconteceu pelas “contradições do capitalismo na qual se destacam a queda tendencial da taxa de lucro, os problemas gerados pelo *subprime* (modalidade de empréstimos como crédito de risco) e a especulação imobiliária nos Estados Unidos e em países europeus” (TEXEIRA; PAIM, 2018 p. 11).

No final dos governos do partido dos trabalhadores, a imagem que ficou, foi de que mesmo o país estando em melhor situação econômica que seus antecessores, as políticas as reformas pretendidas não aconteceram, e que a

[...] reforma tributária não saiu do papel, sendo mantida uma pesada e arcaica estrutura tributária. A simplificação e a redução da carga tributária não ocorreram no governo Lula. Apesar disso, pode-se afirmar que no campo fiscal ocorreram alguns avanços importantes, com destaque para a evolução da dívida pública. Em janeiro de 2003 a dívida pública mobiliária total (líquida) era de 60,3% do PIB, enquanto em novembro de 2010 este montante atingia 41,3% do PIB” (CURADO, 2011 p. 96).

Todos os presidentes dos pós-redemocratização, até o governo de Dilma,

tiveram que acompanhar a organização um modelo político econômico que foram impostas pelo mercado financeiro aos países da periferia do capitalismo. Nas Américas e no Brasil, ideias neoliberais se estruturam por uma agenda que teve a austeridade, liberdade econômica, abertura econômica, controle da inflação e as privatizações como medias mais comuns.

A NOVA REFORMA FISCAL 2016 E O APROFUNDAMENTO NEO-LIBERAL DOS ÚLTIMOS ANOS.

Após o processo eleitoral de 2014 para escolha do representante da presidência da república, o país passou por uma grande turbulência no cenário político e de estabilidade democrática do país. A então presidenta eleita Dilma Vana Rousseff do PT, foi empossada ao cargo de chefe do poder executivo pelo processo de Apuração Eleitoral nº 0001578-04.2014.6.00.000 (BRASIL, 2014).

Totalizaram-se doze meses de mandato, e a população brasileira viu o então presidente da Câmara Federal o Deputado Eduardo Cunha, no dia doze de dezembro de 2015, acolher o pedido de impeachment contra o mandato da presidenta eleita. Alegando que a chefe do executivo cometerá crime de responsabilidade ao autorizar manobras fiscais, as quais, ficaram conhecidas como pedaladas fiscais.

O processo caminhou na instância do legislativo e foi julgado no senado, culminando no período de um ano e meio, na “interrupção” do mandato. Assumiu em seu lugar o então vice-presidente em exercício Michel Miguel Elias Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

O novo contexto engendrado foi altamente divulgado pela nova equipe econômica na direção política do país, apontado, que a atual situação econômica, era fruto de uma série de fatores desastrosos de gerências e de escolhas econômicas e políticas da presidenta afastada. Assim, após assumir o ex-vice-presidente decide implementar como escolha econômica, uma agenda neoliberal, administrada pelo ex-ministro do então governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva – PT, Henrique de Campos Meirelles, atual Ministro de Fazenda.

A aposta política atenderia uma agenda econômica liberal, apresentada e indicada pelo Fundo Monetária Internacional – FMI, que recebeu o nome de “Uma Ponte para o Futuro”. Entre as muitas ações iniciadas na busca do controle e mudanças no equilíbrio fiscal das contas do governo, Meirelles declarou em entrevista para o Jornal *El país*, que “não há possibilidade de prosseguir economicamente no Brasil gastando muito mais do que a sociedade pode pagar. Este não é um plano meramente fiscal”. (ALESSI, 2016, p. 1).

A proposta de Emenda Constitucional PEC/241 ou PEC do controle do “teto dos gastos”, após aprovação na Câmara Federal seguiu para o plenário do senado da república, como PEC/55 e em novo embate político foi aprovada sem

nenhuma mudança ou alteração de texto inicial, a qual acrescentou nove atos as Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), sendo eles, os artigos 106º a 114º. Segundo o texto da redação da PEC/55, que após aprovada transformou-se em Emenda Constitucional nº 95, legislou que:

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos artigos 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias. (BRASIL, 2016).

Esse novo modelo de regime fiscal impactou diretamente nas despesas primárias dos investimentos do governo brasileiro e perdurarão por vinte anos, estabelecendo que só a partir do décimo ano em vigência o presidente em exercício poderá propor alterações na fórmula e nos instrumentos de cálculo dos percentuais de investimento para os outros próximos dez anos. Para Amaral (2016), essas despesas primárias são “[...] associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.)” (AMARAL, 2016).

O modelo adotado de manejo dos gastos do Estado estipulou para cada um dos poderes da estrutura federativa brasileira, um limite de gastos controlados e revisado pela inflação do ano anterior e pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Para Vazquez (2017) a síntese deste modelo econômico é a:

[...] desestrutura o financiamento da política social brasileira ao eliminar a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento da seguridade social, que compreende as políticas de saúde, previdência e assistência social. Tais vinculações expressam conquistas sociais que foram garantidas na Constituição de 1988, visando estabelecer prioridade e preservar o gasto público nestas áreas sociais, independentemente do governo que estivesse no poder. (VAZQUEZ, 2017).

Ainda, segundo a Nota Técnica emitida pela Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), o investimento do PIB em educação, sofrerá perdas decrescentes e sistemáticas com Emenda Constitucional nº 95, e a partir do ano de 2018 os recursos da vinculação constitucional, apontariam para um cenário em que “partindo-se de um percentual de 18% e considerando-se um crescimento da receita real de 3% ao ano, após 5 anos a vinculação já estaria em 16%; após 10 anos, em 13,8% e após 20 anos chegaria a 10,3%, ou seja, uma redução de 43% no índice” (FINEDUCA, 2016). Como apresenta Gráfico 01 abaixo.

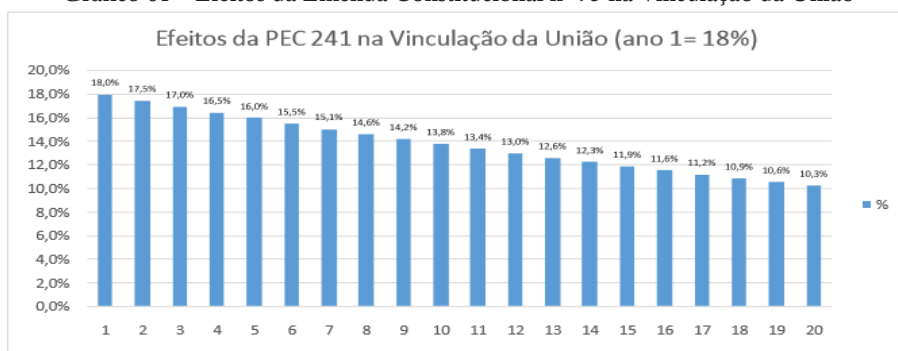
Outra importante contribuição elucidativa dos efeitos da PEC/241 foi o

texto do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em sua Nota Técnica nº 161, intitulada PEC nº 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos (DIEESE, 2016), constatando que as aprovações destas mudanças constitucionais contribuirão para que os investimentos em educação e outras obrigações tenham um nível de crescimento muito linear e sem grandes variações, mesmo com uma maior demanda de investimentos.

É importante perceber que, mesmo garantindo a manutenção dos aumentos reais que foram implementados entre 2003 e 2015 nas despesas com educação e saúde, as pressões por mais e melhores serviços públicos tendem a se intensificar. Essa pressão deve aumentar seja por questões demográficas, como o crescimento e o envelhecimento da população, ou pelo constante aumento das demandas sociais. Além disso, considerando a grande carência da sociedade brasileira por serviços públicos, o congelamento real das despesas primárias por um período de 20 anos, tal qual definido pela nova regra, poderá comprometer ou até mesmo não assegurar a todos o atendimento mínimo desses serviços. (DIEESE, 2016).

Com a limitação de investimentos encarcerada aos números anuais da inflação e do IPCA, o dinheiro oriundo de receitas vinculadas sofrerá ano após ano, durante os próximos vinte anos, com uma visível diminuição gradual na porcentagem dos recursos vinculados. A nota continua esclarecendo, que os investimentos em MDE já vinham caindo desde 2015 e que “em termos reais os gastos da União com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) só tem caído e devem continuar a cair em 2016. Vale ressaltar que, de 2012 a 2015, houve uma redução de 15 bilhões de reais” (FINEDUCA, 2016).

Gráfico 01 – Efeitos da Emenda Constitucional nº 95 na Vinculação da União



Fonte: Nota técnica 01/2016 da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

Diretamente, essa nova postura fiscal, atinge setores primordiais para o desenvolvimento do país, são setores como da educação e a saúde, previdência social, etc. Que ficam atados a uma opção de cunho econômico, que vai limitar

os investimentos das políticas públicas e sociais. Certamente, uma opção ideológica da limitação brusca de investimentos nas bases destas políticas constitucionais. Pois, “trata-se de uma invenção, sem experiência internacional ou respaldo teórico algum, cujo objetivo único é criar um “ambiente ideal para negócios financeiros” (VAZQUEZ, 2017, p.1), que não se compromete com demandas da educação nacional, gratuita, laica e para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos anos de 1970, até os dias atuais estão registrados pela retomada mundial do pensamento de estado mínimo e abertura global ao mercado financeiro. O mundo passou a ser regido pelo discurso de um Estado mínimo e desregulado, que vieram das duas grandes hegemonias mundiais do capitalismo. O Keynesianismo norte americano e o Estado de bem-estar social europeu foram berços filosóficos e práticos do levante neoliberal. O qual se espalhou para todo o globo, por meio coercitivo, da dominação hegemônica dos EUA no fim da segunda guerra mundial.

O Estado brasileiro sofreu com o regime ditatorial durante 20 anos, período que os militares pregaram um nacionalismo como inexistente. Apesar de criarem algumas empresas estatais importantes, esse período foi marcado por ações diretas para abertura econômica do mercado brasileiro, com o aprofundamento do endividamento internacional, além de um descontrole generalizado da infração e uma dívida externa gigantesca.

Já nos governos da pós-redemocratização de 1988 os partidos criados com a abertura dos partidos político, o voto popular passou a conduzir os presidentiáveis civis ao poder executivo. Todos os presidentiáveis, com diferentes linhas e visões ideológicas, construíram atitudes de alinhamento com mercado e as diretrizes de instituições financeiras internacionais.

A resistência da esquerda e centro esquerda por um Estado com outro modelo de gerenciamento, mesmo nos governos do PT, não conseguiu desvincular as exigências do mercado financeiro internacional e as regras e influências das crises cíclicas do liberalismo. Já os governos de direita aprofundaram as privatizações, seguiram as regras a bula do consenso de *Washington* e aplicaram duras medidas de austeridades fiscais.

Como fruto desse momento, a Emenda Constitucional nº 95 deve atingir grande parcela de investimentos destinados a educação brasileira, pelo fato de criar um teto de gastos, que impõem ao gestor do executivo um limite investimentos diretos em educação. Produzindo um recuo em valor nominal de investimentos em setores fundamentais, com seguridade social, educação e segurança pública.

Os movimentos do Estado brasileiro são travados dentro de um sistema

globalizado do mercado financeiro neoliberal, do qual, o Brasil está na periferia do sistema capitalista. Neste local, as mudanças presidenciais no Brasil, dos últimos trinta anos, não fugiram das determinações de aproximação dos mercados e as imposições das instituições que controlam os mercados financeiros mundiais.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. **Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida.** EL PAÍS – Brasil. SÃO PAULO - 13 DEZ 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 29 out. 2022.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP** - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Acesso em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/70262>>. Disponível em: 29 out. 2022.

ANDERSON, Perry. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23. 1995. Acesso em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>>. Acesso em: 29 out. 2022.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador.** – 1º ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 20 de outubro de 1988. Brasília/DF: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014 - Edição extra

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Apuração Eleitoral de Apuração de votos para o cargo de presidência da república.** Brasília/DF. 2014. Disponível em: <<http://inter03.tse.jus.br/sadpPush/ExibirDadosProcesso.do?nprot=298432014&comboTribunal=TSE>>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera as Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília/DF.2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 29 out. 2022.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: Do boom ao caos econômico.** São Paulo: Todavia, 1º ed. 2018.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação econômica brasileira do governo Lula. **Rev. Saúde Debate** | Rio de Janeiro, v. 42, número especial 2, p. 11-21, outubro 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2018.v42nspe2/11-21/pt>>. Acesso em: 29 out. 2022.

DIEESE. Nota técnica nº 161. **PEC nº 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos**. Set. 2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.html>>. Acesso em: 29 out. 2022.

FINEDUCA. Nota Técnica 01/2016. **A aprovação da PEC/241 significa estrangular a educação** pública brasileira e tornar letra morta o plano nacional de educação 2014- 2024. 2016 Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota-conjunta-fineduca-cnde_01_2016.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2014.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MACIEL, David. Ditaduras Militar, transição política e hegemonia neoliberal no Brasil. In: SILVA, Carla Lucina; CALIL, Gilberto Grassi; SILVVA, Marcio Antônio Both. **Ditadura, Transição e Democracia: estudos sobre a dominação burguesa no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: FCM Editora, 2016.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**. Dezembro, 2011. Ano XIII nº 11. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390/23725>>. Acesso em: 29 out. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão popular, 2019.

OLIVEIRA, Sonale Daiane Pastos; MARINHO, Maria Gabriela da Silva Martins da Cunha. Diretas já, um movimento social híbrido. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.6, n.3, p.129-143, set.-dez. 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/view/31344/23347>>. Acesso em: 29 out. 2022.

SANTOS, Theotonio. **Evolução histórica do Brasil: Da colônia à crise da “Nova República”**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TEIXEIRA, Carmem Fontes de Souza; PAIN, Jairnilson. A crise mundial de 2018 e o golpe do capital na política de saúde no Brasil. **CEBES – Artigo de opinião. Saúde em Debate**, vol. 42, núm. 2, Esp., pp. 11-21, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4063/406368998002/html/>>. Acesso em: 29 out. 2022.

VARGAS, Evaldo. **A república brasileira 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

VAZQUEZ, Daniel Aria. **O Plano Temer/Meireles contra o povo: o Des-**

monte Social proposto pela PEC 241. São Paulo: 2016. Disponível em:<
<https://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2016/07/DesmonteSocialPlanoTemer.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2022.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira 1951-2010: de Getúlio a Lula.** São Paul: Cortez, 2015.

Eixo 3

**EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E
HISTORICIDADE**

ZIGMUNT BAUMAN E A MODERNIDADE LÍQUIDA: SUJEITO E COISA *PARI PASSU* NO (DES) COMPASSO DO CAPITALISMO

Cirlene Pereira dos Reis Almeida¹

1. INTRODUÇÃO

A filosofia sempre permeou o universo humano, uma vez que se refere à busca constante do conhecimento e da verdade. Segundo Marilena Chauí (2003, p. 25), a filosofia “indica a disposição interior de quem estima o saber, ou o estado de espírito da pessoa que deseja o conhecimento, procura-o e o respeita”. Filosofando, é possível refletir, criticar e argumentar acerca do mundo e de tudo que o rodeia, pois ela permite ao indivíduo uma visão mais clara e ampla dos fatos da vida e dos extremos da natureza, tais como vida e morte, o verdadeiro e o falso, o certo e o errado.

Por se fazer presente em vários campos do conhecimento, a filosofia sempre despertou a curiosidade e o interesse de muitos estudiosos, por isso mesmo, não se vinculou somente a uma área acadêmica: abrangeu a sociologia, a filosofia, a ciência política e outras. Um desses estudiosos é o filósofo e sociólogo Zigmunt Bauman, que nasceu na Polônia, no ano de 1925, e atuou até o ano de 2017, quando veio a falecer. Malgrado tenha produzido bastante, desde a década de 50, é no final da década de 80 que consegue destaque no cenário mundial, justamente quando passa a se interessar e a se debruçar sobre assuntos concernentes à modernidade.

No final dos anos de 1990, a procura pelas obras de Bauman aumentou muitíssimo no Brasil. A partir daí, é uma constante encontrar em trabalhos acadêmicos, tais como teses, dissertações, monografias, e artigos, várias referências a esse autor.

Nesse diapasão, o objetivo do trabalho em tela é mostrar, a partir de um estudo bibliográfico, a vida e a obra de Zigmunt Bauman, as características que permeiam sua teoria, e ainda, a importância de suas ideias para a sociedade contemporânea. Sobre o problema de pesquisa, o mesmo está basilado nas seguintes

¹ Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Coordenadora dos Cursos de Letras e Pedagogia do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC); Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Uruaçu. E-mail: cirlene21@yahoo.com.br.

perguntas: Quais as principais características desenvolvidas pela teoria filosófica e sociológica de Zigmunt Bauman e qual a sua contribuição, importância e relevância para o contexto contemporâneo?

Para a construção do trabalho, inicialmente, será feita uma breve introdução da temática abordada aqui. A seguir será apresentada uma síntese da vida e obra desse autor, bem como a apresentação da teoria e dos fundamentos de seu pensamento. Em um terceiro momento, será mostrada a importância desse estudioso, considerando o contexto contemporâneo. Por último, e não menos importante, serão apresentadas as considerações finais.

Espera-se que este trabalho contribua, sobremaneira, para pesquisas vindouras.

2. ZIGMUND BAUMAN: TECENDO UMA HISTÓRIA, DESENHANDO UMA TEORIA

Zygmunt Bauman é um dos filósofos e sociólogos mais profícuos e expressivos da contemporaneidade e cujas obras têm sido lidas de forma ampla, principalmente, a partir de sua obra “Modernidade líquida”, no ano de 2001, cerne de toda a sua produção teórica.

