

CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS: Democracia, Demandas e Desafios

Volume 4 - 2022

Jader Silveira (Org.)



Editora
MultiAtual

CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS: Democracia, Demandas e Desafios

Volume 4 - 2022

Jader Silveira (Org.)



Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587c Silveira, Jader Luís da
Ciências Sociais e Políticas: Democracia, Demandas e Desafios -
Volume 4 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG):
Editora MultiAtual, 2022. 228 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-91-2
DOI: 10.5281/zenodo.7485178

1. Ciências Sociais. 2. Ciências Políticas. 3. Democracia. 4.
Demandas e Desafios. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 362
CDU: 36

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/12/ciencias-sociais-e-politicas-democracia.html>





AUTORES

**CARLOS FELIPE DO NASCIMENTO CARDOSO
DEYS LAUANA PESSOA LIMA
DIRCE MARIA DA SILVA
EDERSON BRENO DA SILVA BATISTA
EMANUELLY RIOS ABREU RODRIGUES
EMILLY FLORENTINA DE OLIVEIRA
EUGÊNIA APARECIDA CESCO NETO
EUNICE NÓBREGA PORTELA
FRANCISCO PRANCÁCIO ARAÚJO DE CARVALHO
GABRIEL SANTOS PERILLO
GEOVANA DE ANDRADE E SILVA
HÁDRIA SAMILLE PALHANO GALVÃO
ISABELLE DA SILVA CUNHA
JEOVANA NUNES RIBEIRO
LARISSA ARGENTA FERREIRA DE MELO
LAYANA SILVA LIMA
LUCIANA RAQUEL MORAES PEREIRA
MARLENE CORRÊA TORREÃO
RAFAELLA CAMPOS DELGADO
SAYONARA GENILDA DE SOUSA LIMA
SOFIA LAURENTINO BARBOSA PEREIRA
VÂNIA DE FÁTIMA MARTINO
VÍVIAN KAREN BATISTA DA SILVA
WESLEY WANDER DOS SANTOS FERRAREZI**

APRESENTAÇÃO

As políticas são denominadas “públicas” porque devem atingir o público. O governo tem a responsabilidade de garantir que essas políticas beneficiem efetivamente todas as camadas da população. Elas são consequências de demandas apresentadas pela sociedade, nas mais diversas áreas. Sendo assim, podemos afirmar que políticas públicas é “o Estado em ação”, ou seja, é quando o Estado implanta projetos de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As políticas sociais configura-se como possibilidade de reconhecimento das demandas de seus usuários no intuito de ampliação de cidadania, da democracia e medida de proteção social visando garantir segurança de sobrevivência, de acolhida, e convívio familiar. Neste sentido, a contribuição das políticas sociais no Brasil constitui estratégia fortalecedora de direitos sociais e de proteção, reconhecendo na pobreza o eixo desencadeador das desigualdades sociais.

As demandas políticas e sociais tornam-se cada vez maiores em função da desresponsabilização do Estado, por omissão de serviços essenciais, o que gera uma tensão social latente. A obra “Ciências Sociais e Políticas: Democracia, Demandas e Desafios” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

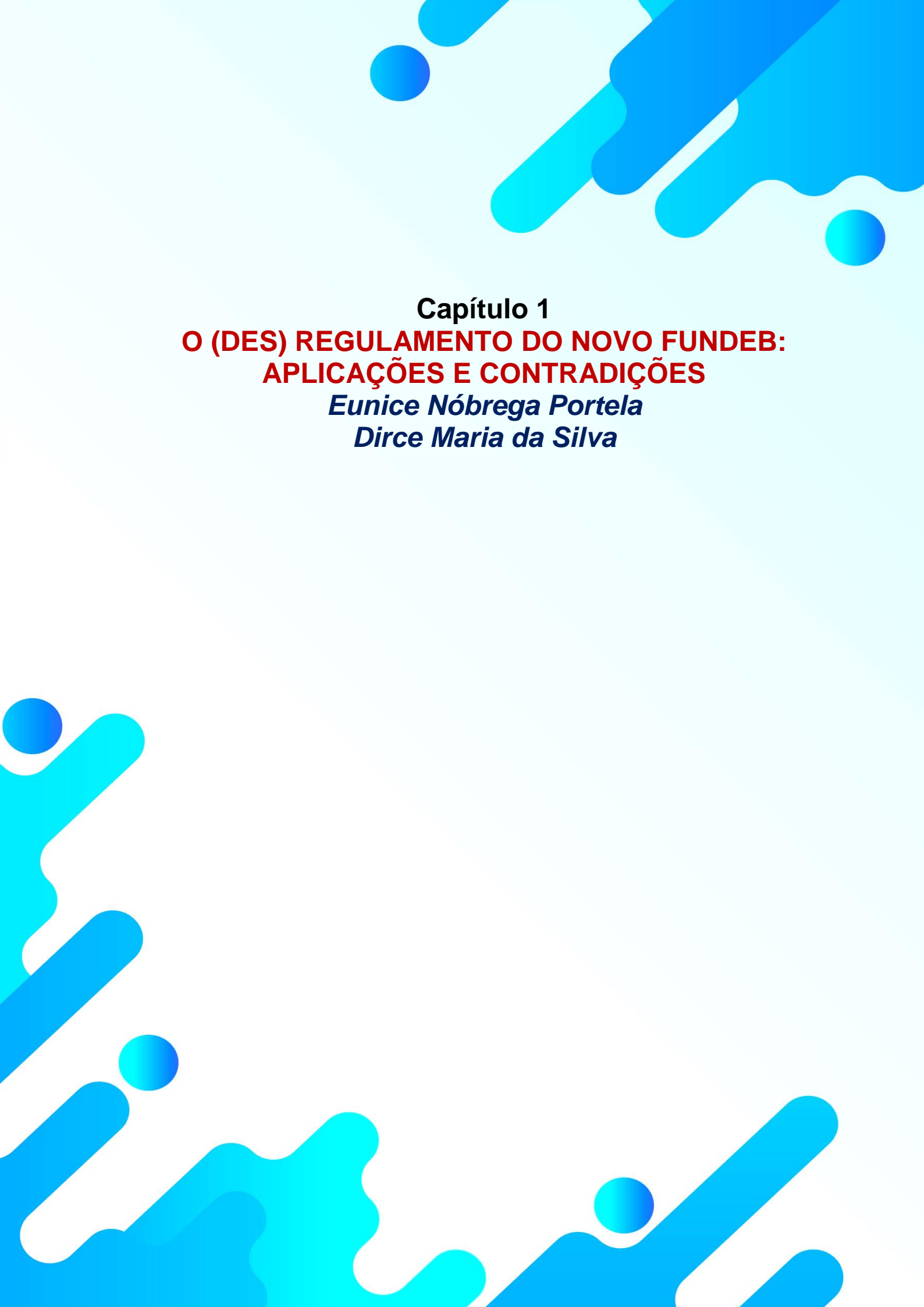
Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este quarto e-book conta com trabalhos científicos da área de Políticas Públicas e Sociais, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 O (DES) REGULAMENTO DO NOVO FUNDEB: APLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES <i>Eunice Nóbrega Portela; Dirce Maria da Silva</i></p>	9
<p>Capítulo 2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL <i>Geovana de Andrade e Silva; Jeovana Nunes Ribeiro</i></p>	30
<p>Capítulo 3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO <i>Vívian Karen Batista da Silva; Ederson Breno da Silva Batista; Layana Silva Lima; Emilly Florentina de Oliveira</i></p>	43
<p>Capítulo 4 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>Eunice Nóbrega Portela; Dirce Maria da Silva</i></p>	58
<p>Capítulo 5 ENTRE O GINÁSIO VOCACIONAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA POSSIBILIDADE DE DIALOGO CURRICULAR <i>Wesley Wander Dos Santos Ferrarezi; Vânia de Fátima Martino</i></p>	79
<p>Capítulo 6 SOBRE KEYNES E SCHUMPETER: UMA PROPOSTA CONCILIATIVA <i>Gabriel Santos Perillo; Francisco Prancácio Araújo de Carvalho</i></p>	90
<p>Capítulo 7 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO <i>Layana Silva Lima; Vívian Karen Batista da Silva; Ederson Breno da Silva Batista; Emilly Florentina de Oliveira</i></p>	103
<p>Capítulo 8 RETRATOS DA TRAJETÓRIA DA PROTEÇÃO SOCIAL PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES COM TRANSTORNO MENTAL NO PIAUÍ <i>Sayonara Genilda de Sousa Lima; Sofia Laurentino Barbosa Pereira</i></p>	118
<p>Capítulo 9 DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO REMOTO: A POLUIÇÃO VISUAL E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL <i>Carlos Felipe do Nascimento Cardoso; Geovana de Andrade e Silva; Isabelle da Silva Cunha; Jeovana Nunes Ribeiro</i></p>	139
<p>Capítulo 10 DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA <i>Eugênia Aparecida Cesconeto</i></p>	151

Capítulo 11 FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA AVALIATIVA PARA ALTERAÇÕES E CONTINUIDADES NO PROGRAMA <i>Marlene Corrêa Torreão</i>	170
Capítulo 12 SER AUTISTA: OS DILEMAS E CONFLITOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL <i>Eunice Nóbrega Portela; Larissa Argenta Ferreira de Melo; Dirce Maria da Silva</i>	184
Capítulo 13 A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO <i>Hádria Samille Palhano Galvão; Jeovana Nunes Ribeiro</i>	195
Capítulo 14 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO BRASIL <i>Deys Lauana Pessoa Lima; Emanuely Rios Abreu Rodrigues; Luciana Raquel Moraes Pereira; Rafaella Campos Delgado</i>	209
AUTORES	223



Capítulo 1
O (DES) REGULAMENTO DO NOVO FUNDEB:
APLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES
Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva

O (DES) REGULAMENTO DO NOVO FUNDEB: APLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES¹

Eunice Nóbrega Portela²

Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília

E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva³

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

E-mail: dircem54@gmail.com.

Resumo

O presente artigo apresenta uma abordagem sobre o financiamento da educação brasileira, enfocando o (des) regulamento do novo Fundeb, a partir das aplicações e contradições no uso desse recurso. O estudo teve como objetivo analisar as alterações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), identificando formas de desregulações e contradições nas aplicações do financiamento da Educação. A metodologia utilizada foi o estudo exploratório e descritivo com levantamento bibliográfico, documental e análise de abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Financiamento da Educação. Fundeb. Recursos. Regulamentação.

¹ O resumo deste artigo foi publicado em formato de Pôster no IV Congresso Internacional de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social do Centro Universitário UniProcesus – Brasília – DF. Acesso disponível em: <https://processus.edu.br/2022/10/03/iv-congresso-internacional-de-politicas-publicas-e-desenvolvimento-social/> e <https://processus.edu.br/congresso-internacional-4/>

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 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.

Abstract

This article presents an approach on the financing of Brazilian education, focusing on the (dis)regulation of the new Fundeb, from the applications and contradictions in the use of this resource. The study aimed to analyze changes in the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valuation of Education Professionals (Fundeb), identifying forms of deregulation and contradictions in the applications of Education financing. The methodology used was the exploratory and descriptive study with bibliographical and documental survey and analysis of qualitative approach.

Keywords: Education Financing. Fundeb. Resources. Regulation.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as alterações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), identificando formas de desregulamentações e contradições nas aplicações do financiamento da Educação, com relação à Lei nº 14.113/2020 e suas alterações, advindas da Lei nº 14.276/2021.

Inicialmente, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), deu-se pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996. O Fundo de Manutenção foi aprovado no mesmo ano, dia 24 de dezembro, na forma prevista no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O Fundef foi regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997⁴.

A política foi implementada em caráter experimental na Unidade Federativa do Pará e a partir do mesmo ano, 1997, instituída como prerrogativa de Estado, passando a ser aplicada em todo território nacional. O texto da Lei vigorou por 10 anos, de 1997 a 2007. A partir disso, foi substituído pelo novo Fundeb, que vigorou por 14 anos, sendo ampliado gradativamente até 25 de dezembro de 2020, ano em que o Fundo iniciou o processo de reformulações com o projeto de emenda à Constituição, no Senado Federal (PEC nº 26/2020). Promulgado pela Lei nº 14.113, de 2020, o novo Fundeb agora faz parte da Constituição Brasileira, de forma permanente, sem prazo de vigência (BRASIL, 1996, 1997; PORTELA, 2006).

⁴ Revogado pelo Decreto nº 6.253, de 2007; e revogado posteriormente pelo Decreto nº 10.656, de 2021.

O Fundeb representou uma evolução com relação à anterior política de manutenção e desenvolvimento do Ensino. Embora tenha utilizado o mesmo processo, passou a redistribuir um montante maior de impostos, utilizando como referência o número de matrículas de toda a Educação Básica e não somente do Ensino Fundamental, determinando a implantação gradativa da distribuição de recursos para as etapas não contempladas anteriormente.

A atual política foi aprovada em caráter permanente em 2020, instituída pela Lei nº 14.113/2020. O Fundo de Manutenção passará por atualizações de critérios para distribuição de seus recursos às respectivas etapas da educação em 2023.

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, quando ficou definida a vinculação de recursos para o desenvolvimento da educação, os valores referentes para a área tornaram-se uma questão central das políticas públicas e motivos de constantes debates, conflitos e polêmicas em torno de suas aplicações.

Tal fato é compreensível pela relevância da área e a abrangência da política e recursos financeiros. A educação é um dos pilares mais importantes e controversos dentro das políticas públicas de Estado. O financiamento da educação, apesar de ter vinculação constitucional, ainda é motivo de interesses partidários e tentativas de mudanças no processo de gestão dos recursos por parte dos estados e municípios, que podem ferir o princípio da transparência e controle. Por conseguinte, considera-se um campo fértil para pesquisas e discussões que possam orientar reflexões, debates e proposituras de novas políticas públicas.

Este estudo consiste numa pesquisa conceitual, exploratória e descritiva das políticas públicas referentes ao financiamento da educação, a partir de revisão bibliográfica e documental, numa abordagem qualitativa dos dados acerca do fenômeno analisado (TRIVIÑOS, 1987; VERGARA, 2005).

2 DESENVOLVIMENTO - CONSTITUIÇÃO NORMATIVA DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A história do financiamento da educação pública ganhou destaque na Constituição Federal de 1988, como forma de assegurar “o direito de todos à educação e o dever do Estado e da família na promoção e incentivo, com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” conforme art. 205 da Normativa Constitucional (BRASIL, CF, 1988, Art. 205, *Caput*).

Assegura o Art. 206 da Constituição Federal, que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, CF, 1988, Art. 206, Incisos I-IX).

Os Princípios constitucionais foram ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normativa que modifica a ordem de prioridade no texto quanto ao dever de educar. Nela, a família aparece antes do Estado, conforme assegurado no Título II, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, onde se pode ver que a educação, dever da família e do Estado tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996, Tít. II, Art. 2º).

As diferenças entre o texto Constitucional e a LDB em relação à prioridade dos deveres ocorre para reforçar o conceito ampliado de educação, expresso pela Lei de Diretrizes e Bases, ao tratar da sua abrangência, quando enfatiza a abrangência dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, para além das instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, Tít. I; Art. 1º).

A LDB considera que a educação ocorre de modo subjetivo e tem início com a inserção do sujeito na sociedade, desde o seu nascimento. Logo, não se pode restringir o processo formativo humano somente ao que ocorre em ambientes formais de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e

deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, 1996, Tít. I; Art. 1º § 1º e 2º).

Os princípios da educação na LDB estão contidos no Art. 3º da Lei em epígrafe:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV-respeito à liberdade e apreço à tolerância; V-coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI-gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII-valorização do profissional da educação escolar; VIII-gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX-garantia de padrão de qualidade; X-valorização da experiência extraescolar; XI-vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII-consideração com a diversidade étnico-racial; XIII-garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, LDB, 1996; Tít. I, Art. 3).

Observa-se que no texto da normativa educacional acrescenta-se a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a diversidade étnico-racial, e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Esses acréscimos reforçam o conceito de educação e a compreensão da complexidade dos processos formativos.

Contudo, tais diferenças não retiram do Estado a obrigação com a educação e o ensino formal, conforme previsto no Art. 208 da Constituição Federal (1988). “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II-progressiva universalização do ensino médio gratuito; III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV-educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V-acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI-oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII-atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, CF, 1988. Art. 208).

Quanto à organização no cumprimento do direito à educação, a Constituição Federal regulamenta, no Art. 211, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, nos seguintes termos:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório; § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular; § 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas; § 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição, incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020 (BRASIL, 1988, Art. 211).

Desde a aprovação da Constituição Federal em vigor, o financiamento da educação tem sido um dos assuntos mais debatidos, em função do caráter provisório do Fundef, que passou por modificações nas metodologias de aplicação e destinação. Com o término do período dos 14 anos de implantação gradativa, em 2020, o Fundeb passou por formulações importantes para assumir o caráter permanente de política pública educacional (BRASIL, Lei nº 14.113/20).

2.1 O (des) regulamento do financiamento

Rever as alterações do financiamento da educação, previstas no Art. 212 da Constituição Federal, nos auxilia a compreender o amplo e polêmico movimento das políticas públicas em torno da elaboração e regulamentação do Projeto de Lei nº 4.372/20, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e o tornou permanente por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020 (BRASIL, 2021).

As alterações no Art. 212 da Constituição Federal foram propostas pelas Emendas Constitucionais 14/1996; 53/2006; 59/2009; 85/2015; e a 108/2020. Esta última foi a que mais propôs mudanças na composição do financiamento, na constituição e normatização da nova disposição da política (BRASIL, EC nº 108/2020). Os novos critérios para aplicação, composição e distribuição dos recursos que deverão ser aplicados na Educação Básica foram inseridos com a seguinte redação:

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil; II - os fundos referidos no inciso I do *caput* deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do *caput* do art. 155, o inciso II do *caput* do art. 157, os incisos II, III e IV do *caput* do art. 158 e as alíneas "a" e "b" do inciso I e o inciso II do *caput* do art. 159 desta Constituição; III - os recursos referidos no inciso II do *caput* deste artigo serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial matriculados nas respectivas redes, nos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição, observadas as ponderações referidas na alínea "a" do inciso X do *caput* e no § 2º deste artigo (BRASIL, EC. 108/2020).

As propostas buscam melhorar a distribuição de recursos destinados à educação e reduzir as desigualdades entre as redes de ensino, sobretudo dos municípios mais pobres, haja vista que alguns entes federados possuem arrecadação maior e, portanto, dispõem de mais recursos para investimento na educação. Essa disparidade foi apontada no Estudo Técnico nº 24/2017, realizado pela Câmara dos Deputados, que mostra que sem a política do Fundo de Manutenção a desigualdade seria de 10.000%. Com as novas medidas do Fundeb presume-se que a diferença será de 564% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Segundo dados dispostos em artigo publicado no site da organização civil “Todos Pela Educação”, a metodologia adotada se mostra eficaz na melhoria da distribuição de recursos e evita que estados e municípios mais carentes e com menor arrecadação deixem de unir esforços para ampliar o número de matrículas e de fazer melhor gestão do ensino:

Sem esse mecanismo, as redes mais pobres ficariam apenas com recursos de receitas próprias. Mais de duas mil escolas não chegariam a R\$ 3.000 anuais por aluno e a desigualdade de financiamento chegaria perto de 13.800%. Com o Fundeb atual, o patamar mínimo é de R\$ 3.700 por aluno/ano e as disparidades reduzidas a 570% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Visando corrigir essas possíveis discrepâncias, foi proposta a Emenda Constitucional nº 108/2020, para complementação dos recursos que deverá ser feita pela União:

IV - a União complementarará os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do *caput* deste artigo; V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do *caput* deste artigo, distribuída da seguinte forma: a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do *caput* deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do *caput* deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica (BRASIL, EC. nº 108/2020).

A soma desses percentuais, equivalente a 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o Inciso V da Emenda nº 108/20 e suas alíneas, serão complementados pela União, consecutivamente, quando o valor anual por aluno Fundeb (VAAF) não chegar à estimativa mínima definida em parâmetro nacional. No entanto, é possível que essa suplementação possa chegar no máximo até 30%.

A vinculação de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 desta Constituição suportará, no máximo, 30% (trinta por

cento) da complementação da União, considerados para os fins deste inciso os valores previstos no inciso V do *caput* deste artigo (BRASIL, 2020 Art. 212-A, Inciso VIII).

Embora existam algumas críticas a esse respeito, vale acrescentar que a complementação teve aumento significativo, considerando que o percentual praticado era de 10% (dez por cento). Felizmente, um dos marcos do novo Fundo será a redistribuição de forma mais igualitária e a garantia de democratização e universalização do ensino.

O Valor Aluno Ano Total (VAAT) será calculado na forma da lei de que trata o inciso X do *caput* deste Art. 212-A, com base nos recursos a que se refere o Inciso II do *caput* do mesmo (acrescidos de outras receitas e de transferências vinculadas à Educação, observado o disposto no § 1º e consideradas as matrículas nos termos do Inciso III do *caput* deste artigo (BRASIL, 2020 Art. 212-A, inciso VI).

Um passo importante na elaboração do novo Fundeb foi a elevação do Valor Aluno/ano Fundeb (VAAF), que aumentará de R\$ 3.700 para R\$ 5.700 aluno/ano em 2026. Tal acréscimo será significativo para garantir não só a melhoria da qualidade do ensino, mas também para ampliar a democratização da oferta em nível nacional.

Cabe ressaltar que o VAAF terá valores diferentes considerando a proporção do número de matrículas em etapas e modalidades da Educação, conforme previsto no Art. 212-A:

a organização dos Fundos referidos no Inciso I do *caput* deste artigo e a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao Valor Anual por Aluno entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, observarão as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade (BRASIL, 2020).

A distribuição dos recursos é feita com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior, e o quantitativo de alunos matriculados na Educação Básica, considerando as matrículas realizadas em creches, Pré-escolas, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deve-se considerar a oferta em tempo integral ou parcial. Portanto, pode ser possível, em função da ampliação do número de matrículas, readequação dos percentuais em 2023, quando há previsão de atualizações de critérios para distribuição de recursos.

É possível encontrar no noticiário midiático algumas críticas sobre o aumento dos investimentos na Educação, considerado como um suposto endividamento da União. Mas, o que para uns é gasto, para outros, mais conscientes do papel da Educação no desenvolvimento econômico de um país, é investimento necessário. Tal argumento de desregulação da economia com o aumento dos gastos públicos, não pode ser considerado de forma isolada. O aumento da participação da União no primeiro ano do novo Fundo de Manutenção será da ordem R\$ 3 bilhões, apenas, mas a política preconiza estabilização para um montante de R\$ 20 bilhões, a partir de 2026.

Essa suposta contradição de natureza contábil, relacionada ao novo financiamento da educação, deve ser entendida de forma ampla, esvaziada de ideologias partidárias, pois a soma de todo o investimento adicional até 2026, da ordem de R\$ 65 bilhões de reais, é equivalente a 0,7%, apenas, da arrecadação federal prevista para o período. Além disso, 1/3 da complementação da União pode ser suportado por recursos já vinculados à Educação pela Constituição. O novo Fundeb está longe de ser uma 'bomba fiscal' (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Embora o presente estudo tenha como objetivo discutir a respeito do Fundeb, não poderia deixar de citar como ocorre o financiamento, e qual a fonte para custear as despesas com os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos na Constituição Federal (CF, 1988, Art. 212). Os programas suplementares serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários, não vinculados à composição dos impostos que compõem o Fundeb, conforme previsto do Art. 212 §§ 5-8:

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica, nas respectivas redes públicas de ensino.

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no *caput* e nos §§ 5º e 6º deste artigo, para pagamento de aposentadorias e de pensões.

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no *caput* deste artigo e no Inciso II do *caput* do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do

ensino, bem como recursos subvinculados aos Fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas (BRASIL, 2020, Art. 212 §§ 5-8).

Segundo Portela (2006, p. 73), o Salário Educação é um recurso social destinado ao financiamento de convênios e outros programas realizados pela União, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o governo e a comunidade. Sua arrecadação é feita com a seguinte metodologia: “2/3 representam a quota estadual, repassada aos respectivos entes federados proporcionalmente à sua arrecadação; 1/3 constitui a quota federal, que fica em poder do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no Ministério da Educação (MEC), para ser aplicado em diversos programas educacionais”.

Os gastos com esses recursos, tal como o Fundeb, são controlados pela União e divulgados no Portal de Transparência da Controladoria-Geral da União (CGU), podendo-se verificar os valores repassados e gastos.

2.2 Contradições entre receitas e despesas

Antes de adentrar-se nas questões conceituais é oportuno esclarecer alguns pontos geradores de polêmica sobre os recursos que compõem o Fundeb. Não é incomum ouvir-se referências atrelando-o ao estado ou ao município. Cumpre-se esclarecer que o Fundo de Desenvolvimento não deve ser considerado como federal, estadual, tão pouco municipal, levando em consideração que se trata de um Fundo de natureza contábil, constituído com recursos vindos das três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal). Contudo a arrecadação e distribuição dos recursos que o compõem são concretizadas pela União e pelos Estados, com a participação dos agentes financeiros do próprio Fundeb, da Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil. Os créditos dos seus recursos são efetivados automaticamente por esses agentes financeiros, em benefício dos Estados e Municípios, de forma igualitária, tendo como referência o número de alunos matriculados, conforme Censo Escolar no ano anterior (MEC/FNDE, 2000).

Esses aspectos do Fundeb o revestem de peculiaridades que transcendem sua simples caracterização como federal, estadual ou municipal. Assim, dependendo da ótica que se observa, o Fundo tem seu vínculo com a esfera Federal (a União participa da composição e distribuição dos recursos), a Estadual (os Estados participam da

composição, da distribuição, do recebimento e da aplicação final dos recursos) e a Municipal (os Municípios participam da composição, do recebimento e da aplicação final dos recursos) (MEC/FNDE, 2000, p. 4).

Assim, o conceito de receita e despesas no contexto do Fundeb deve ser entendido na perspectiva da contabilidade pública, rigorosamente controlada pelo Ministério Público. Desse modo, “receitas” são os recursos advindos de impostos, compreendidas as provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em cada estado, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é composto por percentuais das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), cota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR), devida aos municípios. Também compõem o fundo as receitas da dívida ativa, de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas (MEC, 2009).

A complementação da União ao Fundo será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos arrecadados no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (F), conforme proposto pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020 (BRASIL, 2020).

Em relação ao aumento da complementação da União, será implantado gradativamente, até 2026 (com 12% em 2021). “Em valores atuais, isso significa expandir a complementação anual de R\$ 15,8 bilhões para R\$ 36,3 bilhões. O valor do investimento adicional total até 2026 (65 bilhões), conforme acima mencionado, é equivalente a 0,7% da arrecadação federal prevista para o período” (TODOS PELA EDUCACAO, 2020, p. 1).

O objetivo do fundo é a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, que conduzam à erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do

País e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988; EC 59, 2009).

A relação que o Fundo de Investimento da Educação Básica busca entre investimento e qualidade de ensino tem sido um dos pontos centrais das políticas públicas educacionais dos Planos Decenais da Educação Básica, bem como da orientação e proposição das políticas estaduais e municipais. A gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade são princípios constitucionais ratificados pela LDB em vigor e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Logo, desde a criação do Fundef em 1996, esses princípios já estavam expressos na composição e aplicação de parte dos recursos voltados à Educação.

Com o novo Fundeb há maior incentivo à melhoria da qualidade da educação, por meio da redefinição de regras do ICMS, projeto que nasceu de experiência exitosa realizada no Ceará por meio do “ICMS-Educação”, agora incorporado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. A partir dessa nova diretriz, a União passou a destinar o percentual de 2,5% da complementação para as “redes públicas, desde que cumpridas condicionalidades de melhoria dos indicadores previstas em lei. Isto perpassa pela melhoria da gestão educacional refletida na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL/CF, 1998. Art. 206, Inc. VI-VII).

A previsão de aumento do investimento da União na educação dividiu opiniões. Primeiro sobre uma possível oneração da receita de impostos da União vinculada constitucionalmente à educação, já que não é permitido legalmente o uso dos recursos do Salário Educação na composição desse percentual:

O Salário Educação é contribuição social, garantida na Constituição Federal, no art. 212, que determina às empresas recolherem 2,5 % do valor do total da folha de pagamento dos seus funcionários para serem utilizados no ensino fundamental. Essa arrecadação é utilizada da seguinte forma: 2/3 representam a quota estadual, repassada aos estados proporcionalmente à sua arrecadação; 1/3 constitui a quota federal, que fica em poder do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), para ser aplicado em diversos programas educacionais. Os recursos do Salário Educação destinam-se a convênios e outros programas realizados pela União, por meio do FNDE, em parceria com o governo e comunidade (PORTELA, 2006, p. 73).

Os percentuais repassados ao FNDE são aplicados nos seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE). Esses programas foram demonstrados no estudo de Portela (2006), como os que mais impactaram na qualidade do ensino municipal. Assim, embora não seja parte do Fundeb, esses recursos fazem parte do financiamento da educação.

2.3 (Des) regulamento, transparência, monitoramento e fiscalização do Fundeb

Um dos pontos mais controversos do novo Fundeb está relacionado ao piso salarial dos professores da Educação Básica. O valor destinado ao gasto com a folha de pagamento dos profissionais do Magistério foi definido em 70% do montante de recursos concernentes ao Fundo de Desenvolvimento. Esse percentual na política do Fundo anterior era fixado em 60%, portanto, houve um aumento de 10% para esse fim.

Conforme proposto pela Emenda Constitucional 108/2020, essa proporção não deve ser inferior a 70% (setenta por cento), excluídos os 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais advindos da complementação da União ao Fundo, haja vista que esses valores estão destinados à melhoria da qualidade do ensino, como também ao pagamento dos profissionais em efetivo exercício, observados, em relação aos 30% destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, o percentual mínimo de 15% (quinze por cento), destinados às despesas de capital (BRASIL, 1988, Art. 212-A, Inc. XI; BRASIL 2020).

Não obstante, nas despesas com pagamento, mais de 98% das redes municipais já aplicavam cerca de 80% dos recursos do Fundeb com o pagamento dos salários. evidencia-se com isso uma contradição entre o aumento proposto no percentual e as expectativas de melhoria dos salários dos professores. Atribui-se esse desajuste à ampliação das categorias dos profissionais da área educacional.