Antes, porém, da apresentação da teoria desse autor, é mister conhecer um pouco de sua história, posto que esta pode influenciar em sua produção escrita. No caso específico de Bauman, pouco se encontra sobre sua vida na literatura produzida até hoje, exceto por um ou outro trecho que aparecem, sobretudo, em entrevistas. Entretanto, são recorrentes em sua produção temas como modernidade sólida e líquida, ambivalência, amor, entre outros.

De família humilde e de origem judia, tinha poucas chances de ter acesso a uma educação universitária, porquanto as universidades polonesas dispunham da norma do *numeros clausus*² em relação aos judeus e pela própria condição financeira dos pais que não permitia que o menino Bauman pudesse estudar em outro país. Tal fato, porém, não lhe impediu de seguir com os estudos, já que, segundo o próprio Bauman (2011), ele fora sempre muito estudioso, esforçado e um leitor assíduo.

Ao eclodir a Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu a invasão da Polônia pelos nazistas, no ano de 1939, o garoto, com quatorze anos apenas, fugiu com a família para a Rússia, extinta União Soviética. Em 1943, já com dezoito anos, se alista no exército polonês formado na União Soviética. (TESTER & JACOBSEN, 2005; BAUMAN, 2004, 2011; ALMEIDA, GOMES & BRACHT 2009).

2 O termo *Numerus Clausus* deriva do latim e, em uma tradução literal, significa números fechados. Tal vocábulo é utilizado para designar um rol taxativo.

Durante esse período, curioso por desvendar alguns mistérios do universo e talvez em decorrência do momento ruim que a humanidade estava vivendo, resolveu se dedicar ao estudo da física. Nesse interregno entre se juntar ao exército polonês e retornar para seu país de origem, diz:

Eu fiz dois anos de curso universitário de física por correspondência (na Rússia, os estrangeiros não tinham permissão de viver em cidades grandes, onde havia universidades). Lembro de, como tantos adolescentes, me sentir um tanto apavorado e esmagado pelos mistérios e enigmas do universo e de desejar ardentemente dedicar minha vida a desvendar esses mistérios e a solucionar esses enigmas. Meus estudos, no entanto, foram interrompidos pelo apelo das armas, quando eu tinha 18 anos, para jamais serem retomados (BAUMAN, 2004b, p. 303).

Findada a guerra, foi nomeado major do exército polonês. Volta para uma Polônia totalmente destruída, porém agora residindo em Varsóvia. Sobre seu país, diz Bauman:

Eu me vi novamente numa Polônia arruinada pela ocupação nazista, que se somava a um anterior legado de miséria, de desemprego em massa, de conflitos étnicos e religiosos, aparentemente insolúveis e de exploração de classe (BAUMAN, 2011, p. 304).

Em 1946, entra na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de Varsóvia. Iniciou os estudos fazendo Sociologia, porém logo ingressou no curso de Filosofia e tal mudança se deu em decorrência de a disciplina de sociologia ter sido cancelada pelo governo comunista polonês que estava em processo de “*stalinização*”, ou seja, por razões de cunho ideológico.

Em 1951, associa-se ao Partido Comunista Polonês. Em 1953, é expulso do exército polonês por motivos antissemitas. Em 1954, torna-se o mais jovem professor da Universidade de Varsóvia. Fez mestrado em Filosofia e depois doutoramento em Sociologia, concluído no ano de 1956, quando teve início o processo de “*desestalinização*” do governo e a inserção novamente dessa nos currículos. Sempre teve predileção pela sociologia, principalmente, porque julgava que esta podia auxiliá-lo na reconstrução da Polônia, de maneira a transformá-la em um país mais digno e humano. Para Bauman, no mundo daquela época, não havia dúvidas de que a Sociologia era a área de conhecimento mais propícia e adequada para os desafios promovidos pelo pós-guerra. É nesse cenário, conforme Tester & Jacobsen (2005), que conhece Janina, com quem se casou e teve três filhas. Viveu com ela durante 62 anos quando esta veio a falecer.

Entre 1956 e 1957, faz um pós-doutorado na London School of Economy, sobre as classes operárias inglesas. Já decepcionado, principalmente, com os caminhos do governo comunista da Polônia, abandona as ideias dogmáticas marxistas, passando a criticar de forma contundente as ações desse governo (TESTER &

JACOBSEN, 2005; ALMEIDA, GOMES & BRACHT 2009; BAUMAN, 2011).

Bauman (2007), mesmo tendo trabalhado no serviço secreto nacional, foi perseguido por esse mesmo órgão por cerca de 15 anos. Em 1968, Bauman e outros intelectuais são acusados de influenciar negativamente estudantes, o que culminou na sua expulsão da universidade e a um exílio forçado. Passa a residir em Israel e a ministrar aulas na Universidade de Tel Aviv. Morou também por períodos curtos no Canadá e na Austrália. Três anos após se mudar para Israel é convidado para chefiar o Departamento de Sociologia da Universidade de Leeds, onde finalmente permanece até sua aposentadoria, em 1990. Faleceu em janeiro de 2017, já com 91 anos de idade.

São recorrentes em suas mais de 50 obras e nos diversos artigos que produziu, temas como o consumismo, comunidade, trabalho, tempo, a globalização e as transformações atinentes às relações humanas. É considerado um dos pensadores mais importantes e populares do fim do século XXI.

2.1 Sobre a Obra e as Ideias de Zigmunt Bauman

Zigmunt Bauman produziu uma vasta obra entre livros e artigos e trabalhou temas diversificados. Entretanto, foi a partir da publicação de “Modernidade líquida”, no ano de 2001, que se notabilizou como um crítico da modernidade, a qual, segundo o próprio filósofo define, é como uma sociedade líquida e cujo foco está sempre num mesmo sentido: a inconstância que as formas do capitalismo tardio impuseram e que cotidianamente impulsiona o ser humano para uma vida sem estruturas sólidas sobre as quais tenta se apoiar.

O teórico é um dos representantes da chamada sociologia humanística, posto que, na maioria de suas obras, dedicou-se a estudar a condição humana. Alguns estudiosos o veem como um escritor perspicaz; outros como um autor ingênuo e até pessimista.

Bauman (2001) produziu vasta obra, porém aqui serão apresentadas aquelas que são o cerne de seu pensamento: a obra “Modernidade Líquida”. No livro em questão, o articulista mostra que as ideias de emancipação, individualidade, tempo e espaço, trabalho e comunidade estão propensas a mudar de maneira rápida e imprevisível.

Para compreender, de maneira mais ampla, a respeito do conceito de Modernidade líquida, é necessário recorrer a alguns escritos de Bauman (2001). De acordo com o filósofo, as várias esferas que compõem a sociedade contemporânea, tais como vida privada, vida pública e relacionamentos humanos, transformam-se cotidianamente, corroborando para que essas instituições percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se desproporcionais, irregulares. A modernidade líquida é o tempo do desapego, provisoriedade e do processo de individualização. É tempo

de liberdade, porém, ao mesmo tempo, também de insegurança.

O ser humano, escondido em meio às metrópoles, ao sentir a possibilidade de liberdade, desenvolve uma sensação de impotência difícil de ser delineada, posto que, nesse desejo pela liberdade, encontra-se, por sua própria conta, um risco em meio ao concreto (BAUMAN, 1998, 2000, 2001).

Nesse contexto, a responsabilidade é deixada às energias de cada um, o que corrobora para a solução biográfica das contradições sistêmicas. E, como a maioria dos indivíduos, devido à escassez de tempo em decorrência da preocupação com as várias atividades assumidas, poucos são aqueles que têm disponibilidade para conversar ou oferecer uma ajuda ao próximo, inclusive ao seu próprio vizinho, que muitas vezes, nem conhece.

Assim sendo, ocorre um processo de mercantilização no relacionamento eu-outro e, como esses laços de afeto já são arrefecidos e podem se desfazer a qualquer momento, principalmente se uma das partes se sentir desagradada. Assim, “O interesse público é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados” (BAUMAN, 2001, p. 46).

Embora a semente da modernidade líquida esteja no início do capitalismo industrial, ou seja, na Revolução Industrial, é na década de 1960 que ficará bastante evidente, notadamente porque as relações econômicas se sobreporão às relações sociais e humanas, fato que abrirá caminho para que, cada vez mais, haja um enfraquecimento de laço entre pessoas e instituições, ou seja, a lógica do consumo se tornará superior à lógica moral. Nesse sentido, as pessoas passarão a ser analisadas e avaliadas não pelo que são realmente, mas pela capacidade de compra que possuem.

Considerando esse cenário, as instituições ficam estremecidas. O individualismo tomou conta de tudo no momento em que o sujeito se tornou um “empreendedor” de si mesmo, o que nos leva à convicção de que se o sujeito, nessa lógica da modernidade líquida, não alcança sucesso, a responsabilidade é completamente dele. Cada pessoa é uma instituição e o que antes se considerava exploração do sistema capitalista passa a ser visto como uma relação natural em que o indivíduo, empreendedor de si mesmo, vende a sua força de trabalho ao sujeito empreendedor que é o dono do capital.

Bauman (2001) ressalta que a modernidade líquida é célere, visto que está sempre em sintonia com a moda e o pensamento da época. A ciência, a técnica, a educação, a saúde, as relações humanas e tudo o mais que envolve esse universo criado pelo homem, ficam submetidos à lógica capitalista de consumo. A modernidade líquida torna exacerbado o terrorismo e o individualismo, os quais emergem, em conformidade com esse autor, em não-lugares, ou seja, em

terras-de-ninguém. É o tempo da violência e as cidades do século XXI fazem parte dessa modernidade líquida, uma vez que, nesse momento, parte da humanidade está inserida nelas:

Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho... Associamos ‘leveza’ ou ‘ausência de peso’ à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos (BAUMAN, 2001, p. 8).

Nessa busca por definir o que é a modernidade líquida, Bauman (2005) faz-nos pensar e refletir sobre a existência de seres humanos com *status* de lixo, pois os indivíduos descartam uns aos outros com a maior facilidade, sempre com o intuito de obedecer à máxima da sociedade em que se insere que é a de consumir sempre e cada vez mais.

Na visão de Bauman (2005), o sujeito da modernidade líquida é formado por uma série de mal-estares, tais como depressão, insegurança, sentimentos de aflição e ansiedade, e tudo isso porque constantemente é ameaçado de se tornar descartável e supérfluo, assim como acontece com o lixo. Assim, o homem passa praticamente a vida toda em busca de segurança e de estratégias que visem a distanciá-lo daquilo que é capaz de transformá-lo em “lixo humano”.

O teórico faz uma série de questionamentos sobre as redes sociais, as quais estabeleceram um novo formato de contatos e vínculos. E embora tenham pontos positivos, não proporcionam um diálogo real, já que é mais fácil lidar e se fechar em grupos pessoas que possuem os mesmos pontos de vistas que possuímos do que lidar com pessoas em grupos que vão de encontro ao que pensamos. A rede só é mantida viva em decorrência de duas atividades, sendo elas: conectar e desconectar e ambas as atividades podem ser feitas muito rapidamente, basta apenas o sujeito desejar ou não desejar aquele contato, o que é uma das especificidades da sociedade líquida “O atrativo da ‘amizade *Facebook*’ é que é fácil conectar, mas a grande atração é a facilidade de desconectar”, preleciona Bauman (2005).

O autor assevera ainda que as redes sociais e a *internet* intensificaram o que ele denominou de amor líquido, posto que, diferentemente da modernidade sólida, na modernidade líquida não se busca uma companhia afetiva e amorosa, mas, sim, estabelecer uma conexão cujo objetivo é proporcionar prazer ao indivíduo, podendo ser esse de cunho sexual ou não, sendo que essa última substituiu o que antes era chamado de amizade.

Na verdade, a busca pelo prazer a qualquer custo é a máxima da modernidade líquida, mesmo que para isso as pessoas sejam transformadas em objetos. As relações entre as pessoas se tornaram banais e casuais. Quanto mais

conexões você tiver, mais importante você se torna. Quanto mais você ostentar, mais célebre se tornará. No caso do *Facebook*, quanto mais amigos se tem, mais requisitada a pessoa é.

Em relação ao sexo, transformou-se em mero objeto de prazer, diferentemente da modernidade sólida, que o considerava mais que uma forma de reprodução, era amor, emoção, confiança. Na modernidade líquida, sexo está vinculado apenas a prazer, desse modo, quanto mais parceiros o sujeito tiver, melhor, isso evita a criação de vínculos.

Em Bauman (2005), o consumo é uma das molas-mestras na modernidade líquida, tanto que as pessoas consomem de modo irracional. Criou-se um fetiche não apenas pela prática de consumir, mas também pelas marcas, não se importando com o produto em si, mas com quem o fabrica e o seu preço. O sujeito é “objetificado” pelo capitalismo, tornando-se apenas o que ele consome, e não mais o que ele é. Na modernidade líquida, ter é mais importante do que ser. A banalização da amizade e do namoro são reflexos desse modo de vida, que prioriza o consumo e transforma as pessoas em objetos e essa promessa de felicidade torna os seres humanos cada vez mais tristes, mais ansiosos, mais depressivos, mais insatisfeitos consigo mesmos e, conseqüentemente, com os outros também. Como esse prazer é efêmero, o sujeito sente a necessidade de buscá-lo constantemente.

Nessa lógica, o sujeito é aquilo que ele consome. No discurso consumista, o homem vive sua vida tranquilamente sem realmente querer saber sobre o que está acontecendo à sua volta. Sente-se como um espectador e não como protagonista. E nesse momento, incerto como o atual, consumir parece satisfazer as ansiedades e necessidades dos seres humanos. E isso, para compreender a teoria de Bauman, é primordial.

2.2 Sobre a Importância de Bauman para a compreensão da sociedade moderna

A compreensão sobre a teoria a respeito da modernidade líquida é importante para a compreensão da sociedade moderna, porque levanta a questão e a preocupação com a coisificação do homem, notadamente em decorrência do capitalismo, que vincula a sociedade contemporânea à ideia de que tudo que é produzido pelo ser humano pode ser vendido ou apresentado com o intuito de se obter proveito próprio (BAUMAN, 2008).

Essa coisificação ocorre de forma tão tênue que o ser humano nem percebe o quanto é modelado e condicionado à racionalização da modernidade líquida. “O consumo, pelo fato de possuir um sentido, é uma atividade de manipulação sistemática de signos” (BAUDRILLARD, 1993, p. 206).

Bauman (2001) traz à baila que o homem está se tornando cada vez mais

individualista, pensando em si próprio, nos seus próprios ganhos, por isso mesmo vai deixando de participar cada vez menos no governo do Estado, o que consequentemente aumentará a distância existente entre a democracia ideal e a democracia real. O que tem importância para o cidadão é o interesse e o consumo próprio e isso transforma o mundo numa grande loja de departamentos, com estantes contendo ofertas diversificadas.

O teórico alerta os indivíduos acerca da ressignificação do consumo na atualidade, algo que saiu do campo semântico de compra, de mercadoria e serviços, para o campo da configuração de novas relações sociais, principalmente, no âmbito cultural. Considerando essa assertiva,

[...] ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias* (BAUMAN, 2008, p. 20).

Isso gera uma luta constante para se destacar da massa única, o que leva ao uso das mais variadas tecnologias oferecidas pelo mercado consumidor. No ambiente da sociedade líquida, tem-se outra forma de planejar e de se organizar a vida, diferente daquela da modernidade sólida. As relações no primeiro tipo de modernidade devem ser estabelecidas em um prazo mais curto, para tanto deve-se aproveitar as chances que a vida oferece, abandonando as chances anteriores como quem troca de roupa ou de sapatos. Os objetos de consumo e as vidas humanas ficam no mesmo patamar, ou seja, tornam-se equivalentes.

As ideias de Bauman são importantes porque soam como denúncia da coisificação do homem e de sua transformação em mercadoria. Sua teoria chama a atenção no sentido de o ser humano despertar, questionar e se conscientizar da necessidade da mudança, de maneira que as relações passem a ser vistas não em termos de mercado, visto que a “mercadorização” das vidas humanas é o estágio mais violento, a que o autor chamou de capitalismo parasitário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo mostrar, por intermédio de um estudo bibliográfico, a vida e a obra de Zygmunt Bauman, as características que permeiam sua teoria e ainda a importância de suas ideias para a sociedade contemporânea. Lançando mão de alguns livros desse autor e ainda de uma coleção de entrevistas, foi possível traçar um perfil de boa parte das ideias que norteiam sua teoria.

Ao discorrer sobre a modernidade líquida, o autor ofereceu uma enorme contribuição no sentido de colocar o ser humano para pensar a respeito de si próprio e do seu lugar no mundo, já que não se pode admitir que homem e objeto sejam reduzidos a um mesmo patamar. Em relação à sua teoria, a mesma vai ao encontro do que verdadeiramente ocorre na sociedade contemporânea, em que o papel do consumo tem se sobreposto à ética, e à própria antropologia da realidade.

Ao se produzir o trabalho em tela, não se pretendeu reduzir a visão de Bauman a questões bibliográficas, apenas, posto que sua produção vai muito além disso. Por isso mesmo, podemos dizer que nosso objetivo primordial foi investigar o que de sua vida e formação está presente em seu pensamento. Espera-se que este trabalho possa contribuir com trabalhos que certamente ainda estão por vir.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de.; GOMES, Ivan Marcelo & Bracht, Valter. **Bauman & a Educação**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**; tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Professor with a past**. Entrevista concedida a Aida Edemariam, *The Guardian*, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Beith Tester**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TESTER, Keith. & JACOBSEN, Michael Hviid. **Bauman Before Postmodernity: Invitation, Conversations and Annotated Bibliography 1953-1989**. Aalborg University Press, Aalborg. Zahar Editora (2014). Catálogo: Zygmunt Bauman. Editora Zahar, 2005.