O objetivo da mudança, a princípio, era inserir Psicólogos e Assistentes Sociais que exercem funções na Educação Básica, pois profissionais do magistério eram os professores e os profissionais de apoio técnico especializado. Com a ampliação do conceito de profissional da Educação, a categoria passou a incluir todos os servidores em efetivo exercício na área educacional. Passaram a fazer parte do rol dos

trabalhadores da Educação Básica, profissionais do Magistério que atuam na realização de serviços de apoio e operacional, inclusive auxiliares de serviços gerais e de apoio administração, além de secretários escolares, dentre outros que exerçam sua profissão em escolas ou órgão/unidade administrativa da Educação Básica pública no país (BRASIL, 2020).

Sabe-se que essa mudança causou impactos significativos no financiamento da área. A preocupação é legítima, pois o orçamento da Educação está hoje quase que inteiramente destinado à folha de pagamento de pessoal. A situação do piso salarial ganhou, assim, dimensão de “desregulamentação” e incrustou-se como ponto crítico da mudança de recursos.

Como o novo Fundo, os municípios, estados e o Distrito Federal exercem o poder fiscalizador através do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS). Esses entes federados possuem autonomia e competência amparadas por lei para acompanhar as movimentações das contas do Fundeb nos seus respectivos níveis de atuação. Inclusive foi acrescentada a prerrogativa de que sejam interligados aos demais Conselhos de Educação (EC nº 18/2020). Além disso, a Carta Magna prevê “a rastreabilidade, comparabilidade e publicidade dos dados fiscais e contábeis, com divulgação em meio eletrônico de amplo acesso público” (CF, 1988, Art. 163-A).

O Fundeb é a primeira política pública brasileira sujeita à avaliação de gastos. A proposta estimula o aprimoramento da destinação dos investimentos públicos, com a revisão das regras no ano de 2026, após esse período, passará a ser decenal. É, ainda, uma política que pode induzir melhorias na qualidade na educação, tendo como elemento favorecedor a nova metodologia de complementação dos recursos pela União e com a normativa de alteração das regras de distribuição do ICMS (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

O financiamento da educação, assim como outros gastos públicos são limitados e normatizados pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que determina que só pode aumentar o gasto se existir aumento na arrecadação. Qualquer inconsistência nesse sentido, incorre-se em crime de improbidade administrativa e o responsável pode ter que responder criminalmente.

Outro ponto gerador de polêmica nas normativas do Fundeb é o rateio/abono das sobras do Fundo de Manutenção entre os profissionais da Educação Básica pública. O rateio foi recorrente ao longo da vigência da Lei nº 9.424, de 1996 e da Lei nº 11.494, de 2007. A Lei nº 14.113, de 2020 faz previsão sobre a divisão de sobras

referentes aos 70% dos valores destinados aos salários de profissionais da educação, mas ainda não foi possível chegar a um consenso sobre a metodologia a ser adotada na divisão dos recursos excedentes e também quanto à especificação de quais profissionais em efetivo exercício poderão ser beneficiados.

A falta de definição de amparo legal sobre o rateio ganhou dimensões políticas nos sindicatos da categoria em todo país, mas a despeito disso, o rateio vem sendo praticado pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal ao final de cada exercício financeiro (FNDE, 2021). A discussão sobre o tema foi adiada pelo Senado Federal para 2024, por meio do Projeto Lei nº 3.418/21 (BRASIL, 2021, § 2º do Art. 26).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a criação do Fundef, o movimento político em torno do financiamento da educação é assunto indutor de análises, críticas, mudanças, e, em meio a um processo dinâmico e recursivo, podem ocorrer desregulamentações, que devem ensejar novas propostas de Emendas à Constituição para ajustes. Não é tarefa fácil criar uma política pública de financiamento para a educação, muito menos que atenda a todas as demandas dessa grande e complexa área, pois qualquer alteração exige visitar outras leis complementares que nem sempre estão exclusivamente no âmbito da educação.

A aprovação do novo Fundeb foi uma conquista social que representa avanços significativos quanto às possibilidades de melhoria da qualidade do ensino. Como resultado tem-se hoje a normatização de conquistas que não podem ser desconsideradas, apesar de algumas inconsistências encontradas com relação ao prazo de vigência, ampliação da complementação da União, metodologia de distribuição dessa complementação, repartição do ICMS entre os municípios e Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

As contradições apontadas mostram a fragilidade da política de desenvolvimento da educação quanto ao pagamento dos salários dos profissionais, considerando a ampliação dos servidores que podem receber seus provimentos com recursos desse Fundo. Há a necessidade de rever as formas de reajustes, planos de carreira e promoções desses trabalhadores, não olvidando que essa revisão pode impactar nas despesas, gerar possíveis perdas para os docentes e, conseqüentemente, induzir movimentos de protestos da categoria.

Outros aspectos merecem atenção quanto a regulamentação das formas de rateio do Fundeb entre estados, municípios e o Distrito Federal que foi adiada pelo Senado Federal para 2024, por meio do Projeto Lei nº 3.418/21. Os resultados das avaliações do SAEB podem ser impactados pelas mudanças ocorridas nas metodologias de ensino e aprendizagem em decorrência da pandemia do Covid-19.

Sendo assim, pode haver necessidade de repasses adicionais por meio da complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), previsto apenas para 2023, que visa premiar bons resultados na melhoria do ensino e redução da desigualdade, que ficará restrita em função das previsões de atualizações da lei do Fundeb. Apesar do caráter permanente o Fundeb será revisado periodicamente pelo Congresso Nacional. A primeira revisão está prevista para 2026, e, depois disso acontecerá decenalmente: 2036, 2046 e assim sucessivamente. O novo Fundeb entrou em vigor em 1 de janeiro de 2021 e será implementado gradativamente até 2026 (EC 108/21; Lei nº 14.113/2020).

O fato é que a aprovação da nova Lei do Fundeb não encerra o assunto e não resolve todos os problemas e expectativas da sociedade, sobretudo da categoria dos profissionais da educação, do mesmo modo que não cria mecanismos automáticos de melhoria na qualidade do ensino. Ainda existe um longo caminho a ser trilhado nesse processo e faz-se necessário que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos para observar possíveis lacunas, buscando formas de avaliá-las, criando mecanismos de avaliação da política, capazes de definir com maior perceptibilidade pontos contraditórios, que devem ser discutidos e esclarecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **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, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424compilado.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do artigo 211 e ao § 3º do artigo 212 e ao *caput* do artigo 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 06, de 17 de agosto de 2020 à Proposta de Emenda à Constituição nº 26/2020**. Apresentada em 17 de agosto de 2020. Brasília, 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. **De onde vêm os recursos do Fundeb?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/128-perguntas-frequentes-911936531/fundeb-1960787641/142-de-onde-vem-os-recursos-do-fundeb> Acesso em: 09 jan. 2022.

DICIONÁRIO FINANCEIRO. **Receitas e Despesas**. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/receitas-e-despesas/> Acesso em: 09 jan. 2022.

MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. **Sancionado o Projeto de Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização**, 2000. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14006-sancionado-o-projeto-de-lei-que-regulamenta-o-fundo-de-manuten%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-da-educac%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-e-de-valoriza%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Projeto de Lei nº 3.418/21**, atualiza a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2301371> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informações, ações do Programa de Financiamento/Fundeb**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/> Acesso em: 13, jan. 2022.

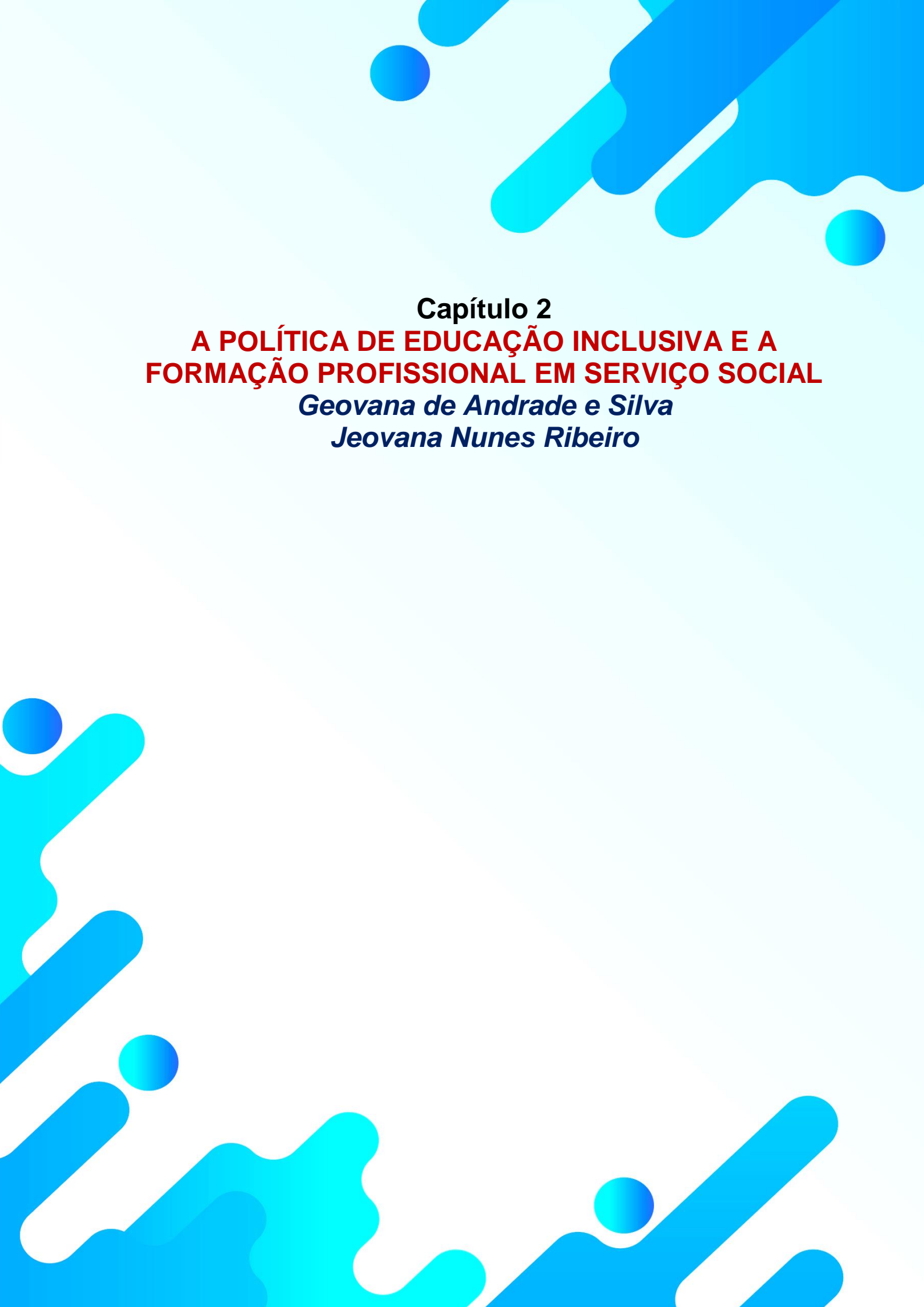
PORTELA, Eunice Nóbrega. **A política de descentralização de recursos públicos para o Ensino Fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, UCB, Brasília-DF, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **As possibilidades para a Educação e o Fundeb.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-fundeb-e-novas-possibilidades-para-a-educacao/> Acesso em: 09 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que é e como funciona o Fundeb?** - 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb/> Acesso em: 11 jan. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.



Capítulo 2
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL
Geovana de Andrade e Silva
Jeovana Nunes Ribeiro

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Geovana de Andrade e Silva

*Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail:
geovana.andrade@discente.ufma.br.*

Jeovana Nunes Ribeiro

*Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista
UNESP/FRANCA/SP. Professora vinculada ao Departamento de Serviço Social da
Universidade Federal do Maranhão – DESES/UFMA, coordenadora do projeto de
pesquisa: “As pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo na Educação
Pública do Maranhão”. E-mail: jeovana.nunes@ufma.br.*

RESUMO

O presente trabalho aborda a formação profissional a partir do que está posto no documento da Política Nacional de Educação Inclusiva e a realidade vivenciada por estudantes com deficiência. A pesquisa teve como objetivo analisar a formação profissional dos(as) discentes com deficiência matriculados(as) no curso de Serviço Social. Além da análise bibliográfica e documental, foi realizada a pesquisa de campo e a análise dos dados; permitiu perceber avanços na política de educação inclusiva, mas também a urgente necessidade em romper as barreiras arquitetônicas, tecnológica, atitudinais e pedagógicas a fim de garantir não só a inclusão, mas o egresso das pessoas com deficiência que buscam o ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Palavras-Chaves: Pessoa com Deficiência. Formação Profissional. Serviço Social.

ABSTRACT

The present work approaches professional training from what is stated in the document of the National Policy for Inclusive Education and the reality experienced by students with disabilities. In addition to the bibliographic and documental analysis, field research and data analysis were carried out; made it possible to perceive advances in inclusive education policy, but also the urgent need to break architectural, technological, attitudinal and pedagogical barriers in order to guarantee not only inclusion, but the egress of people with disabilities who seek public, free and quality higher education.

Keywords: People with Disabilities. Professional qualification. Social service.

1 INTRODUÇÃO

Primordialmente, faz-se necessário pontuar que segundo a Constituição Federal Brasileira aprovada em 1988 a educação é um direito de todos os seres humanos, sendo dever do Estado promovê-la nos diferentes níveis de escolaridade, sem restrições. Contudo, às pessoas com deficiência se apresentam maiores obstáculos, em decorrência dos limites impostos pela mesma, bem como dos estigmas sociais e culturais, que demonstram a persistência das bases excludentes na vida social.

Resultado de um longo processo de desafios e avanços, a educação na perspectiva inclusiva é a consolidação de anos de luta a fim garantir não apenas o acesso, mas também a permanência daqueles que historicamente foram segregados do ensino comum e tiveram suas capacidades subestimadas pela sociedade. Sendo a educação uma das formas mais efetivas de transformação da sociedade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é uma grande conquista na promoção de um ensino e conseqüentemente numa sociedade inclusiva. Através da garantia de condições dignas de permanência ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orienta as instituições de ensino eliminarem barreiras arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais e atitudinais (BRASIL, 2008).

Para obtenção dos objetivos propostos, optou-se pela metodologia qualitativa a fim compreender o cenário e os desafios que estão postos no processo de formação acadêmica da pessoa com deficiência e fez-se uso da análise documental, pesquisa bibliográfica, observação participante com registro em diário de campo e questionário virtual estruturado para coleta de dados.

Para o estudo foi realizado a coleta de dados, através de um questionário via *Google Forms*, uma vez que o cenário de pandemia da COVID-19 impossibilitou encontros presenciais com os entrevistados, com discentes e docentes sobre a problemática da inclusão educacional. Fato este que se configurou um obstáculo ao cumprimento desta pesquisa, considerando o distanciamento gerado pela falta do contato visual e a limitação que a comunicação escrita possui ante a comunicação verbal.

2 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Faz-se necessário salientar que a realidade educacional das pessoas com deficiências no curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão foi construída progressivamente ao longo dos anos e está intrinsecamente relacionada com as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil.

Houve um período em que o Serviço Social atuava em consonância com os interesses das classes dominantes e reproduzia inúmeras formas de exclusão na formação e no fazer profissional. Paulatinamente essa realidade foi modificada e os avanços se deram tanto por esforços internos como por normativas institucionais, fruto da luta das pessoas com deficiência, voltadas para a democratização e o fim de toda e qualquer forma de exclusão e discriminação no ensino superior.

Cabe frisar que enquanto profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, o Serviço Social, tem muito a contribuir frente a realidade contraditória produzida pela fragmentação do processo produtivo e da apropriação privada dos meios de produção, desde a formação profissional a inserção de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Tal contexto impacta diretamente no processo de formação do futuro assistente social que enquanto estudante se depara com a realidade dos interesses políticos e ideológicos das instituições de ensino e dos limites e possibilidades no sistema capitalista. Posto isto, torna-se necessário perceber como os interesses do capital se manifestam nas Universidades em diferentes momentos, tornando-as, por vezes, tanto espaços de alienação e dominação quanto de contribuição para a transformação social e emancipação das classes subalternas.

O denominado projeto ético político do Serviço Social que se consubstancia referenciado nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e pelos fóruns da categoria, define-se e se redefine no movimento contraditório da sociedade. Move-se entre a flexibilização posta pela política privatista da educação superior para atender às exigências do mercado e a resistência a essa tendência a partir do compromisso profissional com as lutas democráticas e emancipatórias da sociedade. (ABREU; LOPES, 2007, p.11 apud SILVA; PEREIRA; GUILHON; SOUSA, 2008, p.25).

É nessa realidade conflituosa entre a “lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das

desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação” que os cursos de graduação estão inseridos (TELES, 1996, p. 85).

No âmbito da UFMA esta contradição se manifesta de um lado através da redução do quadro pessoal de funcionários, de verbas destinadas à pesquisa científica, aos projetos de extensão, aos auxílios estudantis, a deterioração e a falta de disponibilidade de equipamentos necessários aos estudantes e por meio do controle de formação pautado.

2.1 Estudantes com deficiência e a realidade vivenciada no ensino superior

É necessário abordar o impacto direto das medidas governamentais na inclusão das pessoas com deficiência. Como exemplo, a adesão da política de cotas, onde a UFMA passou a destinar, por meio de ações afirmativas, 50% de vagas, em seus processos seletivos a negros, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e população indígena em todos os cursos (UFMA, 2006).

Fruto de mais uma medida governamental iniciada em 2005, o Programa Incluir, foi instituído na UFMA, no ano de 2009, o Núcleo de Acessibilidade (NUACES-UFMA), hoje denominado de Diretoria de Acessibilidade (DACES-UFMA). Com o objetivo de garantir o cumprimento dos requisitos legais relativos à acessibilidade por meio de propostas, orientações e encaminhamentos, o Núcleo possui um papel significativo na eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas no contexto acadêmico (PEREIRA, 2015, p. 7).

Outra medida governamental indispensável para efetivação da inclusão foi a constituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como fruto de um movimento de debates e discussões a fim de criar-se um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo a PNEEPEI foi sancionada, durante o segundo mandato do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2008, e se conclama um marco teórico e organizacional na educação brasileira. Nesse novo modelo, a educação especial possui um caráter transversal em todas as disciplinas e níveis do ensino regular e não substitutivo à escolarização (MOREIRA, 2016).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.16).

Portanto, torna-se indispensável ao professor o constante processo de aprendizagem a fim promover a inclusão e autonomia dos estudantes nos espaços educacionais e fora deles. Mas para além dos esforços individuais presentes na relação aluno e professor, é necessário frisar que o êxito da política está diretamente ligado a outros fatores, como ao sistema econômico na qual está inserida e conseqüentemente debaixo de seus valores e interesses. Deste modo, a análise da PNEPEEI necessita ser feita em consideração a uma perspectiva sistêmica, que investiga quais as causas por traz dos desafios apresentados a materialização da política em uma determinada instituição e a influência do Capital nesta realidade.

Dada a função alienante que a educação ocupa no capitalismo, a promoção da igualdade se restringe muito mais ao plano teórico do que em mudanças estruturais a fim de atender indivíduos historicamente excluídos, sejam eles pobres, negros, mulheres ou pessoas com deficiência.

A fim de compreender a realidade vivenciada pelos discentes com deficiências na Universidade Federal do Maranhão apresentaremos uma análise qualitativa dos resultados da pesquisa de campo.

De acordo com o levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade no semestre de 2020.1 a UFMA possui um total de 441 matrículas ativas de estudantes com deficiência em seus campus, dentre os quais 8 matrículas são referentes ao curso de Serviço Social. Deste modo, o Serviço Social ocupa a 10ª posição no ranking de cursos com mais alunos com deficiência ativos (DACES/UFMA, 2020).

Os dados também apontam, proporcionalmente, um elevado número de desistência ou trancamento no curso alcançando a porcentagem de 33% dos alunos com deficiência que se matriculam em contrapartida com 13% que concluíram o curso.

Outro dado que chama a atenção foi a porcentagem de 100% dos discentes entrevistados afirmarem ter tido o desejo de abandonar ou trancar graduação em algum momento da jornada acadêmica. Apesar dos documentos oficiais estabelecerem igualdades de oportunidades e a inclusão da pessoa com deficiência independentemente do tipo de deficiência e do nível escolar, a realidade universitária tem demonstrado um disparate entre o campo teórico e a prática criando um clima favorável a evasão e tornando a vivência acadêmica uma penosa caminhada de resistência e superação “[...] devido as dificuldades encontradas como já relatadas muitas vezes os pensamentos eram de desamino e desistência mais superação desse contexto é a palavra que mais nos define.” (DISCENTE SEMPRE VIVA, 2021).

Ao serem indagados sobre a temática da acessibilidade, foram percebidas diferentes perspectivas nas falas dos discentes e docentes do curso, as quais estão apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Acessibilidade na Universidade Federal do Maranhão

Discentes entrevistados (as)	Você acredita que a UFMA segue todas as normas de acessibilidade que determina as leis de inclusão? Por que?
Sempre-Viva	“não ainda ha muito que se avançar.”
Astromélia	“Sim e não. Nunca recebi nenhuma ajuda.”
Hortênci	“[...] Acredito que falta mais entendimento em volta dos discentes, ainda precisa melhorar em termos de palestras, eventos de conscientização desse meio. Deficiencia não é ser anormal, mas necessita de respeito e entendimento, o portador ser mais respeitado e as leis serem mais compreendidas! [...] Porém em termos de acessibilidade dentro do campus precisa ser melhorado. [...]”
Lavanda	“Sim. A ufma está sempre buscando acolher pessoas que necessitam de alguma necessidade”
Magnólia	“Não, pois muitas pessoas não conhecem essas normas”
Flamboyant	“Acredito que sim, pois a gestão UFMA demonstra preocupação com os discentes em vulnerabilidade.”
Copo de Leite	“Não segue todas, mas tem trabalhado bastante pra atender, mas falta recursos”

Fonte: Primária, 2021.

Analisando as falas das discentes Astromélia e Flamboyant, apresentadas no Quadro 2, percebemos que há uma falta de compreensão sobre a temática da acessibilidade ao associar a questão com “ajuda” e “preocupação” institucional. As alunas Copo de Leite, Hortênci e Sempre-Viva e as professoras Amora, Cramberry e Mirtilo percebem a falta de acessibilidade, mas também os esforços no sentido de estabelece-las.

No que se refere a acessibilidade arquitetônica é perceptível por qualquer pessoa adaptações estruturais como a presença de rampas, a sinalização do piso com textura e a instalação de um elevador que dá acesso ao auditório a fim de atender estes sujeitos. Porém, mesmo as rampas possibilitam acesso dificultoso as salas, auditórios e demais espaços. Razão pela qual alunos com deficiência física solicitam que as aulas ocorram em salas situadas no térreo. Sempre-Viva relata

“[...] as aulas muitas das vezes estavam sendo ministradas em andar de difícil acesso e eles (os professores) iam a luta para permitir que eu tivesse acesso em igualdade de condições com os demais, outros não

ministravam aulas (no térreo) e muitas das vezes eu ficava em baixo esperando o professor descer e explicar a situação.” (DISCENTE SEMPRE-VIVA, 2021)

Outro fator que interfere no processo de ensino e aprendizagem é o acolhimento institucional por parte dos professores e técnicos. No que tange esse aspecto, percebe-se na fala abaixo o despreparo profissional que contribui para a manutenção da exclusão da pessoa com deficiência no âmbito acadêmico. Afirmou a aluna, que iniciou sua graduação em 2016: “Não me senti acolhida, por isso tranquei, retornei na pandemia, mas ainda com as mesmas dificuldades.” (DISCENTE COPO DE LEITE, 2021).

Percebe-se que além do acesso, é necessário assegurar aos alunos a equidade e a igualdade de oportunidades através de uma equipe composta por docentes, servidores e técnicos qualificados profissionalmente. Ao serem questionados se a formação profissional os direcionou a demanda da educação inclusiva, 50% dos docentes entrevistados afirmaram que não. 100% dos entrevistados responderam que nunca participaram de algum curso específico de capacitação, no que tange a metodologia adequada de ensino-aprendizagem a ser utilizada a fim de ultrapassar barreiras pedagógicas entre o professor e aluno. Também constatamos, a partir das respostas dadas, que 50% dos docentes desconhecem as normativas institucionais que orientam o trabalho do docente com o estudante com deficiência.

Outrora o estabelecimento da PNEEPEI acreditava-se que os professores necessitavam ter uma inclinação ou “chamado” especial para exercer o ensino a pessoa com deficiência. Nessa nova realidade, todos os professores de turmas regulares são chamados a capacitação e a trabalhar de maneira eficaz no que tange as estratégias e metodologias voltadas à educação inclusiva.

É importante frisar que os professores também possuem “o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.” (MITTLER, 2003 p.35) para que não lhes impute a culpa pelo trancamento ou abandono de discentes no curso e seja colocado sobre seus ombros a responsabilidade do êxito ou fracasso da inclusão.

Observou-se também uma linha de pensamento nos discursos dos docentes. Diante dos desafios enfrentados para efetivação da inclusão, é claro o compromisso

ético com um processo de ensino-aprendizagem crítico e politicamente comprometido com uma sociedade justa, visto que a defesa intransigente dos direitos humanos é um dos princípios fundamentais que embasam o Serviço Social. O que vai de encontro com a visão de educação como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” disposta na PNEPEI e com a dimensão pedagógica da profissão na qual o profissional atua promovendo mudanças emancipatórias (BRASIL, 2008a, p.5).

Neste sentido, 84% dos docentes afirmaram que buscam proporcionar um atendimento diferenciado na perspectiva da acessibilidade de acordo com a necessidade do aluno e agir no sentido de viabilização de direitos.

“Estimulando respeito as todas as pessoas, empenho a eliminação de preconceitos, garantia do pluralismo. Atenção ao desempenho e aprendizado desta/e aluna/o, se, necessário, com suporte adicional, como textos com áudio, letras maiores (se for baixa visão), levantamento junto a setor de acessibilidade de equipamentos que favoreça não só a inserção, mas, continuidade e finalização na disciplina com apreensão do conteúdo programático. [...] As estratégias adotadas advém de leituras individuais e compromisso com educação pública, universal, de qualidade e para todos e todas. Na infância tive colegas surdas e com deficiência visual que muito me ensinaram com a comunicação não verbal - na linguagem de sinais e expressão corporal. Lições que eu cultivo comigo até hoje, bem como o desejo de aprender mais com cursos de aperfeiçoamento em breve.” (DOCENTE MIRTILO, 2021).

As docentes Cramberry, Mirtilo e Cereja também relatam as ocasiões que recorreram da Diretoria de Acessibilidade e os desafios enfrentados para efetivação de direitos dos alunos, uma vez que, para garantir a igualdade de condições nas aulas faz-se necessário recursos, suportes e serviços especializados.

“Nas aulas utilizava material disponibilizado exclusivamente para aluno, mas com o mesmo conteúdo. Textos eram encaminhados para o setor de acessibilidade da UFMA para digitalização. Contudo, era muito demorado e aluna preferia que enviasse o texto em formato digital e ela mesma conseguia ampliar a letra”. (DOCENTE CRAMBERRY, 2021).

“O meu desconhecimento sobre como proceder, além da precariedade de estrutura material e de pessoal na UFMA, à época, que permitisse desenvolver o processo de ensino/aprendizagem em condições adequadas para as estudantes com deficiência”. (DOCENTE CEREJA, 2021).

Contudo, foi percebido a falta de conhecimento tanto de docentes como discentes no que diz respeito a Diretoria de acessibilidade e no que se refere aos discentes 57% afirmaram não conhecer ou conhecer pouco o DACES e 85% afirmaram que nunca fizeram uso dos equipamentos disponibilizados pelo DACES. Nota-se uma relação entre o conhecimento superficial da Diretoria de Acessibilidade e a não solicitação de equipamentos tecnológicos necessários a fim de garantir o máximo de aproveitamento.

Outro ponto que chamou nossa atenção sobre os desafios encontrados no processo de aprendizagem foi a porcentagem de 25% das discentes entrevistadas mencionarem experiências de discriminação e indiferença advindas dos colegas de classe. “Os relacionamentos, às vezes sinto uma indiferença visto nem saber porque, pois nunca tive dificuldades de vínculos. Percebo a exclusão.” (DISCENTE HORTÊNCIA, 2021).

Deve-se destacar também a necessidade de adaptação curricular. Passados 15 anos desde sua implementação no Currículo em 2006, a disciplina Pessoa com Deficiência e Política Pública ainda possui o caráter optativo. Além disso, faz-se necessário que a temática se constitua, de fato, transversalmente nas demais disciplinas do curso como pontuado em seu projeto pedagógico, uma vez que, não se encontra presente nas referências bibliográficas básicas e complementares atualmente.

[...] além da temática constituir-se como tema transversal em disciplinas como Ética Profissional em Serviço Social, Movimentos Sociais e Serviço Social, Política Social I e Política Social II, Direitos Humanos, Necessidades Sociais e Cidadania, Libras, dentre outras. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFMA, 2016).

Tais mudanças contribuirão com a desmistificação de estereótipos e estigmas sobre a pessoa com deficiência no curso, para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática e para a reflexão dos discentes e futuros assistentes sociais que atuarão em programas e projetos de ordem social.

Soczek e Alencastro (2012, p. 52) consideram a pesquisa um aspecto fundamental da formação profissional, “um elemento fundante, norteador e incentivador da prática educativa”, afirmando que é a partir dela que o discente tem o primeiro contato com a relação entre a teoria apreendida em sala de aula e a realidade prática, deve-se colocá-la em um lugar de protagonismo.

Percebe-se em nosso estudo, um avanço na perspectiva de fomento à pesquisa no curso de Serviço Social da UFMA de modo que esta perpassa disciplinas, seminários, oficinas, atividades complementares.

Temos como pressuposto que a construção do conhecimento perpassa pelo conjunto de técnicas, métodos e estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a apreensão crítica da realidade social. Assim sendo o processo de formação acadêmico profissional se fundamenta em princípios e diretrizes nacionais tais como: Indissociabilidade nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão transversal em todos os componentes curriculares: nas disciplinas através de trabalhos que exigem pesquisas de campo, visitas monitoradas a instituições, **inserção de alunos nos cinco grupos de pesquisa e extensão existentes no DESES** e articulados ao PPGPP onde desenvolvem atividades de iniciação científica, nos estágios obrigatório e não obrigatório e na monografia de conclusão de curso. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFMA, 2016, p.20. Grifo nosso).

Contudo, no aspecto “grupos de pesquisa”, durante a entrevista, 85% das discentes entrevistadas afirmaram que não participam ou não participaram de grupos de pesquisa e 15% afirmaram ter participado, mas não fazem parte no momento. Essa porcentagem chama atenção haja visto o fato do curso de Serviço Social possuir grupos de pesquisa e nenhum dos discentes entrevistados estarem integrando-os no momento da entrevista.

Além de não ocupar espaços de produção como os grupos de pesquisa, estes alunos não se veem reconhecidos através do quadro de docentes do curso que atualmente não é composto por nenhum professor com deficiência. Nessa realidade, não só se deslegitima planos prospectivos de cursar o mestrado ou doutorado como afeta diretamente a visão identitária que o estudante com deficiência possui.

Em sua constituição subjetiva, o sujeito não representado é aquele que tem dificuldade em se reconhecer naquele outro posto como padrão, a partir do qual as demais existências serão avaliadas e hierarquizadas. O sujeito negro não-representado só tem como espelho – como ideal social - o branco. (SILVA e SILVA, 2019, p.43).

Pressupõe-se que de igual modo a pessoa com deficiência possui como espelho de capacidade, realização e eficiência a pessoa que não têm deficiência e na falta de representatividade reafirma-se o lugar de subalternidade, em que estes sujeitos não se veem capazes de usufruir determinados dos espaços sociais como os casos dos grupos de pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou conhecer a realidade vivenciada pelos discentes com deficiência no curso de Serviço Social da UFMA e entender como a permanência destes sujeitos é comprometida pela acessibilidade precária a qual estão submetidos. Apesar dos avanços tanto dentro da categoria do Serviço Social como na Legislação Brasileira, ainda existem inúmeros desafios a serem superados a fim de atender todos os requisitos de acessibilidade física, atitudinal e pedagógica.

Os dados demonstram como as barreiras estruturais, a falta de formação profissional qualificada e a manutenção da carga histórica atribuída às pessoas com deficiência faz com que os mesmos não ocupem espaços de produção acadêmica e prejudicam a inclusão e o pleno aproveitamento do curso.

Por fim, cabe pontuar que este estudo não almeja beneficiar apenas os atuais e futuros discentes com deficiência do curso de Serviço Social, mas avançar no que diz respeito à consolidação da educação como direito de todos e promover debates em torno da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DACES/UFMA. **Relatório da Pesquisa: Demandas Psicossociais com Vista a Acessibilidade Educativa de Estudantes com Deficiência no Contexto de Pandemia Covid-19 no Campus São Luís – MA**. São Luís, 2020.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contexto Sociais** – Porto Alegre: Artimed, 2003.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA**. Campinas, 2016. 404 p Tese (Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **O processo de inclusão de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão: desafios e perspectivas**. Jornada de Políticas Públicas, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/> Acesso em: 10 abr. de 2021.


Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA. São Luís, 2006.

SILVA, M. O. S.; PEREIRA, M. E. F. D.; GUILHON, M. V. M.; SOUSA, S. M. P. S. **O Protagonismo do Maranhão no Serviço Social Brasileiro.** Revista Serviço Social & Sociedade, nº 95, ano XXIX, especial, 2008, São Paulo: Cortez editora.

SILVA, A. F. L.; SILVA, G. M. B. . **“Falando a voz dos nossos desejos”:** os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **REIS**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 42-56, 14 nov. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br>> Acesso em: 10 de Jan. 2021.

SOCZEK, D., ALENCASTRO, M. **Pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior particulares:** desafios e perspectivas. Revista Intersaberes | vol.7 n.13, p. 46 - 66 | jan. – jun. 2012 | ISSN 1809-7286 Disponível em: <<https://doi.org/10.22169/revint.v7i13.247>> Acesso em: 05 de Jul. 2021.

TELES, Vera da Silva. **Questão Social:** afinal, do que se trata? SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 10(4) 1996. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. de 2021.



Capítulo 3
A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE
O DIREITO À EDUCAÇÃO

Vívian Karen Batista da Silva
Ederson Breno da Silva Batista
Layana Silva Lima
Emilly Florentina de Oliveira



A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Vívian Karen Batista da Silva

Autora principal, bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: viviankarenbatista@outlook.com

Ederson Breno da Silva Batista

Coautor, graduando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e estagiário do Programa BPC na Escola do Município de Natal/RN. E-mail: edersonwi2009@gmail.com

Layana Silva Lima

Coautora, doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Assistente Social da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social do Natal, Coordenadora do Programa BPC na Escola no Natal/RN. E-mail: layana_limasso@hotmail.com

Emilly Florentina de Oliveira

Coautora, graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e estagiária do Programa BPC na Escola do Município de Natal/RN. E-mail: emillyflorentina@gmail.com

RESUMO

O presente artigo versa acerca da trajetória histórica dos direitos da pessoa com deficiência (PCD) no Brasil e a importância da educação para o desenvolvimento e expansão da inclusão social desta parcela populacional. Esse estudo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Serviço Social da autora principal e de aproximações posteriores. Vale ressaltar que, o artigo tem por metodologia, a pesquisa bibliográfica e documental embasada no método marxista. Por meio da análise dessa trajetória, que compreendeu desde as civilizações clássicas até o capitalismo contemporâneo, foi identificado que essa história possui por transversalidade o processo de exclusão social, que adquire contornos fincados na possibilidade de produção sobre os ditames do capital. Dessa forma, foi possível obter alguns apontamentos acerca da trajetória social e histórica referente a pessoa com

deficiência no Brasil e no mundo. Como resultados, foi observado a notória exclusão social das pessoas com deficiência nos mais variados períodos e espaços históricos, devido ao preconceito aliado a questões morais e culturais. Para além do mais, foi desenvolvido, a construção sistemática sobre as primeiras e principais instituições brasileiras de ensino – ditas inclusivas – e as lutas pelo direito à educação. No tocante a atualidade, foi aludido os avanços via legislação voltadas a especificidade das pessoas com deficiência, tais como, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), Lei nº 10.436/02 e Decreto 5.626/05 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, Portaria nº 3.284 de 2003 inciso III que declara o compromisso integral da instituição de ensino para garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos, entre outras. Entretanto a atual conjuntura se revela ofensiva para sua efetivação plena. É importante frisar que, foram levantadas críticas e análises de como o atual sistema político e econômico (capitalismo) lida com a PCD em meio a tais apontamentos, pois acredita-se que os pontos levantados são essenciais para pensar-se em maneiras adequadas de responder as problemáticas desenvolvidas no referido trabalho.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência, Educação, Capitalismo.

ABSTRACT

This article deals with the historical trajectory of the rights of people with disabilities (PCD) in Brazil and the importance of education for the development and expansion of social inclusion of this population. This study is the result of the Course Completion Work (TCC) in Social Work by the main author and subsequent approaches. It is worth noting that the article's methodology is bibliographical and documentary research based on the Marxist method. Through the analysis of this trajectory, which ranged from classical civilizations to contemporary capitalism, it was identified that this history has the process of social exclusion as transversality, which acquires contours rooted in the possibility of production on the dictates of capital. In this way, it was possible to obtain some notes about the social and historical trajectory of people with disabilities in Brazil and in the world. As a result, the notorious social exclusion of people with disabilities in the most varied periods and historical spaces was observed, due to prejudice combined with moral and cultural issues. Furthermore, a systematic construction was developed on the first and main Brazilian educational institutions – said to be inclusive – and the struggles for the right to education. With regard to the present time, advances were mentioned through legislation aimed at the specificity of people with disabilities, such as the Law of Guidelines and Base of National Education (LDB 9394/96), Law No. 10.436/02 and Decree 5.626/05 that recognize LIBRAS as a legal means of communication and expression, Ordinance No. 3,284 of 2003, item III, which declares the educational institution's full commitment to guarantee the access and permanence of deaf students, among others. However, the current situation proves to be offensive to its full effectiveness. It is important to emphasize that criticisms and analyzes of how the current political and economic system (capitalism) deals with the PCD were raised in the midst of such notes, as it is believed that the points raised are essential to think of adequate ways to respond the problems developed in that work.

Keywords: Person with Disabilities, Education, Capitalism.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer acerca do processo de inclusão social das pessoas com deficiência (PCD) requisita se debruçar sobre um longo processo histórico da humanidade com a finalidade de identificar os determinantes sociais, políticos e econômicos que edificaram as bases para a exclusão social, bem como a luta e desafios para a inclusão social com bases na equidade social no seio de cada organização social.

Por entendermos que realizar alguns apontamentos sobre a temática da inclusão é algo complexo, o presente artigo, almeja trazer elementos reflexivos desse processo no Brasil, com vistas a trazer a historicidade desse processo, e suas singularidades no país, tendo por recorte o direito à educação.

Desse modo, o primeiro item traz uma abordagem sócio-histórica acerca da pessoa com deficiência no capitalismo, com o objetivo de apontar sua singularidade no modo de produção capitalista, o segundo item aborda a constituição a respeito da educação inclusiva no Brasil, com vistas a trazer apontamentos de como foram construídas as bases para a efetivação do direito à educação das PCD e por fim o último item o direito a educação. Vale ressaltar que o método utilizado na presente pesquisa é o materialismo histórico dialético oriundo do marxismo.

A pesquisa teve como objetivo geral evidenciar o processo da exclusão sócio-histórico protagonizado pelas pessoas com deficiência no Brasil e no mundo e a relevância dessa questão nos dias atuais para a garantia dos direitos à educação de qualidade. No que tange os objetivos específicos, foram definidos: Desmistificar estigmas, estereótipos e preconceitos construídos ao longo da história no tocante aos indivíduos com deficiência e suas (in) capacidades; analisar o desenvolvimento da inserção escola no que se refere a indivíduos com deficiência e investigar o desenvolvimento histórico da inserção.

Entendemos que essa temática é relevante não somente para os profissionais da educação, mas para todos os profissionais que desenvolvem trabalho social com pessoas com deficiência. Pois a pessoa com deficiência deve ser vista em sua totalidade tendo a equidade enquanto baliza para a excelência de sua cidadania em todos os âmbitos da sociedade.

2 ABORDAGEM SOCIO-HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB A ÉGIDE DO CAPITALISMO

A discussão acerca da pessoa com deficiência na história humanidade tardou a ser direcionada pela via da inclusão social com vistas a construir as condições objetivas para o convívio em sociedade. Ao contrário, por séculos as pessoas com deficiência (PCD) eram marginalizadas, relegadas da participação em sociedade, e em algumas organizações eram até privadas do direito à vida.

De acordo com as pesquisas de Otto Marques Silva (1986 apud Brandenburg e Lückmeier, 2013), haviam tribos que, ao nascerem crianças com os seus corpos diferenciados, elas eram enterradas junto com a placenta. Em outras tribos queimavam-nas e algumas as asfixiavam e até mesmo afogavam as crianças. Isso se dava “[...] por medo e por desconhecer as causas da deficiência ou por acreditarem que o corpo de um deficiente físico trazia consigo espíritos do mal.” (BRANDENBURG E LÜCKMEIER, 2013, p. 176).

Já nas sociedades clássicas precedentes ao capitalismo era permitido o sacrifício das pessoas com deficiência, consideradas indivíduos incapazes de viver em sociedade. Na Grécia antiga, havia uma supervalorização do corpo belo e forte, pois favorecia as batalhas, então caso as crianças nascessem com alguma deformação no corpo, eram – por vezes – executadas. Em Roma, os próprios pais eram obrigados a executar os seus filhos, caso eles nascessem com alguma deficiência. (ALVES E PACHECO, 2007).

Com a difusão do Cristianismo, tais atos cruéis foram proibidos, pois tais pessoas eram portadoras de “almas” e, portanto, tinham que ser cuidadas. Entretanto, essa visão não considerava a integração na sociedade, apenas condenava seu extermínio. Com a ascensão do capitalismo, a sociedade movida pelo lucro e exploração da força de trabalho, enquanto ordem dominante, o tratamento para com a pessoa com deficiência passou a ser embricado de atos de caridade cristã.

É necessário compreender o forte papel desta instituição nesse momento histórico, pois era responsabilidade da Igreja Católica e da burguesia a filantropia. A Igreja e os burgueses tratavam dos pobres e das pessoas com deficiência como forma de caridade, deixando naquele momento o Estado de fora da responsabilidade das problemáticas sociais. Dessa forma, os ricos e a Igreja eram vistos como “bons” por “ajudar” os mais pobres. Mas na verdade, era uma forma de contensão social, pois se essas instituições cuidassem dos

necessitados, não haveriam grandes revoltas sociais. (SILVA, 2020, p. 679)

É importante pontuarmos que as PCD não eram consideradas força de trabalho para o processo produtivo capitalista, sendo assim, não possuíam significado econômico na busca incessante por lucro, sendo um fardo aos familiares que tinham que prover seu sustento. A caridade reportada da citação acima, entretanto, não considerava a importância desses indivíduos participarem da sociedade. A reclusão seja em instituições ou em cômodo isolado dos demais membros da família era uma realidade.

Desse modo, a discriminação foi, e ainda é algo presente na realidade. Conforme Cunha (2021), o entendimento do social foi relegado das análises acerca dos cuidados para com as pessoas com deficiência, e que a perspectiva de patologia foi predominante por séculos enquanto fio condutor das ações. Tal postura não considerava os indivíduos em sua totalidade e singularidade, era apenas uma pessoa que possuía patologia e por isso necessitava de cura. No entanto, a “cura” dos corpos, não está ligada apenas a inserção na vida social, mas principalmente na lógica produtiva. (DINIZ, 2007 APUD CUNHA, 2021).

Ao passo que a sociedade alavancou seu desenvolvimento nos âmbitos social, econômico, político, cultural e científico, tal desenvolvimento repercutiu também na forma de como se enxergar as pessoas com deficiência. Após a segunda metade do século XX, segundo Amaral (1995), surgem novas visões no que tange a deficiência. No entanto, essas visões tiveram algumas oscilações, sendo elas: organicistas (visando o assistencialismo), interacionistas (visando à educação e reabilitação física da pessoa com deficiência) e holísticas (visando reabilitação biopsicossocial que considera o indivíduo como um todo).

De acordo com Barnes, Oliver e Barton (2002) a partir da década de 1970, sob o contexto do capital em crise, houveram muitos movimentos políticos em torno da pessoa com deficiência na Inglaterra, estudiosos com deficiência física deram origem ao movimento *Disability Studies* (estudos sobre deficiência), contribuindo para a compreensão da deficiência como pauta social (coletiva, cultural e política) e não apenas biomédica, fato este fundamental para o início da análise da questão como opressão social, assim como a importância da integração social.

Dessa forma, o movimento *Disability Studies* objetivava “colocar que não é o impedimento físico, a lesão, que impossibilita a participação social, mas sim a

estrutura social que é pouco sensível para a inserção da pessoa com deficiência em par de igualdade”. (DINIZ, 2007 APUD CUNHA, 2021, p. 309). Assim, podemos compreender que a exclusão social direcionada a pessoa com deficiência nessa sociedade, está extremamente ligada com a lógica produtiva do sistema capitalista, por ser visto com um “corpo” inútil ao modo de produção.

É indubitável que, existem outros motivos para a exclusão social dessa parcela populacional, principalmente relacionada ao preconceito e valores morais e culturais como citados anteriormente. No entanto, é por compreender-se que não possui a mesma capacidade de produzir, ou que necessita de suporte seja de cuidador, seja de provimentos essenciais à vida, que essa parcela é excluída da cultura, do lazer, do vínculo empregatício e da educação.

Nesse sentido, segundo os estudos do teórico social Michel Foucault (1986 apud Santos, 2008, p. 507), “o padrão emergente sobre a expectativa do sujeito ideal necessário ao modelo de produção capitalista exige um tipo de sujeito com corpo hábil às novas atividades e práticas fabris, em que a força física se torna fundamental”.

Nessa perspectiva, Santos (2008) acrescenta que, o modelo social da deficiência defende que a exclusão para com as pessoas com deficiência, ocorre devido a incompatibilidade entre as exigências do capitalismo no âmbito produtivo e as lesões que existem nos corpos das pessoas com deficiência, pois não existe a adaptação à diversidade corporal.

Vale ressaltar que, a tese do modelo social da deficiência, segundo Santos (2008, p. 506), “era de que a desigualdade pela deficiência não estava apenas nas lesões corporais, mas constituída nas várias barreiras físicas, econômicas, políticas e sociais da vida em sociedade para os deficientes”.

Com isso, a partir do progresso, sobretudo no decorrer da década de 1970, no que se diz respeito às visões sobre a pessoa com deficiência - ocasionada por inúmeros estudiosos que se debruçaram em analisar essa problemática como citado anteriormente - houveram grandes eventos internacionais que motivaram o movimento pró-educação para as pessoas com deficiência. De acordo com Alves e Pacheco (2007) foram elas: Liga internacional pela inclusão, a luta europeia contra a exclusão das pessoas com deficiência, a Conferência de Salamanca em 1994, a proposta integracionista dos Estados Unidos da América (EUA), etc.

É válido salientar o quanto foi impactante tais eventos mundiais para a pessoa com deficiência, pois foi a partir deles que foi impulsionado as primeiras iniciativas de direitos sociais atribuídos a esse público no Brasil.

3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Vários foram os educadores que iniciaram a experiência de educar uma pessoa com deficiência. Ainda na Idade Média, a partir do cristianismo, com o desenvolvimento da filantropia dedicado as pessoas com deficiência feito pela burguesia e Igreja Católica, o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) desenvolveu um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais com as mãos.

Devido a isso, Leon se tornou famoso em toda a Espanha por impulsionar a educação dos filhos surdos da nobreza. Conforme os estudos de Reily (2007, p. 321) "O trabalho de Ponce de León foi reconhecido nacionalmente, havendo outros nobres com filhos surdos que deveriam ser educados para que pudessem assumir seu papel de herdeiros." Para Silva (2020), outro educador famoso para a educação dos surdos é Charles Michel de l'Épée, educador francês do século XVIII. É importante frisar que,

l'Épée concluiu que deveria aprender a gramática com os sinais de suas alunas para então lapidá-los, desenvolvendo um método para aproximar os sinais à língua francesa. O número de alunos aumentou, e a escola, filantrópica, não fechava as portas a ninguém. (RÉE, 2000 APUD REILY, 2007, p. 322).

É essencial acrescentar o papel da Igreja na educação das pessoas com deficiência auditiva, pois segundo Reily (2007) os sinais manuais criados dentro dos mosteiros para comunicação entre os monges foram de grande importância para compreender a língua de sinais como a melhor possibilidade para os surdos.

No tocante ao Brasil, em 1854, por meio do Decreto Imperial nº 428, foi criado no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo resultado do empenho do escritor e poeta José Álvares de Azevedo, também deficiente visual desde nascença, tendo cursado o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, na França. Ademais, para Figueira (2021), ainda hoje a literatura é muito importante e muito incentivada no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado de IBC (Instituto Benjamin Constant), sendo também um centro de excelência no ensino,

pesquisa e extensão, no qual o seu conhecimento é difundido não só no Brasil, mas também para o exterior

Em 1855, segundo Strobel (2009 apud Silva, 2020 p. 681), Eduard Huet (professor surdo com mestrado e experiência em cursos na cidade de Paris) foi contratado por D. Pedro II com a finalidade de fundar a escola de surdos do Brasil. Dessa forma, Huet, quando chegou em terras brasileiras, estudou a língua de sinais aqui já existente e trouxe os sinais construídos na França, formulando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com isso, em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos). Figueira (2021) acrescenta que, na época, o Instituto era como um asilo, só aceitando surdos do sexo masculino, apenas em 1931, foi criado o externato feminino, com oficinas de costura e bordado.

Mesmo sendo muito importantes para a história da inclusão educacional para as pessoas com deficiência, o IBC e o INES tinham um atendimento comprimido, pois no ano de 1872, “eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos, sendo que, na época, havia um contingente de 15.848 cegos e 11.595 surdos.” (FIGUEIRA, 2021, p.79). Desses dados, podemos presumir que no Brasil o acesso à educação era limitado a classe rica, não sendo acessível as pessoas pobres. Assim, as famílias trabalhadoras dificilmente conseguiam ofertar educação aos seus filhos com deficiência.

Ademais, apenas em 1925, foram criadas

as primeiras escolas para o atendimento médico-pedagógico as crianças com deficiência intelectual, pioneirismo e marco histórico na Educação Especial no Brasil, através do médico e psicólogo Ulysses Pernambucano de Melo, as chamadas ‘Escolas para Anormais’. (FIGUEIRA, 2021, p. 79).

Nota-se que os termos escolhidos durante toda a história, e até mesmo durante o século XX, são termos grotescos e ofensivos. Se dirigir para um indivíduo com deficiência como “anormal” com certeza as feria de forma imensurável. Tal dor, não pode ser sequer descrita, pois foram séculos de tratamentos ofensivos e preconceituosos, feitos não só pela sociedade em geral, mas também pelas famílias e especialistas em medicina e educação.

Sobre a evolução da educação para as pessoas com deficiência,

a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto. (MIRANDA, 2003, p. 3)

A partir dos anos de 1950, conforme a autora, o governo federal iniciou as campanhas voltadas para a educação para as pessoas com deficiência. A primeira campanha foi em 1957, voltada para os deficientes auditivos chamada de “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” objetivando promover a educação e assistência ao surdo em todo o Brasil.

A segunda campanha, em 1958, foi direcionada as pessoas com deficiência visual, denominada de “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”. Já em 1960, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME) tendo por finalidade “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. (MAZZOTTA, 1996, p. 52 APUD MIRANDA 2003, p. 5).

A década de 1980, é marcada em todo o mundo a prática da integração social, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. Enquanto que, na década de 1990, inicia-se “as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar.” (MIRANDA, 2003, p. 6).

No Brasil, em consequência à Constituição Federal de 1988, é estabelecido no Art. nº 208, “a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (MIRANDA, 2003, p. 5). Enquanto que, na década de 1990, inicia-se “as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar.” (MIRANDA, 2003, p. 6).

Ademais, de acordo com Figueira (2021), é importante destacar o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981), medida esta que foi estabelecida pela ONU (Organização das Nações Unidas) para que fosse difundida e dialogada a questão das pessoas com deficiência. Logo, foi criado um comitê para a criação de um plano de ação mundial composto por 23 países, no qual o Brasil não estava incluído. No Brasil, um dos primeiros eventos importantes para esse ano foi a “Coalizão de Pessoas Deficientes”, depois denominada de “Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes”.

O “Ano Internacional”, levou a ONU a criar a “Década das Pessoas com Deficiência” e os frutos gerados por esses reconhecimentos internacionais levaram as pessoas com deficiência uma imagem positiva sobre si mesmos. É importante pontuarmos que a visão negativa foi fruto de uma construção histórica que as colocavam à margem da sociedade e que o entendimento de si enquanto sujeito de direitos é imprescindível para requisitar a execução de sua cidadania.

Ressalta-se que o ano de 1981, de acordo com Figueira (2021) foi um grande marco para o movimento das pessoas com deficiência, pois, segundo o autor, elas estavam vivenciando uma nova etapa de suas vidas.

Viram-se divididas entre o passado e o futuro, entre memória e projeto – da morte ou isolamento à presença no mundo, do ‘infantilismo’ socialmente construído à maturidade possível a cada um em função de um movimento histórico e irreversível que acenou, e continua acenando com o ideal de cidadania. (FIGUEIRA, 2021, p. 126)

No que tange a educação, Figueira (2021) explana sobre a mudança de nomenclatura de Educação Especial para Educação Inclusiva. O autor afirma que, por muitos anos o termo utilizado foi Educação Especial, no entanto essa terminologia é referente a um modelo educacional-médico, no qual a equipe de profissionais tinha por finalidade habilitar e reabilitar as pessoas que possuísem alguma deficiência.

Todo o percurso trilhado citado nos dois primeiros tópicos foi longo e trágico, mas foi possível chegar a um patamar que agora, os mesmos conseguem se identificar como sujeitos de direitos e enfrentar batalhas pela sua inclusão. As palavras utilizadas como “anormais”, foi transformada em “pessoas com deficiência”, afirmando que a deficiência não resume o que são, mas é apenas mais uma característica como qualquer outra. A luta pelos seus direitos é grandiosa, mas os guerreiros que estão em batalha estão presentes para reconhecer o que é deles por direito

4 DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A década de 1980 se consolidou em um marco histórico no tocante a evolução dos direitos sociais no Brasil. Neste sentido a pessoa com deficiência, enquanto cidadã, também teve acesso aos frutos desse processo. A Constituição de 1988 consolidou o aparato legislativo para o progresso dos direitos no Brasil.

Considerando a limitação desta análise, iremos apontar alguns elementos desse processo, tendo por recorte a educação. Neste sentido vários decretos e diretrizes criadas para que fosse fortalecido o atendimento e educação a pessoa com deficiência que contribuíram para se afastar de posturas discriminatórias, bem como de limitação de acesso em decorrência de classe social.

Um grande exemplo é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96) que afirma o direito a educação, inclusive das pessoas com deficiência. Essa legislação se mostrou a mais progressista do Brasil, pois possibilitou o acesso ao direito à educação por meio da responsabilidade do Estado.

Já no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) inciso III, responsabiliza o Estado manter o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino. Outrossim, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, delega a estes profissionais a terem conhecimento pedagógico no que tange as especificidades da educação especial.

Além disso, referente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) reconhecida na Lei nº 10.436/02 e no Decreto 5.626/05, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que seja garantido seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo dos alunos do curso superior de pedagogia, fonoaudiologia e licenciaturas.

Para além do mais, no que se refere a educação especial no ensino superior, a Portaria nº 3.284 de 2003 inciso III que declara o compromisso integral da instituição de ensino para garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos.

Infelizmente, no atual governo de Jair Bolsonaro, há iniciativas de retrocesso em relação a educação para a pessoa com deficiência. No decreto 10.502/2020, foi instituída a política nacional de educação para alunos com deficiência e incentiva a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência que "não se beneficiam" da educação regular, indo em direção oposta a direitos já conquistados e ao conceito de educação inclusiva.

De acordo com o decreto supracitado, Art. 2, VI

- escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; (BRASIL, 2020)

Em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172 pelo Governo Federal que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação que tramitou no Congresso Nacional desde fevereiro de 1998, no qual a Educação Especial foi considerada como uma modalidade de ensino, objetivando a integração das pessoas com deficiência em todas as áreas sociais. (FIGUEIRA, 2021).

Mesmo com tantos avanços que possibilitariam a inserção inclusiva da pessoa com deficiência em âmbitos educacionais, de forma concomitante, não ocorre a materialização das vias legais. Governos federais, estaduais e municipais tendem a não direcionar verbas suficientes para que tais leis sejam materializadas em meios de inclusão para pessoa com deficiência, seja na educação ou em outras áreas da vida social. Ocorre que, mesmo avançando politicamente, socialmente o Brasil está estagnado, não só referente a pessoa com deficiência, mas de forma ampla para toda a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil não constitui uma tarefa fácil. A historicidade desse processo demonstra séculos de exclusão, inclusão excludente por classe social e conquistas recentes, advindas sobretudo da Constituição de 1988.

Por não serem consideradas força de trabalho em potencial, no capitalismo a intervenção acerca da pessoa com deficiência não possuía por suporte a perspectiva do direito e sim de caridade, ora da igreja ora da classe burguesa. Apesar da PCD ter sido enxergada no Brasil enquanto segmento populacional que necessitava de terem suas demandas respondidas pelo Estado, como foi o caso da educação, essa se consolidou via segmentação por classe social, apenas os ricos tinham acesso.

Contudo, foi a partir da década de 1970, em razão de movimentos sociais internacionais em prol dos direitos da pessoa com deficiência a exemplo do *Disability Studies* é que a inclusão passou a ser entendida também como um processo decorrente da estrutura social com aportes no âmbito econômico.

A década de 1980 se constituiu um marco histórico no tocante a consolidação dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil, sobretudo, no acesso à educação, tendo por primazia a inserção da PCD no ensino regular. É importante salientarmos

que educação está para além de aprender disciplinas de formas padronizadas, educação é conviver e aprender em sociedade, desse modo, a escola se constitui em uma estratégia essencial para PCD desenvolver suas potencialidades.

A atual conjuntura se revela extremamente desafiante acerca de assegurar as conquistas históricas da PCD. Estamos vivenciando uma série de retrocessos sociais dentre eles a defesa de segmentar estudantes com deficiência, os repelindo do ensino regular. O que deve ser posto em questão é equipar as escolas de ensino regular com as condições de acessibilidades para participarem em equidade do processo de ensino e aprendizagem com os demais estudantes, e não fomentar um discurso de resgatar o isolamento, que fortalece ainda mais as relações de preconceito.

A luta não acaba no final dessas linhas, é necessário batalhar todos os dias contra o preconceito, mas também a favor de uma educação pública, integral e de qualidade, que possa atender de forma equânime todos os cidadãos. Pois com é sabido, apenas a educação transforma. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vera Lúcia Rodrigues; PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. TENDÊNCIAS E REFLEXÕES: **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social**: uma mudança de paradigma. ACTA FISIATR 2007; 14(4): 242 – 248.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. **A HISTÓRIA DA INCLUSÃO X EXCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, 1., 2013, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013.


CUNHA, Ana Carolina Castro P. **Deficiência como expressão da questão social**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos! 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

REILY, Lucia. **O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

SANTOS, Wederson Rufino dos. **Pessoas com Deficiência**: nossa maior minoria. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 18 [3]: 501-519, 2008.

SILVA, Vívian Karen Batista da Silva. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** as políticas de inclusão no Brasil para pessoas surdas e o descaso estatal na materialização dos direitos. ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E VI FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO – “A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências” - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação – GEPESS. 2020.



Capítulo 4
A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA
E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva



A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁵

Eunice Nóbrega Portela⁶

Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília

E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva⁷

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

E-mail: dircem54@gmail.com.

RESUMO

O presente estudo, resultado de uma pesquisa participante realizada em uma instituição de Educação Superior, localizada em Brasília-DF, com 150 alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, tem como objetivo discutir a indissociabilidade entre teoria e prática e o papel do estágio supervisionado na formação de professores. Busca-se compreender o papel do estágio e a formação docente na relação teoria e prática, contextualizar a indissociabilidade entre essas instâncias formativas e refletir sobre a pesquisa nas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado como instrumentos da práxis. Os dados foram coletados por meio da observação participativa e de

⁵ Artigo completo publicado no 2º CONGRESSO ONLINE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/GPED/CPAQ: “Encontro de saberes e decolonização: Para uma refundação dos olhares sobre a infância, o currículo e a formação docente”. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/2ciedped2021/448800-a-indissociabilidade-entre-teoria-e-pratica-e-o-papel-do-estagio-supervisionado-na-formacao-de-professores/>.

⁶ 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.