SOCIEDADES PRISMÁTICAS, TRAÇOS CULTURAIS E A PÓS-CONTEMPORANEIDADE: OS CAMINHOS “PEDAGÓGICOS” DA COMPETIVIDADE E SUSTENTABILIDADE NA ESTRUTURA SOCIAL E PRODUTIVA BRASILEIRA

Paulo César Rodrigues de Mello¹

INTRODUÇÃO

Na segunda metade dos anos 90 do século passado, os importantes e profundos - talvez pouco considerados - estudos realizados por Betânia Tanure de Barros e Marco Aurélio Spyer Prates, à época ligados à Fundação Dom Cabral, apresentam a conformação da estrutura de ação social brasileira articulada por traços culturais emanantes do processo histórico brasileiro intervenientes nas relações entre líderes e liderados nas organizações locais, embasados em grande parte pela antropologia de Roberto Damatta² pela sociologia de Guerreiro Ramos³ e Fred W. Riggs⁴.

Faz-se desnecessário a observação do quanto as mudanças e novas tecnologias promoveram a disrupção dos processos produtivos e impactaram o posicionamento econômico e geopolítico de nações, da necessidade de novos

-
- 1 Administrador; Especialista em Administração e Planejamento para Docentes; Mestre em Administração, especialmente interessado em cultura, comportamento e as influências internas e externas da cultura sobre estruturas organizacionais. Pesquisador. Consultor Autônomo. Escritor. E-mail: pcmello@gmail.com.
 - 2 Roberto Augusto DaMatta é um antropólogo, conferencista, filósofo, consultor, colunista de jornal e produtor brasileiro de TV. É Professor Titular de Antropologia Social do Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Professor Emérito da Universidade de Notre Dame/Paris-FR.
 - 3 Guerreiro Ramos foi um dos principais sociólogos brasileiros nas décadas de 1950 e 1960, período durante o qual pesquisou e escreveu sobre relações raciais, teoria sociológica e política nacionalista. Em minha opinião, um nome que não recebe o devido reconhecimento da comunidade afrodescendente brasileira. Conquistou posicionamentos importantes em nível nacional e internacional em tempos em que os obstáculos à ascensão social da comunidade eram ainda mais contundentes.
 - 4 Fred W. Riggs foi um cientista político e pioneiro da Administração Pública. Inovou com seu modelo Riggsiano, que demonstra a plasticidade e adaptabilidade de sociedades aos modelos institucionais. Foi Professor Emérito do Departamento de Ciência Política da Universidade do Havai/USA.

conhecimentos e recursos, bem como a transmutação das posturas individuais para a adequação das compulsórias transformações nas relações de trabalho, liderança, Qualidade e produtividade, nesses quase 30 anos desde sua publicação.

Dentre tantos fatores e traços culturais que compõem a formação dessa intrincada estrutura de ação social/cultural nas organizações brasileiras, pretendo a apresentação e a discussão sobre duas importantes características que, em minha experiência profissional em estruturas produtivas e no exercício da docência em Administração são as que merecem especial atenção e exercício evolutivo por parte de Instituições governamentais, familiares e educacionais: o *formalismo* (nosso famoso “jeitinho”) e o prisma observado na sociedade brasileira. Quais mudanças são imperativas? Qual o papel das Instituições? Como readequar nossa postura frente às reais necessidades de formação crítica e técnica nessa pós contemporaneidade?

1. VISÃO GERAL DO SISTEMA DE AÇÃO CULTURAL/SOCIAL PROPOSTO POR BARROS E PRATES

Resultado de pesquisas realizadas em cerca de 500 empresas localizadas no sul e sudeste do Brasil e na digressão dos autores referenciados na introdução, Barros e Prates idealizaram a dinâmica das relações estabelecidas nos sistemas estruturais e sociais das organizações sob quatro subsistemas a saber:

1.1 O Subsistema Institucional

De forma breve define-se Instituições como entes que definem as normas, os procedimentos, o comportamento esperado, as regras. Em outras palavras, no subsistema Institucional são definidas as formalidades que regulam as dinâmicas de interação, ou seja, um conjunto de regras e normas estabelecidas para a satisfação de interesses coletivos: o Estado, o Congresso, escolas, famílias, religiões são instituições.

1.2 O Subsistema Pessoal

Esse subsistema, fortemente baseado nas definições de Roberto Damatta, é o espaço da “rua”, da “casa”, da informalidade, não obstante, mesmo dentro desse espaço, especialmente quando se tratam de famílias, existem regras peculiares em sua dinâmica.

1.3 O Subsistema dos Líderes

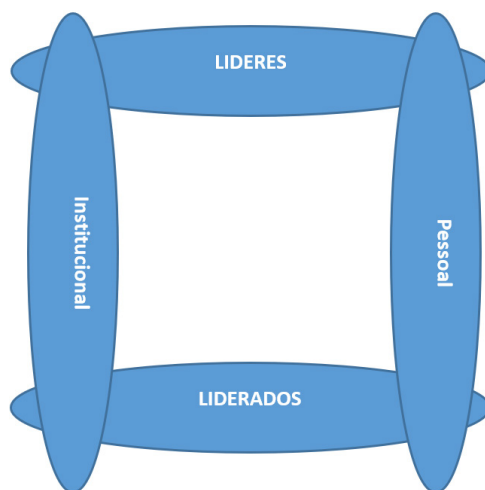
Representa a ação/operacionalização do subsistema institucional, ou

seja, são aqueles que coordenam a prática e a ação dos princípios, normas e procedimentos que emanam do sistema institucional.

1.4 O Subsistema dos Liderados

É o subsistema que representa/sofre a ação e a prática institucional. Muito comum, por exemplo, colaboradores de uma empresa nem sempre concordarem com alguns princípios institucionais, no entanto submeterem-se a eles pela necessidade do emprego ou pela configuração passiva das estruturas sociais. Preliminarmente, assim é representada a estrutura:

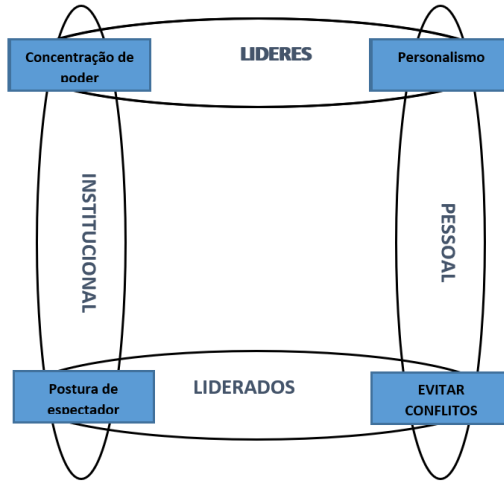
FIGURA 1



Fonte: Elaboração do autor, 2022. Adaptado de Barros e Prates, 1997

Observe que as extremidades das colunas se sobrepõem umas às outras e essa sobreposição é articulada ou influenciada entre os subsistemas, por meio de traços culturais. Assim, o que articula a relação entre instituições e líderes é um conjunto de traços, assim como a relação entre líderes e o espaço da casa, entre o pessoal e liderados, entre institucional e pessoal e assim por diante. Abaixo e para fins meramente ilustrativos, são demonstrados todos os traços culturais envolvidos nesse grande sistema. No entanto, para o atendimento dos objetivos do presente trabalho, será explorado apenas o traço cultural do formalismo, explorado mais amiúde no item 3. Assim, portanto, se apresenta o sistema em sua visão geral:

FIGURA 2



Fonte: Elaboração do autor, 2022. Adaptado de Barros e Prates, 1997.

De forma sintética, o sistema pode ser assim interpretado: o traço cultural que articula a relação entre o subsistema institucional com o subsistema de líderes é a *concentração de poder*. Já o subsistema de liderados, articula-se com o subsistema institucional é a sua *postura de espectador*. De mesma forma, o *personalismo*, ou seja, uma reinterpretação daquilo que emana do sistema institucional é o traço que se articula às ações dos líderes e com o subsistema pessoal.

O subsistema pessoal, ou ainda, o espaço da “rua”, num sentido de preservação de sua sustentabilidade, é caracterizado por sua resignação ou acúmulo de sucessivas frustrações geradas pela reinterpretação da concentração do poder que gera a submissão à vontade de alguém ou ao destino, que comumente pode ser interpretada como “as coisas são assim mesmo; deixa *pra lá*”, o que faz emergir o traço do *evitar conflitos*.

Observe que o nascedouro dessa intrincada relação é o subsistema Institucional, o qual acentuará e qualificará a característica dos demais subsistemas. Apreende-se a partir daí, o peso e a importância das instituições sobre a configuração de grupos e indivíduos, seja ela no âmbito pessoal (da rua) ou técnico profissional. Nesse sentido, as instituições estabelecem uma espécie de “pedagogia” que interfere de maneira contundente todos os aspectos da vida em sociedade de grupos e indivíduos.

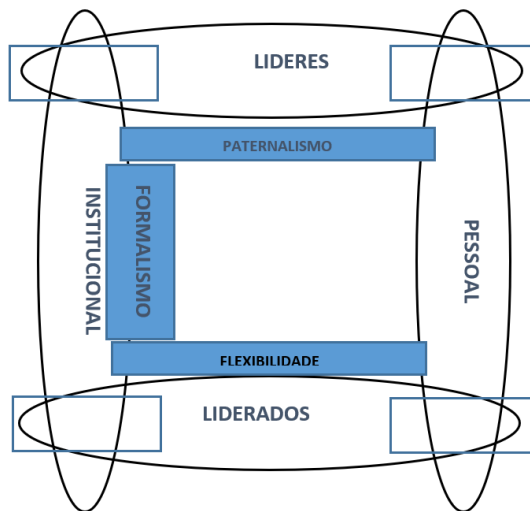
Não obstante, para a verificação de traços culturais que promovem de maneira setORIZADA essa articulação entre subsistemas, existem ainda os traços que integram diretamente os subsistemas institucional e o pessoal e, dessa forma, adentra-se efetivamente no objeto de análise a que se propõe esse trabalho.

2. O FORMALISMO E O CARÁTER PRISMÁTICO DE ESTRUTURAS SOCIAIS

Na consolidação do princípio de que as instituições exercem papel preponderante sobre grupos e indivíduos, Barros e Prates constataam essa dominação direta por meio de traços que, empiricamente são observados por todos aqueles que possuem níveis críticos mais apurados, mas que cientificamente nem sempre são facilmente explicados. O exemplo disso, em ambiente brasileiro, o *formalismo*, ou ainda, o tão propalado “*jeitinho brasileiro*”, é o traço cultural que dá o tónus operacional recíproco nos processos de permanência dos processos institucionais e de sobrevivência de indivíduos e grupos sociais. É controle da incerteza, da forma como se lida com o desconhecido e com o desenvolvimento da tolerância à senóide criada pelas conveniências institucionais, ainda que potencialmente discordantes, para não se sentirem ameaçados. De acordo com Barros e Prates (1997), essa adaptação tem na tecnologia, nas leis e na religião fontes de criação de maiores sentimentos de segurança.

No sentido institucional para o pessoal, o formalismo se manifesta basicamente pelo exercício do paternalismo, do provimento, no estabelecimento e criação de “pupilos”, que se encarregam da disseminação dessa figura do “grande pai”. Já no sentido pessoal para o institucional, esse “abrigo” proporcionado pelas instituições, cria a flexibilidade e a resignação sobre as normas, procedimentos e regras comportamentais esperadas pelas instituições.

FIGURA 3



Fonte: Elaboração do autor, 2022. Adaptado de Barros e Prates,1997.

Ainda que não diretamente correlacionados pelos autores, essa relação, quase perversa, estabelecida na reciprocidade entre instituições, indivíduos ou grupos sociais, criam essa flexibilidade que proporciona o trânsito entre o antigo e moderno; entre a ética, a moral e o questionável. É o difratar dos princípios na adaptação comportamental e o estabelecimento de certo conforto e a manutenção do equilíbrio mínimo para suportar as pressões.

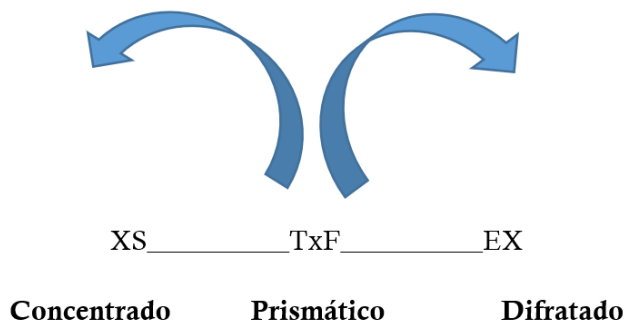
2.1 Sociedades Prismáticas: o trânsito entre o antigo e o moderno de estruturas sociais

Sociedades prismáticas são estruturas de ambientes que passam por profundas mudanças institucionais e tecnológicas. Buscam a contextualização ambiental, a adaptação do que se desenvolve ou se vive no momento ao se traçar alternativas na relação entre o meio externo, instituição, pensamento e ação (RIGGS, 1964, p. 134).

Especialmente a partir dos anos 1990, as estruturas sociais e produtivas brasileiras tiveram de se ajustar às imposições da nova ordem produtiva e comercial do mundo. Esse ajuste fez-se especialmente difícil para as pequenas estruturas que, em função de suas especificidades histórico-culturais, estavam diretamente ligadas a aspectos da natureza humana. As pequenas estruturas produtivas em transformação - maioria em ambiente brasileiro - constituem tipos próprios, modelos particulares que podem “cristalizar-se e não necessariamente evoluir aos padrões de estruturas sociais ou modelos econômicos de estruturas mais desenvolvidas” (AMORIM, 1996, p. 113) que ditam e impõem novos *modus* comerciais, industriais e comportamentais. Eis aqui a interconexão com o traço do formalismo que, em muito, é fruto do comportamento institucional instável que tanto caracteriza a formação de nossa sociedade, desde momentos preliminares ao efetivo estabelecimento da data de descobrimento de nossas terras até os dias de hoje.

De acordo com Riggs (1964), para a compreensão do comportamento de sociedades prismáticas, deve-se supor a existência de três tipos hipotéticos de estruturas sociais: as concentradas, as difratadas e as prismáticas, linearmente distribuídas em uma escala. Tal princípio foi adotado por Guerreiro Ramos (1966) para explicar os fenômenos nos processos de gestão e condução da estrutura pública no Brasil.

FIGURA 4



Fonte: A Escala Ecológica de Riggs. Elaboração do autor, 2022. Adaptado de Ramos, 1966.

Na extremidade esquerda da escala, encontram-se as hipotéticas estruturas totalmente concentradas, ou seja, admite-se que a sociedade esteja baseada sobre apenas uma estrutura. Nela, as determinações sociais e as respectivas funcionalidades emanam de uma única unidade de comando. De acordo com Ramos (1966), esse modelo estrutural sugere que no momento da operacionalização, as estruturas funcionais sejam sobrepostas para o alcance do objetivo final da instituição ou organização. Estruturas puramente agrárias, por exemplo, tendem a esse modelo estrutural social, em que um só indivíduo pode exercer poder sobre várias subestruturas, ou ainda, desenvolver várias atividades em diferentes etapas de produção.

Na extremidade direita encontra-se a também hipotética estrutura social difratada. Nesse tipo de estrutura, cada integrante corresponde a uma função, sem interferências diretas, indiretas e recíprocas. Em outras palavras, sem sobreposição de funções. Estruturas sociais altamente industrializadas e automatizadas, por exemplo, tendem a essa situação.

O modelo intermediário na escala é o prismático, cuja concepção é a que mais se aproxima das estruturas reais das sociedades. Possui regras e normas bem definidas para as ações sociais. Porém, tais normas e regras podem sofrer variações na transposição de princípios a requisitos nas esferas administrativas, políticas e sociais. Em resposta a fatores ligados ao comando institucional e organizacional, o modelo prismático apresenta variações da funcionalidade da estrutura, ora com tendências ao modelo concentrado, ora ao difratado. Ou seja, uma sociedade prismática se caracteriza por sua dualidade filosófica, cujos valores transitam entre o conservador e o moderno.

A intensidade do trânsito entre a concentração e a difração é definida pelo grau de heterogeneidade das sociedades prismáticas. De acordo com Riggs (1964), o sentido de heterogeneidade reside na coexistência “do antigo e o moderno, o atrasado e o avançado, o velho e o novo”. Até que uma das

características prevaleça, o confronto entre o antes e o agora é inevitável. A funções, no entanto, seguem uma ordem preestabelecida, num arranjo entre forças que sugere o caos, mas que tem sua lógica intrínseca. Lógica na compreensão das características do ambiente institucional, que levam determinado meio à ênfase pela concentração ou difração. Têm, no entanto, limites e controles gerados pela cultura e história. Riggs (1964) ainda define “a heterogeneidade distingue-se do caos, porque nela a amplitude da variação obedece a determinado padrão, e há uma lei e um elemento histórico que determina as relações entre esses fenômenos contrastantes”.

De fato, não existem sociedades puramente concentradas, difratadas ou prismáticas. Mas sim, aquelas que apresentam maior ou menor grau de concentração a partir da posição central; ou ainda, maior ou menor grau de absorção das normas e procedimentos das estruturas organizacionais sociais ou produtivas. De acordo com Ramos (1966), uma sociedade com alto grau de concentração, situa-se no máximo, na posição “S”, enquanto outra sociedade – com nível elevado de difração- ocuparia a posição “E”. O ponto médio representa as sociedades altamente prismatizadas. Quando na posição “T”, tendem à concentração, e no ponto “F”, à difração. Sob o ponto de vista estratégico, essas tendências podem ser entendidas como movimentos de adaptação às novas regras que as instituições impõem ao desenvolvimento do jogo competitivo.

2.2 A natureza prismática da sociedade brasileira e as especificidades em gestão das organizações

Baseado na vivência e *expertise* desenvolvida em **estruturas de produção e educacionais**, observo que a estrutura social brasileira preenche todos os requisitos à classificação de prismática e formalista, por meio de fluxo de alimentação e retroalimentação que não correspondem à missão de formação, mas de mera titulação ou de apresentação de resultados.

Segundo Ramos (1966), tecnicamente nos aproximaríamos da descrição mais fidedigna das estruturas sociais e administrativas do ambiente nacional, no momento em que fosse possível a medição do grau de prismatismo e da heterogeneidade das estruturas sociais e organizacionais. De acordo com dados do Ministério da Economia, “o primeiro quadrimestre de 2022 registrou a abertura de mais de 1,3 milhão de empresas no país”. O saldo no período ficou positivo, com 808.243 empresas abertas, descontadas as 541.884 empresas fechadas nos primeiros quatro meses do ano. Com esse resultado, o total de empresas ativas no país subiu para 19.373.257. Em outras palavras, as pequenas estruturas correspondem às micro e pequenas empresas (MPEs), que representam 99% do total das empresas brasileiras e são responsáveis por 62% dos empregos e por

27% do Produto Interno Bruto (PIB), de acordo com o documento.

Não obstante números que impressionam, é observado a grande quantidade de empresas que fecham suas portas por conta da desconsideração de fatores cruciais para o *setup* institucional e, por sua vez, da disseminação de comportamento voltado para a sustentabilidade. São alguns deles:

- Não observar as exigências legais – excessivas e burocráticas, que tentam controlar e incitam a prática do formalismo/” jeitinho” brasileiro.
- Não planejar aspectos financeiros, cujos princípios advogo, pela massiva **educação** nesse aspecto, **desde os primeiros momentos da vida escolar**.
- Não estudar mercado. Há grande aposta em processos intuitivos que descartam a complexidade envolvida no comportamento de consumo e nas configurações socioeconômicas.
- Não elaborar planos que clarifiquem, tanto aspectos de consumo quanto concorrenciais.
- Definição simplista de preços.

Pode-se facilmente compor a digressão de tais fatores para quaisquer momentos ou natureza produtiva. Se aqueles que representam o papel institucional não os consideram, o que poderia ser dito sobre aqueles que estão submetidos à essa força institucional?

Ao se estabelecer paralelismos entre Barros e Prates, Ramos e Riggs, sugere-se aqui **o desenvolvimento de estudos sobre organizações** a partir de três vias: especificidades organizacionais, decisoriais e individuais. Intrínsecas a estas especificidades, encontram-se também análises basilares dos aspectos históricos, culturais e da natureza humana.

Na primeira via de análise e especificidades organizacionais, sugere a consideração de aspectos relativos às peculiaridades da cultura e da natureza das comunicações estabelecidas entre os membros da estrutura. Pequenas estruturas possuem configurações simples que proporcionam contato direto entre o líder e a equipe (pais e filhos; proprietários e funcionários; líderes e liderados) e delegação incipiente de autoridade ou desenvolvimento de responsabilidade.

Aspectos como a intuição, baixo nível de maturidade na condução de grupos, de organização de documentos, de processos e personalização, ressaltam a característica prismática e formalista na gestão das estruturas. Para esses dirigentes é preferível agir só e guiado mais pela sua sensibilidade, que na consideração de meios técnicos, sejam eles emanados pela administração, pela psicologia ou outros princípios baseados em aspectos técnicos e científicos.

Na segunda via de análise e especificidades decisoriais emergem características de personalidade, idiossincrásicas destituídas de ordem que estabeleçam procedimento coerentemente concebido. Dessa forma, intui-se a tendência das estruturas reduzidas e prismáticas apresentarem características de concentração

de poder. Ao se correlacionar com o contexto histórico e político brasileiro, auferem-se a esse traço a apresentação de níveis internos elevados de ocorrência.

Na terceira via de análise, das especificidades individuais, características culturais nacionais exercem contundente influência na performance gerencial de estruturas simples. O patrimonialismo, onde há a fusão entre o pessoal, familiar e o organizacional, trata de conferir um quadro mutualista entre família, sociedade e universo pessoal. Tal especificidade propicia nível de interação entre dirigentes, líderes, professores e aqueles que a eles estão numa posição de subordinação ou tutela, que extrapolam questões meramente organizacionais, o que torna difuso o caráter técnico e profissional que se estabelece entre gestores de quaisquer naturezas e os integrantes das estruturas que estão sendo lideradas ou conduzidas.

Qual seja a via adotada no processo de análise, fatores estruturais e culturais das organizações celulares ou de pequeno porte, responsáveis pela disseminação de fatores macro influentes, têm como plano de fundo a influência de aspectos históricos e sociais que permeiam a ação humana e individual. Há aqui como silogizar que estruturas caracterizadas pela sua simplicidade estrutural e na condução personalista, vêm-se imersas em inúmeras possibilidades nas discrepâncias com macroteorizações por elas esperadas para a inserção no rol de estruturas diferenciadas e competitivas. Assim sendo, as pequenas estruturas sociais, expõem e influenciam seus nichos no mercado ou em outras estruturas sociais de maior porte quando os indivíduos as adentram.

3 CONCLUSÕES

No momento em que as conclusões sobre a exposição das ideias aqui expostas se encaminham, o Brasil tem o resultado da primeira fase das eleições para presidente e a definição dos quadros para senadores, governadores, deputados federais e estaduais. Longe de uma coincidência, o quadro que ora se apresenta, especialmente no que se refere ao resultados do primeiro turno para presidente, esse caráter formalista e difratado da sociedade brasileira é exposto de maneira cabal. Enquanto o quadro para o executivo mostra tendência progressista, a composição dos quadros para o legislativo federal, estadual e Senado apresentam composição majoritariamente conservadora ou, no mínimo, passível de trânsito fluído entre as duas extremidades.

Tal situação implica, ao menos para a configuração do executivo de característica progressista, enormes dificuldades de consolidação de sua ideologia ou princípios. Dentre tantos exemplos, cito aqui o estado de Minas Gerais, onde governo estadual, senador, deputados federais e estaduais representam, em sua maioria, posicionamentos mais tendentes ao conservadorismo, enquanto, no primeiro turno, o candidato progressista ao executivo obteve maioria. Esse quadro

Institucional, que reflete essa plasticidade, trânsito e paradoxo, só vem reforçar aquilo que se enfrenta no cotidiano social do país e nas dificuldades que **professores, gestores e líderes** enfrentam no processo de homogeneidade técnica para a formação de **traços mais competitivos de nossos alunos e profissionais**.

Ora nos apresentamos conservadores e exigentes, ora clama-se por posicionamentos mais progressistas e postergadores e, muitas vezes, cumpridores de ações protocolares que exijam maior consistência sobre aquilo que exigem as instituições. De forma não diferente, muitas vezes as instituições, em especial **as educacionais** e produtivas, cumprem de forma protocolar imposições oriundas de esferas superiores ou de entidades regulatórias

A mitigação do formalismo, equilíbrio nos níveis de prisma especialmente na educação, demandam **a necessidade de uma pedagogia institucional de altíssima complexidade para a competitividade e amadurecimento das estruturas organizacionais adaptadas às características da evolução histórica brasileira** e que, independente das paixões ideológicas, trabalhem pelo sentido de nação, de grupo, que sobreponha o interesse coletivo ao interesse individual.

À configuração do sistema de ação cultural proposto por Barros e Prates (1997) precede uma série de análises sobre o processo de formação da nação brasileira que influenciaram o nosso modus produtivo. As alternâncias institucionais de governo desde a era pré-descobrimto, trataram de imprimir plasticidade à sociedade brasileira, que hoje se vê imersa em um contexto cruel para a construção de fatores geopolíticos e de competitividade. Há de se ter o entendimento da posição institucional no âmbito político, de administração e de liderança para que, de fato, haja exemplos a serem disseminados para aqueles que recebem a delegação de liderança e que exerce a ação sobre liderados.

Há de se disseminar o sentido matricial⁵ nas estruturas – o que é quase utópico em ambiente brasileiro - diante da sanha de concentração de poder tão comum naqueles que o detém, que estão na posição de topo do comando de estruturas.

Em muitos casos, essa capacidade de adaptação e resignação aos imperativos institucionais pelo subsistema social nos apresenta também uma série de fatores positivos, como por exemplo, o estímulo à criatividade no contorno e na resolução de problemas que se revestem de uma capa técnica na reinterpretação daquilo que emana das instituições. No entanto, **há de se promover a mitigação de aspectos sobre o “faz de conta” com resultados perenes presente nos subsistemas institucional e pessoal, sejam eles de natureza produtiva, de serviços e, em especial, nas estruturas educacionais**.

5 Estruturas que levem a construção de uma ideia com a colaboração do conhecimento e participação de todos. Muito útil e rica em grupos de trabalho e colaboram tanto no sentido social-democrático, quanto no enriquecimento da construção do conhecimento e na qualidade e produtividade de produtos e serviços.

O posicionamento prismático, ou seja, não congelado em posições concentradas ou difratadas são altamente benéficas também para colaborar para as baixas dos níveis de preconceitos. São, no entanto, perniciosas, quando esse trânsito se dê meramente pelo interesse de subsistência ou permanência nas estruturas e corrompam aspectos de valores internos dos indivíduos. Nesse posicionamento sadio, que cria a tolerância ao diferente, são observados o papel essencial das instituições como configuradoras da dinâmica social. Sobre instituições e na colaboração que promovem para a formação consciente e consistente de indivíduos, atribuo a grande responsabilidade.

O que no primeiro momento possa parecer conservador, é adaptável a quaisquer ideologias; as instituições que efetivamente se apresentarem técnica e verdadeiramente preparadas são aquelas que efetivamente levarão à construção de indivíduos e organizações capazes, com alto grau de autonomia e efetivamente integradoras. Organizações e indivíduos são reflexos institucionais.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Mauro Pires. **Administração em Países em Transição: Riggs e o modelo prismático**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, RJ. V2. N.7, p. 113-129, dez. 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **EMPREENDEDORISMO: Mais de 1,3 milhão de empresas são criadas no país em quatro meses**. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2022/julho/mais-de-1-3-milhao-de-empresas-sao-criadas-no-pais-em-quatro-meses>. Acessado em 01-10-2022 às 11:06.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- PRATES, Marco Aurélio Spyer; BARROS, Betania Tanure de. **O estilo brasileiro de Administrar**. São Paulo: Atlas, 1997.
- RAMOS, Guerreiro. **Administração e estratégia de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 1966.
- RIGGS, Fred W. **Ecologia da Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 1964.

DE ALCOBAÇA À CIDADE DA ENERGIA: A INTENSA E ACELERADA EXPANSÃO DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ (1978-1985)

Marta Macedo¹

Alberto Damasceno²

INTRODUÇÃO

Tucuruí é uma cidade localizada no sudoeste do Pará, seu nome deriva-se da língua tupi antiga que significa “gafanhotos verdes” com a articulação de tukura (gafanhoto) e oby (verde). A explicação da origem da palavra nos faz lembrar uma metáfora que cabe perfeitamente para relatar um fato histórico que aconteceu na década de 1970 e que mudaria drasticamente a cidade e a região, quando um amplo número de sujeitos de várias regiões do Brasil, em busca de trabalho e melhores condições de vida, assemelharam-se a uma ‘nuvem de gafanhotos’ na pequena cidade de Tucuruí.

Este trabalho apresenta alguns dados iniciais da pesquisa que analisa o processo de implementação de uma rede de ensino particular no período de 1978-1985, na cidade que abrigou a construção da barragem hidrelétrica nas margens do rio Tocantins no Pará sendo resultado de revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre a educação no período militar no estado do Pará. Discutir o processo de construção da rede Unidade Integrada de Ensino Tucuruí (UIET) implica, necessariamente, compreender o contexto em que se deu a implementação dessa rede de educação na Amazônia, nesta medida, contextualizamos historicamente a formação da cidade fazendo uma breve análise das transformações ocorridas nesta região.

O estudo se caracteriza como resultado de uma pesquisa bibliográfica,

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Gestão e Currículo da Educação Básica (PPEB) da UFPA. Doutoranda no curso de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Pará. Exerce cargo de Pedagoga na Universidade Federal do Pará, Campus de Tucuruí (CAMTUC). martamacedo@ufpa.br.

2 Professor Titular da Universidade Federal do Pará, atua no Programa de Pós-graduação em educação da Amazônia (PGEDA) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Coordenador do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM). albertofdamasceno59@gmail.com.

situado no limite temporal entre as décadas de 1970 e 1980 e nosso campo de observação teve abordagem local. Na sua primeira parte nos utilizamos de um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento da Amazônia a partir de sua história, das finalidades, dos interesses e grupos amazônidas partindo dos aportes teóricos de autores que debatem e discutem sobre os problemas dessa região como Campos e Castro (2015), Mello (2015), Stella (2009), Maciel (2012), Colares (2011), Trindade Jr e outros.

A construção do referencial teórico que norteará a pesquisa se baseou na revisão de literatura que debate e discute a região e tem como objetivo identificar como se deu a formação da cidade em diferentes aspectos, no interior da Amazônia, no decorrer da sua história.

Especificamente sobre a cidade-empresa em Tucuruí foi feito um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em termos de periódicos utilizamos o artigo de Oliveira (2020) que aborda “Cidade-empresa e controle da mão de obra na construção da usina hidrelétrica de Tucuruí”. Em relação às origens da cidade a busca se deu nos sistemas de bancos de dados da Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará (UFPA) utilizamos a dissertação de Araújo (2009), que analisa “Os territórios protegidos e a Eletronorte na área de influência da UHE Tucuruí”.

Julgamos importante este estudo, assim como as pesquisas sobre a historiografia da educação na Amazônia para compreendê-la em maior profundidade e, como educadores, melhor atuar sobre ela, com o cuidado de “não prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional”, (Colares, 2011, p. 189) reconhecendo sua complexidade, tanto do seu vasto território, como da sua população diversa, dinâmica e plural. Isto é importante para não incorreremos ao erro de representar a região a partir de um pequeno espaço e, principalmente para dar voz àqueles que foram esquecidos no decorrer da história.

Com o compromisso de desvelar os acontecimentos para além das aparências, principalmente no caso de uma região que atualmente é centro das atenções no mundo, compactuamos com o entendimento de Colares (2011) acerca do nosso cuidado em não

produzir ou incentivar a produção de uma história em que os acontecimentos locais sejam autônomos e desvinculados dos grandes projetos que movem os interesses mais amplos e que ultrapassam os o ambiente e as relações sociais da localidade específica que esteja sendo objeto de estudo. Ao contrário, a busca permanente é movida pela compreensão de que há uma profunda interrelação entre o particular e o geral (COLARES, 2011, p. 188).

Desta maneira está posto, portanto, o desafio de compreender, identificar e situar nosso objeto estabelecendo uma relação de complexos acontecimentos históricos em um município amazônico.

ANTIGA ALCOBAÇA

Para expor a formação da cidade de Tucuruí faz-se necessário reforçar o compromisso de trazer novas narrativas sobre a Amazônia como afirmam Castro e Campos (2015), rompendo

com as interpretações tradicionais que traduzem uma história linear e de dominantes, e considera como núcleo central a interpretação dos processos reais e coletivos, que podem ser lidos, de um lado, na construção da vida social, do cotidiano, da família, da cultura, das trajetórias sociais, da mobilidade e, de outro, da visibilidade de diferentes formas de dominação, de resistência e de afirmação de sujeitos (CASTRO e CAMPOS, 2015, p.16).

Os autores destacam que é preciso deixar de lado a visão etnocentrista que se faz da Amazônia, uma visão de terra inexplorada que precisa ser dominada ou mesmo a ideia da floresta que pode salvar o planeta, e nos fixarmos na existência daqueles que habitam a região, pois infelizmente, essas ideias ainda dominam o imaginário popular e tornaram-se hegemônicas ao longo do tempo.

É sempre bom lembrar que os povos originários dessa região foram os indígenas e em Tucuruí não foi diferente. Em suas origens o território foi habitado pelos povos Asuriní do Tocantins, Paracaná e Gavião. Como afirma Castro e Campos (2015) os indígenas sofreram dos colonizadores toda forma de violência visto que explica “o poder colonial e a catequese destribilizaram, desaldearam, arrancaram os índios de seus territórios e de suas culturas e os levaram, através de descimentos para outros lugares de redistribuição, ignorando seu pertencimento étnico e territorial” (CASTRO; CAMPOS, 2015, p. 416). É neste sentido que a formação da sociedade amazônica, denominada por Maciel (2012) de sociedade cabocla amazônica sofreu “a natureza beligerante do processo de conquista da Amazônia pelos portugueses, incluindo as formas mercantis de organização e exploração do trabalho” (MACIEL, 2012, p. 125).

Alcobaça (primeiro nome da cidade de Tucuruí) foi um dos povoados mais antigos no sudeste do Pará, tendo sido fundada em 1789, ainda no período colonial. Segundo Araújo (2008) a localidade surgiu no contexto da construção de fortes e povoados no século XVII-XVIII com uma economia baseada no extrativismo vegetal da castanha-do-pará. Essas atividades resultaram em grande movimento na região possibilitando a construção de infraestruturas e se tornando um importante entreposto comercial para a região.