⁷ 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.

questionários, analisados qualitativamente. A pesquisa demonstrou que superar o modelo dicotômico da relação teoria e prática na formação dos professores é necessário e possível, pois essa relação abre caminhos para reflexões constantes, e necessárias, diante dos desafios atuais e constantes da área da educação.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Teoria e prática. Práxis.

ABSTRACT

The present study, the result of a participant research carried out in a Higher Education institution, located in Brasília-DF, with 150 students of the degree course in Pedagogy, aims to discuss the inseparability between theory and practice and the role of the supervised internship in teacher training. It seeks to understand the role of the internship and teacher training in the relationship between theory and practice, contextualize the inseparability between these formative instances and reflect on research in Teaching Practices and Supervised Internship as instruments of praxis. Data were collected through participatory observation and questionnaires, analyzed qualitatively. The research demonstrated that overcoming the dichotomous model of the theory and practice relationship in teacher education is necessary and possible, as this relationship opens the way for constant and necessary reflections, in the face of current and constant challenges in the field of education.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Theory and practice. Praxis.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, de caráter exploratório e descritivo, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza participante, com o objetivo de discutir a indissociabilidade entre teoria e prática durante o Estágio Supervisionado, na formação do professor. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação Superior, localizada em Brasília-DF, com alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, com participação direta das docentes pesquisadoras e dos alunos estagiários do curso.

Buscamos com isso, compreender o papel do estágio supervisionado e a formação docente, no que diz respeito à articulação teoria e prática, contextualizando a indissociabilidade entre as especificidades teóricas e práticas, inseridas na sistematicidade do momento do estágio, pois, a teoria formulada em ações concretas, pode ser modificada, assim como pode modificar, inclusive, a própria teoria.

O Estágio Supervisionado é um momento fundamental no processo de aprendizagem da formação de professores, pois é componente curricular que constroi conhecimentos, habilidades e competências profissionais, oportunizando ao aluno o contato direto com a realidade da escola, em seus diferentes contextos. O Estágio constitui-se, portanto, um período de construção da *praxis*, momento em que o aluno

associa os conhecimentos e passa a compreender suas reais constituições e atribuições.

A *práxis* estimula e promove o exercício do senso crítico e da criatividade, permitindo ao estagiário vivenciar a realidade da escola e a reflexão sobre a própria prática desempenhada, necessária ao exercício como futuro educador. É no estágio supervisionado que o aluno apreende e compreende a complexidade da *práxis*, indispensável para a construção da sua identidade e formação profissional.

O Estágio é visto pela maioria dos alunos como uma atividade meramente burocrática, a ser cumprida ao longo do curso. Essa visão distorcida foi uma crença que as pesquisadoras procuraram desconstruir durante a pesquisa, desde a elaboração da proposta pedagógica do estudo, quanto nas Atividades de Práticas Supervisionadas (APS).

A importância da pesquisa é norteadada pelo necessário processo de construção da concepção do Estágio, das Práticas de Ensino e da Pesquisa no cotidiano escolar, que precisam contribuir para a construção, a troca de conhecimentos e a compreensão dos problemas vivenciados, que podem, apenas no momento do Estágio, serem observados nas escolas. A atividade do Estágio possui também a atribuição de auxiliar na ampliação dos horizontes de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso.

2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e tem como objetivo desenvolver competências e habilidades profissionais específicas, além de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. O estágio curricular é definido, ainda, como um "tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício" (PARECER 21- CNE, 2001).

Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre diferentes profissionais da educação e o estagiário em ambiente de aprendizagem, considerado lócus por excelência de formação do profissional docente, dada a complexidade que o envolve e as possibilidades de o futuro professor aprender em situação real de trabalho.

Dessa maneira, o estágio supervisionado deve ser visto pelo aluno, não como um aspecto burocrático a ser cumprido, mas como a possibilidade de concretizar saberes, construir identidade, assumir compromisso político e pedagógico com a sua profissão, considerando sua responsabilidade nas transformações sociais e políticas, com ênfase na visão proativa e o caráter transformador que a sua profissão tem no contexto social.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP 009/2001), ter apresentado proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, inclusive, ampliando a carga horária destinada à formação de professores, que passou a ser de 800 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado; 200 horas de atividades práticas e 200 horas destinadas a atividades acadêmicas científicas e culturais, ainda é comum encontrarmos cursos de licenciaturas que conservam o caráter apenas conteudista nos currículos, e acaba por dissociar a teoria da prática. Candau e Lelis (2001) destacam que a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta, no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma.

A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. Teoria e prática são elementos indissociáveis na formação dos professores (PIMENTA, 2001). Portanto, o estágio não deve ser oferecido somente no final do curso, desarticulado da teoria.

Entendemos que o estágio, pelas suas características especiais, é uma disciplina interdisciplinar, contextualizada e integradora que deve realizar-se por meio da inserção de alunos e professores na realidade educacional, confrontando as teorias com as práticas, compreendendo-as a partir das experiências e aplicações.

As aulas de Estágio Supervisionado devem contemplar a leitura dessa realidade e das experiências vivenciadas pelos estagiários, tornando-se o eixo da reflexão teórica das outras disciplinas, e espaço de construção de saberes construídos coletivamente, o que nos permite a reflexão de uma *práxis* consciente e democrática. Aprendemos, quando introduzimos alterações na forma de pensar e de agir, e ensinamos, quando partilhamos com o outro experiências e saberes (TEODORO E VASCONCELOS, 2005, p. 35).

Corroborando essa discussão, Fazenda (1991), Kulcsar (1991), Candau (1999) e Pimenta (2001) apresentam críticas quanto à dissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas e ressaltam a importância do Estágio Supervisionado na

formação didático- pedagógica dos professores. As críticas apresentadas fundamentam-se na priorização da teoria, em detrimento da prática, que resulta na formação de docentes com déficit na formação, ou seja, aprenderam muita teoria e não sabem como aplicar na prática, quando estão numa situação de ensino.

Nessa perspectiva, teoria e prática devem estar indissociavelmente ligadas nas licenciaturas, pois constituem elementos fundamentais para as atividades complementares destinadas à formação de educadores.

2.1 O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Kulcsar (1991) considera o estágio supervisionado/práticas de ensino uma parte importante para a relação teoria e prática, podendo ser um elo articulador da escola com a realidade. Para isso, o estágio/prática de ensino tem que deixar de ser uma tarefa burocrática a ser cumprida nos cursos de formação docente e assumir uma dimensão mais dinâmica, profissional, produtora de troca de serviços e possibilidades que gerem mudanças.

Compreendemos que o estágio supervisionado deve sugerir atividades diferenciadas que criem condições para que as práticas de ensino proporcionem aos alunos uma integração entre a teoria e a prática, que deve acontecer ao longo do curso, iniciando-se logo nos primeiros semestres da licenciatura. A adoção dessa estratégia visa uma reflexão contextualizada do cotidiano das escolas para que o aluno possa familiarizar-se com a futura profissão, e poder desenvolver as habilidades e competências necessárias às *práxis* educativas (PERRENOUD E THURLER, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2001) acrescenta que o exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode contribuir de forma específica, enquanto mediador de conhecimento sistemático, enquanto identidade de criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da formação, pois é momento em que a unidade entre teoria e prática é fundamental para a *práxis* transformadora. Fávero (apud Pimenta, 2001) propõe, para a formação do profissional em educação, uma concepção dialética, em que teoria e prática sejam uma unidade nuclear articuladora dessa formação. Assim, a análise teórica da prática seria o ponto de partida e de chegada, sendo, portanto, elementos indissociáveis.

No entanto, isso tem sido um desafio a ser superado nos cursos de licenciatura no Brasil. Essa realidade, apontada pelos diversos teóricos da área, demonstra a falta de consistência do currículo, que priorizou a formação teórica dentro das matrizes curriculares. Fazenda (1991) aponta que uma maneira capaz de integrar a teoria à prática, redimensionando as atividades práticas obrigatórias, em todos os currículos de licenciatura, é desenvolver a pesquisa como dimensão de um projeto coletivo de formação do educador.

A revisão da bibliografia dos autores acima citados, remete à discussão da pesquisa do cotidiano escolar como um norte da formação, capaz de integrar atividades complementares e estágio supervisionado, de forma a ressignificar a formação do futuro professor; dar condições para que o aluno possa vivenciar práticas educativas, bem como agir, planejar, avaliar, pesquisar e apresentar subsídios teóricos e práticos, para nortear discussões e produzir novos saberes.

O ensino superior tem a responsabilidade de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores que possam nortear a prática educativa e direcionar reflexões voltadas para a pesquisa no cotidiano da escola e da sala de aula, transformando-os em saberes que podem orientar sua formação por meio da aplicabilidade em eventos que propiciem a prática reflexiva, num ambiente coletivo de vivências e discussões dos problemas cotidianos, que envolvem o processo ensino aprendizagem.

A ideia de pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação de professores está presente em obras de inúmeros estudiosos da educação, sua importância é reconhecida de maneira unânime, mas ainda não se sabe o suficiente sobre sua prática efetiva nas instituições superiores.

Dessa forma, acreditamos que há a necessidade de criar, nesse nível escolar, espaços para que os alunos possam organizar laboratórios de aprendizagem, jornadas acadêmicas, dentre outras atividades, para aplicação dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa realizada no cotidiano das escolas, confrontando a realidade com a teoria estudada nos cursos, e desenvolver, por meio dos laboratórios ou jornadas acadêmicas, instrumentos complementares das práticas pedagógicas, para a *práxis* transformadora.

2.2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura sofreu modificações quanto à prática, geralmente realizada na segunda metade do curso, conforme Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

O artigo 1º dessa Resolução prevê a carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógico, o cumprimento da carga horária de 800(oitocentas) horas destinada ao estágio e às atividades práticas supervisionadas, somadas a 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, e mais 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, que integralizem ao final do curso a carga horária mínima para o conclusão da licenciatura.

Apesar da legislação dar autonomia às Instituições de Ensino Superior para organização do estágio/atividades práticas supervisionadas, essa não era uma realidade da nossa IES. Observamos que no currículo da Instituição na qual a pesquisa foi realizada, que o componente Estágio Supervisionado só aparecia na grade nos últimos semestres, e que as Atividades Práticas Supervisionadas (APS), eram realizadas de forma desarticulada do Estágio Supervisionado, o que deixava lacunas no processo de formação. A organização das disciplinas era apenas de cunho teórico, concentradas nos primeiros semestres, e o aluno não realizava atividades na escola-campo antes da segunda metade do curso.

As APS eram teóricas e desprovidas de propriedades de aplicação ou pesquisa no contexto escolar, o que acabava por esvaziá-las do caráter prático da formação do professor.

Incomodada com essa questão, e acreditando ser indispensável criar condições para superar a visão dicotômica entre teoria e prática, e sair do determinismo teórico, iniciamos uma discussão, com os professores e alunos das licenciaturas, sobre os aspectos que consideravam falhos no processo de formação profissional docente. Era comum ouvir dos alunos a máxima “na teoria é uma coisa e na prática é outra”. As queixas eram sempre as de que a dissociabilidade entre teoria

e prática não favorecia a compreensão da realidade complexa do fenômeno educativo.

Após a análise detalhada das críticas e sugestões, resolvemos reformular o projeto de estágio da Instituição, inserindo o aluno calouro no contexto escolar, com o objetivo de integrá-lo à profissão que escolheu, por meio do ingresso no curso de licenciatura. A proposta foi oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver, todos os dias, sobre os conhecimentos que precisam dominar, as competências e habilidades profissionais que necessitam desenvolver, a construção da identidade profissional, além do compromisso ético, político e pedagógico que construirão ao longo da formação acadêmico-profissional.

Paquay e Perrenoud (2001) apontam que o melhor caminho para a prática é o aprendizado que ela propicia. Essa possibilidade de construir e reconstruir a prática foi o ponto de partida da nossa experiência com o estágio supervisionado e as APS, que culminou na transformação de nossa estratégia de formação de professores.

Inicialmente, buscamos realizar convênios com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, com Clínicas de atendimento psicopedagógico, que trabalham com reforço escolar, e com instituições que tivessem pedagogos no quadro de funcionários exercendo essa profissão. O propósito era ampliar o campo de estágio do aluno, de forma que ele pudesse conhecer as diferentes áreas de atuação do pedagogo, e propiciar aos mesmos, possibilidades de aplicação dos conhecimentos teóricos estudados no curso, em situações práticas.

Após um longo processo de discussão coletiva, iniciamos o desafio de encaminhar o aluno ingressante no curso de pedagogia para as escolas-campo⁸, logo no primeiro semestre. Inicialmente, percebemos a “insegurança ser superada pela segurança; o medo que, ao ser ‘educado’, gerava a coragem” (FREIRE, 1996 p.45). Observamos também que o índice de trancamento, mudança de opção e desistência diminuíram a partir do momento em que adotamos esse novo paradigma de formação teórico-prático-reflexivo, logo a partir do primeiro semestre de implementação.

Assim, o trabalho assumiu o caráter dinâmico, reflexivo, autônomo, criador e recriador das possibilidades de novas experiências educativas, organizadas em torno

⁸ Para efeitos desse artigo escolas-campo compreendem os diferentes espaços de estágio/APS para as quais os acadêmicos são encaminhados, por meio de convênios firmados, em que exercem atividades não remuneradas. Em alguns convênios conseguimos bolsas de estudos para o aluno estagiário que exerce atividades de auxiliares docentes.

dos eixos temáticos, que orientavam as vivências e práticas educativas, tanto nas escolas como nos laboratórios acadêmicos, que os alunos organizavam sob a orientação do professor responsável. O papel do professor orientador deveria ser o de mediador, motivador das atividades, dando suporte para que os alunos e as equipes pudessem realizar, com êxito, suas práticas nas escolas-campo, nas jornadas acadêmicas e nos laboratórios de ensino e aprendizagem, promovidos nos IES, bem como estimular a pesquisa no curso de Pedagogia.

Tal proposição encontra fundamento na Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece que “a dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Os artigos 13º e 14º dessa Resolução, tratam da flexibilidade para a articulação e desenvolvimento do estágio e retratam a preocupação em oferecer ao aluno que está sendo formado para exercer a função de professor, as habilidades necessárias à contextualização, à interdisciplinaridade e à formulação de projetos de pesquisa do cotidiano escolar.

Os alunos dos primeiros semestres passaram a ser encaminhados para conhecer a prática da gestão da escola, logo de início. O desafio era mesmo que o aluno conhecesse a estrutura, organização e gestão da escola. Essa atividade tinha uma carga horária prevista de 50 horas. O professor responsável orientou o trabalho, organizou o roteiro de estágio, encaminhou e acompanhou o desenvolvimento do trabalho na escola-campo. Nessa etapa trabalhamos somente nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental.

As disciplinas de cada semestre do curso foram articuladas em torno dos eixos norteadores, que eram favorecedores das práticas, dando os fundamentos necessários para que o aluno articulasse a teoria estudada à prática vivenciada na escola.

No segundo semestre, os alunos fizeram estágio na área de orientação e supervisão escolar. A proposta era que os alunos vivenciassem e conhecessem as práticas desses profissionais da educação. No semestre em questão, o eixo norteador buscou fundamentar aspectos da gestão integrada, envolvendo a gestão, a orientação e a supervisão escolar.

Nesses dois semestres os alunos promoveram Laboratórios Acadêmicos⁹, em que apresentaram o relato de suas experiências e as pesquisas realizadas, a partir das demandas encontradas nas escolas que foi objeto de estudo.

De acordo com Brzezinski (2004), a educação, como instrumento propulsor da transformação social, exige de seus profissionais, atitudes, e, imbuídas dessa mentalidade, em alguns convênios conseguimos bolsas de estudos para o aluno estagiário que exerce atividades de auxiliares docentes. Nosso interesse é que iniciativas assim, contribuam para a formação de profissional com a devida competência técnica, para compreender as diferentes dimensões do ensino. Daí a necessidade de repensar a prática de formação de professores, tornando-a mais próxima do que acontece no cotidiano das escolas.

Nesses dois semestres os alunos promoveram Laboratórios Acadêmicos em que apresentaram o relato de suas experiências, as pesquisas realizadas a partir das demandas encontradas nas escolas e que foi objeto de estudo. De acordo com Brzezinski (2004) a educação como instrumento propulsor da transformação social, exige de seus profissionais atitudes e iniciativas que contribuam para a formação de um profissional da educação com a devida competência técnica para compreender as diferentes dimensões do ensino.

Daí a necessidade de repensar a prática de formação de professores, tornando-a mais próxima do que acontece no cotidiano das escolas.

Consideramos que o estágio e APS possibilitam a iniciação à pesquisa, uma vez que o aluno é estimulado por meio da sua inserção na escola-campo a compreender a dinâmica de trabalho, as demandas educativas, dentre outros aspectos, e buscar respostas por meio da pesquisa, para os problemas encontrados no cotidiano das escolas.

2.2.1 A pesquisa nas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado como instrumento da *práxis*

Segundo Silva (1990), a vinculação entre ensino e pesquisa demanda defender o que a especificidade da pesquisa quer do ensino, no sentido de desenvolver as

⁹ Laboratórios Acadêmicos são oficinas práticas ministradas pelos alunos para outros alunos da IES e da comunidade. Nesses laboratórios foram discutidos temas vivenciados nas escolas-campo, que são pesquisados e apresentados, estabelecendo a relação teoria-prática.

relações recíprocas entre uma e outra, fecundando as contribuições de conteúdo com as formas de ensinar.

Conceber a pesquisa como componente necessário ao trabalho de formação do educador é de suma importância nas práticas de ensino/estágio supervisionado, pois é nesse momento do curso, em que o aluno se vê numa situação real, que começa a investigar a realidade do profissional da escola-campo e sua prática, e o seu fazer pedagógico. Essa atividade faz com que o aluno reflita, relate e divulgue sua pesquisa, com a intenção de reverter os resultados em acervo da prática docente, produções escritas, aperfeiçoamento profissional, formação continuada e posteriormente projetos de pesquisa em programas de pós-graduação.

A pesquisa, quando utilizada no estágio/práticas de ensino, tende a assumir uma função educativa e social, contribuindo não só para tornar a escola uma instituição menos reprodutiva e mais criativa, como tornar o estagiário um agente de sua própria formação e de seu aprender a ensinar. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa é pilar de sustentação do aprender a aprender que deve ser constante, não só na formação, como também ao longo da carreira docente (DELORS, 2000).

Castanho (2000), analisando a inovação no cotidiano da sala de aula do professor universitário, relaciona a pesquisa à prática inovadora. Seu estudo mostra que a pesquisa contribui para a formulação de novos parâmetros científicos e para a produção do conhecimento, desenvolvendo a capacidade cognitiva do aluno. A pesquisa exerce assim, um importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender. Segundo Perrenoud (2000), desenvolve, ainda, as habilidades e competências profissionais.

Demo (2000) defende a pesquisa como princípio científico educativo, uma forma de saber fazer e refazer o conhecimento. A partir da pesquisa, há a possibilidade da reflexão e análise do cotidiano, do questionamento reconstrutivo, da elaboração própria. Educação e pesquisa alimentam a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção educativa, e conseqüentemente, da ligação teoria e prática.

A pesquisa faz parte da profissionalização e da construção do conhecimento, sendo componente crucial na formação e recuperação da competência, substituindo o mero fazer (treinamento) pelo saber fazer (habilidade), que são elementos indispensáveis na competência profissional. Adotamos a pesquisa na formação do educador por possibilitar a reflexão e o aprofundamento teórico necessários à

compreensão da realidade, das experiências vivenciadas, e da necessidade de buscar alternativas diferentes, criativas e inovadoras para o trabalho pedagógico.

Assim, o projeto de estágio/APS propõe que os alunos/“pesquisadores” e professores levantem os temas a serem investigados, a partir dos problemas detectados no ambiente escolar, em conjunto com os atores envolvidos. Cremos que a escola contribui com a sociedade, cumprindo com seu dever, que é refletir o seu próprio papel social. A reflexão é uma condição necessária ao pedagogo, pois é momento que permite a possibilidade de autocrítica, tanto das dúvidas, quanto das falsas justificações e representações. A reflexão é ao mesmo tempo, crítica, dialética e inovadora; promotora de novas possibilidades de aprendizagens e de construção de competências profissionais (ALARCÃO, 2001; PAQUAY E PERRENOUD, 2001).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método é o caminho ou maneira que, segundo Richardson *et al* (1999), usamos para se chegar a um determinado fim ou objetivo. Na concepção de Demo (1987), a metodologia é um caminho para a ciência abordar a realidade teórica e prática e centraliza-se, comumente, no esforço de comunicar uma introdução aos procedimentos lógicos voltados para temas da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, dentre outros.

A partir desses conceitos, o método utilizado neste estudo foi o dedutivo, que se caracteriza por utilizar estrutura de pensamento lógico, para permitir examinar a validade de informações já existentes. O método dedutivo é indicado por apresentar contextos nos quais sua validade pode ser confirmada (GIL, 1999; CERVO e BERVIAN, 2002; TRIVIÑOS, 1987), e, considerando o objetivo proposto, o estudo classifica-se como exploratório e descritivo, pois buscou-se adquirir maior familiaridade com o fenômeno de estudo (SELLTIZ *et al.*, 1974).

A pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno (VERGARA, 2004), de maneira, que os pesquisadores, neste tipo de investigação, têm preocupação mais prática, como acontece com a pesquisa exploratória (GIL, 2007).

Quando à natureza, podemos caracterizá-la como pesquisa participante. Na pesquisa participante ocorre a inserção dos pesquisadores num campo de investigação. É considerada um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de

criação coletiva de conhecimentos, destinado a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes, e na sequência de ações que aspiram gerar transformações”. A pesquisa contempla “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO E STRECK, 2006).

Os participantes da pesquisa foram 150 alunos do curso de Pedagogia, do primeiro e segundo semestres do curso.

Os dados foram coletados por meio da observação e questionário. O questionário continha 4 questões, sendo 2 fechadas do tipo múltipla escolha, com duas opções de respostas, sim ou não, nas quais buscou-se identificar interesse pelo curso, e sobre construção da identidade profissional. E duas questões abertas, que contemplavam as variáveis: **importância do estágio na formação docente e importância da indissociabilidade entre teoria e prática no curso, por meio do estágio**. A análise dos dados foi feita na abordagem qualitativa. Conforme Bogdan & Biklen (2003), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e as fontes pesquisadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o estágio supervisionado como componente curricular da *práxis* nos cursos de formação de professores. O local desse estudo foi um Instituto Superior de Educação localizado em Brasília-DF. A escolha se deu em função das pesquisadoras trabalharem como docentes na Instituição e uma delas acumular a função de Coordenação do curso de Pedagogia.

Após contato preliminar com professores e alunos da licenciatura a respeito das mudanças possíveis no estágio/APS dos cursos, iniciamos a investigação utilizando a pesquisa bibliográfica e documental, para buscar os fundamentos de estágio supervisionado e contextualizá-lo nos cursos de formação de professores.

A pesquisa demonstrou que o estágio supervisionado não pode ser visto como algo à parte, desvinculado das atividades práticas, que devem ser desenvolvidas ao longo do curso, uma vez que as práticas integram a carga horária destinada à formação integral dos professores, conforme previsto na Resolução CNE/CP 2/2002. Sendo assim, entendemos que as atividades práticas são complementares ao estágio

supervisionado e devem estar articulados às disciplinas teóricas ministradas ao longo do curso.

Logo, não se justifica dissociar teoria e prática. Mesmo que o estágio supervisionado seja oferecido a partir da segunda metade do curso (participação e regência), as atividades práticas devem dar suporte para antever essas duas últimas etapas, que é o coroamento da formação para a docência. A habilitação concedida ao professor não é limitada à ministrar aulas, ele deve conhecer o funcionamento, estrutura e gestão da escola, compreendendo sua dinâmica, como docente e sujeito ativo de transformação social. Para Freire (1996) “se a escola não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Além do contexto teórico-jurídico, destacamos o contexto físico, em que podem ocorrer o estágio. A prática educativa não se restringe apenas ao ambiente escolar, uma vez que a educação é algo amplo. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, Artigo I).

Assim, podemos destacar que o contexto das práticas pode ser ampliado para escolas- campo que compreendem: empresas, hospitais, organizações não governamentais, órgãos do terceiro setor, dentre outros, que trabalhem com a formação de pessoas. Nesses espaços, escolares e não escolares, o aluno vivencia outras experiências educativas, que reforçam a importância da educação básica nas escolas formais de ensino, bem como sua contribuição para a formação do cidadão e sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

A segunda questão que nos propomos a investigar foi: **O estágio supervisionado oferecido ao longo do curso favorece a formação docente?** Para tanto, utilizamos um questionário contendo perguntas que contemplavam as seguintes variáveis: interesse pelo curso; construção da identidade profissional; importância do estágio na formação docente e importância da indissociabilidade entre teoria e prática no curso, por meio do estágio.

Quanto ao quesito **estágio e interesse pelo curso**, os dados apontam que: 83% dos alunos se identificaram com o curso, 10% acham que precisam se dedicar mais, 5% acreditam que o estágio pode ajudá-los a se encontrar no curso e 2% não opinaram.

Algumas respostas da questão aberta, **“Você considera que após o estágio seu interesse pelo curso aumentou?”**, evidenciam o aumento do interesse do aluno calouro pelo curso de Pedagogia, conforme ilustrado abaixo:

“Eu fiz vestibular para pedagogia, mas não sabia muito bem se era isso que queria (...) o estágio confirmou minha escolha. Amei!!!” (aluna do 1º semestre);

“Bem, eu só queria um curso superior para fazer concurso (...) descobri, durante o estágio, que eu quero atuar como professora. Foi uma experiência muito boa” (aluna do 2º semestre);

“O estágio me fez ver que o curso de pedagogia não se limita apenas a sala de aula; quero trabalhar como pedagoga e vou me dedicar ao curso e depois me especializar em gestão escolar, tem tudo a ver comigo” (aluna do 1º semestre);

“Nesse primeiro contato com a escola vi o quanto posso fazer como professora é isso que eu quero para mim” (aluna do 1º semestre).

Os dados demonstram que estágio supervisionado que trabalhe teoria e prática de forma integrada, propicia ao aluno maior interesse pelo curso e pelas questões educativas. Na opinião dos alunos o estágio supervisionado deverá ser desenvolvido buscando um saber que oportunize a análise de situações, possibilitando o pensamento prático do educador, podendo ser considerado como uma "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional" (PIMENTA, 2004).

Os dados encontram fundamento na afirmativa de Libâneo, quando assegura: "A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino" (LIBÂNEO, 1994).

Essa suposição aponta para a importância do estágio na formação dos professores nos IES. Reforçam a tese de que, para dirigir com competência o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter sólida formação teórica, associada à prática docente, ambas adquiridas, respectivamente, em sua formação, desde os primeiros semestres do curso, na formação continuada e na prática docente. Nessa perspectiva, o estágio poderá contribuir diretamente no processo de formação, sendo, para além de um mero cumprimento de exigências curriculares, um importante instrumento de integração entre a escola e o profissional.

Quanto à **variável-construção da identidade**, tivemos que: 98% afirmou que o estágio contribuiu para a construção da identidade; 2% marcaram que não. Os dados constataam que a construção da identidade profissional deverá ser estabelecida

através da relação entre teórica e prática, contribuindo, desse modo, para melhorar a qualidade do ensino. Conforme Pimenta (2000), “práticas inovadoras prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, colaboram para edificar identidade com a educação.

Os alunos confirmam essa correlação entre estágio e construção da identidade. Na questão aberta: **Em sua opinião o estágio contribui para a construção da identidade?** Os alunos afirmaram que:

“Sim, não me identificava com a profissão antes do estágio, agora já estou empolgada” (Aluna do 1º semestre);

“Sem conhecer o contexto de atuação do pedagogo e do professor não tem como construir identidade” (Aluna do 2º semestre);

“Só se constrói uma identidade se conhecendo dentro da profissão, agora eu me reconheço professora” (aluna do 2º semestre).

Os dados apontam que o Projeto de Estágio apresenta, por meio da prática, a desejada construção de uma identidade crítica, reflexiva, e produtora de saberes, que modifique os rumos dicotômicos desfavoráveis à profissão docente. O curso em estudo procurou proporcionar ao estudante, experiências que possibilitassem a reflexão sobre os diferentes profissionais professores, com os quais esses acadêmicos têm contato no ambiente escolar/acadêmico; os diferentes contextos escolares e as diversas práticas pedagógicas no ambiente escolar e/ou institucional, com experiências que primassem pela formação de professores que buscam na docência as bases para o desenvolvimento de pesquisas que possam melhorar a sua *práxis*.

Quando interrogados se, **o estágio é importante na formação docente**, os alunos responderam que:

“Não vejo como se forma professor sem praticar” (Aluna do 1º semestre);

“Sem estágio não se forma professor, ele é muito importante” (Aluna do 2º semestre);

“Considero o estágio importante e necessário na formação de professores” (Aluna do 2º semestre).

O estágio/APS no início do curso parece ter perdido a condição de “burocracia a ser cumprida para terminar o curso”, passando a ser considerado importante para a formação dos professores, haja vista que 100% dos alunos afirmaram que sim. Sob este aspecto, o estágio supervisionado torna-se relevante, por ser a oportunidade do

discente adentrar no campo escolar, confrontar-se com o concreto, contextualizar, planejar e gerir a sua ação pedagógica.

Quando questionados sobre **a importância da indissociabilidade entre teoria e prática no curso, por meio do estágio**, os alunos destacaram essa necessidade:

“Acho que nossa experiência mostra que não dá para separar teoria e prática, o curso assim é mais dinâmico e significativo” (aluna do 2º semestre);

“Eu pedi transferência da outra faculdade em que estudava, pois lá era só teoria, e eu não estava gostando do curso; agora eu vejo o quanto unir teoria e prática faz o curso valer a pena” (Aluna do 2º semestre);

“Eu amo quando sei explicar algo que acontece na escola, por meio da teoria estudada aqui; assim eu me sinto muito capaz” (Aluna do 1º semestre);

“Quando eu estou lá no Laboratório Acadêmico, discutindo um tema da educação, eu fico emocionada (...) vejo que eu posso ser competente, que eu estou no caminho, quando vivencio, investigo, estudo, apresento e promovo discussão. Isso faz a diferença! Adoro!!!” (aluna do 2º semestre).

Analisando as respostas dadas, 98% dos alunos afirmaram que teoria e prática são fundamentais e indissociáveis ao longo do curso, apenas 2% dizem que não. Diante dessa afirmativa, cabe reforçar a necessidade dos IES repensarem seus projetos de estágios supervisionados, a fim de evitar fragmentação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores.