Importante destacar que no período colonial a expansão da área do Tocantins se tornou expressiva, em decorrência da produção extrativista e da coleta de drogas do sertão, que conforme Castro e Campos (2015) eram parte das exportações e consumo interno da Província do Grão Pará e Amazônia, além de ligar os povoados de Cameté e Alcobaça alcançando a direção oeste do

Maranhão e a província de Goiás.

Sobre a colonização de Alcobaça, Da Matta e Laraia (1978) destacam que os missionários foram os primeiros a chegarem a região, através de descimento³, com o deslocamento dos indígenas para aldeias próximas as vilas, ocasionando assim muitas mortes devido a doenças e epidemias, às quais os indígenas eram mais vulneráveis. Os autores também reforçam que, desde os finais do século XVII, há um aumento e incentivo à produção e cultivo dos produtos da floresta, colaborando assim para o povoamento da região do Tocantins; além disso, relatam diversas atrocidades contra os indígenas neste período, como a separação das suas famílias de origem, a prostituição das mulheres indígenas, a introdução de novos alimentos, como o açúcar, o arroz, o café, além da propagação de epidemias, como a gripe dizimando milhares de indígenas.

A necessidade de exportar castanha e caucho originários de Marabá para a região do Tocantins determinou, no início do século XX, a construção da Estrada de Ferro Tocantins. Sobre este assunto, Da Matta e Laraia (1978) apontam que

Alcobaça ressurgiu e toma um impulso maior quando em 1927, efetivamente inicia-se a construção da ferrovia, obra que somente foi completada no início da década de quarenta. Rasgar a mata virgem foi um trabalho lento e penoso. Os 117 quilômetros de estrada custaram dezenas de vítimas. Mais mortíferas que ‘as taquaras dos caboclos’ eram as picadas dos mosquitos: a malária, como ainda hoje acontece, abriu muitos claros nos grupos dos trabalhadores (DA MATTÁ; LARAIA, 1978, p. 31).

A Companhia Ferroviária e Fluvial de Tocantins Araguaia era a responsável pela construção da Estrada de Ferro Tocantins que tinha no seu trajeto Alcobaça (Tucuruí) à Praia da Rainha. A seguir constam imagens do mapa da EFT, que tinha uma litorina que transportava apenas 18 passageiros, por isso, muitas vezes amontoavam passageiros nos vagões de cargas; eram frequentes os descarrilamentos devido aos dormentes podres, além das viagens durarem semanas.

Pelos motivos elencados em 1890 foi criada a Companhia Ferroviária e Fluvial de Tocantins Araguaia que ia de Alcobaça (Tucuruí) à Praia da Rainha.

3 Descimento eram as expedições jesuíticas que tinham como objetivo doutrinar e aculturar os indígenas com os ensinamentos cristãos e habituá-los ao trabalho rotineiro. A maior parte da tarefa extrativas das drogas do sertão era dos indígenas.

a uma imensa maioria da população. Além disso, as teorias sobre o desenvolvimento se transformariam no período de transição do século XX para o século XXI ampliando para

desenvolvimento regional, crescimento econômico, mercado de trabalho formal e informal, classes sociais, desigualdades sociais, distribuição de renda, pobreza e alienação, mas sempre giravam no âmbito do desenvolvimento capitalista e do projeto de modernidade, reduzíveis assim, à matriz do crescimento econômico. As crises cíclicas do capitalismo, além da reforma do Estado sob programas de ajustes neoliberais advindas de instituições globais, pressionaram, e tensionam ainda mais o planejamento governamental e as estratégias de crescimento econômico (CASTRO e CAMPOS, 2015, p. 26).

Sobre este assunto Mello (2015), corrobora que

Desde o longo período colonial até a recentemente proclamada república (1889), o modelo de ocupação e exploração da Amazônia esteve assentado no que pode ser cunhado de *economia de saque*: atividades extrativas de produtos primários, de baixíssimo valor agregado, destinados à comercialização e industrialização em centros mais desenvolvidos, sem retenção de excedente à economia (MELLO, 2015, p.91).

Mello (2015) destaca três grandes ciclos econômicos para a região: os 300 anos das ‘drogas do sertão’ no período colonial, os 60 anos do período da borracha e os 10 anos do dito ‘milagre econômico’ no período militar e a implantação dos grandes projetos para a Amazônia que se constituíram em iniciativas nas áreas de mineração, madeira, agropecuária e energia elétrica, modificando de modo estrutural a economia e o meio ambiente.

O dito “milagre econômico” no período militar deu origem às primeiras ideias sobre a construção da barragem de Tucuruí, uma empreitada do capitalismo para a região que seria tema de extensos debates no campo social, político, ambiental e econômico pois como vimos, modificaria drasticamente a pequena cidade de Tucuruí⁴ que passou a ser conhecida como “cidade da energia”.

CIDADE DA ENERGIA

A construção da barragem da Usina Hidrelétrica de Tucuruí nasce no contexto das políticas de desenvolvimento econômico do regime militar no período de 1964 a 1985. Segundo Castro e Campos (2015) ao estado do Pará era

reservado o papel de contribuir para a redução do déficit nas contas externas do país. Os investimentos se concentraram em grandes projetos primários-exportadores, dos quais se destacam a exploração de minas de ferro de

4 Tornou-se Tucuruí em 1947, com o Decreto Legislativo n. 4.505, de 30 de dezembro de 1943 no governo de Magalhães Barata.

Carajás pela Companhia Vale do Rio Doce, e de alumínio em Barcarena pelo Complexo Albrás-Alunorte, associados a construção da Hidrelétrica de Tucuruí (CASTRO e CAMPOS, 2015, p. 448).

Quando os militares chegam ao poder, em 1964, eles criam uma nova forma de administrar o Estado, com uma política autoritária e medidas reformistas para modernizar a burocracia nacional. Além disso, a construção da barragem de Tucuruí era parte do planejamento das ações do governo militar tendo como premissa o ideário nacional-desenvolvimentista para a Amazônia. As ações voltadas para a Amazônia se organizaram através de vários planos, com a UHT fazendo parte do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) do governo Geisel, no campo de atuação dos Complexos Mínero-Metalúrgico e foram mais descritos no II Plano de Desenvolvimento da Amazônia (PDAM), obtendo uma melhor cobertura por ter imagens de radar do projeto Radar da Amazônia (RADAM).

Sobre a construção da UHT Gomes e Rocha (2002) elencam fatores internos e externos. Externos as sucessivas altas do petróleo na década de 70 e o excedente no mercado financeiro internacional, ocasionando às formas de endividamento externo, quanto aos internos, o governo ditatorial facilitou uma tomada de decisões com o intuito de equilibrar o território e difundir a ideia de modernização da sociedade sendo a energia fundamental para a industrialização.

A construção da barragem foi um projeto do Estado ditatorial que além do objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico do país, visava o desenvolvimento e a segurança nacional. A barragem favorecia aos interesses de controlar e dominar o extenso território amazônico, contribuindo para o projeto de extração mineral e captação do capital estrangeiro. Entretanto, durante o período de sua construção gerou grandes impactos ambientais e sociais efeitos negativos à população nativa.

Aqui é importante retomarmos a metáfora da “nuvem de gafanhotos” pois ilustra um dos efeitos da implantação do projeto. Oliveira (2020) informa que a hidrelétrica

foi a primeira barragem desse porte a ser construída em uma área de floresta tropical úmida, e permanece até hoje uma das maiores barragens do mundo. Essa obra mobilizou mais de 25 mil trabalhadores e trabalhadoras, 700 máquinas e é hoje a principal usina geradora do subsistema Norte do Sistema Interligado Nacional de energia, gerando hoje em média 8.370 MW (OLIVEIRA, 2020, p. 04).

Além dos grandes desafios impostos pela natureza para a construção da barragem a autora também destaca que para além de atrair mão de obra para a construção, houve o desafio de fixar esses trabalhadores na região, daí a

necessidade da instalação de uma cidade-empresa⁵ para abrigar os trabalhadores, ampliando ou implantando serviços urbanos para atendê-los e, nesse contexto, a criação de uma rede privada de ensino.

A instalação de cidades-empresa na região Amazônica, espaços criados por empresas para abrigar trabalhadores na região, não foi inédita em Tucuruí. Desde a fundação de Fordlândia na década de 1920 em Belterra até a vila Carajás (da Vale) e a vila de Barcarena (da Albrás) estas são estratégias utilizadas na fixação dos trabalhadores na região.

Na instalação da Estrada de Ferro Tocantins (EFT), quando Tucuruí ainda se chamava Alcobaça, Oliveira (2020) destaca que já havia um processo de urbanização como *company town* já na sua implantação, contudo a Eletronorte repetiu o mesmo processo, contudo, de forma bem mais ampla e acelerada. Conforme Oliveira (2020)

A Vila Permanente que começou a ser construída em 1976, foi a verdadeira cidade-empresa, enclave da Eletronorte no local, que deveria ser usada não apenas na fase de construção, mas também durante a operação da usina e que existe até hoje. Essa área foi projetada para abrigar 34.000 habitantes, mais de seis vezes a população de Tucuruí antes da barragem. Aproveitando a topografia local, ela foi construída no alto para oferecer uma vista panorâmica da barragem e de seu lago (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Além do impacto demográfico com o aumento populacional a cidade sofreu diversas transformações ambientais transformações do espaço⁶. O nosso objeto de pesquisa se encontra neste espaço de profundas transformações e nos impõe um grande desafio de compreender como se deu o processo de implementação e organização de uma rede de educação para atender a esse grande projeto.

Oliveira (2020) aponta as diferenças na infraestrutura física entre os que moravam nas vilas residenciais que abrigavam os trabalhadores e os moradores da cidade. A autora define como “cidade livre”, por não ter o controle exercido pelas empresas, como a Camargo Corrêa e Eletronorte, destaca

Enquanto a maioria dos trabalhadores da barragem tinha acesso a água, eletricidade, sistema de esgoto, educação, saúde, entre outros serviços públicos e instalações urbanas e de lazer fornecidas pela Eletronorte, a população (antiga e nova) da velha Tucuruí vivia em grande parte em condições

5 Segundo Marin “A cidade empresa é a matriz formativa de uma organização que se desenvolve sob uma forma particular de sociedade industrial na região amazônica, portanto, ela não aparece com outra vocação, com outra cultura ou ethos urbanos, a não ser a própria fisionomia da empresa a sua logomarca” no prefácio do livro *Cidade e Empresa na Amazônia: gestão do território e desenvolvimento* (2002).

6 Segundo a autora, além de 2.430 km² de área inundadas para o reservatório (duas vezes maior que o Estado do Rio de Janeiro), para o canteiro de obras foi desmatada uma área de 191.840 m² (o equivalente a 26 campos de futebol) quanto ao aumento da população cerca de 70% dos trabalhadores vinham das regiões Sul e Sudeste.

totalmente precárias. A prefeitura de Tucuruí não possuía o mesmo orçamento da Eletronorte e enfrentava a multiplicação desordenada de sua população (OLIVEIRA, 2020, p.21).

Sobre os grandes projetos Trindade Jr e Rocha (2002) apontam resultaram em profundas transformações no espaço provocando rupturas na ocupação deste espaço e nas relações sociais ali contidas. A necessidade de criar um espaço urbano para abrigar os trabalhadores da obra ao mesmo tempo que serve de suporte para o empreendimento apresentam fatores específicos:

a) representam uma espécie de extensão da linha de produção das empresas que estão ligadas; b) pela sua natureza, concepção e densidades técnicas, tendem a negar os padrões regionais de urbanização, definidos ao longo do processo de produção do espaço amazônico; c) caracterizam uma nova forma de gestão do espaço local e regional, dada a relativa autonomia econômica e 'política' de que são investidas, haja vista que, como integrantes das empresas, centralizam decisões, dispõem de recursos financeiros e concentram a maior parte do pessoal qualificado; d) ainda que em alguns casos se apresentem como 'cidades abertas', a concepção urbanística que as caracteriza, de 'natureza fechada', acabam por defini-las como verdadeiros 'enclaves urbanos', capazes de assegurar as atividades da empresa e o controle da força de trabalho (TRINDADE JR e ROCHA, 2002, p. 18)

Como aponta Pereira; Silva e Ferreira (2002) ao entrar na Vila Residencial a 11 km da cidade de Tucuruí “tem-se a impressão de estar entrando em um ‘outro mundo’. É a realidade de um mundo intencionalmente produzido, racionalmente organizado” (2002, p. 60). A vila é toda programada, o traçado das ruas, os edifícios, a escolha do terreno tudo foi feito com objetivos específicos e de acordo com as necessidades da empresa, além da proximidade à Usina que facilita o acesso dos trabalhadores ao canteiro de obras.

De acordo com Trindade Jr e Rocha (2002) “A concepção urbanística desenvolvida foi pensada para adequar o perfil do relevo à estratificação sócio-profissional desejada pela empresa, isto é, a morfologia do terreno atende à intencionalidade de segregação espaço-funcional” e ainda aponta “esta forma de organização espacial não possibilita uma maior integração dos vários segmentos existentes, exercendo a empresa o controle e monopólio sobre o espaço produzido” (2002, p. 61).

O estudo sobre a UIE que estava inserida dentro de uma cidade empresa requer uma compreensão maior das relações estabelecidas neste espaço de profundas transformações e complexidades. A referida instituição chegou a ter 18 unidades escolares e atendia da educação infantil ao ensino médio profissionalizante, aglutinando um total de 22 mil estudantes⁷.

7 De acordo com relatórios da UIE nos arquivos da biblioteca pública da Vila Permanente em Tucuruí.

Imagem 1 – Vila Permanente



Fonte: blogtucuruui.blogspot.com

A rede Unidade Integrada de Ensino Tucuruí (UIET) foi criada em 1978, no contexto de uma Ditadura Civil Militar e tinha como principal característica a oferta de educação formal para os filhos dos funcionários das empresas Eletronorte e Construtora Camargo Corrêa, além de outras empresas que atuavam na construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí – UHT. A escolha do período que demarca este estudo se deu por conta do início da criação da rede UIET no final da década de 1970 e seu término em 1985, concomitante à chegada dos trabalhadores para a construção da usina e seus familiares. A referida rede chegou a ter 18 unidades escolares oferecendo turmas de escola infantil a turmas de 1º e 2º grau com as habilitações de ensino profissionalizante (magistério, edificações, saúde e administração) com prédios escolares próprios, a manutenção da estrutura física assim como a política de formação e contratação de professores cabendo exclusivamente à Construtora Camargo Corrêa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou identificar a expansão de uma cidade na Amazônia levando em conta os problemas e interesses sociais, econômicos e políticos que permearam esse processo, sendo importante destacar que a implementação de um grande projeto num período regido pelo autoritarismo ocasionou profundas modificações em diferentes aspectos.

Neste trabalho, observamos a importância de aprofundarmos a historiografia da educação no Pará e na Amazônia com um duplo desafio, de compreender a historiografia sobre projetos hidrelétricos, como afirma Oliveira (2020), e de identificar a implantação de uma rede de ensino privada inserida neste *locus*,

tão diferenciado, modificado e controlado. Além disso, tal investigação nos demanda diversos questionamentos sobre a relação pública e privada das empresas e do Estado que organizaram esta rede de ensino para a região, mantendo um poder de decisão inquestionável na época, além das profundas transformações culturais que ocorreram neste espaço devido à presença de sujeitos de outras regiões, principalmente Sul e Sudeste.

Se os desafios para a Amazônia ainda são muitos, sua superação ou mitigação depende de um novo modelo de desenvolvimento que difira da lógica capitalista de apropriação privada da natureza, com suas matrizes econômicas e sociais excludentes e destrutivas. Nesse sentido, são imprescindíveis políticas públicas de base científica, comprometidas com as demandas das populações locais e voltadas para as futuras gerações, além de investimentos na ciência e em pesquisas que valorizem os saberes locais envolvendo maior número de instituições para o fortalecimento da democracia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aline Reis de Oliveira. Os territórios protegidos e a Eletronorte na área de influência da UHE Tucuruí. Dissertação de mestrado. UFPA; Belém, 2008.

CASTRO, Edna R. de; **CAMPOS**, Índio. Formação socioeconômica da Amazônia (Orgs.). Belém: NAEA/UFPA, 2015. Disponível em: http://www.fundoamazonia.gov.br/export/sites/default/pt/.galleries/documentos/acervo-projetos-cartilhas-outros/UFPA-NAEA-Livro-02_Formacao-Socioeconomica-Amazonia.pdf. Acesso: 26 mar. 2021.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, número especial, p.187-202, out 2011.

DA MATTA, Roberto e **LARAIA**, Roque de Barros. **Índios e castanheiros**: A empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1978.

GOMES, G. M.; **ROCHA** C. B. In: **TRINDADE JR** Saint-Clair Cordeiro da; **ROCHA**, Gilberto de Miranda. (org.). Cidade e empresa na Amazônia: gestão do território e desenvolvimento. A construção da usina hidrelétrica e as transformações espaciais. Belém: Paka-Tatu, 2002 p. 27-57.

MACIEL, Antônio Carlos. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: **GOBBI**, Marcia A.; **NASCIMENTO**, Maria Leticia B. P. (Orgs.). Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MELO, Alex Fiúza de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 107, setem-

bro 2015. 91-108.

OLIVEIRA, Nathália Cappellin Carvalho de. Cidade-empresa e controle da mão de obra na construção da usina hidrelétrica de Tucuruí (1974-1984). **Mundos do Trabalho**. Florianópolis v.12, p 1-23, 2020.

PEREIRA, E. A. D.; SILVA, M. S.; FERREIRA, M. T. In: TRINDADE JR Saint-Clair Cordeiro da; ROCHA, Gilberto de Miranda. (org.). Cidade e empresa na Amazônia: gestão do território e desenvolvimento. local Belém: Paka-Tatu, 2002.

STELLA, Thomas H. de T. A integração econômica da Amazônia (1930-1980). 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, UNICAMP, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285657>. Acesso em: 08/07/2021.

TRINDADE JR Saint-Clair Cordeiro da; **ROCHA**, Gilberto de Miranda. (org.). Cidade e empresa na Amazônia: gestão do território e desenvolvimento local Belém: Paka-Tatu, 2002.

CAMPO NOVO DE PARECIS-MT: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA ESCOLA URBANA JARDIM DAS PALMEIRAS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Paula Torres Fernandes¹

Karina de Jesus Araújo²

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida³

1. INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição de 1988, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Brasil, o sistema educacional passou por uma grande reformulação no que se refere à educação escolar indígena.

Com isso, Santos e Serrão (2017, p. 211) afirma que “surgem necessidades de discutir o processo de formação de professores não indígenas para atuarem na educação escolar indígena”. Para tanto, este artigo tem o objetivo de analisar como estes atuam com alunos indígenas nas escolas localizadas em áreas urbanas do município de Campo Novo do Parecis - MT, em específico, a Escola Municipal Jardim das Palmeiras e fomentar estudos de cunho sociolinguísticos.

Nesta busca, analisaram-se as leis que regem a educação escolar indígena voltada para a formação do professor em sala de aula, e como isso contribui ou não para a aprendizagem dos alunos. A abordagem adotada foi a qualitativa com enfoque crítico. Diante disso, percebe-se a necessidade que as escolas urbanas têm de se adequar à realidade indígena de forma que contribua para sua formação pessoal, profissional e não esquecer que existem raízes culturais a se preservar, de forma a evidenciar variações culturais e linguísticas existentes.

Portanto, a política nacional por meio da educação direcionou o conhecimento sobre o tema para a escola, multidisciplinando, validando a contribuição

1 Mestranda em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Sinop/MT. Professora da Educação Básica, E-mail: paula.fernandes@unemat.br.

2 Mestranda em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Sinop/MT. Professora da Educação Básica pela SEDUC – MT. E-mail: karina.araujo@unemat.br.

3 Doutorado Direto em Letras: Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo/SP. Professor Titular da Universidade de São Paulo/SP. E-mail: msantiago@usp.br.

para o aprendizado e o exercício de cidadania. Decorrente do papel estratégico e formativo da história nos currículos escolares, que tem o objetivo de contribuir para o estudo acerca da educação para cidadania (ALVES e SANTOS, 2016). Desta forma, o presente artigo busca por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, com enfoque sociolinguístico, avaliar o ensino conduzido aos alunos indígenas, debater a formação contínua dos docentes não-indígenas.

2. MUNICÍPIO DE CAMPO NOVO DO PARECIS-MT

É um município do estado de Mato Grosso, na Região Centro-Oeste do Brasil. Localiza-se a uma latitude 13°40'31" sul e a uma longitude 57°53'31" oeste, estando a uma altitude de 572 metros. Sua população estimada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 27.577 habitantes. Maior produtor nacional de girassol e pipoca, possui cerca de 40% do território destinado às safras de grãos. Possui uma área de 9 448,384 quilômetros quadrados (IBGE, 2021)⁴.

Figura 01: Localização do município e Campo Novo do Parecis/MT



Fonte: IBGE, (2021).

2.1 Contexto Histórico

A história do município de Campo Novo do Parecis, a princípio, se confunde com a história dos indígenas Paresi, que ficaram conhecidos como “Parecis”

⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/campo-novo-do-parecis.html>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campo-novo-do-parecis/historico>. Acesso em 15 de nov. 2021.

mas a autodenominação é Haliti e na ortografia atual se usa Haliti-Paresi - o ser humano verdadeiro (PLANO DE GESTÃO HALITI-PARESI, 2019).

As primeiras referências a este povo são do último quartel do século XVII, quando o bandeirante Antônio Pires Campos, adentrando a região através do rio Sepotuba, atingiu um extenso chapadão, o qual denominou “Reino dos Parecis”.

Durante o período de exploração das minas de Cuiabá e Diamantino (século XVIII), as aldeias Paresi constituíram-se em pontos de provisão de mão de obra escrava, uma vez que eram considerados pacíficos e de “fácil trato”. Durante o ciclo da borracha no estado de Mato Grosso (início do século XX), uma das regiões mais ricas em seringais eram os «sertões dos Parecis”.

Com isso, os indígenas continuaram a ser explorados por seringueiros, que os aproveitaram como guias e, mais tarde, como mão de obra. Em 1907, o então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon passou pela região durante os trabalhos de instalação de linhas telegráficas a oeste de Cuiabá e, em busca do rio Juruena, atingiu o Rio Verde e seguiu para o norte em busca do Salto Utiariti. Rondon, vendo que os índios Paresi estavam sendo explorados na extração da seringa, convenceu-os a se instalarem próximo da linha telegráfica, treinou alguns deles na manutenção da rede e iniciou a construção de uma escola.

Em 1943, foi criado, através da Lei Nº 545, de 26 de outubro, o distrito de Utiariti, pertencente ao município de Diamantino. A partir de 1946, Utiariti tornou-se um centro educacional dos grupos indígenas, sob a égide da Missão Anchieta. Na missão, os povos indígenas eram proibidos de falar sua língua e os casamentos entre as diferentes populações eram incentivados, como forma de forçar o abandono das línguas e culturas indígenas e a adoção da língua portuguesa e da cultura não indígena.

A partir daí, uma nova estrada, seguindo o itinerário da antiga linha telegráfica de Rondon, foi construída na década de 1960 e pavimentada na década de 1980, incentivando o desenvolvimento econômico da região.

Durante a década de 1970, houve a abertura de fazendas e a instalação de famílias de migrantes vindos, principalmente, dos estados da Região Sul e Nordeste. Diversas dessas famílias assentaram-se à beira da estrada entre Diamantino e Utiariti. Com o fim da missão indígena, o local prosperou e tornou-se sede do distrito. A Lei Nº 5 315, de 04 de julho de 1988, de autoria do deputado estadual Jaime Muraro, criou o município de Campo Novo do Parecis, desmembrado do município de Diamantino, IBGE (2021) e Plano De Gestão Haliti-Paresi (2019).

3. ESCOLA MUNICIPAL JARDIM DAS PALMEIRAS

A Escola Municipal Jardim das Palmeiras (EMJP), fundada em 10 de maio de 1999, sendo autorizada a funcionar pela Resolução Nº 057/00, localizada à rua

Arara Azul, 580 NW, Bairro Jardim das Palmeiras, Cidade de Campo Novo do Parecis – MT. Ela tem um papel social importantíssimo no município por atender crianças de bairros periféricos, proporcionando, além de aprendizado, socialização, inclusão, e benefícios às famílias como, por exemplo, parcerias com atendimento médico oftalmologista, distribuição de óculos, cestas básicas e etc.

Conforme consta no Plano Político Pedagógico (2021), a EMJP tem como alguns de seus objetivos garantir os conhecimentos básicos a todos os alunos matriculados, possibilitando-lhes um ensino de qualidade bem como contribuir para a formação do aluno tendo como meta à participação contínua na comunidade, na efetivação do conhecimento, da cultura e dos valores éticos e morais, alicerçados nos conhecimentos técnicos e científicos e ainda, aperfeiçoar os meios de integração entre escola e comunidade, buscando disseminar a participação e a cooperação O que justifica a fala anterior sobre à escola exercer cunho social na comunidade. A Figura 02 mostra a fachada da escola.

Figura 02: Escola Municipal Jardim das Palmeiras



Fonte: Escola Municipal jardim das Palmeiras.

3.1 Aspectos Sociolinguísticos na Educação Urbana de Indígenas

A Educação Escolar Indígena tem sido uma temática relevante para a realização de estudos em diferentes áreas, tendo em vista o conjunto de diretrizes, documentos e amparos legais que evidenciam o reconhecimento do direito dos índios a firmarem a identidade sociocultural, o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem, no intuito de proteger as manifestações das culturas indígenas e salvaguardar as línguas (COELHO e ANDRADE, 2021 apud, BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998).

Para Barcellos (2016, p. 08), retratar a Sociolinguística é:

Pensar sobre o estudo da língua falada vinculada ao contexto social, sob a influência de fatores como etnia, sexo, faixa etária, nível social, grau de formação etc. Estudar a fala das comunidades linguísticas requer alguns cuidados durante a coleta de dados, de forma a garantir a cientificidade do método sociolinguístico.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 23):

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010):

Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia.

Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), “a Sociolinguística Educacional compreende todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna”. Assim, ela entra com um papel importantíssimo ressaltando o valor cultural, a variação, e o respeito à diversidade.

Nesse contexto, a Escola Municipal Jardim das Palmeiras tem a função sociolinguística para com seus alunos indígenas, pertencentes da Etnia Haliti-Paresi. Este alunado, além do apoio educacional, frente ao ensino da língua portuguesa, necessita de mecanismos de inserção cultural urbano, socialização adequada, e principalmente a manutenção da sua língua materna nesse processo de aprendizado. A Foto 04 evidencia a tentativa de socialização dos alunos da escola.

O Brasil é, ainda, multilíngue: além das línguas trazidas por imigrantes, das variedades regionais do português brasileiro e dos falares afrodescendentes, estima-se que no país ainda sobrevivem, em graus variados de vitalidade, em torno de 160 línguas ameríndias, distribuídas em 40 famílias, duas macro famílias (troncos) e uma dezena de línguas isoladas (FRANCHETTO, 2016.p.01).

Vale a pena lembrar que isso evidencia o plurilinguismo, que faz com que diferentes línguas entrem em contato. Os contextos como ocorrem esses contatos, seja na figura do sujeito bilíngue ou na situação específica de aquisição de uma língua, configuram-se como os primeiros objetos de estudo da Sociolinguística (CALVET, 2002, p. 35).

Para Oliveira (2019, p. 42), “o contato linguístico se define quando há falantes de línguas diferentes convivendo em uma mesma comunidade”. Observa-se que o fenômeno do contato linguístico não se restringe à uma língua específica: pode acontecer a qualquer língua, desde que coexista com outra. Para

Calvet (2002, p. 36), “o indivíduo também pode estabelecer o contato entre línguas quando são utilizadas alternadamente pela mesma pessoa”.

Ademais, Mussalin (2001, p. 31), “apresenta como estudo da Sociolinguística, observa as relações entre linguagem e sociedade, que se funda mediante um contexto histórico e cultural construído ao longo do tempo”. O estudo da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social.

Tem como ponto de partida uma comunidade linguística específica e o compartilhamento verbal de um conjunto de normas a respeito dos usos linguísticos. Essa comunidade de fala se caracteriza por indivíduos que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas e que orientam seu comportamento verbal por um conjunto de regras comuns (MUSSALIN, 2001, p. 31),

A Linguística é uma ciência ampla e abrange também o estudo da “morfologia”, que vem a ser o processo de formação das palavras e suas classificações no que tange o aspecto gramatical; porém para que tal fenômeno faça sentido, devem ser levados em consideração os aspectos socioculturais da comunidade. Desta forma, a definição de uma palavra não é simples, e no caso dos neologismos, estão atrelados à falta de itens lexicais para que estabelecer um canal de comunicação linear, como afirma Mussalin (2001, p. 78).

Assim, as pessoas são confrontadas cotidianamente com problemas na comunicação, apesar de todas elas serem utentes de alguma língua natural. Com isso, todos os dias surgem à necessidade de novas palavras para nomear coisas, objetos, etc. que sua língua não designava antes. Esse processo criativo é conhecido como “neologismo”. Calvet (2002, p. 35), “assinala ser essa uma realidade universal, e que apresenta registros desde o período de colonização”.

Ainda Calvet (2002, p. 33), “ressalta que os itens lexicais fazem parte do “léxico”, um conjunto de palavras pertencentes à determinada língua (dicionário)”. Esta língua estará sempre em processo de mudança em sua estrutura interna ou nas atitudes linguísticas. A ação sobre a língua apresenta diferentes objetivos entre eles a revitalização da língua em sua forma escrita ou falada. A Sociolinguística, portanto, é a linguística constituída em um campo amplo de estudo, englobando: morfologia, neologismos, o léxico, dentre outros objetos.

A língua é fruto das experiências socioculturais do povo que a fala, como também traduz sua singularidade nas formas de representar as relações que a permeiam e que a morte de uma língua significa uma perda imensurável para a humanidade. No caso do Brasil, apesar da exigência do uso da língua portuguesa, outras línguas, mesmo sendo minoritárias não deixaram de existir, foram sendo extintas, por serem menos prestigiadas pela sociedade (OLIVEIRA 2019, p. 43).

Os conflitos do contato linguístico não possuem ordem estrutural formal,

sendo antes dinâmicos, em que a ação dos falantes de uma comunidade sofre influência da língua de contato, de patamar dominante, respaldado na política de línguas exercida pela sociedade. Essa é a mesma realidade da Escola Municipal Jardim das Palmeiras, localizada em área urbana, a ser investigada, em que a língua padronizada é o português e a minoritária é o indígena.

4. EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONTEXTO HISTÓRICO

Conforme Santos e Serrão (2017, p. 211),

No Brasil, no período da colonização, a oferta de educação escolar às comunidades indígenas foi realizada pelas missões jesuítas que tinham como objetivo a catequização, “civilização” dos indígenas, forçando-os a abandonar seus hábitos, costumes e tradições, para adotar o catolicismo e integrar-se a sociedade nacional, tornando-se um ser “social”. Desde o primeiro contato com o homem “civilizador”, os povos indígenas mostraram um modo de vida próprio, com educação “diferenciada” daquela que chegara, sendo vista como inadequada para a educação tradicional do “colonizador”. A escola que os colonizadores trouxeram junto com as missões, era de uma concepção de outro mundo, da “modernidade” ocidental, baseada na ciência moderna, que trazia um projeto educativo de formação cristã, em que a escola serviria como instrumento de imposição de valores e negação das identidades indígenas, perspectiva diferente do tipo de educação que os povos indígenas estavam acostumados a ter, uma educação baseada na reciprocidade, na família e na religião expressa na história, no conhecimento ancestral desses povos, num todo integrado.

Em seguida, as comunidades indígenas passaram pelo “plano civilizador” do Padre Manuel da Nóbrega em 1558, que objetivava recriar a vida dos povos indígenas por meio de princípios que nortearam e modificaram a vida dos povos indígenas, fazendo com que eles ficassem em um lugar determinado e que pudessem recriar sua aldeia e lá morar.

Porém, em 1757 os jesuítas foram expulsos do Brasil, e os aldeamentos foram elevados à categoria de vila, sendo criado o Diretório que representava o Governo na relação entre este e a mão de obra barata (indígena). Com a implantação dos diretórios, massificou-se a escravidão indígena para o trabalho braçal e certos ofícios como mecânica, oficinas entre outros (SANTOS e SERRÃO, 2017).

Em 1798 foi revogado o Diretório dos Índios e até 1845 nada o substituiu oficialmente. Com o decreto 426 de 24 de julho do referido ano, regulamentou-se as Missões para que as mesmas voltassem para o Brasil (SECAD, 2007).

Conforme Novaes (2006, p. 01):

O início das políticas indígenas remonta o princípio do governo republicano, vista a criação de órgãos em defesa ao índio. Somente na década de 1970,

sob iniciativa das organizações não-governamentais, tiveram início os primeiros encontros de povos indígenas para discutir e reivindicar seus direitos.

Com isso, os povos indígenas começaram a reivindicar uma educação escolar de qualidade desde a década de 70, no qual o fator mais importante era a valorização da diversidade linguística dos povos indígenas e que estes pudessem utilizar sua língua materna no processo de alfabetização no contexto escolar.

4.1 Indígenas Parecis/ Haliti-Paresi

A Chapada dos Parecis, no Noroeste do Mato Grosso, é constituinte do divisor das bacias amazônica e platina, e identifica geograficamente a região do Rio Sacuriuiná, onde há a *Ponte de Pedra*, o lugar de origem do povo (REGINA, 2011 p. 89).

Segundo Rondon (1947, p. 05):

As primeiras informações sobre os Parecis são devidas a Antonio Pires de Campos, que na sua breve notícia (Revista do Instituto Tomo XXV, Rio de Janeiro, 1862), descreve o Reino dos Parecis como existia em 1723. Eram os índios muito numerosos naquela época; em um dia de marcha passavam-se 10 e 12 aldeias, cada uma contendo 10 a 30 casas redondas de feitiço de um forno, muito altas [...]

Conforme o Plano de gestão Haliti-Paresi (2019, p. 08), “ficaram conhecidos como “Parecis”, mas a autodenominação é Haliti e na ortografia atual se usa Haliti-Paresi (o ser humano verdadeiro)”.

Uma das próximas notícias mais concreta sobre os Halitis, no século XVIII, quando os movimentos coordenados pelas bandeiras. Paulistanos que seguiram sertão adentro, à procura de ouro e escravos indígenas - principalmente os Haliti-Paresi, a forte motivação rumo à colonização de Mato Grosso e a fundação de suas primeiras vilas e cidades (PLANO DE GESTÃO HALITI-PARESI, 2019, p. 16).