Segundo Freire, (2001), um dos objetivos centrais do estágio supervisionado é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas, no processo de formação dos professores. Ou seja, concomitante às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação educacional já não é mais concebível sem a reflexão da prática pedagógica e o compromisso das instituições de formação de professores, para com a transformação do processo ensino-aprendizagem e a promoção do desenvolvimento profissional docente.

Os Institutos de Ensino Superior devem promover pesquisas, envolver a equipe de profissionais da educação na definição de propostas e ações que contribuam para melhorar a qualidade e a formação dos futuros educadores. Para isso, sugerimos que os IES avaliem, constantemente, seus projetos pedagógicos e de estágios, de forma a superar o paradigma da fragmentação do currículo, no que tange à teoria e à prática nos cursos de formação de professores.

Desse modo, acreditamos ser possível criar as condições necessárias para que o aluno possa aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo *práxis* consciente e transformadora das práticas educativas, lançando um olhar sistêmico, holístico e transdisciplinar das questões pedagógico-científicas, no âmbito das investigações do fenômeno educativo.

O professor necessita compreender-se como agente de mudança e transformação da sociedade na qual está inserido, visando o desenvolvimento da pessoa humana em suas diversas dimensões, esse é um pressuposto importante na formação docente.

O presente estudo demonstrou a possibilidade de superar o modelo dicotômico da teoria e prática na formação dos professores. Cabe aos IES criarem condições efetivas para que o professor em formação possa exercer seu papel de educador nos espaços possíveis de formação, construção e produção de conhecimentos, considerando sua responsabilidade nas transformações sociais e políticas, com ênfase na visão proativa e no caráter transformador desse profissional, frente ao mundo complexo, dinâmico e em constante modificação.

Ressalta-se a necessidade de se discutir e utilizar das diferentes modalidades de ensino, em que o estágio pode ser realizado, tanto em tempos normais, quanto no atual contexto de pandemia, no sentido de saber se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tem gerado práticas pedagógicas significativas.

Enfim, os IES precisam conceber que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios são discutidas, aprimoradas, aplicadas, pesquisadas e teorizadas novamente, gerando novas possibilidades de projetos e currículos de formação docente, e que poderá ir além do discurso teórico e prático, que fragmenta os saberes; romper paradigmas e ressignificar o estágio na formação de professores. No universo acadêmico- educativo acreditamos que mudar torna-se possível, quando construimos coletivamente e unimos forças para construir e reconstruir a educação, com seriedade e respeito aos nossos educandos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues., & STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues., & STRECK, Danilo Romeu. **Participar-pesquisar**. In C. R. Brandão (Org.). Repensando a pesquisa participante (pp. 7-14). São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues., & STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber: Uma introdução**. In C. R. Brandão, D. Streck (Orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber (pp. 7-20). Aparecida, [Links] SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 9**, de 5 de dezembro de 2007- Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília Ed. Plano, 2004.

CANDAU, Vera Maria., LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera M. (org.) Rumo a uma nova didática. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CASTANHO, Maria Eugênia. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA, I. P. A. *et. al.* Pedagogia universitária: a aula em foco. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática**. 2ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1992. DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez 1998. FAZENDA, Ivani. A academia vai à escola. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários a prática educativa.** 18ªed. Ed Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

PAQUAY, Léopold *et. al.* **Formando professores profissionais.** 2ª ed. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

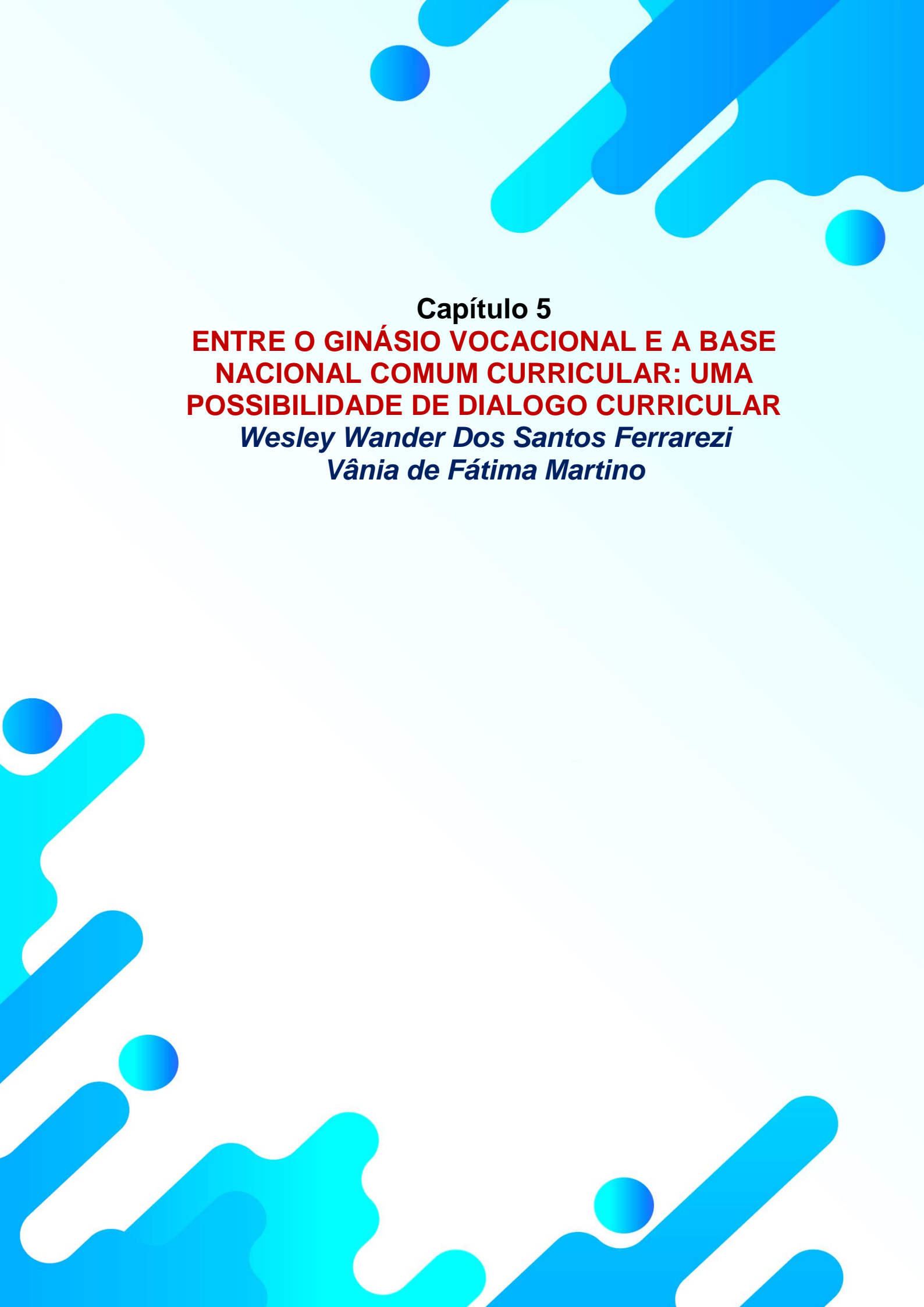
PERRENOUD, Philippe & THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Dez novas competências para ensinar - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e Prática.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Dirce Maria da; PORTELA, Eunice Nóbrega. **A indissociabilidade entre teoria e prática e o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores.** *In:* Anais do 2º CONGRESSO ONLINE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/GPED/CPAQ: “Encontro de saberes e decolonização: Para uma refundação dos olhares sobre a infância, o currículo e a formação docente”. Anais. Aquidauana (MS) UFMS, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/2ciedped2021/448800-A-INDISSOCIABILIDADE-ENTRE-TEORIA-E-PRATICA-E-O-PAPEL-DO-ESTAGIO-SUPERVISIONADO-NAFORMACAO-DE-PROFESSORES>>. Acesso em: 30/11/2022 17:09

TEODORO, António; VASCONCELOS, Lucia Maria. (Orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior; por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro., e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 5.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.



Capítulo 5
**ENTRE O GINÁSIO VOCACIONAL E A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA
POSSIBILIDADE DE DIALOGO CURRICULAR**
Wesley Wander Dos Santos Ferrarezi
Vânia de Fátima Martino

ENTRE O GINÁSIO VOCACIONAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA POSSIBILIDADE DE DIALOGO CURRICULAR

Wesley Wander Dos Santos Ferrarezi

UNESP – Campus de Franca. Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHC –ww.ferrarezi@unesp.br

Vânia de Fátima Martino

UNESP – Campus de Franca. Prof. Dr. Orientadora do Programa de Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHC –vania.martino@unesp.br

RESUMO

Esta pesquisa em desenvolvimento tem como objeto de investigação os Ginásios Estaduais Vocacionais, instituições educacionais que funcionaram em 6 cidades do Estado de São Paulo 1962-1969, Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos, São Caetano do Sul e São Paulo. Nosso objetivo central é analisar os "Estudos Sociais" que embasou o currículo destas instituições. Pesquisas têm indicado que a experiência curricular desenvolvida pelos Ginásios foi única e inovadora, principalmente pelo fato destas instituições aperfeiçoar uma pedagogia social humanista. Nossa investigação analisa aspectos do currículo vivenciado nestas escolas e examina em que medida estas experiências, podem ser recuperadas no currículo em funcionamento no ensino fundamental, via a Base Nacional Comum Curricular (2018). Sob esta perspectiva, entendemos que as práticas desenvolvidas pelos Ginásios foram diferenciadas e inovadoras para o anos 1960, tanto pela forma de trabalhar seus conteúdos quanto pelo destaque para o currículo. Diante do exposto, partimos de estudos históricos analítico dos Ginásios, autores da área de teoria do Currículo como Gimeno-Sacristan e Michael Apple embasam nosso estudo. Levamos em conta os documentos oficiais, legais que nortearam a construção da BNCC. Os resultados parciais da pesquisa indicam inúmeras possibilidades de diálogo e entre as habilidades contidas na BNCC e o currículo dos Ginásios.

Palavras-Chave: ginásios vocacionais, estudos sociais, currículo, São Paulo.

ABSTRACT

This research in development has an investigation object the Vocational State Gymnasiums, educational institutions who work in 6 cities of São Paulo state in the period of 1962-1969, Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos, São Caetano do Sul and São Paulo. Our central goal is analysing the "Social Studies" which created the curriculum base of these institutions. Research has been pointing out that the curricular experience developed by the Gymnasiums was unique and innovating, mainly due to the fact that these institutions perfect a humanist social pedagogy. Our investigation analyses aspects of the curriculum experienced in these schools and examines the

extent to which these experiences can be recovered in the curriculum in operation in elementary school, via the National Common Curricular Base (2018). From this perspective, we understand that the practices developed in the Gymnasiums were differentiated and innovative for the 1960s, both in terms of the way of working its contents and in terms of emphasis in the curriculum. Given the above, we start from the Gymnasiums' analytical historical studies, authors in the area of curriculum theory, such as Gimeno-Sacristan and Michael Apple, substantiate our study. We considered the official and legal documents that guided the construction of the BNCC. The partial results of this research indicate numerous possibilities for dialogue in the skills contained in the BNCC and in the Gymnasium's curriculum.

Keywords: vocational high schools, social studies, curriculum, São Paulo

INTRODUÇÃO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n.º 9394/96 – resulta de um histórico de três sanções: primeiro, em 1961, em seguida, em 1971, sob o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, e por fim, em 1996. A LDB n. 9394/71 foi sancionada em complemento da lei anterior, tendo como destaque a desobrigação do Estado em ofertar educação pré-escolar. Essa lei vigorou por trinta e cinco anos, sendo posteriormente reformulada em 1996 (BRASIL, 1996). A LDB de 1996, por sua vez, foi resultado de interesses distintos. No período que a antecede, a classe trabalhadora brasileira almejava uma educação pública de qualidade e fácil acesso, enquanto, por outro lado, grupos liberais defendiam que era dever da família ingressar seus filhos em escolas particulares (ARAÚJO, 2017,p.6). O Fórum de Defesa da Escola Pública (FNDEP) pretendia executar uma mudança significativa no cenário brasileiro e contribuiu, assim, para a elaboração da Constituição Federal e da LDB Lei n.º 9394/96, tendo como principal objetivo a defesa da educação como um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer o ensino gratuito e laico. A Constituição de 1988 trouxera, desse modo, a terceira versão da lei que regia a educação brasileira e, em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) sancionou a LDB que vigora até os dias atuais (BRASIL, 1988).

Os debates acadêmicos das últimas décadas sobre o tema “Educação” apontaram a dificuldade em implementar propostas pedagógicas que promovam mudanças significativas, ressaltando, inclusive, a pouca importância dispensada à LDB. Considerando fatores amplos relativos ao atendimento escolar no Brasil, alguns especialistas e estudiosos concluem que, nas últimas duas décadas, a função cultural da escola tem sofrido prejuízos e maculado o trabalho docente e a formação dos

alunos (SAMPAIO E MARIN, 2004, p. 1203-1225). Esses pesquisadores reforçam, de modo geral, que a escola apresenta dificuldades em realizar sua função social de construção de conhecimento, na sociedade contemporânea (MARQUES E CASTANHO, 2011, p. 341-357), e que não mais cumpre seu papel de ensinar, quadro agravado uma vez que se tem atribuído à instituição sentidos e significados equidistantes de uma formação eficiente (MENDONÇA, 2011, p. 341-357).

É nesse contexto crítico, e diante do diagnóstico pouco otimista da educação brasileira como um todo, que evocamos detalhes da experiência significativa de educação vivenciada pelos Ginásios Vocacionais, um destemido projeto pedagógico que surgiu na década de 1960, não obstante os impasses e o imobilismo impostos com o novo sistema político que se revelaria uma ditadura. Os Ginásios Vocacionais compreendiam as séries do 6º ao 9º ano do ensino fundamental atual (NAKAMURA, 2016, p. 3). A instituição recebia jovens de ambos os sexos, de acordo com a faixa etária estabelecida entre 11 e 13 anos no ingresso, admitidos perante aprovação nos Exames de Admissão vigentes em todas as escolas estaduais na época. Nessa altura, o então Secretário da Educação Luciano Vasconcellos de Carvalho buscava um projeto de ensino que pudesse permanecer integrado ao desenvolvimento econômico e social que ocorria no Brasil, isto é, uma escola capaz de responder aos apelos de uma sociedade ansiosa pelo fortalecimento democrático e ao desejo de consolidar as transformações sociais (NAKAMURA, 2016, p. 2). Tal projeto incumbia-se de transformar o ensino secundário, revolucionando de maneira que fosse promovido um ambiente totalmente democrático, levando a frente uma proposta extremamente arrojada que articulava o conhecimento à vida. (TAMBERLINI, 2016, p. 1).

Os Ginásios Vocacionais concebiam, portanto, uma prática pedagógica baseada no conhecimento integrado, com enfoque no trabalho em grupo e na participação dos pais; no comprometimento com o desenvolvimento da consciência e responsabilidade sociais e relativas ao trabalho. Os Estudos Sociais eram o núcleo do currículo, desta forma, não se tratava de estudar apenas História e Geografia, mas Economia, Sociologia e Antropologia, transcendendo suas especificidades, unindo os campos de conhecimento das ciências sociais, biológicas e econômicas. Os Estudos Sociais além de método inovador que levava os alunos a pensarem primeiramente no que estava ao seu redor para depois pensar no que estava distante, fazia o papel de integração com as outras disciplinas. (BALZAN, 1974, p.34,35).

Esse contato com a realidade era aprofundado pelo Estudo do Meio, que tinha

papel fundamental nos Ginásios Vocacionais, por meio de visitas em locais de trabalho como, comércio, instituições de saúde e outros estabelecimentos. A organização dessas atividades partia de integrações com as realidades mais simples, caminhando para as de maior complexidade. Com o Estudo do Meio, a compreensão do mundo se dava da seguinte forma: município, estado, Brasil e por último do mundo, sob uma perspectiva crítica e abrangente. (ALBERGARIA, 2004, p.31)

No entanto, essa experiência promissora não perdurou, sofreu interrupção abrupta quando vitimada pelo recrudescimento do regime militar, que considerou suas ações subversivas. Houve, então, a extinção de todos os GEV, após uma invasão militar em dezembro de 1969. Atualmente, desde os anos 2000, a GVive (Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional) promove a recuperação da missão, da memória e da documentação dos antigos Ginásios Vocacionais, como base para refletir sobre o ensino público atual e suas propostas curriculares. Visualizando as dificuldades atualmente encontradas pelas escolas em cumprir com suas funções para com o aluno e que tais dificuldades prejudicam tanto os docentes quanto os discentes, no que diz respeito à construção do conhecimento e à integração social, na significação dos conteúdos curriculares, propomos um olhar e um diálogo entre as propostas vivenciadas pelos Ginásios Vocacionais e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) quanto aos currículos, suas competências e habilidades.

DESENVOLVIMENTO

Para melhor compreendermos os fundamentos do currículo dos Ginásios Vocacionais, convém, primeiramente, analisar os principais argumentos utilizados pelos teóricos sobre o tema, a partir de estudos de José Gimeno Sacristán, Ivor Goodson, e Michael Apple. A análise do conceito e da trajetória do currículo ajuda-nos a entender as discussões em jogo tanto no período em que vigoraram os Ginásios, como hoje, a respeito dos anos finais do ensino fundamental, segundo a Base Nacional Curricular Comum (2019). A necessidade de refletir sobre o currículo, particularmente, ampara-se nas observações de diferentes autores que, preocupados com os rumos percorridos pelo sistema educacional, advertem para a urgência de se pensar uma reelaboração. Define-se currículo como uma forma de selecionar e ordenar os conteúdos a ensinar, assim como de delimitar as fronteiras entre as disciplinas. Sua aplicação emerge na história quando a escolaridade se torna de massa e universal, no século XX, regulando a prática didática, ordenando o tempo e

incidindo sobre o desenvolvimento escolar como um todo, associando graus, faixas etárias e conteúdos.

Além de ordenar as etapas da aprendizagem, o currículo torna essas fases coerentes entre si, organizando e unificando o ensinar e o aprender. Também orienta, modela e limita a ação dos professores, evitando a arbitrariedade na escolha do que será ensinado, impondo uma orientação por um controle externo. A análise dos modelos de currículos também revela aquilo que se considerou fundamental aprender em um dado período histórico (SACRISTÁN, 2013, p.17). Goodson (1997, p.17) destaca a sua importância em um projeto educacional, tratado muitas vezes como mero dado, afirmando que o currículo escolar é fundamental para o desenvolvimento dos processos e procedimentos e que este não é um fator neutro.

Para Apple (2002, p. 75), devemos compreender que um currículo nacional deva ser um instrumento para prestação de contas, regulando e ajustando parâmetros para uma melhor avaliação das escolas, com isso, os pais interessados no aprendizado dos filhos teriam uma ferramenta em mãos para analisar o que tem sido lecionado. Porém o mesmo afirma que pode ocorrer o oposto, ou seja, que mesmo criando critérios e objetivos, para um desenvolvimento igualitário, o que ocorrerá será diferenças acentuadas por conta dos recursos que cada localidade dispõe, e assim agravando os antagonismos sociais.

Justamente por essa centralidade, as experiências desenvolvidas nos Ginásios Vocacionais, com foco nos “Estudos Sociais”, pretenderam embasar e organizar o currículo escolar em disciplinas e áreas de conhecimento, tais como sociologia, psicologia, filosofia, entre outras, de forma crítica e inovadora. É possível, portanto, colocar em diálogo o currículo (propostas e experiências) dos Ginásios Vocacionais e as competências apresentadas no documento da Base Nacional Comum Curricular (2019). Os documentos utilizados dizem respeito aos regimentos internos dos Ginásios Vocacionais, do período de 1962 a 1969. A partir dessa documentação percorremos o caminho desse instituto que foi objeto de reformas e propostas para incorporar mais eficiência, qualidade e resultados. Algumas adaptações dos Estudos Sociais e Estudos do Meio mostraram-se compatíveis com a Base Nacional Comum Curricular (2019) (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 176).

Para buscar pontos de aproximação entre as duas propostas curriculares em questão, também foi de suma importância entender o processo de formulação do atual currículo em vigor no estado de São Paulo. O documento oficial aprovado em 2017,

via audiências públicas através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e finalizado pelo Ministério da Educação (MEC), dá a conhecer o que a Base Nacional Comum Curricular entende por competências gerais, bem como seus objetivos para o Ensino Fundamental (anos finais). A BNCC entende como competências a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que possibilitarão aos alunos a resolução de problemas e demandas da vida cotidiana.

As 10 competências gerais apontadas pela BNCC são: 1) o valor dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) exercitar a "curiosidade intelectual" e a abordagem própria das ciências, investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para resolver problemas e criar soluções; 3) valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais; 4) utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital; 5) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética; 6) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8) Conhecer-se e cuidar de sua saúde física e emocional; 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; 10) Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 09,10).

Levando em consideração estas questões, alguns aspectos significativos dos Ginásios Vocacionais, precisamente os Estudos Sociais e os Estudos do Meio, abrem possibilidades de interlocução com o documento norteador da Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à formação geral do aluno. Os Estudos Sociais e os Estudos do Meio desenvolvidos nos Ginásios Vocacionais (1962 – 1969), como experiência inovadora, teriam aplicabilidade e diálogo com a Base Nacional Comum Curricular em funcionamento nas escolas públicas de ensino fundamental principalmente nos seguintes aspectos: primeiro, assim como definido no Currículo dos Ginásios, as diretrizes referentes às competências gerais da BNCC almejam uma

integração do aluno à realidade à sua volta, da comunidade local à global; segundo, ambas promovem o uso das linguagens e das tecnologias atrelado ao exercício da cidadania, à defesa da democracia, ao aprimoramento da vida comunitária, à responsabilidade social e justificam, assim, o foco nos Estudos Sociais e do Meio. Dentre as proposições e objetivos apresentados pela Base, enfatizamos ainda a preocupação com o projeto de vida futura dos alunos e a continuidade dos estudos, proposta que também foi a dos Ginásios Vocacionais, que previam modalidades de direcionamento para o mundo do trabalho, através de trabalho em grupo e oficinas. Em um trecho do documento da Base Nacional Comum Curricular (2019), lê-se que, nos anos finais do ensino fundamental, "a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio", representando, desse modo, mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017, p. 62).

Consideramos, portanto, o aspecto qualitativo da "relação dinâmica entre o mundo e o sujeito" (SILVA E MENEZES, 2001, p. 20). Os fundamentos pedagógicos que permearam a existência dos Ginásios Vocacionais (período de 1962-1969) enfatizaram o currículo, isto é, os Estudos Sociais e Estudos do Meio. Por isso, convém reconhecer a relevância da proposta curricular que embasa o funcionamento da escola, e que esta é também um grupo social. Ela contém um dinamismo que vai além da ordenação intencional (aquela oficialmente instituída) e que abrange as formas de conduta de indivíduos e grupos, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, em suma, todas as maneiras de convívio social que nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais (PARO, 2011).

CONCLUSÕES

Buscamos, portanto, na história dos Ginásios Vocacionais, os elementos que fundamentaram essa experiência educacional considerada inovadora e alternativa, em seus aspectos históricos, sociais, políticos e principalmente educacionais. A partir da análise da experiência dos ginásios, vimos a importância conferida ao conceito de currículo, sua construção e sua relação com os contextos sociais e as políticas educacionais no Brasil. A pesquisa documental e a coleta de dados consideraram os documentos oficiais que embasam o funcionamento dos ginásios vocacionais, a estrutura curricular, especificamente. Visando proporcionar um novo olhar sobre a

participação deste projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais na história da educação brasileira, concluímos que os aspectos pedagógicos, metodológicos e inovadores que conduziram a sua atividade podem ajudar a solucionar determinados desafios encontrados na implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta o contexto em que essas propostas se desenvolveram, e que apesar da distância temporal, não perdem de vista o ideal democrático da educação e de transformação da sociedade. A delimitação temporal do estudo compreendeu, portanto, o período de 1962 a 1969, início e extinção precoce deste modelo de ensino e a construção e implantação do currículo atual. Diante de tais questões e desafios, a renovação empreendida nesses “Ginásios Vocacionais”, sua proposta curricular diferenciada, seus pressupostos teórico utilizáveis, suas relações com os parâmetros pedagógicos que circulavam na época, sua interação com a comunidade, a formação oferecida aos seus alunos e suas contribuições para o âmbito cultural tornaram-se elementos inspiradores para uma proposta de revisão das diretrizes atuais.

Referências

- ALBERGARIA, Sandra Julia Gonçalves. **A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968.** 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 d **ANPEd**. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 152-159, Ago./Dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/25/1>> Acesso em: 20 set. 2019.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 11, p. 59-91, 1994.
- ARAÚJO, Mickaelly Moreira. A trajetória da educação no Brasil na perspectiva da luta de classes. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. 22 a 25 agosto de 2017. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Programa Pós-Graduação em Políticas Públicas. 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajettoriadaeducacaono brasilnaperspectivadalutadeclases.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- BALZAN, Newton Cesar. Estudos sociais: opiniões e atitudes de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 22, p. 31-70, 2013.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 18 julho. 2020.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 23-33, Junho de 2011. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2019.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p.341-357, Dez. 2011. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2019.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. **XIII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL**. História Oral, Práticas educacionais e Interdisciplinaridade. 01 a 04 de maio de 2016. **Anais...** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. Cortez Editora, 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, Dez. 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SACRISTÁN, J. G. A. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso – Artmed, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 2001.

TAMBERLINE, Ângela Rabello Maciel de Barros. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 119-137, dez. 2016.



Capítulo 6
**SOBRE KEYNES E SCHUMPETER: UMA PROPOSTA
CONCILIATIVA**

Gabriel Santos Perillo
Francisco Prancácio Araújo de Carvalho



SOBRE KEYNES E SCHUMPETER: UMA PROPOSTA CONCILIATIVA

Gabriel Santos Perillo

Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (2021).

perillogabriel@yahoo.com.br

Francisco Prancácio Araújo de Carvalho

Professor no Departamento de Ciências Econômicas da UFPI. Doutor em

Desenvolvimento e Meio Ambiente – REDE PRODEMA (2018).

prancacio@ufpi.edu.br

RESUMO

Keynes e Schumpeter são tradicionalmente vistos como antagônicos entre si pela academia. Opondo-se à essa ideia, põe-se a questão: independentemente de haverem algumas divergências teóricas entre eles, é possível alinhá-los num pensamento híbrido sobre crescimento e desenvolvimento econômico? Assim, o objetivo geral do presente artigo é apresentar alguns aspectos comuns entre as teorias de Keynes e Schumpeter que corroborem para um alinhamento conjunto de suas ideias. Para tanto, a pesquisa, de natureza básica e exploratória, teve procedimento bibliográfico e alguns dos resultados apontam convergência entre os referidos autores que podem colaborar para expansão da abrangência teórica e melhoria das políticas econômicas e sociais.

Palavras-chave: Keynes; Schumpeter; crescimento econômico; desenvolvimento econômico; política econômica.

ABSTRACT

Keynes and Schumpeter are seen as antagonistic to each other by the academy. Opposing this idea, the question arises: regardless of the existence of theoretical divergences between them, is it possible to align them in a hybrid way of thinking about economic growth and development? Thus, the main of this article is to present some aspects between the theories of Keynes and Schumpeter that corroborate to a common set of their ideas. Therefore, the research, of a basic and exploratory nature, had a bibliographic procedure and some results point to a convergence between the authors that can collaborate for the expansion and improvement of economical and social policies and theoretical proposals.

Keywords: Keynes; Schumpeter; economic growth; economic development; economic policy.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da História do Pensamento Econômico diferentes correntes teóricas emergiram. Cada uma com suas próprias contribuições e fruto de contexto histórico-cultural particular. Em função disso, muitas delas apresentam divergências quanto a determinados fenômenos da vida econômica ou mesmo quanto às premissas adotadas em suas teorias.

Essas premissas reduzem a realidade econômica a um conjunto de regras e lógica dos modelos teóricos necessário para a formulação prática de suas proposições. Contudo, esse fenômeno reducionista da realidade pode significar a produção de um modelo teórico com pouco apelo empírico. Ou ainda, pode produzir teorias que se mostrem limitadas em abrangência temporal, quando o modelo teórico se torna obsoleto com o passar do tempo, ou em abrangência espacial, quando o modelo teórico não representa de maneira verossímil a realidade econômica de outros espaços geográficos.

Keynes e Schumpeter escrevem a maior parte de suas obras num contexto histórico bastante fértil: a primeira metade do século XX. Ambiente marcado pela ascensão de regimes políticos autoritários na Europa e pela eclosão e resolução das duas Guerras Mundiais – fatos históricos que ameaçaram paradigmas teóricos pautados na noção de equilíbrio. O ambiente também é marcado pela quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 e por forte oscilação no nível de emprego nas economias estadunidense e inglesa – fatos históricos que colocaram em xeque o paradigma teórico da racionalidade dos agentes econômicos e a noção de que a plena mobilidade de fatores garantiria o Pleno Emprego.

Esses fatos foram de encontro às principais premissas da teoria econômica Neoclássica, que marcou a formação acadêmica de Keynes e Schumpeter. Frente a este descompasso, entre realidade presente e teoria, tanto Keynes quanto Schumpeter, propuseram modelos teóricos que, em certos aspectos, se afastam das teorias que marcaram suas formações acadêmicas.

Keynes (1996) destaca logo nas primeiras páginas de sua *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* que muitas das premissas do pensamento Clássico, *mainstream* teórico de sua época e parte de sua própria formação acadêmica e de trabalhos iniciais, serão criticadas por ele no decorrer do livro. Na verdade, o autor expressa que essas premissas representam um caso especial de funcionamento da economia, quando há pleno emprego de recursos produtivos, enquanto a sua própria

teoria é, na realidade, o caso geral, quando não há pleno emprego de recursos e, portanto, existem fatores produtivos ociosos na economia (KEYNES, 1996). Dessa forma, fica evidente que uma das principais preocupações da Teoria Geral de Keynes é metodológica, pois não se preocupa apenas com a apresentação de um modelo teórico que substituísse o anterior, mas também uma forma alternativa de se pensar a teoria econômica – sob o paradigma da ociosidade de recursos.