Assim, Campos (1862, p. 433) relata:

(...) Todos os rios por donde habitam os Paresis, e todos os mais que não posso nomear correm para as águas do Grão-Pará e desta chapada indo para baixo também habitam nações que confinam com o Grão-Pará. Os do fronteiro chamam-se Poritacas, estes avizinham com outra nação chamados Cabixis, estes vivem de andar a corso matando gente para seu sustento e com a mesma carne criam seus filhos, por cuja causa são mui temidos, e para adiante vai mais gentio e aldeias aonde não cheguei (...)

4.2 A Educação Escolar

Sobrinho (2011, p. 243), afirma que “a escola deveria representar, para as

crianças indígenas, uma grande possibilidade de aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente, e que garantissem continuar sobrevivendo ao contato, espaço urbano.” Os valores culturais são essenciais para a estruturação dessa sociedade, em que são evidenciados através da coletividade e dos rituais.

Com isso, o ambiente escolar deveria contribuir para este processo de fortalecimento desses valores. No entanto, o resultado observado é a exclusão, por ser um lugar multicultural. Isso faz com que a cultura dominante acabe sobressaindo sobre as demais, o que torna a escola um lugar de inversão de valores ou de aculturação (SILVA, 2001).

Segundo Rodrigues (2012), “a aculturação é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a construção cultural do outro”.

Diante desse contexto, o corpo docente da escola deve considerar a interculturalidade em seu trabalho pedagógico junto ao aluno indígena, para que possa haver reflexão sobre o que se está trabalhando em sala de aula, assim de acordo com Paula (1999. p. 76-77):

A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena, como transparece nitidamente numa das metas elaboradas recentemente para o Plano Nacional de Educação: “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngüe’.

4.3 Educação Escolar Indígena: Diretrizes Fundamentais

A partir de 1988, com a Constituição Federal, o Ministério da Educação ficou responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, passando os Estados e Municípios a serem responsáveis por suas execuções sob a orientação do MEC em 1991. A legislação educacional preconiza a interlocução indígena com os gestores públicos em diversos documentos, como prevê a LDB nº 9.394/96, no Artigo 79.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 a escola entre grupos indígenas ganhou, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidades daqueles grupos. Políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e expressas por meio do Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visam assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e garanta sua participação nos projetos futuros do país.

Com a implementação e execução das políticas públicas educacionais, voltadas para os indígenas e a educação em suas comunidades, propostas na Constituição Federal, LDB, RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena), PNE, e entre outros, muito já foi alcançado, mas ainda há grandes desafios pela frente para o pleno desenvolvimento da educação junto às comunidades indígenas, como garantir a formação dos professores para suprir as necessidades da educação escolar indígena, produção de livros, referências de autoria indígena para o fortalecimento dos currículos diferenciados, recursos financeiros para a ampliação, construção e reformas das escolas nas comunidades indígenas. A luta por tais conquistas visa a formação dos alunos indígenas de forma que sua identidade seja respeitada e preservada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta dos povos indígenas é por uma escola diferenciada que valorize sua cultura e que tenham professores capacitados para a transmissão de conhecimentos. Porém, outra realidade é a que se observa no município de Campo Novo do Parecis-MT, em que encontram indígenas que matriculam seus filhos em escolas da rede estadual e municipal de ensino, onde os professores não recebem preparação nem capacitação adequada para trabalhar com o alunado indígena, em alguns casos não sabendo nem mesmo que na sala de aula há crianças e/ou jovens indígenas, deixando estes à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Para o artigo utilizou-se de entrevistas. Dados coletados através de 04 (quatro) professores que ministram aulas aos alunos indígenas citados no trabalho. Segundo os professores entrevistados, na escola não é ofertado o ensino da língua materna por professores indígenas, pelo fato de não existir profissionais nativos. Segundo eles, é um fato lamentável porque o aluno indígena tem um saber diferente do saber do não indígena e os profissionais em sua prática pedagógica devem reconhecer e compreender as diversas culturas presentes em sala de aula, considerando essa multiplicidade de formas de percepção do mundo e apreensão da realidade e dos conhecimentos.

Referente à segunda pergunta, se os professores dessa unidade escolar recebem formação continuada que implemente, costumes indígenas ou ainda compreensão da língua materna dos mesmos por formadores indígenas, os docentes relataram que a escola faz esporadicamente encontros que viabilizem esse contato com a etnia em estudo, palestras ministradas por professores indígenas que se deslocam da aldeia até a cidade no intuito de mediar essa formação.

No entanto, se faz necessário implantar com mais frequência esses atos na escola. De forma que gere um acompanhamento contínuo para que seja possível uma prática pedagógica diferenciada que supra essa demanda de alunos indígenas

na escola urbana, faz-se necessário e urgente a revisão das políticas públicas existentes voltadas para educação escolar indígena nas escolas urbanas, pois anualmente escolas estaduais e municipais recebem crianças e jovens indígenas, sem, no entanto, ter professores qualificados o suficiente para trabalharem com essa realidade.

Por mais que a escola tenha em seu Projeto Político pedagógico (PPP), ações objetivas de contribuir para a formação do aluno tendo como meta à participação contínua na comunidade, na efetivação do conhecimento, da cultura e dos valores éticos e morais, alicerçados nos conhecimentos técnicos e científicos; respeitar e valorizar a diversidade cultural e socioeconômica do aluno, não foi implantado até o momento mecanismos para o ensino mútuo da língua portuguesa e língua materna na tentativa de dar manutenção à cultura nativa.

Historicamente percebem-se conquistas legais significativas, porém atendendo somente a realidade de uma educação escolar indígena nas comunidades indígenas de cada povo, ficando ignorado o processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos indígenas em escolas urbanas, localizadas fora de suas comunidades. Isso responde os questionamentos feitos nas perguntas seguintes lançadas aos docentes, relacionadas às políticas públicas existentes ou não e, se a escola em questão está amparada ou não por tais ações.

Além disso, foi exposto o entendimento por parte dos professores sobre a necessidade de superar a visão reducionista e considerar a interculturalidade em sua prática metodológica de ensino, tendo um olhar mais aprofundado sobre a pluralidade cultural existente em sala de aula. E, para que haja essa conscientização é preciso uma formação continuada sobre o assunto com aportes teóricos e metodológicos que possam efetivar sua atuação de forma a estabelecer um relacionamento com os alunos indígenas no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola urbana.

Para tanto, os professores gostariam de trabalhar nessa perspectiva de ensino para desenvolver aulas que englobem os diferentes saberes produzidos pelos alunos indígenas, considerando que esse estudo intercultural abre portas para conhecer e reconhecer o envolvimento e a inter-relação entre as diversas culturas que compõe o espaço escolar.

Em suma, os resultados designam à importância de revitalizar a variedade de línguas e diversidade das situações culturais, linguísticas e geográficas dos povos nativos, observados em discussões que incluam dimensões relacionadas à diversidade, à interculturalidade e à formação integral, bem como, a necessidade da preparação e da exposição de materiais didáticos que assegurem estudantes indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Eliana Cristina Caporale. **Sociolinguística**. Edição do Kindle, 2016, p.08.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 [Linguagem, n.º. 4]

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 263 p.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 14 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; ANDRADE, Bruno da Silva. Educação escolar indígena em escolas urbanas e o uso de materiais didáticos específicos: reflexões e desafios. **Revista Multidisciplinar de ensino**, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) v.10-N.23. jan. abr. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/53814>. Acesso em: 15 de Nov 2021.

FRANCHETTO, Bruna. **Povos indígenas no Brasil: línguas silenciadas, novas línguas**. 2016. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas_silenciadas,_novas_l%C3%ADnguasAcesso em: 20 de Nov. 2021.

MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: Domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Míleide Terres de. **Contato de línguas: atitudes linguísticas dos Rikbaktsa**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagem, 2019.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.º 49, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4ZgqRf3s8hStdZjh65mXqNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

PLANO DE GESTÃO HALITI-PARESI. **Território indígena Haliti-Paresi**. Mato Grosso-MT, 2019. Disponível em: https://amazonianativa.org.br/wp-content/uploads/2021/08/PGTA_Haliti-Paresi_2019.pdf. Acesso em: 15 de

nov. 2021.

NOVAES, Gabriela Pontin. **Uma reflexão sobre a educação escolar indígena ao longo da história**. UNESP – Campus Franca, 2006.

REGINA, Adriana Werneck. Dossiê: “história, natureza, cultura e oralidade”. A Ponte de Pedra, travessia para outros mundos. **Revista História Oral**, v. 2, n. 14, jul. 2011, p. 89-106. Disponível em: file:///C:/Users/HP/Downloads/233-Texto%20do%20artigo-760-1-10-20121107%20(1).pdf. Acesso em: 15 de nov. 2021.

RONDON, Cândido. **História Natural: Ethnographia**. Comissão de Linhas Telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, n. 2, anexo 5., s.d. 1947.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 4. Ed. São Paulo: Loyola. 2002

SANTOS, Rodrigo Barroso dos; SERRÃO, Michelle Carneiro. **Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia?** Universidade Federal do Amazonas. RELEM – Revista Eletrônica Mutações, jul–dez, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/HP/Downloads/4256-Texto%20do%20artigo-11728-1-10-20180220%20(2).pdf. Acesso em: 15 de nov. 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001, 386 p.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. **Vozes Infantis Indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus-AM: Valer, FAPEAM, 2011, p. 187 – 247 cap. IV – V. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/96>. Acesso em 15 de nov. 2021.

PRÁTICAS DO SISTEMA DE CONTAGEM GUARANI DA TERRA INDÍGENA TEKOKHA OCOY

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro¹

Josie Agatha Parrilha da Silva²

Vânia de Fatima Tluszcz Lippert³

Bruna Marques Duarte⁴

Renato Souza da Cruz⁵

INTRODUÇÃO

A história tem dentre seus propósitos comunicar feitos humanos a partir das necessidades sociais. Ela se revela como fonte de preservação do passado e em seu sentido mais abrangente, incorpora todas as áreas do conhecimento a partir do entrelaçamento de vestígios aqui compreendidos como fontes históricas. No entanto, não conseguimos contar toda a história, apenas partes que

- 1 Doutor em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguçu/PR. Membro do grupo de pesquisa: INTERART: Interação entre arte, ciência e educação: diálogos e interfaces com as Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: rhuangui94@hotmail.com.
- 2 Doutora em Educação para Ciência e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do corpo permanente dos Programas stricto sensu de Pós-Graduação: Ensino em Ciências e a Educação Matemática (PPGECM -UEPG). Professora permanente do Programa stricto sensu de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática -PCM -UEM. E-mail: josieaps@hotmail.com.
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Matemática e Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação no Colégio Estadual Monteiro Lobato - Céu Azul/PR. E-mail: vanialippert@gmail.com.
- 4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação para Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. E-mail: brunamd88@gmail.com.
- 5 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Biologia/Ciências e Pedagogo no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo - São Miguel do Iguçu/PR. E-mail: renato.smi2014@hotmail.com.

se configuram como um recorte dentro de algo maior (D'AMBROSIO, 2012). Nesse viés, a matemática, enquanto área do conhecimento e criação humana, tem uma história própria e diferenciada para cada sociedade que a desvelou. Uma história que é recontada por pesquisadores engajados em uma prática social investigativa. Quando falamos em desvelar a matemática, entendemos que há um empenho por solucionar problemas práticos e cotidianos; diferentes comunidades apresentam diferentes problemas e com isso, as soluções também podem se configurar como independentes.

Assim, o objetivo deste estudo é compreender os métodos de enumeração demonstrados nos saberes e fazeres culturais dos povos originários da etnia Guaraní localizada no município de São Miguel do Iguazu no estado do Paraná. O que pode indicar possibilidades pedagógicas para os ensinamentos da matemática nos centros de ensino escolar indígena. Pois, a compreensão do panorama geral desses grupos específicos e diferenciados fortalece a similitude entre os integrantes da escola de educação básica nas Terra Indígenas (TI), principalmente no que se refere aos professores indígenas e não indígenas que lecionam matemática. Nesse contexto, o foco deste trabalho é o diálogo entre saberes indígenas e acadêmicos que influenciaram o ensino de matemática nas escolas indígenas a partir do contexto da interculturalidade.

A situação da educação básica e o reflexo das atividades nela desenvolvidas exigem que o professor se torne pesquisador de sua própria prática e possibilite a compreensão de diversos aspectos do ensino e da aprendizagem nas escolas indígenas. Nesse aspecto, esta pesquisa de natureza etnográfica, se concentra nas práticas de contagem a partir de um entendimento etnomatemático. As informações foram obtidas durante o processo de aprendizagem na disciplina de matemática do colégio indígena “Teko Nemoingo”. O pesquisador e primeiro autor desses relatos, observou seus alunos indígenas conforme suas habilidades de numeração em práticas cotidianas e nos processos de contagem da etnia guarani, no qual foi possível contemplar diferentes formas de representação relacionadas aos métodos de trabalho, relações com a cultura envolvente e formas de escrita escolarizada.

Destaca-se que no cenário atual, a matemática assume uma característica curricular ocidental, baseada em uma tendência social nem sempre aplicável no contexto sul-americano, assim, não se conecta com outros modos de se fazer matemática. Contudo, não devemos desconsiderar outros fazeres matemáticos por não pertencer ao velho currículo. Comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas mobilizam e materializam formas de conhecimento para trabalhar e resolver problemas diários, e alguns destes são fazeres considerados matemáticos aos olhos etnomatemáticos que também compõem parte da história da matemática brasileira.

Esse elo entre o saber fazer da comunidade indígena com o programa da Etnomatemática, leva em consideração a preocupação em desvendar e fortalecer as práticas socioculturais permeadas de um fazer matemático próprio e específico, além das fronteiras eurocêntricas – berço do olhar sistematizado – desvelando fronteiras histórico-culturais de comunidades nativas (RIBEIRO *et al.*, 2021).

Temos ciência que a colonização do Brasil datada a partir de 1500, deixou rastros de exploração e extinção da maioria das comunidades indígenas que aqui residiam e com elas seus saberes. As poucas comunidades que hoje ainda resistem, mantêm em essência a maioria de suas práticas tradicionais, produzindo seus artesanatos e grafismos, permeados de saberes sobre a natureza, expressos oralmente e concebidos por nós como fazeres matemáticos. Elas também produziram artificios que possibilitam a contagem, com critérios próprios de numeração. Segundo Brandt (2005) por não ser universal, nem único, o sistema de numeração é uma produção humana que possui uma natureza arbitrária.

No Paraná, residem diferentes etnias indígenas: Guarani, Kaingang, Xokleng e os Xetá. Este artigo versará exclusivamente sobre um grupo guarani específico, a comunidade indígena *Tekoha Ocoy*, já que os autores desse trabalho estão inseridos no contexto dessa comunidade guarani situada no oeste do Paraná. Estes integrantes dos povos ameríndios, possuem um modo de representação numérica própria com características que os distinguem do sistema de numeração decimal quando analisados sob o nosso olhar matemático ocidental.

Em verdade, o sistema de numeração dos guarani possuem diferentes abordagens quando analisados no viés de utilidades de cada comunidade. Nesse sentido questionamos: Que características tem o sistema de numeração guarani quando olhamos para o seu uso na comunidade indígena guarani *Tekoha Ocoy*, localizada no município de São Miguel do Iguçu-PR?

De modo a responder tal questionamento, nosso objetivo neste artigo é apresentar o sistema de numeração guarani descrevendo essa prática sociocultural na comunidade indígena guarani *Tekoha Ocoy*, localizada no município de São Miguel do Iguçu-PR, oeste do Paraná.

Na primeira parte deste artigo, discorreremos sobre a formação do povo guarani e dessa comunidade. Em sequência sobre o sistema de numeração guarani e suas relações com a comunidade a partir dos diálogos com os professores indígenas da aldeia *Tekoha Ocoy*, a partir de conversas informais em um dia de estudo para formação continuada de professores indígenas e não indígenas. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO POVO TEKOKHA OCOY

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de

2010, as populações indígenas do Brasil são de 896,9 mil indígenas, as quais compõem 0,4% da população brasileira atual. A Fundação Nacional do Índio - FUNAI identificou 505 terras indígenas que representam 12,5% do território nacional, 106,7 milhões de hectares, destes, sua maioria se localiza em área rural. Em 2005, a população Guarani no continente foi estimada em 94.657 habitantes. No Brasil, de acordo com o IBGE (2010), esse número é de 67.523 indígenas (RIBEIRO; MACHADO; TRIVIZOLI, 2021; RIBEIRO; MACHADO; SILVA, 2021).

Neste panorama, destacamos os que residem no Paraná, sendo quatro povos: Guarani, Kaingang, Xokleng e os Xetá, com um total aproximado de 13.300 indígenas, sendo 30% guaranis, de tronco linguístico Tupi-Guarani. Apesar de os guarani terem sofrido intensa imposição governamental e política no que se refere aos seus saberes tradicionais e culturais, estes ainda conservam grande parte de suas tradições como sua língua materna, seus artesanatos e seus rituais em adoração a *Nhanderu* (Deus) na casa de rezas (RIBEIRO; MACHADO; TRIVIZOLI, 2021).

A comunidade da aldeia *Tekoha Ocoy*, conhecida como *Avá-Guarani*⁶ do *Ocoy*, se localiza atualmente no município de São Miguel do Iguacu, no oeste do Paraná. Sua história e localização sofreram fortes influências estruturais a partir da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu em Foz do Iguacu-PR na década de 1970, visto que originalmente essa comunidade se localizava na região triplíce fronteira e com as inundações das terras, os guaranis perderam parte de seu território, parte de seu isolamento social e sofreram intensa influência não indígenas sobre os seus fazeres e saberes (RIBEIRO, 2019).