Schumpeter (1997) em sua *Teoria do Desenvolvimento Econômico* depreende tempo para discutir sobre a verificação da validade de uma teoria. Segundo o autor, toda ciência reduz o seu campo de análise a alguns problemas fundamentais limitados e bem definidos para que seja possível a produção de modelos teóricos explicativos minimamente coesos e sucintos. Contudo, em seu entendimento, por vezes, há a verificação de que os dizeres ou projeções de uma teoria econômica não correspondem efetivamente ao que se manifesta na realidade empírica. Isso pode acontecer em razão de dois tipos de mudanças, uma delas fora daquele conjunto de problemas fundamentais que a teoria econômica delimitou para embasar sua análise – por exemplo, quando há uma guerra, problema fundamental da ciência política, que afeta o nível de preços mundial, que é um problema fundamental da ciência econômica. A segunda delas ocorre exatamente dentro do conjunto de problemas fundamentais da própria ciência econômica.

Para Schumpeter (1997), quando o descompasso entre teoria e realidade decorre de uma mudança nos dados que não fazem parte do conjunto de problemas fundamentais da teoria econômica, não é plausível dizer que a teoria econômica era falha – já que houve transformação no conjunto de elementos externos a economia e não se pode exigir que os economistas dominem todas as áreas de conhecimento. Entretanto, quando a teoria econômica falha em explicar a realidade por mudança ocorrida nos dados do conjunto de problemas fundamentais da economia, nesse caso sim, pode-se dizer que é uma teoria falha/errada. E para o autor, a incapacidade da teoria econômica *mainstream* de sua época de explicar o que ele próprio chama de Desenvolvimento decorre exatamente de uma falha na teoria clássica quanto à análise da inovação dentro do processo produtivo – o que evidencia, na *Teoria do Desenvolvimento Econômico* de Schumpeter, uma preocupação metodológica, análoga a de Keynes.

Para melhor compreender esses aspectos e fortalecer reflexões mais complexas sobre o conhecimento econômico em Schumpeter e Keynes, o presente

artigo assume como questão norteadora: independentemente de haverem algumas divergências teóricas entre eles, é possível alinhá-los num pensamento híbrido sobre crescimento e desenvolvimento econômico? Na busca de solução do problema, o objetivo geral é apresentar alguns dos aspectos comuns entre as teorias de Keynes e Schumpeter que corroborem para um alinhamento conjunto de suas idéias e, especificamente, apontar ponderações sobre a natureza e capacidade da política econômica a partir da união de elementos de ambos os autores.

Como instrumento para solução do problema em pauta, seguiu-se o enquadramento exposto Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa básica quanto à sua natureza, pois produz conhecimento sem aplicação prática prevista; exploratória, quanto aos seus fins, pois explora conhecimentos de Keynes e Schumpeter para novo enfoque sobre o assunto; e bibliográfica, quanto aos procedimentos, pois utiliza a literatura dos referidos autores para gerar a resposta ao problema de pesquisa.

A estrutura da apresentação do conteúdo nesse artigo subdividiu-se em três partes, incluindo esta introdução. Na segunda, o desenvolvimento, expõem-se os elementos fundamentais das teorias de Keynes e Schumpeter sobre os aspectos essenciais da pesquisa e são apresentadas as propostas de um pensamento híbrido entre os autores e suas associações com política econômica. Já na terceira, apresenta-se a conclusão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Revisitando Keynes e Schumpeter

Keynes (1996) apresenta uma teoria cujos três princípios basilares são: 1) Demanda Efetiva, ou seja, a noção de que é a decisão de gasto dos agentes econômicos que determinará os rumos da economia e que passa pelo crivo subjetivo das expectativas; 2) Efeitos Cumulativos, sintetizados pelo multiplicador de gastos, que implica que as decisões de gasto e investimento terão efeito proporcionalmente maior que seu montante original e que os efeitos serão sentidos na economia de maneira gradativa; e 3) Estado Anticíclico, noção de que o governo tem a capacidade de agir contrariamente à tendência seguida pela iniciativa privada, de modo atuar de forma expansiva, mesmo durante as recessões econômicas, exatamente para revertê-las.

A demanda efetiva é uma teoria, inclusive compartilhada por outros autores como Marx e Kalecki, que propõe um argumento mais objetivo que fundamenta a decisão de investimento das firmas. Segundo Keynes (1996), é a expectativa, por parte das empresas, de ampliação da sua demanda no futuro, que depende da propensão a consumir e da renda disponível dos consumidores, que motivará decisões de longo prazo, ou seja, os investimentos. Ao mesmo tempo, as decisões de investimento passadas representam demanda no presente (sob forma de renda para os trabalhadores e produtores de bens intermediários).

Os efeitos cumulativos são representados pelo multiplicador do investimento, que estima o impacto quantitativo mais do que proporcional sobre a renda agregada causado pelo investimento.

E por fim, a capacidade anticíclica do Estado surge dos efeitos cumulativos do investimento aliados a capacidade do Estado de agir contrariamente à tendência do setor privado. Ou seja, ao Estado deve interessar estabilizar o nível de demanda na economia, a fim de evitar ou reverter as crises econômicas, assim, ele deve aumentar o nível de investimentos públicos quando os investimentos privados estiverem reduzidos, como forma de elevar a demanda efetiva e estimular novas expectativas otimistas na iniciativa privada.

Vale destacar que para Keynes (1996) os investimentos públicos não têm, a priori, uma maior capacidade de multiplicadora quando comparados aos investimentos privados; nem que o Estado tenha, necessariamente, uma maior capacidade de coordenação de investimentos do que as empresas privadas. Entretanto, Keynes aponta a capacidade anticíclica do Estado em razão do seu interesse em manter a estabilidade econômica do país e da sua capacidade de recuperar, ao menos parte, dos gastos com investimento através do aumento da receita tributária decorrente da ampliação da renda gerada pelo seu próprio investimento.

Em síntese, para Keynes (1996) a decisão de investir das empresas depende do volume que elas esperam de demanda no futuro. Mas o volume de demanda depende da efetivação do gasto em consumo de parte da renda dos consumidores, o que não pode ser previsto com exatidão pelas firmas. Esta imprecisão não diz respeito a riscos ou cálculos probabilísticos, mas sim aos fatores subjetivos que motivam as ações dos consumidores e à falta de conhecimento pleno por dos agentes econômicos. O resultado é uma oscilação constante no volume de gasto efetivo de economia, tanto sob a forma dos investimentos privados, quanto sob a forma dos

gastos dos consumidores. Os momentos de baixa na decisão de investir representam desaceleração no ritmo de crescimento da economia que, se persistente, pode dar início às recessões econômicas.

Schumpeter (1997) fundamenta sua teoria em dois elementos primordiais: o processo de inovação e o ciclo econômico que decorre deste. A inovação é um processo complexo, pois depende da combinação sensível entre um Empresário, ou seja, agente econômico inventivo, capaz de agir dentro do processo econômico de maneira diferente e mais eficiente que a habitual; a Inovação propriamente dita, que pode se manifestar como uma nova mercadoria/qualidade ou uma nova forma de produzir ou comercializar; e do Crédito, recursos financeiros produzidos pelo sistema bancário com a finalidade específica de financiar as inovações.

Para o autor, o processo de inovação é o elemento característico do capitalismo que rompe com o elemento estático descrito pelos economistas clássicos. É ele o responsável pelo fenômeno do desenvolvimento econômico que leva, a longo prazo, a melhoria de qualidade de vida da população (SCHUMPETER, 1961). Ele, porém, traz consigo o fenômeno da destruição criadora, processo pelo qual o novo (e melhor) substitui o velho (e pior) e que gera, ao menos no curto prazo, efeitos perversos como desemprego e inflação, mas cujo saldo líquido é positivo a longo prazo (desenvolvimento).

O ciclo econômico, na visão de Schumpeter (1961), nada mais é do que a materialização empírica da destruição criadora. A fase ascendente do ciclo representa a entrada de inovações no mercado, que trazem consigo mais emprego, mais renda e inflação dada a disputa por recursos no mercado de fatores de produção. A sua fase descendente representa as consequências da disputa por mercado em que os vitoriosos (mais eficientes) eliminam os derrotados (menos eficientes) e que a liquidação dos créditos que financiaram as inovações, reduzindo emprego e o nível de preços.

Em síntese, Schumpeter (1997) propõe um modelo teórico segundo o qual as empresas (com ênfase no protagonismo dos empresários como agentes individuais) deliberadamente se esforçam para produzir ou comercializar de maneira distinta do habitual. Esse esforço é o ato de inovar, apresentado pelo autor como o motor do desenvolvimento capitalista. Assim como a decisão de investir em Keynes, a decisão de inovar em Schumpeter também depende de fatores subjetivos. Entre estes fatores figuram elementos como o desejo de criar e o anseio pela conquista, mais importantes

para os empresários que o próprio lucro. Além desses fatores, que estimulam a atividade dos empresários, fatores institucionais podem obstaculizar a decisão de inovar como, por exemplo, a oposição cultural das classes dominantes e a legislação do governo. O resultado é que a decisão de inovar dos empresários e o impulso desenvolvimentista da economia são oscilantes ao longo do tempo.

Portanto, algumas semelhanças podem ser apontadas entre Keynes (1996) e Schumpeter (1997), a primeira delas é a franca oposição ao paradigma Clássico e Neoclássico de agente representativo de comportamento homogêneo e previsível ao longo do tempo, em razão de aspectos subjetivos que motivam a decisão destes agentes econômicos. A segunda delas é que o impulso fundamental da expansão econômica (Crescimento na visão de Keynes e Desenvolvimento na perspectiva de Schumpeter) passa pela decisão dos empresários quanto ao investimento (com vistas a atender o crescimento da demanda futura ou com vistas à inovação).

Dessa forma, um modelo teórico que aproxima as teorias de Keynes e Schumpeter, torna-se mais plausível do que pareceria à primeira vista. Por exemplo, já que efetivação de maiores volumes de investimento aproxima, no curto prazo, a economia do patamar de Pleno Emprego da capacidade produtiva. Nesta situação há um acirramento na competição entre firmas já que há um número maior de ofertantes no mercado (ou o mesmo número de ofertantes, porém com maiores volumes de produção) o que cria um ambiente, como o próprio Keynes (1996) aponta, de otimismo generalizado. Esse otimismo pode servir de estímulo adicional aos impulsos subjetivos da decisão de inovar dos empresários, bem como pode reduzir, ao menos em parte, a oposição das classes dominantes à ação criativa do empresário inovador. Já no longo prazo, os investimentos terão atingido sua maturidade e exercerão seu efeito expansivo sobre o potencial produtivo da economia. Assim, criariam espaço para uma nova fase de crescimento, para que si persiga, efetivamente, este novo volume de produção. O que por sua vez pode, novamente, criar um ambiente de otimismo e com isso estimular a ação inovadora dos empresários.

2.2 Keynes e Schumpeter: integração de conhecimento e política econômica

É possível apresentar como razão para integrar as teorias de Keynes e Schumpeter inúmeros elementos, inclusive, Bresser Pereira (1992) define que o desenvolvimento econômico depende tanto da reorganização dos fatores empregados como do aumento na proporção de capital. Ideia que combina a ênfase

qualitativa de Schumpeter (inovação) com a ênfase quantitativa de Keynes sobre crescimento (investimento). Além disso, Bresser Pereira (1992) também destaca que a decisão de inovar do empresário schumpeteriano é simultaneamente a decisão de investir presente na obra de Keynes.

Ademais, pode-se acrescentar que:

É o empresário que realiza o potencial produtivo que se encontra desarticulado entre o sistema econômico atual e o possível. O aparecimento de indivíduos com estas características e atribuições não é previsível (estatisticamente). O mundo aqui é semelhante ao da incerteza keynesiana (CRUZ, 1988 p. 435).

Passagem que permite alinhar a busca pelo Pleno Emprego promovida pela teoria de Keynes (1996) à luta pelo desenvolvimento promovida pela teoria de Schumpeter (1997). Também é possível fazer uma aproximação entre a figura do inovador e do investidor, a partir de Cruz (1988, p. 442-443) “O investidor Keynesiano também não se satisfaz com a racionalidade hedonista, dada a ênfase nos ‘espíritos animais’ que estão por trás do comportamento do investidor”.

Conforme Burlamaqui e Proença (2003, p.94) “a presença de agentes econômicos com poder de escolha, mas também submetidos às dificuldades da escolha, significa que eles são criativos e, simultaneamente, conscientes de que podem errar”. O que permite, novamente, alinhar os argumentos de Keynes e Schumpeter.

Dessa forma, um pensamento híbrido entre Schumpeter e Keynes se fundamenta na perspectiva de que é possível que o crescimento econômico crie um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento, embora os dois fenômenos sejam caracteristicamente distintos entre si. Vale ressaltar, porém, que a efetivação do crescimento econômico não é garantia da efetivação de um processo de desenvolvimento econômico.

Também vale destacar uma divergência entre os autores para, então, aproximá-los: Keynes (1996) enfatiza o aspecto quantitativo dos investimentos como forma de manter elevada a demanda efetiva na economia. Já Schumpeter (1997) enfatiza o aspecto qualitativo dos investimentos empresariais em inovação, como forma de romper com os métodos tradicionais de produção.

Um modelo híbrido Schumpeter-Keynes propõe que o aspecto qualitativo dos investimentos possa representar um efeito adicional sobre o multiplicador da renda

proposto por Keynes (1996). Esse efeito adicional vem dos ganhos de eficiência e produtividade dos investimentos inovadores, sobre os quais Keynes relega menos ênfase dentro da lógica do multiplicador. Assim, à luz de Keynes e Schumpeter, o efeito dos investimentos sobre a renda pode ser visto da seguinte maneira:

$$\Delta Y = \Delta I \cdot (k' + s')$$

Em que ΔY é o crescimento da renda; ΔI é o aumento dos investimentos planejados (acima da depreciação); k' é o multiplicador da renda¹⁰; e s' representa os ganhos de eficiência oriundos da inovação.

Como aponta Keynes (1996), k' é maior do que uma unidade, portanto, variações no investimento causam variações mais que proporcionais sobre a renda. Quando há desenvolvimento, no sentido descrito por Schumpeter (1997), houve inovação e, portanto, s' é maior que zero. Dessa forma, um pensamento híbrido Schumpeter-Keynes gera tanto os efeitos quantitativos dos investimentos, quanto seus efeitos qualitativos.

Quanto às temáticas sobre o ciclo econômico e a intervenção pública do Estado, as teorias de Keynes e de Schumpeter possuem mais atrito entre si. Em primeiro lugar, aponta-se como divergência a origem do ciclo econômico: para Keynes (1996), trata-se de um choque de expectativas dos agentes, já para Schumpeter (1997) é o resultado inescapável da concorrência e do processo dialético de desenvolvimento econômico.

Conforme Keynes (1996) o ar de otimismo ou pessimismo no presente, resultado das decisões passadas de produção e investimento, afetam as projeções futuras dos agentes econômicos. Essas projeções, fundamentadas em escassa base material e em base imaterial bastante volúvel, podem se manifestar frustradas no futuro: o que representa um choque de expectativas. No modelo teórico de Keynes, o choque de expectativas pode ser visto como uma força externa ao sistema já que, a princípio, pode acontecer mesmo que as demais variáveis do sistema se mantenham inalteradas.

O resultado do choque é uma reversão de tendências, ou seja, a passagem de uma interpretação otimista (pessimista) para uma interpretação pessimista (otimista)

¹⁰ Conforme Keynes (1996) $k' = \frac{\Delta Y}{\Delta I}$, onde Y é a renda nacional e I o montante de investimento.

sobre o futuro. Dessa forma, os planos de produção e investimentos das firmas se modificarão para se adequar às novas projeções do futuro (principalmente estes últimos, já que o volume de produção tende a ser mais constante). Na medida em que há essa mudança nas decisões de investir, e que estas se generalizam para outros setores da economia através da mudança no volume de emprego e consumo, tem-se a oscilação no nível de atividade produtiva que caracterize o movimento de ciclo econômico.

A resposta à oscilação econômica proposta por Keynes (1996) se sustenta, então, no combate ao choque de expectativas dos empresários, feito através da ação anticíclica do Estado. A resposta se dá de duas maneiras: uma objetiva via política fiscal, através da expansão do gasto público como forma de alavancar a demanda efetiva, em especial sob a forma de investimentos, pois estes geram emprego e renda imediatamente; e uma subjetiva (que pode se manifestar seja via política fiscal, seja via política monetária), funcionando como uma âncora de expectativas, já que a intervenção pública confere algum grau de estabilidade frente a existência de renda e emprego, o que pode repercutir positivamente sobre as expectativas empresariais.

Por outro lado, Schumpeter (1961) aponta causa diversa para o ciclo econômico. Para ele, a decisão de inovar leva a um tipo diferente de concorrência no mercado: a disputa entre as velhas mercadorias e os velhos métodos de produção contra os produtos e métodos inovadores postos no mercado. A esse fenômeno se nomeia destruição criadora¹¹, e ele explica os momentos de recessão econômica: falência de empresas e aumento do desemprego, resultado da derrota de parcela das antigas firmas através desta concorrência.

Dessa forma, a oscilação do ciclo econômico é resultado da própria dinâmica do desenvolvimento econômico (dialética). É, portanto, resultado de forças internas do sistema capitalista. Em razão disso, Schumpeter (1997) é crítico à intervenção pública do Estado na economia, em especial sob a forma de política fiscal expansionista, já que combater a fase recessiva do ciclo econômico seria combater a própria dinâmica capitalista.

Entretanto, Schumpeter (1997) reconhece que, pelo menos em parte, as recessões se devam (ou sejam enfatizadas por elas) a forças externas ao sistema.

¹¹ Vale destacar que o termo destruição criadora é cunhado em *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, originalmente publicado em 1942, e não aparece explícito na *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, originalmente publicada em 1911, mas a ideia já era presente nesta.

Em especial ao pessimismo e à especulação como mecanismo de defesa das firmas frente às incertezas, que podem afetar as decisões dos empresários em meio às crises. Essas particularidades levam Schumpeter a uma interpretação diversa em relação à eficácia da política monetária, em comparação à política fiscal. Para o autor, uma vez que a autoridade monetária seja munida de conhecimento técnico adequado, ela pode ser capaz de selecionar de forma eficiente a concessão de crédito às firmas mais aptas, bem como identificar e combater aquela parcela de movimentos especulativos que forem danosas ao desenvolvimento econômico.

Um pensamento híbrido entre Schumpeter e Keynes propõe ponderação quanto à dualidade volume/qualidade dos investimentos. O planejamento da intervenção pública como propõe Keynes, enfatiza o aspecto puramente quantitativo dos investimentos, como mecanismo de manutenção da demanda efetiva e da possibilidade de crescimento econômico, o que pode se tornar prejudicial (embora, o próprio Keynes proponha que deva haver equilíbrio orçamentário na medida do possível) ao orçamento público.

Acrescer a perspectiva de Schumpeter à política fiscal expansionista significa enfatizar o aspecto qualitativo dos investimentos públicos. Nesse caso, há preocupação não apenas com a capacidade de o investimento alavancar a demanda efetiva, mas também com a capacidade destes investimentos modernizarem a estrutura produtiva, criando oportunidades para a ação criativa dos empresários. Além disso, a ênfase da qualidade dos investimentos significa também distinguir quais setores da economia nacional têm maior efeito multiplicador da renda, o que resulta em um efeito quantitativo adicional (o que por sua vez pode ter efeito positivo também sobre o financiamento e a manutenção da política fiscal).

3 CONCLUSÃO

Em síntese, apontam-se algumas considerações. Em primeiro lugar, é possível alinhar os autores num pensamento híbrido. Não se trata de afirmar que inexitem divergências teóricas entre as obras de Keynes e Schumpeter, mas de propor que elas possuem alguns elementos complementares entre si, mais importante do que as divergências apontadas. Além disso, parte das divergências também serve para produzir um pensamento híbrido, pois se as teorias não tivessem divergências, não se poderia produzir nada de novo ao combiná-las.

Em segundo lugar, vale destacar que o fenômeno da inovação descrita por Schumpeter pode representar um bônus adicional ao multiplicador descrito por Keynes.

Em terceiro lugar, reconhecer diferentes causas para o ciclo econômico viabiliza o melhor entendimento sobre a necessidade e forma de atuação do setor público frente às crises. Diferentes crises podem ter causas diversas, o que pede respostas distintas por parte do Estado. Keynes e Schumpeter propõem dois exemplos específicos de crise (choque de expectativa e concorrência), o que os leva a propor formas diferentes de atuação Estatal.

Por fim, reitera-se que a ênfase qualitativa de Schumpeter pode ser mais benéfica ao planejamento dos investimentos públicos, pois acrescenta à perspectiva de Keynes maior preocupação com relação ao retorno positivo dos investimentos e equilíbrio orçamentário e, conseqüentemente, à manutenção da própria política.

REFERÊNCIAS

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento econômico e o empresário. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 6-12, jul/ago, 1992.

BURLAMAQUI, Leonardo; PROENÇA, Adriano. Inovação, recursos e comprometimento: em direção a uma teoria de estratégia da firma. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 79-110, jan/jun, 2003.

CRUZ, Hélio Nogueira da. Observações sobre a mudança tecnológica em Schumpeter. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 433-448, 1988.

KEYNES, John Maynard. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3812152/mod_resource/content/2/Capitalismo e%20socialismo%20e%20democracia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3812152/mod_resource/content/2/Capitalismo%20e%20socialismo%20e%20democracia.pdf) . Acesso em: 03 de Maio de 2020.



Capítulo 7
**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE
SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO**

Layana Silva Lima
Vívian Karen Batista da Silva
Ederson Breno da Silva Batista
Emilly Florentina de Oliveira

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO

Layana Silva Lima

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Assistente Social da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social de Natal, Coordenadora do Programa BPC na Escola de Natal/RN. E-mail: layana_limasso@hotmail.com

Vívian Karen Batista da Silva

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: viviankarenbatista@outlook.com

Ederson Breno da Silva Batista

Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: edersonwi2009@gmail.com

Emilly Florentina de Oliveira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: emillyflorentina@gmail.com

RESUMO

O presente artigo possui por objetivo analisar a pessoa com deficiência e a política de Assistência Social no Brasil sob a perspectiva do direito. A pesquisa ocorreu a partir de uma revisão bibliográfica e documental embasada na perspectiva marxista e de uma análise acerca das conquistas sociais presentes no texto da Constituição Federal de 1988, assim como de legislações e normativas específicas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, e documentos norteadores da política brasileira de assistência social. A análise revela que o histórico da trajetória da pessoa com deficiência, em âmbito global, é permeado por *silêncios e gritos*, no qual, por séculos, os direitos para com as pessoas com deficiência foram negligenciados. No Brasil, a partir da regulamentação da Assistência Social, as pessoas com deficiência passaram a contar com a política não contributiva nos níveis de proteção social básica e especial, que objetivam promover serviços

socioassistenciais e incidem na condição de vulnerabilidade. É visto que os serviços ofertados no cerne da política socioassistencial têm o público com deficiência como prioritário pois compreende-se que as barreiras presentes na sociedade brasileira, exemplificadas pela Lei Brasileira de Inclusão, ainda são persistentes e configuram um atraso no tocante à inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Direitos sociais. Assistência Social.

ABSTRACT

The present article aims to analyze the disabled person and the social assistance policy in Brazil from a social rights perspective. The research occurred from a bibliographic and documentary review based on the Marxist perspective and an analysis of the social achievements present in the text of the 1988 Federal Constitution, as well as specific laws and regulations, such as the Statute of Persons with Disabilities and the National Classification of Social Assistance Services, and guiding documents of the Brazilian social assistance policy. The analysis reveals that the history of the trajectory of the person with a disability, globally, is permeated by *silences and screams*, in which for centuries the rights for people with disabilities have been neglected. In Brazil, from the regulation of Social Assistance, people with disabilities started to count on the non-contributory policy at the basic and special protection levels, that aim to promote social assistance services and affect the condition of vulnerability. It is seen that the services offered at the core of the socio-assistance policy have the public with disabilities as a priority because it is understood that the barriers present in Brazilian society, exemplified by the Brazilian Inclusion Law, are still persistent and configure a delay regarding the social inclusion of people with disabilities in Brazil.

Keywords: Disabled person. Social rights. Social Assistance.

INTRODUÇÃO

A história da pessoa com deficiência, como aponta Figueira (2011), é calcada por gritos e silêncio. Gritos daqueles que não se encontram dentro do padrão de “normal e aceito” e que foram vítimas de extermínio, reclusão e isolamento social e silêncio de sociedades que desconsideravam o gênero humano e admitiam tratar o humano como coisa à mercê do descarte.

A perspectiva de inclusão social foi por séculos negligenciada, e o início do tratamento para com a pessoa com deficiência sob a ótica cristã, que preconizava à vida, se deu sobre bases de caridade, benemerência e responsabilidade da família sem que o Estado fosse requisitado para responder sob o aporte do direito essa demanda.

Considerando essa historicidade tanto no âmbito global quanto brasileiro, este estudo se remete a realizar alguns apontamentos acerca da pessoa com deficiência

e a política de Assistência Social no Brasil. Tal análise se faz relevante visto que a referida política possui por transversalidade a consideração da totalidade das relações sociais, políticas e econômicas que contribuem para a condição de vulnerabilidade social das famílias que possuem membros com deficiência. Desse modo, se pretende abordar as ações voltadas às pessoas com deficiência sob uma perspectiva de direito sob a responsabilidade do Estado.

Para tal fim, o estudo se organiza sobre os seguintes tópicos: *O histórico da pessoa com deficiência na sociedade; Questão social e a política de Assistência Social no Brasil e; A importância da Política de Assistência Social para materialização dos direitos da pessoa com deficiência*. Tais itens convergem entre si e se revelam essenciais para aprender a singularidade da política de Assistência Social para a efetivação dos direitos do referido segmento. O texto é embasado em fontes da perspectiva marxista, além de normativas e legislações sociais específicas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (ou Lei Brasileira de Inclusão, de 2015), a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009), e documentos de orientações técnicas, provenientes do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS).

2. O HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

A história da pessoa com deficiência (PCD) é permeada de complexidade imbricada de aceitação e negação nas mais distintas organizações sociais. No Egito antigo, as pessoas com deficiência tinham um tratamento direcionado à inclusão social. Havia o interesse de inserir em atividades laborais que promovesse seu sustento, sendo direcionados inclusive a cargos de funcionalismo alto vinculados aos faraós (CORRENT, 2016).

Já na sociedade da Grécia antiga a realidade era distinta. A iminência constante de guerras colaborou para a exaltação ao corpo e a forma física, bem como a importância desde a infância de fazer atividades físicas. Neste sentido, não havia “espaço” para qualquer pessoa que se distanciasse do padrão regido pela “boa forma” e as pessoas com deficiência “não tinham nada a contribuir com a sociedade, pelo contrário, estavam contrapondo seus ideais, sem mencionar que eram consideradas subumanas, ou seja, uma pessoa que está à baixa da vida humana” (CORRENT, 2016, p. 6). Desse modo, as crianças que nasciam com deficiência eram sacrificadas.

Na Roma antiga, o destino da pessoa com deficiência não era diferente da situação supracitada. A prática do sacrifício e abandono em lugares nocivos e com iminência de risco de vida era algo comum e naturalizado. Outro destino era direcionar as pessoas com deficiência à comercialização em práticas degradantes tais como prostituição, trabalhos e circos sujeitos a humilhação (CORRENT, 2016).

Segundo Pereira e Saraiva (2017) foi a partir do cristianismo que as pessoas com deficiência passaram a serem vistas como “criaturas de Deus”. Por tal fato as ações pautadas em extermínio foram impugnadas e a responsabilidade do cuidado passou a ser da família e da Igreja católica, mas cabe ressaltar que a inclusão social não era promovida e que era cotidiano o isolamento desse membro por parte da família.

As autoras pontuam que com o Renascimento foi dado os primeiros passos para atendimento médico voltado à pessoa com deficiência, todavia o preconceito, sobretudo no tocante a deficiência mental, persistia. Somente a partir do século XIX que a sociedade reconheceu a responsabilidade para com as pessoas com deficiência, sobretudo as voltadas à assistência e proteção. Essa visão foi reforçada com a necessidade de cuidado aos soldados mutilados da Guerra Civil norte-americana que fomentou a construção do Lar nacional dos soldados voluntários deficientes em 1867.

Figueira (2011) ressalta que a deficiência no Brasil foi tratada ao longo da história pela perspectiva religiosa, assistencial e médica. Desse modo, as análises a respeito da história ressaltam os sacrifícios (por parte dos indígenas) castigos corporais, sobretudo aos escravos que provocavam deficiência. O autor afirma que a incidência recorrente de pessoas com deficiência ocorreu no curso dos conflitos militares de cuidados em razão da necessidade de assistência aos soldados que na sua maioria não proviam de recursos. Desse modo, Pereira e Saraiva (2017) pontuam a fundação das instituições o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1958, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1856.

É importante pontuarmos que as iniciativas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil eram permeadas por perspectivas alheias de direitos sociais sob responsabilidade do Estado. Essa realidade só possui uma mudança significativa no final da década de 1980, em que a questão da pessoa com deficiência passou a ser respondida via as políticas de seguridade - Saúde, Previdência Social e Assistência Social. Em decorrência da dimensão de tais políticas, o referido estudo possui por

foco realizar alguns apontamentos acerca da pessoa com deficiência na seara da Assistência Social. Desse modo, o próximo item aborda a legitimação da política de Assistência Social no Brasil e seu significado histórico no tocante ao fortalecimento da implementação dos direitos da pessoa com deficiência.

3. QUESTÃO SOCIAL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

A temática da pessoa com deficiência perpassa por toda a sociedade, cabendo esta edificar as bases em conjunto com o poder público e a família para sua inclusão. É importante atentarmos que a perspectiva de inclusão foi negligenciada por séculos e tal fato pode ser explicado pela estruturação da sociedade. Estrutura essa que personifica as pessoas enquanto instrumentos de produção.

A sociedade capitalista é edificada na relação entre capital e trabalho, na qual os trabalhadores são desprendidos de sua condição humana e utilizados pelo sistema meramente como força de trabalho. Assim, os indivíduos são reduzidos a funcionalidade que podem trazer para a produção. Essa relação de usurpação da condição humana pelo caráter instrumental não retrai seus efeitos apenas para a esfera produtiva, mas transcende para todos os espaços da sociedade, gerando uma série de desigualdades.

Considerando essa lógica, refletir acerca da “questão social” e seus reflexos na sociedade passada e contemporânea é considerar que suas bases se encontram fincadas na relação entre capital e trabalho e seu resultado mais direto: o pauperismo¹².

A conceituação feita por CARVALHO e IAMAMOTO, (1983, p.77) compreende a “questão social” como

“[...] não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão”

¹² Fenômeno originado dos impactos do processo de industrialização ocorrido no continente europeu durante os séculos XV ao XVIII — Esse fenômeno é, por assim dizer, resultado da expansão do Modo de Produção Capitalista, que tem como bases fundantes a exploração da força de trabalho e a acumulação de riquezas.

Reforçando a premissa anterior, FILHO (1982, p. 21) afirma que a “questão social”

[...] é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no mundo no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a “questão social” está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho (CERQUEIRA FILHO, 1982, p.21)

Desse modo, a “questão social” é uma manifestação tipicamente capitalista advinda da acumulação de capital, sobretudo do processo de industrialização¹³, junto à repartição desigual das riquezas socialmente produzidas, tendo a pobreza sobre a classe trabalhadora seu reflexo mais expressivo. Partindo do princípio que os trabalhadores eram vistos somente como força de trabalho, qual era a situação econômica e social daqueles que por algum motivo de impedimento físico ou intelectual não pudessem se “vender” no mercado de trabalho?

A resposta a esse questionamento é a sujeição a benemerência e caridade, seja da classe burguesa, seja da Igreja Católica. A inexistência de políticas públicas ou qualquer meio de atenção por parte do Estado, calcada na perspectiva de direitos fundamentais, resultava em desproteção social e agravamento das condições de vida. Assim, idosos e pessoas com deficiência eram marginalizados da participação de qualquer âmbito social e suas necessidades ficavam à mercê da “bondade”, sendo sua condição humana violada.

Dentre as funções específicas do Estado, a inclusão não era algo a ser contemplado, fato que complexificava a situação daqueles “não aptos para o trabalho” dentro das condições insalubres ofertadas. No caso das pessoas com deficiência a situação era agravada não somente para exclusão social, mas também familiar, que por não ter apoio para responder às necessidades específicas de tais membros os abandonavam em instituições de cariz religioso ou os isolavam do convívio familiar ou comunitário.

No que se refere à “questão social” brasileira cabe mencionar sua formação está inerentemente ligada construção social brasileira desde sua fase colonial após o declínio do regime escravocrata, onde a partir desse momento um grande número

¹³ Sendo a Inglaterra berço do processo de industrialização, a mesma assume o local pioneiro no que diz respeito ao enfrentamento da expansão da pobreza por meio do primeiro modelo de assistência social baseada na caridade realizada pela igreja, como dito anteriormente, com ações de cunho filantrópico. A prática dessas ações foi reproduzida ao longo dos anos em cada uma das sociedades em que o capitalismo se fez presente.

populacional passa a vivenciar situações de miserabilidade extrema, essa população vista como classe de pessoas “preguiçosas e negligentes”, incapazes de possuir valores éticos e morais — premissas justificadas por ideais racistas — nos dizeres de Prado Junior (1970), conforme citado por Ivone Silva (2013, p. 05) pode ser considerada como um possível fator que originou as bases da questão social em nosso território.

É durante o período imperial e começo da república que surgem as primeiras protoformas da assistência social brasileira baseadas na caridade realizadas pelas santas-casas de misericórdia carregando um caráter higienista e filantrópico essas instituições ofereciam, por exemplo, refeições, abrigo e outros serviços como atendimentos hospitalares para todos aqueles que assim necessitavam, dentro desse grupo se encaixam os órfãos, pobres, pessoas com deficiência e enfermos.

O processo de industrialização¹⁴ no Brasil traz um aprofundamento da pobreza e começa-se a pensar em ações desenvolvidas pela Igreja agora em conjunto com Estado com fins de atuação estratégica com o intuito de conter as pressões feitas pelo proletariado. Dentro dessas ações destacam-se as damas de caridade orientadas pela Igreja Católica, com o objetivo de reprimir as movimentações sociais dos trabalhadores, pautando-se na concepção da culpabilização do indivíduo, e na oferta de filantropia. Da necessidade de institucionalização das demandas sociais oriundas da industrialização houve a emergência da emergência do Serviço Social¹⁵, enquanto profissão.

A realidade brasileira demonstra que a atenção voltada às pessoas com deficiência era calcada na caridade cristã e ações pontuais desprovidas da perspectiva de direito. Isso posto, mesmo com a institucionalização das demandas sociais as décadas subsequentes são desprovidas das balizas que edificam os direitos sociais, sendo o assistencialismo predominante no tocante à atenção social por parte do Estado.

Essa realidade só passa a conter modificações substanciais no decorrer da década de 1980¹⁶. É nesse contexto histórico que emerge a luta dos movimentos

¹⁴ Esse processo se deu no Brasil de forma precisa a partir de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas.

¹⁵ Importante ressaltar que, segundo Carvalho e Iamamoto (1983) Paulo Neto (2011), a profissão mantinha uma atuação condizente com os dogmas cristãos e a sua intervenção não divergia da perspectiva da “ajuda” e do “ajuste social”. Desse modo, as demandas postas pelas pessoas com deficiência eram apreendidas sob uma intervenção desvinculada do direito.

¹⁶ A questão social teve expressões intensificadas em decorrência de questões como o aumento do desemprego, da pobreza, da miserabilidade e a precarização das condições de trabalho.

sociais em busca de direitos que conformam a cidadania. O saldo das lutas edificou a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada um marco histórico da democracia brasileira. Tal constituição traz em seu Art. 194 “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988, p.117).

A CF/88 construiu o caminho para a materialização da assistência social enquanto política pública de direito da população e de responsabilidade do Estado. Regulamentada pela LOAS/1993 a assistência torna-se parte da tríade da Seguridade social somada à saúde e à previdência social. Sendo assim, como política constitutiva de seguridade social, legitimando a importância de proteger aqueles sem capacidade contributiva, como foi reconhecido pelo BPC (Benefício de Prestação Continuada) para idosos e pessoas com deficiência que não possam prover seu sustento.

Dentre seus cinco objetivos, a Lei Orgânica de Assistência Social traz a integração social das pessoas com deficiência à vida comunitária. Tal objetivo constitui um divisor de águas¹⁷ na história brasileira em que por séculos o que se preconizava era o isolamento, e que agora ressalta-se a importância via legislação a nível de União de promover essa inclusão.

Neste sentido, o próximo item aborda a importância dessa política para a pessoa com deficiência, sobretudo dos serviços da proteção social básica e especial, bem como aponta outras legislações que contribuem para fortalecer os direitos sociais desse segmento.

4. IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL PARA MATERIALIZAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal de 1988 edificou as condições objetivas para as pessoas com deficiência conquistarem direitos sociais repelidos por séculos. Um grande marco na luta pela cidadania da pessoa com deficiência no Brasil é a Lei nº 13.146, instituída em 6 de julho de 2015, denominada como a Lei Brasileira de

¹⁷ Cabe ressaltarmos que em 1979, no Brasil se iniciava o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental que denunciavam as péssimas condições dos hospitais psiquiátricos no país. Em 1987 emergiu o Movimento Antimanicomial que requisitava um novo padrão de psiquiatria. Em 1989 foi apresentado o projeto de Reforma Psiquiátrica, o que se materializou em 2011 na Lei 10.216/11.

Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece a assistência social como direito fundamental à noção de cidadania da pessoa com deficiência. Outro aspecto importante é a definição do que caracteriza uma pessoa com deficiência.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

As barreiras são classificadas em seis categorias: a) barreiras urbanísticas, que são existentes nos espaços urbanos, sejam eles privados ou públicos; b) barreiras arquitetônicas, presentes nos prédios e edifícios; c) barreiras nos meios de transportes públicos e privados; d) barreiras na comunicação e na transmissão de informações; e) barreiras atitudinais, que são as “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” e; f) barreiras tecnológicas, que impedem ou trazem dificuldades ao acesso às tecnologias e seus dispositivos. (BRASIL, 2015)

A política de Assistência Social tem um papel fundamental na mediação dessas barreiras, principalmente a barreira atitudinal, por ofertar serviços que realizam um trabalho social com as famílias em vulnerabilidade através da compreensão de que

A família, independentemente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado, bem como geradora de modalidades comunitárias de vida. Todavia, não se pode desconsiderar que ela se caracteriza como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades, além de que nas sociedades capitalistas a família é fundamental no âmbito da proteção social. (BRASIL, 2005, p. 41)

Os serviços socioassistenciais — como o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), o qual falaremos adiante — são conduzidos na perspectiva da matricialidade sociofamiliar, que compreende a centralidade da família “no âmbito das ações da política de assistência social, como espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias, provedora de cuidados aos seus membros, mas que precisa também ser cuidada e protegida” (BRASIL, 2005, p. 41). Dessa forma, as ações voltadas para as pessoas com deficiência não são implementadas

isoladamente com o indivíduo, mas sim com a família, visando o enfrentamento às vulnerabilidades sociais.

No Brasil, a Assistência Social tem os seus serviços divididos em dois níveis: a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE). Aqui, daremos ênfase na Proteção Social Básica, que é executada, majoritariamente, pelos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS). Enquanto a PSE é focada nas famílias que já estão em situações de risco e/ou violação de direitos e necessitam de intervenções qualificadas, a PSB tem como objetivo a prevenção de “situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários”, conforme expressa na Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2005, p. 33).

Ao priorizar o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários a referida política contribui de forma significativa para o combate da visão do isolamento social destinado à pessoa com deficiência por séculos. A realização do trabalho social com as famílias, que possui um ou mais de seus membros com deficiência, proporciona um suporte fundamental para intervir na vulnerabilidade das quais a grande maioria das famílias são submetidas. A realização desse trabalho se dá sobre bases de inserção na comunidade, por meio de encaminhamentos à rede socioassistencial proveniente do território, a exemplo dos Serviços de Convivência e de Fortalecimentos de Vínculos (SCFV), referenciados pelos CRAS.

No nível da Proteção Social Básica, um dos serviços que mais denota esse trabalho social com famílias é o PAIF, descrito pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais como sendo um

trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. (...)

É serviço baseado no respeito à heterogeneidade dos arranjos familiares, aos valores, crenças e identidades das famílias. Fundamenta-se no fortalecimento da cultura do diálogo, no combate a todas as formas de violência, de preconceito, de discriminação e de estigmatização nas relações familiares. (BRASIL, 2009, p. 12)

Por realizar ações que buscam se contrapor aos estigmas e preconceitos através do fortalecimento do diálogo e dos vínculos familiares, o PAIF tem um papel

essencial no combate às barreiras atitudinais ao oferecer este trabalho social às famílias de pessoas com deficiência. Para as famílias que possuem dificuldades de locomoção ao CRAS de referência de seu território, há o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.

Aqui, cabe pontuar que o público com deficiência em situação de vulnerabilidade e risco social é prioritário nos serviços socioassistenciais, como está expresso na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), assim como os beneficiários com deficiência do Benefício de Prestação Continuada – BPC ou aqueles que são elegíveis para tal benefício, mas ainda não o recebem. Tal prioridade se dá na ótica de que um benefício de renda não é o suficiente para superar efetivamente as vulnerabilidades às quais estão expostos estes usuários, devendo ser realizadas ações visando o fortalecimento de vínculos, assim como o acesso da família dos usuários a outros direitos (MDS, 2012).

Uma particularidade notada em meados dos anos 2000 foi o baixo acesso das crianças e adolescentes com deficiência à escola. Apesar dessa questão aparentar ser específica da política de educação, a assistência social também tem um papel relevante ao proporcionar as condições sociais de convívio e combate aos estigmas para que este público tenha acesso a este direito. Para atuar nessa questão, o Programa BPC na Escola foi criado através da Portaria Interministerial nº 18 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de promover o acesso e permanência na escola dos beneficiários com deficiência do BPC de 0 a 18 anos, visando uma articulação intersetorial entre as políticas da Educação, da Assistência Social, da Saúde e dos Direitos Humanos.

No nível da PSE, há o Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias, que é descrito pela Tipificação (2009) da seguinte forma:

Serviço para a oferta de atendimento especializado a famílias com pessoas com deficiência e idosos com algum grau de dependência, que tiveram suas limitações agravadas por violações de direitos, tais como: exploração da imagem, isolamento, confinamento, atitudes discriminatórias e preconceituosas no seio da família, falta de cuidados adequados por parte do cuidador, alto grau de estresse do cuidador, desvalorização da potencialidade/capacidade da pessoa, dentre outras que agravam a dependência e comprometem o desenvolvimento da autonomia. (BRASIL, 2009, p. 37)

Como mencionado anteriormente, a PSE possui o papel de realizar o trabalho social com famílias já em situações de risco social e/ou violação de direitos enquanto a PSB atua para prevenir tais situações. Este Serviço tem a finalidade de “promover a autonomia, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida das pessoas participantes” (BRASIL, 2009, p. 37), através de ações que atuem sob um olhar de atenção não apenas à pessoa com deficiência, mas também à pessoa cuidadora.

A intervenção será sempre voltada a diminuir a exclusão social tanto do dependente quanto do cuidador, a sobrecarga decorrente da situação de dependência/prestação de cuidados prolongados, bem como a interrupção e superação das violações de direitos que fragilizam a autonomia e intensificam o grau de dependência da pessoa com deficiência ou pessoa idosa. (BRASIL, 2009, p. 37)

Apesar de atuarem em diferentes níveis de proteção, a Proteção Social Básica e Especial são níveis complementares, e por isso devem estar sempre em articulação, atuando de forma conjunta a fim de promover as bases sociais da autonomia, da igualdade e da cidadania às pessoas com deficiência no Brasil. Ademais, considerando que as demandas deste segmento não são exclusivas à assistência social, a atuação sob uma perspectiva intersetorial entre as políticas da educação e saúde junto à política de assistência social também é imprescindível no tocante à proteção integral do público com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos direitos sociais da pessoa com deficiência é perpassada por uma triste história de descaso, preconceito e exclusão social. A perspectiva de direito não era elucidada e a assistência a esse segmento se dava ora por ações caritativas, ora por ações de marginalização e confinamento. Essa realidade no Brasil passou por significativos avanços nos finais da década de 1980, sobretudo com a Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição, por alavancar as bases da efetivação da cidadania brasileira, abriu possibilidades para progressos no âmbito social. A legislação da Seguridade Social brasileira foi um ato significativo no tocante ao acesso das pessoas com deficiência a seus direitos sociais, agora expressos na carta constitucional e transversal à política de Seguridade Social.

A política de Assistência Social, que participa da tríade dessa seguridade, traz entre seus objetivos a integração social da pessoa com deficiência à comunidade, além de sua Proteção Social Básica se colocar como principal objetivo o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A pessoa com deficiência na política de Assistência Social é posta como público prioritário para o acesso aos serviços e acesso a rede socioassistencial. Desse modo, apesar de emergir outros direitos voltados ao segmento, a exemplo do Estatuto da Pessoa com Deficiência e Educação Especial, entendemos a importância da Assistência Social no processo de acesso aos direitos por seu uma política que possui a necessidade de se operacionalizar em articulação com as demais políticas públicas.

Apesar dos significativos avanços apontados por esse estudo, entendemos que a sociedade ainda possui um longo caminho a trilhar no sentido de fortalecer o acesso aos direitos, da pessoa com deficiência, sobretudo, viabilizar uma inclusão social de forma satisfatória àqueles que realmente necessitam de sua efetivação. Apontamos a necessidade de superação das barreiras que impossibilitam a participação social com vistas à autonomia, além da construção de uma cultura social com bases na inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf/> Acesso em 04 de abril de 2022.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm/>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Norma Operacional Básica (NOB/Suas)**. Brasília: MDS, 2005. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf/> Acesso em 26 de abril de 2022.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf/>> Acesso em 25 de abril de 2022

_____. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2009. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf/>. Acesso em: 25 de abril de 2022

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade à contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, Nº 000089, 2016. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes/>> Acesso em: 25 de abril de 2022.

FILHO, Gisálio Cerqueira. **A questão social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

FIGUEIRA, Emilio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos. 4º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FONSECA, Tatiana Maria Araújo da. A deficiência no interior da política de assistência social: um balanço sócio-histórico. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 327-352, jul./dez., 2013.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983.

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o PAIF**: O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2012. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_1.pdf> Acesso em 25 de abril de 2022.

MDS. **Orientações Técnicas Programa BPC na Escola – Caderno 1**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/orientacoes/CADE RNO_1_.pdf Acesso em: 28 de abril de 2022

MONTANÕ, C. **Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Revista SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017, disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/14677/12981/25255 Acesso em 04 de abril de 2022

SILVA, I. M. F. da. **Questão Social e Serviço Social**. Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 261-278, jan./jun. 2013



Capítulo 8
**RETRATOS DA TRAJETÓRIA DA PROTEÇÃO
SOCIAL PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES COM
TRANSTORNO MENTAL NO PIAUÍ**
Sayonara Genilda de Sousa Lima
Sofia Laurentino Barbosa Pereira

RETRATOS DA TRAJETÓRIA DA PROTEÇÃO SOCIAL PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES COM TRANSTORNO MENTAL NO PIAUÍ

Sayonara Genilda de Sousa Lima

*Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Assistente Social do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS II Sul de Teresina-PI.
Email:sayogenilda@hotmail.com*

Sofia Laurentino Barbosa Pereira

*Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e do
Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina/PI –Brasil. Email: sofialaurentino@ufpi.edu.br*

Resumo: O presente artigo objetiva compreender como se deu a trajetória e a constituição da assistência as infâncias e juventudes com transtorno mental no Piauí. Para tal, realizou-se uma incursão sobre a construção do sistema de proteção social brasileiro voltado para esse público, para em seguida dedicar-se a narrativa dos primeiros serviços, como o ambulatório, o hospital o dia, que compartilhavam o mesmo espaço do Hospital Areolino de Abreu, e que com a Reforma Psiquiátrica, culminou na implantação dos primeiros Centros de Atenção Psicossocial infantojuvenil do Estado. Trata-se de um estudo teórico, de cunho analítico-reflexivo, realizado a partir de um levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Verifica-se que, a assistência ofertada as infâncias e juventudes com transtorno mental no Piauí limitou-se as instituições específicas, os CAPSi. Destaca-se que o Piauí possui três CAPSi e dois desses estão em Teresina, capital do Estado, o que possibilita a reflexão sobre a centralidade da assistência na capital, o que pode limitar o acesso, e demonstra a necessidade de ampliar o número desses serviços específicos no Piauí. Assim, compreende-se que para além da implantação de Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), como serviços da Política de Saúde Mental é preciso ampliar e consolidar a rede de atenção para o cuidado das infâncias e juventudes no contexto piauiense, garantido a integralidade no cuidado.

Palavras-chave: Saúde Mental. Infância e Juventude. Caps.

Abstract: The present article aims to understand how the trajectory and the constitution of the assistance to children and teenagers with mental disorders in Piauí has happened. To do so, we conducted an incursion on the construction of the Brazilian social protection system aimed at this public, and then dedicated to the

narrative of the first services, such as the outpatient clinic, the day hospital, which shared the same space of the Areolino de Abreu Hospital, and that with the Psychiatric Reform, culminated in the implementation of the first centers of psychosocial care for children and youth in the state. This is a theoretical and analytical-reflexive study, carried out from a bibliographical survey and documentary research. It was verified that the assistance offered to children and teenagers with mental disorders in Piauí was limited to specific institutions, the CAPSi. It is noteworthy that Piauí has three CAPSi and two of these are in Teresina, capital of the state, which enables the reflection on the centrality of assistance in the capital, which can limit access, and demonstrates the need to expand the number of these specific services in Piauí. Thus, it is understood that in addition to the implementation of Child and Youth Psychosocial Care Centers (CAPSi), as services of the Mental Health Policy, it is necessary to expand and consolidate the attention network for the care of children and youth in the context of Piauí, ensuring the completeness of care.

Keywords: Mental Health. Childhood and Youth. Caps.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o resgate histórico demonstra que foram dispensadas várias formas de atenção as infâncias e juventudes, do ponto de vista de construção de um Sistema de Proteção Social. Essa trajetória perpassa o contexto da catequização, como forma de disciplinar este público; as rodas dos expostos, utilizadas para recolher recém-nascidos abandonados; a inserção no mercado de trabalho, como mão de obra barata e de fácil controle; a institucionalização do menor abandonado, deficiente e delinquente, com o objetivo de preservar a ordem, por meio de práticas moralizantes e disciplinadoras; o estímulo para que as instituições filantrópicas assumam as práticas assistenciais e a ausência de Políticas Públicas por parte do Estado que possibilitem o cuidado singular para com esse público.

Diante desse contexto, percebe-se que as infâncias e juventudes com transtorno mental estavam confinadas e segregadas. E essa conjuntura apenas modifica-se com as lutas democráticas, a partir da década de 1970, que culminam na promulgação da Constituição Federal de 1988 e no reconhecimento desse segmento como sujeitos de direito.

A partir desse cenário, esse artigo tem como objetivo compreender como se deu a trajetória e constituição da assistência as infâncias e juventudes com transtorno mental no Estado do Piauí, de forma a refletir sobre suas particularidades e aproximações com o esse contexto no país. Importante destacar que existem poucos estudos sobre esse tema na realidade brasileira e piauiense. Cabe destacar que o

segmento infantojuvenil, neste trabalho, serão caracterizados como infâncias e juventudes, pois entende-se que este é um público constituído de diferentes formas, tendo por base o contexto social e cultural em que estão inseridos, assim, são vistos como construções sociais. Portanto, não se considera que há “uma” infância e “uma” juventude, mas sim infâncias e juventudes.

Para tal, realizou -se um estudo teórico, que visa trazer uma contribuição analítico-reflexivo, com base na bibliografia da área, o qual foi constituído principalmente de livros e de artigos científicos, além disso foi realizada pesquisa documental, em legislações e normativas nacionais e locais, relatórios, registros históricos etc. que possibilitou ampliar a gama de conhecimento sobre a temática e conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto estudado. De tal maneira apresentaram-se as discussões de Irene Rizzi (2009), Vicente de Paulo Faleiros (2009), Irene Bulcão (2002), Reis et al (2016), Couto e Delgado (2016), para apreender a realidade brasileira. Já para a compreensão da realidade piauiense é realizada com base em autores desse Estado, como Rosa (2008), Lima (2004), Soares (2008), entre outros.

Assim, empreende-se em uma incursão sobre a construção do sistema de proteção social voltado, especificamente, para a infância e juventude com transtorno mental, no Brasil e especificamente no Piauí. Com a finalidade de contribuir com a preservação dos registros históricos e geração de conhecimento sobre a Proteção Social para as Infâncias e Juventudes no Brasil e no Piauí.

Destaca-se que o referido artigo foi elaborado a partir de reflexões propiciadas pela pesquisa em curso no âmbito do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí.

2 O SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES COM TRANSTORNO MENTAL NO BRASIL

A política pública coloca-se como uma estratégia planejada que implica na intervenção estatal para a aquisição de um bem específico. Essa intervenção estatal, tanto pode ser expressa pela ação específica, como, pela omissão do governo, pois, também, gera impacto na realidade social dos sujeitos (PEREIRA, 2009).

Ao intervir na realidade social dos vários segmentos, buscando atender as necessidades e direitos básicos, a Política Pública apresenta-se como Política Social.

Para Yazbek (2014), a Política Social Pública caracteriza-se pela intervenção do Estado no processo de reprodução e distribuição de riquezas, que permite aos cidadãos acesso a recursos, bens e serviços necessários para seu bem-estar, e é a partir dessas Políticas de caráter social que se ampliam as instituições destinadas a Proteção Social.

Essas instituições organizam-se em um Sistema de Proteção Social, o qual Boschetti (2012) define não só como a justaposição de programas e políticas sociais, assim como, as políticas sociais não constituem por si só, um sistema de proteção social, pois o que de fato configura esse sistema é o "conjunto organizado, coerente, sistemático e planejado de políticas sociais que garantam a proteção social por meio de amplos direitos, bens e serviços sociais, nas áreas de emprego, saúde, previdência, habitação, assistência e educação" (BOSCHETTI, 2012, p. 756).

Diante disso, salienta-se que, nesse cenário, o Sistema de Proteção Social brasileiro para as infâncias e juventudes brasileira com transtorno mental, apresentou-se como deficitário e, até mesmo, ausente no que diz respeito as formas de atenção com esse público.

A legislação do Brasil Império que faz menção as infâncias está voltada para o recolhimento de crianças órfãs e abandonadas, com destaque para a presença da Roda dos Expostos, tidas como as primeiras medidas de proteção à infância. Logo, as medidas dessa época voltadas para as infâncias eram de caráter assistencial liderada pela iniciativa privada de cunho religioso e caritativo (RIZZINI, 2009).

Já segundo Faleiros (2009), os pressupostos que norteavam as políticas para as infâncias pobres na conjuntura da Proclamação da República são de omissão, repressão e paternalismo, decorrentes da visão liberal que não aceitava a promulgação de uma legislação social e da correlação de forças entre o bloco oligárquico e exportador. Esse período é marcado pela articulação entre público e privado, sem instrumental jurídico para proteção da infância, em que as principais estratégias estavam voltadas para as instituições asilares e para o controle moral e social desse público.

Nessa conjuntura, o Brasil passa a se interessar pelo debate sobre a deficiência mental da criança, com a inauguração em 1903, de um Pavilhão, no Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, destinados às crianças com doenças mentais, que até então compartilhavam o mesmo espaço com os adultos (REIS et al, 2016).

A Saúde Mental infantojuvenil brasileira alicerça-se nas ideias de controle moral e social, o que se evidencia com a disseminação dos pensamentos higienistas pelo País, durante o período da república velha, com a criação, em 1923 da Liga Brasileira de Higiene Mental que surge como um programa de intervenção social, um movimento de higiene mental, com a finalidade de evitar o desajustamento mental (AMARANTE, 2014). Cujas as famílias eram orientadas de maneira a ajustar os indivíduos ao meio e a atenção que os médicos davam eram de caráter disciplinador moral e social, pois a abordagem dos transtornos mentais infantojuvenis permaneciam ligadas ao tema da deficiência e da delinquência (REIS et al, 2016).

Contudo a preocupação dos higienistas encontra eco nas ações jurídicas, que juntos passam a figurar como os articuladores em torno das políticas para as infâncias, encaminhando estratégias de controle de raça e da ordem, ressaltando o caráter moralista. Essa articulação culmina na aprovação do primeiro código de menores, em 1927, o código Mello de Mattos, Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (FALEIROS, 2009; REIS et al, 2016).

O referido código incorporou tanto a visão higienista, a partir do trinômio assistência-prevenção-proteção, como a visão jurídica, ao na prática ser utilizado para fins punitivos e corretivos, em busca da moralidade (SCHEINVAR, 2002).

As elaborações sobre o Código de Menores de 1927 abriu espaço para a discussão das infâncias desiguais, segundo Irene Bulcão (2002), em que a autora ressalta que ora o foco dos debates é sobre a defesa da criança, que deve ser protegida, ora sobre a defesa da sociedade contra essa criança, que deve ser disciplinada e vigiada. Tem-se, segundo a autora, duas infâncias diferentes e desiguais: a primeira, definida pelo termo menor, no qual associa-se as crianças pobres, abandonadas, delinquentes e institucionalizadas; e a segunda associada ao conceito de criança, em que se enquadra aquelas ligadas a família e a escola.

Nesse contexto, compreende-se que a questão da política para a infância se coloca como problema do menor, com os seguintes encaminhamentos, segundo Faleiros (2009): o abrigo e a disciplina, a assistência e a repressão. Portanto, tem-se que existiam infâncias desiguais, e as leis eram para os pobres e abandonados, inclusive para aqueles com transtorno mental.

Na Era Vargas, o governo estabeleceu a política da infância, denominada "política do menor" que articulava a repressão, a assistência e a defesa da raça, tendo profunda influência na trajetória das crianças e adolescentes pobres do Brasil

(FALEIROS, 2009). Destaca-se nesse período o Departamento Nacional da Criança (1940) que favoreceu a implantação de serviços de atenção à saúde mental infantojuvenil de caráter público e estatal, com destaque para a atuação com crianças no Hospital Psiquiátrico do Junquery, em São Paulo (REIS et al, 2016).

Nos períodos históricos que se seguem, evidencia-se a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), em 1964, que nasce alicerçada com o apoio da Ação Social Arquidiocesana (ASA), devendo ser uma estratégia educativa e integrativa voltada para a família. No entanto, com a Ditadura Militar os propósitos se revertem e a FUNABEM se molda aos princípios autoritários. Nesse contexto, a Política Nacional de Bem-estar do Menor começa a se estruturar, expandem-se as Fundações Estaduais de Bem-estar do Menor (FEBEM), e com isso, define-se o chamado “sistema”, que é como eram denominadas as políticas voltadas para a infância, esse era um sistema que privilegiava a relação menor e instituição, demonstrando pouca alteração na estrutura que penaliza as crianças e os jovens pobres com o seu conjunto de mecanismos de repressão, controle social e político (FALEIROS, 2009).

No campo da saúde mental infantojuvenil as ações pouco se alteraram, sobressai-se, neste contexto, a criação da associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição filantrópica, cujo objetivo consiste em promover a atenção integral a pessoa com deficiência (REIS et al, 2016). Diante disso, o Sistema Brasileiro de Proteção Social, no que se refere a atenção as infâncias e juventudes com transtorno mental, mostrou-se deficitário e ausente, delegando a proteção desse público as instituições filantrópicas, confundido muitas vezes o transtorno mental e a deficiência, demonstrando que o tratamento dado a esse público era impreciso e generalizado.

A assistência voltada as infâncias e juventudes com transtorno mental remete a um longo período de institucionalização em hospitais psiquiátricos, muitas vezes junto com os adultos, e, também, a uma atenção realizada por instituições filantrópicas e privadas. O cenário revela uma relação entre Público e Privado, situação que pode ser visualizada nas políticas asilares, segregadoras e repressivas; nos convênios com a rede privada e no favorecimento da benemerência, através da caridade e da filantropia. E essa é uma interação que tem resultado no processo de definição de políticas para as infâncias e juventudes (FALEIROS 2009).

Dessa forma, verifica-se que, até aqui figurou a (des)assistência do Estado para com esse público, que contou com assistência pontual, focalizada e fragmentada do poder público no cuidado da infância e juventude, sobretudo com ações na perspectiva de criminalização da pobreza infantil e a institucionalização do cuidado, o que acabava por gerar exclusão e falta de assistência (BRASIL, 2005). Contudo, reitera-se que a intervenção estatal, tanto pode acontecer pela ação concreta, como, pela omissão, o fato é que as duas situações geram consequências nas realidades dos sujeitos.

Todavia, a superação dessa lacuna assistencial inicia com as conquistas sociais e democráticas, as quais concebem que as ações voltadas para as infâncias e juventudes com transtorno mental precisam pautar-se pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio do Sistema de Garantia de Direitos e pela Reforma Psiquiátrica, com a implantação de uma política de saúde mental, exclusivamente voltada para o público infantojuvenil. Pois, essas são conquistas que colocam em evidência os direitos desse público, configurando, assim, um avanço concreto nessa trajetória.