O embate histórico entre a construção da usina e a manutenção da tradição indígena, pesou em vitória para o primeiro protagonista, e no início da década de 1980, a comunidade foi levada para uma porção menor de terra (de condições não equiparáveis ao local que habitavam) em São Miguel do Iguacu-PR, às margens do lago de Itaipu, denominada aldeia *Tekoha Ocoy*. Ribeiro (2019) destaca o desrespeito a esses povos singulares, que deveriam ser protegidos constitucionalmente.

Hoje cerca de 850 pessoas vivem na aldeia Guarani do *Ocoy*, numa área de 231 hectares de terra. Essa população pertence aos subgrupos dos *Mbya* e *Nhandeva*, duas das três divisões dos povos Guarani. Ainda falam a língua Guarani, traço de extrema importância para a manutenção da sua cultura. Caracterizam-se também pela maioria das famílias não permanecerem em um mesmo local por muito tempo, pois se deslocam de uma comunidade indígena para outra e entre os países da triplíce fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai) (RIBEIRO,

6 “Os Avá-guarani é uma denominação dada ao grupo indígena distribuído entre o leste da Bolívia, oeste do Paraguai, noroeste da Argentina e sul e centro-oeste do Brasil” (RIBEIRO, MACHADO, TRIVIZOLI, 2021, p. 16).

2019).

Na Figura 1 é possível observar a localização que compreende o aldeamento Guarani do *Ocoy*:

Figura 1 - Localização da Aldeia Guarani de *Ocoy*



Fonte: Autores, 2022.

Diante disso, é possível pensar os aldeamentos como algo mais do que um simples espaço de dominação e exploração dos colonizadores sobre tais grupos singulares. Contudo, os não indígenas deixaram marcas de influência direta sobre a forma de ser e viver dos Guarani. E um dos exemplos a saber, é a poluição e a falta de natureza, como animais, rios e florestas, onde os indígenas possam viver conforme suas necessidades cotidianas e culturais (RIBEIRO, 2019).

Para além das perdas culturais e sociais, os indígenas aldeados tiveram que aprender ali novas práticas que lhes permitem integrar, agir e negociar com a sociedade em busca de possíveis conhecimentos para melhores condições de vida, permitindo-lhes aprender a manejar e manipular novos instrumentos de fala, compreensão e política, em busca de interesses e necessidade da comunidade de *Ocoy* (ALMEIDA, 2003).

Dito isso, é evidente a importância que o Colégio Estadual Indígena *Teko*

Ñemoingo assume nesse aldeamento, transformando sempre que possível, as muitas situações de ensino em oportunidades de Educação Diferenciada e de qualidade aos seus envolvidos, em realidade penosa, imposta pelos órgãos governamentais, pois além de se tornar uma instituição que promove conhecimentos acadêmicos, relaciona a aprendizagem dos conteúdos curriculares aos saberes e fazeres presentes na cultura, religião e costumes da comunidade, articulando o ser e o conviver Guarani.

PRÁTICAS DE NUMERAMENTO DO POVO INDÍGENA DE OCOY

Ao longo dos anos as sociedades foram se estruturando conforme suas necessidades cotidianas, e assim foram desenvolvendo conhecimentos que contribuem para a organização de suas tarefas diárias, como os cuidados com a casa, a agricultura e até a pesca e a caça. Com isso, evidencia-se que as civilizações antigas conseguiram chegar à abstração e elaborar seus sistemas de numeração (PEDROZA, 2010).

Ao passar do tempo, diferentes culturas produziram diferentes matemáticas. Nesse sentido, quando voltamos o olhar para os grupos indígenas brasileiros, e identificamos essas matemáticas acerca da história das matemáticas, fortalecemos um sistema multicultural e transcultural do povo brasileiro.

Estes conhecimentos surgiram na necessidade de organização, que possibilitou aos seres humanos desenvolverem formas de contagem, construindo junto aos seus grupos e seus núcleos familiares novas maneiras para quantificar seu cotidiano principalmente nos momentos de caça, pesca, plantio e colheita. Nesse contexto, os indígenas trabalham a relação matemática e a natureza, em que o número não representa apenas noções quantitativas, mas considera-se a complexidade do todo, como a cosmologia e a astronomia. Assim, o propósito de compreender a formação dos mais diversos sistemas numéricos e seus diferentes contextos históricos (FREITAS, 2011)

Assim, segundo Lübeck e Rodrigues (2013), quando investigamos e discutimos algum assunto ligado a qualquer aspecto da cultura humana, nos atentamos aos invólucros que circunstanciam esses objetos. Este inquérito nos envolve de tal modo a descrever e direcionar mitos, a compreender metaforismos e a empregar a criticidade sobre as ações que complementam o nosso trabalho enquanto investigadores adeptos do programa de pesquisa denominado Etnomatemática.

Figura 2 - Representação do sistema de numeração dos Guarani de Ocoy

1	○	11	<u>○</u>
2	○○	12	<u>○○</u>
3	○○○	13	<u>○○○</u>
4	○○○○	14	<u>○○○○</u>
5	—	15	≡
6	<u>○</u>	16	<u>≡</u>
7	<u>○○</u>	17	<u>○○</u>
8	<u>○○○</u>	18	<u>○○○</u>
9	<u>○○○○</u>	19	<u>○○○○</u>
10	≡	20	≡

Fonte: Autores, 2022.

Os Guarani utilizam seus sistemas de contagem a partir de grupos de cinco, dez, cem e assim por diante, em que a formação da escrita do numeral se constrói acerca da junção silábica da palavra nominal de cada número. Para eles, há dois motivos pelo qual cinco é a principal base de contagem: o número de dedos de uma mão e o caule da mandioca. De acordo com os conhecimentos Guarani, a superfície do caule da mandioca possui vários caroços que se alinham a cada grupo de cinco (SILVA, 2011).

Em entrevista, um dos professores Guarani dessa comunidade relata que cada povo indígena desenvolveu ao longo dos anos um sistema de numeração e de representação conforme suas línguas maternas e suas localizações geográficas. Destacou também o professor, que o povo Guarani, se diferencia também dentro de seus troncos linguísticos e isso já influencia diretamente na formação, nomenclatura e na representação de seus números.

Durante o diálogo, o docente relatou que muitas comunidades indígenas contam pelos gomos da mandioca, pedras, gravetos de árvores, sementes e até mesmo os dedos das mãos, como é feito na comunidade *Tekoha Ocoy* onde este estudo acontece. Explicou então que cada mão tem uma expressão ligada a um valor numérico como mostra a Figura 3 abaixo:

Figura 3 - Sistema de numeração Guarani/Tekoha Ocoy - 0 até 20

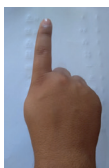

-0 MBR'VE	11 PATEI
-1 PETEI	12 PAKOI
-2 MOKOI	13 PAAPY
-3 MBOHAPY	14 PARUNDY
-4 IRUNDY	15 PAPO
-5 PO	16 PAPOTEI
-6 POTEI	17 PAPOKOI
-7 POKOI	18 PAPOAPY
-8 POAPY	19 PAPORUNDY
-9 PORUNDY	20 MOKOI PA
10 PA	




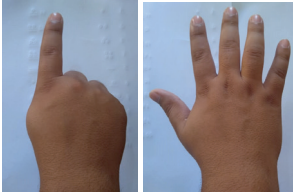
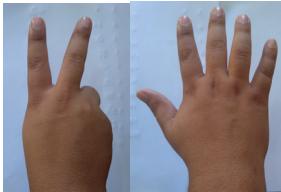

Fonte: Autores, 2022.

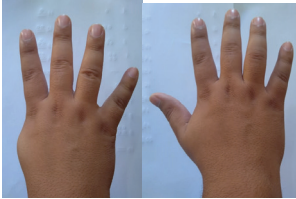
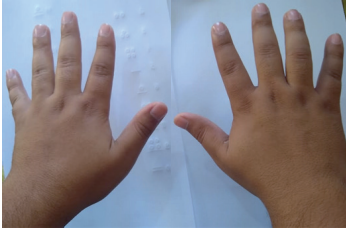
Desta forma, quando se fala de práticas de contagem, desenvolvidas por grupos indígenas, as diferentes práticas de contagem, a partir da perspectiva da etnomatemática e das histórias das matemáticas, remetem aos saberes próprios, pois estes acolhem diferentes explicações. Os povos executam suas práticas de natureza matemática, tais como contar, medir, comparar e classificar, de diferentes maneiras.

Desse modo, segundo Silva e Caldeira (2016), um único símbolo pode ter tanto a função quantitativa quanto a função de expor elementos da cultura do povo Guarani. A cultura também possui aspectos determinantes, tais como cosmologia, língua e as práticas de organização familiar, cultural, religiosa, política e social que os diferenciam de outros grupos indígenas e dos não indígenas.

Quadro 1 - Sistema de numeração Guarani dos dedos das mãos de 0 até 10

Números indo-arábicos	Nomenclatura na língua materna Guarani	Representação com os dedos das mãos
1	<i>Peteĩ</i>	
2	<i>Mokõi</i>	

3	<i>Mbohapy</i>	
4	<i>Irundy</i>	
5	<i>Po</i>	
6	<i>Poteĩ</i>	
7	<i>Pokõi</i>	
8	<i>Poapy</i>	

9	<i>Porundy</i>	
10	<i>Pa</i>	

Fonte: Autores, 2022.

Apesar de ser pouco utilizado esse formato de contagem com as mãos pelo povo Guarani nos dias atuais, isso está diretamente ligado a influência dos currículos escolares eurocêntricos, repassados nas escolas como representação numérica, muito se permanece nesta comunidade com os indígenas mais velhos e perpassam esses saberes matemáticos das novas gerações. Os indígenas Guarani possuem uma forma de contar manualmente como mostra o quadro anterior e busca dispor os dedos de forma a constituir pares dentro de cada mão. A indicação pela base cinco é justificada pela maneira como os Guarani percebem e lidam com o mundo no qual vivem e estão inseridos (SILVA, 2011).

Quando observado a formação e escrita do número, em sua prática de contagem, este é formado pelas junções dos radicais das palavras. O número zero (*Mba'eve*), no contexto diário e no uso das palavras também significa “nada”. Assim como em alguns sistemas de numeração. O número 5 (*Po*), em seu uso diário da língua materna representa “mão”, ou seja, a mesma mão que possui cinco dedos. Em seguida o número seis (*Poteĩ*), é formado pela composição dos números (5 + 1), e na formação de palavras seus radicais que formam esse contexto, (*Po + teĩ*) formando o número seis (*Poteĩ*). E os demais números constroem essa mesma ideia. O número dez (*Pa*), se destaca por que essa mesma nomenclatura no contexto diário, representa a expressão “terminou”, ou seja, quando termina a contagem dos dez dedos das mãos.

Diante disso, é comum contar associando quantidades aos dedos das mãos. A própria origem do sistema decimal indo-arábico está relacionada à contagem dos 10 dedos das mãos. Então, caso tivéssemos 6 (seis) ou 8 (oito) dedos, provavelmente os agrupamentos poderiam ser outros. Em línguas indígenas encontramos também a relação entre os dedos das mãos como o povo Guarani e

os outros tipos de agrupamentos conforme suas realidades socioculturais (FERREIRA, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim, podemos destacar que a medida que caracterizamos o sistema de numeração guarani percorrendo sobre essa prática sociocultural na comunidade indígena guarani Tekoha Ocoy, localizada no município de São Miguel do Iguaçu-PR, oeste do Paraná, contemplamos nosso objetivo, uma vez que, que cada comunidade indígena é singular, desenvolvendo ao longo dos anos um sistema de numeração e de representação próprio conforme sua língua materna e suas localizações geográficas

Estudos como este, contribuem para formação e fortalecimento dos grupos indígenas, destacando os saberes e fazeres do povo Guarani. Diante disso, observamos também que o fator tronco linguístico influencia diretamente na formação, nomenclatura e na representação de seus números. Conjecturarmos que o fizemos foi um diálogo sobre as novas formas de fazer matemática, e colocar em questão a importância que os grupos indígenas tiveram para formação dos povos brasileiros sendo os primeiros a chegar no território e contribuir para os aspectos socioculturais, linguísticos e alimentícios da nossa cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. F. T.; MURA, F. **Guarani** Ñandeva. Instituto Socioambiental, 2003.

BRANDT, C. F. **Contribuições dos registros de representação semiótica na conceituação do sistema de numeração**. 2005. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica.

D'AMBROSIO, U. Tendências e perspectivas historiográficas e novos desafios na História da Matemática e na Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 14, n. 3, p. 336-347, 2012.

FERREIRA, M. K. L. **Madikauku : os dez dedos das mãos : matemática e povos indígenas no Brasil** / Mariana Kawall Leal Ferreira. Brasília: MEC, 1998.

FREITAS, R. M. C.; RUIZ, M. A. S. . **Etnomatemática: Sistema de numeração dos povos indígenas do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas**. In: XV ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2011, Campina Grande-PB. Anais e Caderno de Resumo XV EBRAPEM, 2011. v. 01.

LÜBECK, M.; RODRIGUES, T. D. **Incluir é Melhor que Integrar: uma con-**

cepção da educação etnomatemática e da educação inclusiva. RLE (Pasto), v. 6, p. 8-23, 2013.

PEDROZA, P. A. Universidade Estadual do Ceará- UECE Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central Curso: Licenciatura plena em Matemática **Sistemas de Numeração Antigos.** Orientador: MS Antonio Grangeiro Filho. Quixadá-CE, 05 de Agosto de 2010.

RIBEIRO, R. G. T.; MACHADO, S. R. A.; TRIVIZOLI, Lucieli M. **Conceitos geométricos em artesanatos e grafismos:** uma tradição histórico-cultural de uma comunidade guarani. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

RIBEIRO, R. G. T. **Práticas educativas de matemática implementadas no Ensino Médio em um colégio estadual indígena Guarani.** 104 p. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Brasil (2019).

RIBEIRO, R. G. T.; MACHADO, S. R. A.; SILVA, A. A. Etnomatemática como prática educativa sociocultural em grupos indígenas da Amazônia. In: CUNHA, Divino Bruno da; LEITE, Maria Adriana; SANTOS JÚNIOR, José Nazareno dos. **Práticas socioculturais na Amazônia.** Curitiba, PR: CRV, 2021.

SILVA, S. F. **Sistema de numeração dos Guarani [dissertação]: caminhos para a prática pedagógica** / Sérgio Florentino da Silva; orientador, Ademir Donizeti Caldeira. - Florianópolis, SC, 2011. 252 p.

SILVA, S. F; CALDEIRA, A. D. **Etnomatemática do Sistema de Contagem Guarani das Aldeias Itaty, do Morro dos Cavalos, e M'Biguaçu.** BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online), v. 30, p. 992-1013, 2016.

POSFÁCIO

Posfaciar este livro é uma empreitada prazerosa; é falar dos muitos aprendizados que sua leitura me proporcionou. Um foi ter tido o privilégio de ser uma das organizadoras, juntamente com as professoras Dirce Maria da Silva, Rebeca Freitas Ivanicska e Bruna Beatriz da Rocha. Outro, foi de ser autora e coautora de alguns artigos que a compõem, seguido do privilégio de poder organizar a obra em eixos temáticos, sendo esta última uma tarefa não muito simples. A escolha, enquanto ato político e responsável, nos coloca diante do respeitoso desafio de escolher os contornos que serão essenciais para a composição, sequenciamento e compreensão das temáticas apresentadas pelos pesquisadores. A todos nosso muito obrigada!

Cabe informar que a escolha dos eixos permitiu ainda a abertura de um espaço de diálogo entre os diferentes autores entre si e entre seus leitores, pois entendemos que existe a possibilidade dessa troca. Mesmo quando o leitor não possa acrescentar suas percepções ao conteúdo da obra, o diálogo ocorre de forma indireta e o conhecimento se propaga de forma espontânea, comprometida, democrática e transformadora, pois cada um faz a leitura e releitura dos contextos, imprimindo suas percepções e modificando suas *práxis*.

Esse movimento é a expressão da dialética apresentando posições, oposição e conflitos, originados pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos e a realidade social e histórica. Representa não só a possibilidade do diálogo, como também do debate entre interlocutores comprometidos com a busca do conhecimento, apreensão e percepção da realidade em suas diferentes totalidades.

Este livro é parte da história da educação em movimento permanente. Um espaço em que Pós-Doutores, Doutores, Mestres, Especialistas e Graduados se unem para a construção de saberes sobre as práticas educativas e lançam diferentes olhares sobre a totalidade, que, na tradução de suas concepções sobre o processo educativo, imprime a subjetividade de um sujeito partícipe do processo de transformação das realidades, vistas sob o prisma do pesquisador.

Ao leitor, deixo o convite para traduzir em forma de texto suas inquietações, buscas, percepções e concepções, e, quem sabe, participar como autor de outras coletâneas conosco. Fica o convite, o desafio e a nosso profundo agradecimento pela leitura e propagação de saberes.

Eunice Nóbrega Portela

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília- UnB.

ORGANIZAÇÃO

Eunice Nóbrega Portela: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, área de concentração em Política e Administração da Educação, linha de pesquisa Gestão e Economia da Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Currículo Lattes: [Http://lattes.cnpq.br/4499951422512139](http://lattes.cnpq.br/4499951422512139). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5448>. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva: Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-Graduação em Gestão Pública/Gestão e Negócios pelo Instituto Federal de Brasília - IFB. Especializações: Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância (EAD), Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena). Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar (Licenciatura Plena). Graduada em Administração de Empresas (Bacharelado). Pesquisadora. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-57141419>. E-mail: dircem54@gmail.com.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

Rebeca Freitas Ivanicska: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga.

Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