O reconhecimento das infâncias e a juventudes como sujeitos de direitos ocorre com a promulgação da lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se configura como o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos e a proteção integral desse público (ECA, 1990). E dentro dessa discussão do Estatuto tem-se a implantação do Sistema de Garantia de Direitos que busca promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, entre outros, em sua integralidade, tendo como beneficiário todas as crianças e adolescentes, que deverão ser consideradas como sujeitos de direitos e pessoas em condição singular de desenvolvimento, necessitando ser organizado em três eixos estratégicos de ação: defesa, promoção e controle da efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes (CONANDA, 2006).

Assim, compreende-se que a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos, de maneira integrada, irá garantir as infâncias e as juventudes os seus direitos colocados em lei.

Nesse contexto, encontra-se o direito a Saúde Mental que é definida por Paulo Amarante (2007) como um campo de conhecimento e atuação na saúde complexo, plural, intersetorial e com a transversalidade de saberes, não se restringindo à psicopatologia e a semiologia ou ao estudo e tratamento das doenças mentais.

A Saúde Mental Infantojuvenil passa a figurar como algo recente no rol das Políticas Públicas, encontrando-se inserida na Política Nacional de Saúde Mental, o qual foi concretizada, em 2001, após a aprovação da Lei Federal nº 10.216 que redireciona a assistência neste campo, privilegiando o oferecimento de tratamento em serviços de base comunitária, denominados de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), os quais devem ofertar atendimento diário às pessoas com transtornos mentais graves, severos e persistentes, realizando o acompanhamento e a reinserção social destas pessoas por meio do acesso as diversas políticas públicas e o fortalecimento dos laços familiares e comunitários (BRASIL, 2001).

Especificamente, neste panorama, tem-se os Centros de Atenção psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) que são os dispositivos designados ao cuidado das infâncias e juventudes com transtorno mental grave e severo, responsável pela implementação do cuidado em Saúde Mental Infantojuvenil ao atuar como elemento estratégico na articulação e apoio de uma rede ampliada, que inclui não só a Saúde, mas a Educação, a Assistência Social, a justiça, entre outros, no cuidado das infância e juventudes (REIS *et al*, 2016).

O Brasil conta com 274 CAPSi habilitados pelo Ministério da Saúde até julho de 2021, para uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, de 211.755.692 habitantes. Nessa totalidade, destaca-se que os Estados do Acre, Roraima e Tocantins não possuem esse tipo de serviço habilitado (BRASIL, 2021). Percebe-se há uma certa estabilidade no número de serviços habilitados¹⁸, pois, na análise de ano a ano, não se visualiza uma alta considerável no quantitativo desses dispositivos. Esse cenário evidencia, assim, a necessidade de investir na criação, habilitação, ampliação e regionalização desses dispositivos para o atendimento integral desse segmento da população.

Além disso, os CAPSi compõem a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), instituída pela portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, que figura, também, como um marco importante para a política de saúde mental infantojuvenil brasileira, já que tem por finalidade criar, ampliar e articular pontos de atenção à saúde a pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do SUS (BRASIL, 2011).

¹⁸ É o ato do Gestor Federal do SUS autorizar um estabelecimento de saúde já credenciado ou contratado junto ao gestor local de saúde, a realizar procedimentos constantes na tabela SUS de acordo com os requisitos em legislação específica (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, constitui-se o Fórum Nacional sobre Saúde Mental de Crianças e Adolescentes, que aponta sobre a necessidade de ampliar a cobertura assistencial para este público, baseando-se nos preceitos da Reforma Psiquiátrica, tendo por finalidade construir coletiva e intersetorialmente as bases, princípios e diretrizes de uma política pública de saúde mental infantojuvenil (BRASIL, 2004). Ressalta-se que a última reunião do Fórum Nacional sobre Saúde Mental de Crianças e Adolescentes ocorreu no ano de 2012 e em dezembro de 2020 houve uma proposta para a sua revogação, apresentadas por integrantes do Governo Federal, durante a reunião do Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS), no entanto não há registro do andamento da proposta. Contudo, as bases deste Fórum continuam em vigência na Portaria de Consolidação MS/GM nº 2, de 2017, que trata da consolidação das normas sobre as políticas nacionais de saúde do Sistema Único de Saúde.

De modo que as informações apresentadas ratificam a importância do cuidado integral em saúde mental infantojuvenil, o qual tem se mostrado como um desafio ao campo de saúde mental, diante disso, compreende-se que o Sistema de Proteção Social para Infância e Juventude com transtorno mental encontra-se em constante movimento, construindo seus caminhos e enfrentando os desafios para a sua concretização. Nessa direção, destaca-se a assistência à saúde mental infantojuvenil no Piauí.

3 A CONSTRUÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES COM TRANSTORNO MENTAL DO PIAUÍ

O Estado do Piauí se encontra localizado no nordeste brasileiro, fazendo limites com os Estados do Pernambuco, Ceará, Tocantins, Maranhão e Bahia, com uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, de 3.289.290 pessoas, cuja capital é a cidade de Teresina, situada no território meio-norte do Estado.

A assistência psiquiátrica, no Piauí, desde suas origens, esteve centrada no modelo hospitalocêntrico, com o seu desenvolvimento imbricado na criação do Asilo de Alienados Areolino de Abreu – criado em Teresina em 1907, que mais tarde torna-se o Hospital Areolino de Abreu, em 1941 – e o Sanatório Meduna – inaugurado também na capital do Estado, no ano de 1954, como hospital privado pioneiro na área de saúde mental. Assim, a atenção psiquiátrica piauiense encontrava-se centralizada

em Teresina e concentrada nesses dois Hospitais Psiquiátricos. Logo, a construção histórica da Política de Saúde mental no Piauí não divergiu da assistência à saúde mental brasileira, baseada no modelo manicomial (ROSA, 2008).

No que diz respeito a assistência à saúde mental do público infantojuvenil no Piauí, registra-se a existência da Clínica Médico Psicológica do Piauí (CLIMEPP), fundada em 1976, que era de cunho privado, contudo mantinha convenio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para o atendimento daqueles que não tinham como arcar com os custos do tratamento. A finalidade da CLIMEPP era atender as crianças e adolescentes "excepcional com distúrbio de comportamento de causa psicopatológico e/ou de perturbação de psicomotricidade", caracterizando a "clientela" como portadores de deficiência física, mental, distúrbio emocional e de sociabilidade (HOLANDA, 1982). Dessa forma, verifica-se um exemplo de atenção à saúde mental infantojuvenil nos moldes da deficiência no Estado do Piauí, também se aproximando da trajetória nacional.

Os primeiros apontamentos da criação de um serviço público especializado para o cuidado da saúde mental do público infantojuvenil piauiense acontece no ano de 1986, com a chegada, no Estado, do primeiro médico psiquiatra com especialização nessa área, Carlos Alberto Soares que, ao retornar ao Piauí, fez o seu primeiro contato com o então Diretor do Hospital Areolino de Abreu, o psiquiatra Alexandre Barbosa Nogueira, que o incentivou a elaborar um projeto para o atendimento em Saúde Mental da infância e da juventude piauiense (SOARES, 2008).

Com o projeto elaborado, acordou-se que o serviço seria prestado nas dependências do ambulatório adulto do Hospital Areolino de Abreu, com as devidas adaptações na estrutura física e constituição de equipe técnica mínima. Para isso, articulou-se a concretização da proposta com o Secretário de Saúde da época, o Psiquiatra Anfrísio Neto Lobão Castelo Branco, que viabilizou o necessário para que fosse prestado "assistência à criança e ao adolescente portador de transtornos mentais do Estado do Piauí e outros, provenientes de Estados vizinhos como o Maranhão e o Ceará" (SOARES, 2008, p. 13). De modo que, no ano de 1986, inaugura-se o primeiro serviço institucionalizado de assistência psiquiátrica infantojuvenil do Estado do Piauí, a nível ambulatorial.

A equipe do ambulatório era composta por: um psiquiatra infanto-juvenil, duas psicólogas, uma fonoaudióloga e uma assistente social, além de equipe administrativa (SOARES, 2008). Com isso, nota-se que a implantação do primeiro serviço voltado

ao cuidado da saúde mental da infância e da juventude piauiense tem suas bases ligadas a atuação da classe médico psiquiátrica do Estado.

Soares (2008) destaca que o ambulatório infantojuvenil funcionou por cerca de dez anos e que três fatos, durante esse período, levariam a articulação para a implantação de um novo serviço que contemplasse os anseios da comunidade: o aumento da demanda; a redução na equipe; e o espaço inadequado, pois as crianças dividiam espaço com os adultos dentro do Hospital Areolino de Abreu.

No governo Francisco de Assis Moraes Sousa, também conhecido como “Mão Santa”, que assume como governador no ano de 1995, inaugura-se, em maio de 1997, o Instituto de Psiquiatria Infantojuvenil, como parte da política de descentralização da assistência psiquiátrica desse governo. O Instituto de Psiquiatria Infantojuvenil Dr. Martinelli Cavalca, cujo nome foi em homenagem ao Dr. Martinelli, psiquiatra piauiense, passa a funcionar onde deveria ser o Manicômio Judiciário, dentro da área do Hospital Areolino, em sistema de semi internação (LIMA, 2004; ROSA, 2008).

A implantação do Instituto de Psiquiatria Martinelli Cavalca, segundo Santos e Rosa (2011), surge da necessidade de ampliar e aperfeiçoar as ações do serviço, de modo que sob a coordenação do Dr. Carlos Alberto Soares deveria atender a três objetivos: prestar atendimento assistencial as crianças e adolescentes; atuar na área de pesquisa com intuito de buscar respostas que fossem satisfatórias ao tratamento desse público; devendo ser, também, um local de ensino para os profissionais das diversas áreas, e assim, tornar o Piauí um local de referência da Psiquiatria Infantil Brasileira.

Logo, esse era o anseio da equipe multiprofissional, que atuava no ambulatório infantojuvenil e que agora iria compor o Instituto. No entanto, como dificuldades aponta-se que os demais recursos humanos, considerados como elementos importantes para a concretização desse projeto, foram encaminhados pelo Hospital Areolino de Abreu, sem o treinamento necessário e com o vínculo trabalhista precário, já que na época não houve realização de concurso público (SOARES, 2008).

Mais uma vez, o cuidado a saúde mental infantojuvenil ofertado, agora pelo Instituto Martinelli Cavalca, continuava ligado ao Hospital Areolino de Abreu, que era responsável tanto pelos recursos físicos, materiais e humano disponíveis no referido Instituto. De modo que o referido Instituto foi organizado para ser um Hospital-Dia, com oferta de atendimento a nível ambulatorial e de hospitalização parcial, cujo público-alvo seriam as crianças e os adolescentes com transtorno mental.

Destaca-se que a modalidade de assistência dos Hospitais-Dia foi regulamentada no âmbito do Sistema Único de Saúde pela Portaria nº 44/2001, definidos como “assistência intermediária entre a internação e o atendimento ambulatorial, para realização de procedimentos clínicos, cirúrgicos, diagnósticos e terapêuticos, que requeiram a permanência do paciente na Unidade por um período máximo de 12 horas” (BRASIL, 2001).

Em Teresina, o Hospital-Dia dispunha, assim, de uma estrutura física capaz de acolher trinta crianças e adolescentes em regime de hospitalização parcial e uma equipe composta de 28 (vinte e oito) servidores, entre equipe técnica, administrativa, de apoio, em que todos eram vinculados financeiramente e administrativamente ao Hospital Areolino de Abreu. Contudo, as dificuldades começam a evidenciar-se, entre elas, Soares (2008) apresenta: a judicialização para que o Instituto acolhesse crianças e adolescentes usuárias de álcool e outras drogas, as quais não eram público alvo do Instituto em seu projeto original; o elevado índice de abandono do tratamento, devido à dificuldade de acesso (distância, ônibus lotado, entre outros) das famílias até o Instituto; a solicitação judicial de internação integral das crianças e adolescentes, o que não seria aconselhável pela desvinculação familiar e que, muitas vezes, levava a internação desse público junto com os adultos no Hospital Areolino de Abreu, o que fez com que o Instituto Martinelli Cavalca solicitasse a presença do acompanhante aos usuários de até doze anos, para tentar mediar algumas dessas dificuldades.

Então, nota-se que a implementação do ambulatório voltado para o público infantojuvenil e, em seguida, do Instituto Martinelli Cavalca como Hospital-Dia, foi permeada por diversas situações conflitantes. No entanto, esses serviços se configuraram, cada um em seu período, como únicos na rede pública piauiense que atendia crianças e adolescentes com transtorno mental e usuária de álcool e outras drogas, já que não foram encontrados registros de outros serviços públicos responsáveis por atender essa demanda específica, que era proveniente não só do Piauí, mas também de Estados vizinhos, como o Maranhão e Ceará.

Ressalta-se, também, que foram serviços que se originaram dentro do Hospital Psiquiátrico, dependente de sua estrutura e recursos, vivenciando, assim, as possíveis deficiências da lógica manicomial. Contudo, foram serviços pensados por profissionais que visualizavam a importância do cuidado para com esse público e que viram na promulgação, em 2001, com a Lei nº 10.216, da Política Nacional de Saúde

Mental a luz da Reforma Psiquiátrica, que precisavam para adequar o Instituto de Psiquiatria Infantojuvenil em Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi).

Especificamente no cenário do Piauí, ainda em 2002, o Ministério da Saúde autorizou a implantação do primeiro Centro de Atenção Psicossocial do Estado, o CAPS infantojuvenil Martinelli Cavalca, cuja conclusão desse processo se dá no ano de 2005. Observa-se que essa mudança do Instituto de Psiquiatria Infantojuvenil em CAPSi Martinelli Cavalca vai esbarrar nos obstáculos encontrados nas protoformas da Saúde Mental Infantojuvenil, como a: dependência material e financeira do Hospital Areolino de Abreu; a rotatividade dos profissionais; ausência de qualificação para os profissionais; trabalho desenvolvido a nível ambulatorial (SOUSA et al, 2017).

Além dessas dificuldades, o CAPSi Martinelli Cavalca foi o único serviço especializado ao público infantojuvenil no Piauí por um longo período e, diante disso, sua demanda era sempre crescente, oriunda dos serviços de saúde e da área educacional de todo o Estado. Isto, pois, apesar de o Piauí dispor de outros Centros de Atenção Psicossocial em seus vários municípios, que podem atender a população de zero a cem anos, no geral, a demanda do público infantojuvenil é direcionada para o município de Teresina (LUSTOSA et al, 2009).

É necessário destacar que, apesar do CAPS ser um serviço moldado dentro das diretrizes da Reforma Psiquiátrica Brasileira, que tem como objetivo a superação do modelo hospitalocêntrico, percebe-se os traços de uma herança que inibiu a consolidação do CAPSi Martinelli Cavalca como ordenador do cuidado territorial da Saúde Mental Infantojuvenil, pois a cultura manicomial perpetuou-se nessa nova modalidade de cuidado. Isto, pois, como afirma Paulo Amarante (2007, p.71), “é preciso mudar mentalidade, mudar atitudes, mudar relações sociais”, tendo em vista que a Reforma Psiquiátrica é um processo social complexo, que envolve não só a dimensão técnico-assistência e jurídico-política, mas também sociocultural.

Nessa direção, a equipe da Gerência de Atenção à Saúde Mental (GASM) do Estado do Piauí empreendeu esforços, sob o acompanhamento do Ministério Público do Piauí e do Ministério da Saúde, para garantir que o trabalho do CAPSi Martinelli Cavalca desses seus primeiros passos balizados na Reforma Psiquiátrica e na promulgação da lei nº 8.069, de 1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral a este público específico. De modo que, no ano de 2015, o CAPSi Martinelli Cavalca é transferido para sua sede própria, fora dos muros do HAA. Esse processo demandou reorganização do processo

de trabalho, a sensibilização dos profissionais, a organização dos recursos de custeios, a aquisição de materiais, dentre outros desafios (SOUSA et al, 2017).

Foi nesse contexto que o CAPSi Martinelli Cavalca começou a sua independência do HAA, mas para além disso, precisa ainda trilhar um longo caminho para romper com a cultura manicomial, que ainda é percebida por meio de discursos e práticas, observados dentro e fora desse serviço, considerando a dificuldade de acesso, o caráter ambulatorial de suas práticas, que remete a infantilização dos sujeitos, a culpabilização da família, entre outros. Isto, pois, conforme defende Dimenstein (2006), a cultura manicomial não se limita apenas ao cotidiano em hospitais psiquiátricos, mas está associado às práticas de saúde mental e ao imaginário da sociedade da sociedade como um todo.

Desta forma, percebe-se que prevalece, dentro do CAPSi Martinelli Cavalca, um conflito entre práticas e discursos manicomiais e antimanicomiais, e isso remete a história desse serviço, mas que ao longo dos anos tem-se uma tentativa de desconstruir esses resquícios do modelo asilar e de reconstruir um CAPS que atua na perspectiva do que apregoa a reforma Psiquiátrica.

Nesse cenário, ressalta-se que doze anos depois da implantação do primeiro CAPSi no Piauí, o Estado ganha mais um serviço desse porte, em 2014, no município de Paulistana, interior do Estado do Piauí. Dessa forma, inicia-se tardiamente um processo de regionalização da assistência à saúde mental ao segmento infantojuvenil na realidade piauiense, que historicamente centrou-se na capital.

No ano de 2017, o Piauí adquire mais um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil em sua RAPS. O CAPSi Dr. Alexandre Nogueira, localizado em Teresina, foi implantado em 18 de Setembro de 2017, via Portaria/PRES/Nº201/2017 pelo então Presidente da Fundação Municipal da Saúde da Prefeitura de Teresina, Silvio Mendes de Oliveira Filho que, no uso das suas atribuições legais e considerando as normativas da Política Nacional de Saúde Mental, assim como a Resolução da CIB-PI nº 054/2017, transforma a Unidade de Acolhimento Infantojuvenil (UAI) em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil. A mudança de UAI para CAPSi acontece mediante solicitação do Presidente da Fundação Municipal de Saúde a Comissão Intergestora Bipartite do Piauí, sob a justificativa de ofertar um atendimento amplo as crianças e adolescentes com transtorno mental grave e, também, para as que fazem uso de álcool e outras drogas. Tal Portaria foi publicada no Diário Oficial do Município de Teresina de 25 de janeiro de 2018, caracterizando o ponta pé inicial

para a solicitação da habilitação desse serviço junto ao Ministério da Saúde, que diante das inúmeras exigências, ainda se encontra em processo.

Dessa maneira, deram-se início as providências para a implantação do novo serviço. Os profissionais que iriam compor a equipe do CAPSi foram convocados pela Gerência de Saúde Mental, em que alguns faziam parte da UAi, de outros serviços de CAPS e de processos seletivos. A primeira reunião da equipe aconteceu no dia 14 de agosto de 2017, em que os profissionais iniciaram as discussões acerca dos temas relevantes para o novo serviço, como os seus desafios e as suas necessidades. Ao longo dos meses de agosto e setembro, os profissionais passaram por algumas capacitações e construíram juntos os instrumentais que iriam ser utilizados na instituição, assim como fizeram a seleção de materiais que iriam ser disponibilizados aos usuários (SANTOS, 2018).

A inauguração do serviço deu-se dia 26 de setembro de 2017, não havendo cerimônia formal, nem presença de alguma figura política ou representantes dos órgãos de competência gestora, o que pode ser interpretado como a não visibilidade desse serviço para os gestores do município. As atividades do CAPSi Dr. Alexandre Nogueira tiveram início em 16 de outubro de 2017, com o atendimento do primeiro usuário, constituindo-se por uma equipe multiprofissional que atua sob a ótica interdisciplinar, no atendimento das crianças e adolescentes de 2 a 18 anos incompletos com transtornos mentais graves, severos e persistentes, assim como usuários de álcool e/ ou outras drogas. É um serviço ofertado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), através da Fundação Municipal de Saúde (FMS) por intermédio da Gerência de Saúde Mental (GSM) de Teresina, e atualmente encontra-se na sua quarta Gestão administrativa, cujo horário de funcionamento é das 8:00hs às 18:00hs, de segunda a sexta-feira (CRONEMBERGER et al, 2020).

O referido serviço é o primeiro CAPS infantojuvenil de gestão municipal em Teresina e, para manter um atendimento mais qualificado, compartilha o cuidado no território da cidade com o CAPSi de gestão estadual, o Dr. Martinelli Cavalca, estabelecendo uma divisão territorial, a fim de atender o município de Teresina, como um todo.

O CAPSi Dr. Alexandre Nogueira passa a dispor de uma equipe técnica composta por: psicólogos, assistentes sociais, artesã, cuidador, enfermeiras, técnicas de enfermagem, nutricionista, psiquiatras, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, educadora física, além da equipe de auxiliares administrativos e de serviços, como

também os profissionais que compõem a equipe gestora e que em conjunto objetivam ofertar aos seus usuários através das intervenções interdisciplinares, ações emancipatórias que possibilitem aperfeiçoar a qualidade de vida das crianças e adolescentes e seus familiares de referência (CRONEMBERGER et al, 2020).

Em seus primeiros anos de história, atuou na realização de atividades de cunho socioeducativo dentro da instituição e no território, como palestras, rodas de conversas, oficinas, sobre os temas de relevância para a saúde mental (Janeiro Branco, Valorização a Vida, Luta Antimanicomial, dentre outros). Também executou projetos, como: o “Fuxico da Cidadania”, cujo objetivo é fortalecer o princípio da cidadania por meio da construção de artesanato; o “Mandalando as Relações Sociais”, que busca na construção de mandalas uma forma de sensibilizar os usuários sobre a importância das trocas de saberes, experiências e valores; o “Corpo e Mente em Movimento”, que promove a prática de atividades físicas e esportivas, estimulando as potencialidades psicomotoras e sociais dos usuários; o “Desbravando Teresina”, que apresenta os pontos turísticos da nossa capital e o “Entrelace a Conta”, que explora as potencialidades individuais e em família, por meio da construção de peças de miçangas que possam favorecer o convívio familiar e à aquisição de renda (FMS, 2018; 2019).

Nos anos de 2018 e 2019 aconteceu o Fórum Intersetorial de Saúde Mental Infantojuvenil. Em 2018, o I Fórum teve como objetivo discutir os desafios e perspectivas para o cuidado intersetorial das crianças, adolescentes e jovens de Teresina, convidando as instituições para o diálogo e exposição das suas estratégias de atuação e, assim como, para o fortalecimento do vínculo. Em 2019, o II Fórum, ao utilizar a metodologia ativa do *storytelling* que é a arte de contar, desenvolver e adaptar uma História, por meio de recursos audiovisuais, ampliou o diálogo com as instituições e buscou construir coletivamente as estratégias de cuidado intersetorial e integral para o público infantojuvenil de Teresina (FMS 2018; 2019).

Esse resgate evidencia que o cuidado as infâncias e juventudes com transtorno mental no Piauí limitou-se as instituições específicas, iniciando com os ambulatórios, hospital o dia e culminando na implantação dos CAPSi, pós-reforma psiquiátrica. No entanto, não se identificou uma rede organizada para esse cuidado, um sistema de proteção social, mas sim, ações particulares e individuais no interior das instituições privadas. Além do mais, o Estado do Piauí, com uma população estimada em 3.289.290 pessoas, conta apenas com três CAPSi, em que dois estão localizados na

capital Teresina, e um atende a população de todo o Estado e o outro, apenas a população de parte da capital, o que possibilita a reflexão sobre se há um número suficiente de serviços específicos no Piauí.

Isto posto destaca-se que a implantação de Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), como serviços da Política de Saúde Mental, pode, por si só, não atenuar o lapso nas Políticas Públicas de cuidado as infâncias e juventudes com transtorno mental, no atendimento das suas amplas demandas. Pois, esse público necessita de atendimento integral e contínuo, que não deve se limitar a uma única Política Pública, mas que requer a construção de serviços estruturados em uma rede de proteção social vasta e efetiva, que envolve as diversas políticas públicas e a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a primeira iniciativa de cuidado em saúde mental para esse público ocorre no ano de 1986, de maneira muito tímida, a nível ambulatorial. A partir daí percorre-se um longo caminho e implanta-se o primeiro Centro de Atenção Psicossocial infantojuvenil (CAPSi) no Estado, no ano de 2002, em Teresina, capital piauiense. Doze anos depois, o Estado ganha mais um CAPSi, em 2014, no município de Paulistana, interior do Estado do Piauí. E em 2017, Teresina adquire mais um CAPSi, esse de gestão municipal. Neste contexto, chama-se a atenção para o fato de o CAPSi Martinelli Cavalca ser retaguarda para os 224 municípios do Piauí, pois sua gestão é estadual, já o CAPSi Alexandre Nogueira, de gestão municipal, acolhe apenas a demanda do município.

Por conseguinte, a assistência para as infâncias e juventudes com transtorno mental no Piauí centralizou-se, historicamente, em sua capital, o que é uma característica do modelo manicomial que tem impactos até a atualidade e permite refletir até que ponto a dimensão estratégica sociocultural, possibilitou considerações acerca da invasão da loucura na sociedade. Concentrar serviços específicos em um só lugar pode limitar o acesso do público-alvo aos mesmos, ademais, em Teresina são dois serviços de gestão distinta, em que um atende todo o Estado e o outro, apenas parte da capital.

Esse cenário aponta para necessidade de se avançar na regionalização e descentralização desses serviços, investindo em ações que compreendam as

demandas ligadas a Saúde Mental Infantojuvenil como uma questão que necessita de uma rede de dispositivos e recursos com um amplo leque de estratégias interdependentes, de suporte social, entre outros, caracterizando, assim, o cuidado intersetorial.

Essa trajetória revela que, apesar dos avanços, ainda é necessário maior investimento do poder público para ampliar e consolidar um Sistema de Proteção para as infâncias e juventudes com transtorno mental no Piauí.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

AMARANTE, Paulo. Asilos, alienados, alienistas: uma pequena história da psiquiatria no Brasil. In Amarante, P. (org). **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 2014. p. 73-84.

BOSCHETTI, Ivanete. A insidiosa corrosão dos sistemas de proteção social europeus. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 754-803, out./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 1.608, de 3 de agosto de 2004**. Constitui o Fórum Nacional sobre Saúde Mental de Crianças e Adolescentes. Disponível em:

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Código de Menores de 1927**. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Portaria nº 1.701/SAS/MS, de 25 de outubro de 2018**: Institui a documentação oficial do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), CMD, RTS e SIGTAP.

BULCÃO, I. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos 'criança' e 'menor'. Em: Nascimento, M. L. (org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002. p. 61-73.

CONANDA. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006** - Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CRONEMBERGER, I. H. G. M; LIMA, S. G. S. ; MACEDO, N. S. . O Cuidado Em Saúde Mental Infantojuvenil Em Tempos De Pandemia: relatos da atuação profissional da/o assistente social num Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil. In: Sofia Laurentino Barbosa Pereira, Izabel Herika Gomes Matias Cronemberger. (Org.). **Serviço social em tempos de pandemia: provocações ao debate**. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2020, v. 1, p. 193-216.

DIMENSTEIN, Magda. O desafio da política de saúde mental: a (re)inserção social dos portadores de transtornos mentais. **Mental**, vol. IV, núm. 6, junho, 2006, pp. 69-83. Universidade Presidente Antônio Carlos. Barbacena, Brasil

FALEIROS, V. P. 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. São Paulo: Cortez, 2009.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE SAÚDE. Portaria/Pres/N 201/2017 de 18 de Setembro de 2017. Dispõe sobre a implantação do CAPS InfantoJuvenil. **Diário Oficial do Município**: Teresina, ano 2018, nº 2210, p. 5, 25 de Janeiro de 2018.

HOLANDA, D. G. M. **Relatório Final**. Estágio Supervisionado I – Universidade Federal do Piauí: Teresina, 1982.

LIMA, Maria J. Girão. **A prática do assistente social na área da saúde mental: uma análise centrada na cidadania dos usuários**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Piauí: Teresina, 2004.

LUSTOSA, A. F. M et al. Política Pública Brasileira de Saúde Mental voltada para o Público Infanto-Juvenil: Impasses e Perspectivas. In: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais...** São Luis, 2009.

PEREIRA, Potyara. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI et al. (org.) **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo, Ed. Cortez, 2009. p. 87-108.

REIS, A. O. A. et al. Breve história da saúde mental infantojuvenil. In: LAURIDSEN-RIBEIRO, E. P. P.; TANAKA, O. Y. (Org.). **Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS**. São Paulo: HUCITEC, 2016. p. 109-130.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores: do pátrio poder ao Pátrio dever – um histórico da legislação para a infância 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. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, L.C.S. **Transtorno mental e o cuidado na família**. 3º ed, São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, D. V. S; ROSA, L. C. S. A Experiência de Adolescente com Transtorno Mental. In: ROSA, L. C. S. (Org.). **Saúde Mental Sob o Prisma Acadêmico: A Experiência em Serviço Social da UFPI na Docência, nos Estágios e em produção de Conhecimento.** Teresina: EDUFPI, 2011. p. 207- 223.


SANTOS, W. S. **CAPSi Dr. Alexandre Nogueira.** Análise Institucional. Estágio Supervisionado – Universidade Federal do Piauí: Teresina, 2018.

SCHEINVAR, Estela. Idade e Proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres). NASCIMENTO, Maria Lívia do. **PIVETES.** A produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro/Niterói, Oficina do Autor/Intertexto, 2002. Pp. 83 – 109.

SOARES, C. A. Psiquiatria infantil: o Nascimento do CAPSi. In: ROSA, L.C.S. **Capsi: reconstruindo experiências no Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil Dr. Martinelli Cavalca.** Teresina: Edufpi, 2008. P. 9-24.


SOUSA, L. E. et all. Construção de uma identidade singular do cuidado no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil Dr. Martinelli cavalca: reflexões sobre avanços e desafios. IN: PEREIRA, Sofia Laurentino B. et al (org.). **A política de saúde mental no Piauí sob a égide da RAPS.** EDUFPI: Teresina, 2017, p. 467-481.

YAZBEK, M. C. Sistema de proteção social, intersetorialidade e integração de políticas sociais. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T; SOUSA, R. G. (ogs.) **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais.** Campinas: Papel Social, 2014



Capítulo 9
DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO
REMOTO: A POLUIÇÃO VISUAL E OS IMPACTOS NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Carlos Felipe do Nascimento Cardoso
Geovana de Andrade e Silva
Isabelle da Silva Cunha
Jeovana Nunes Ribeiro



DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO REMOTO: A POLUIÇÃO VISUAL E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Carlos Felipe do Nascimento Cardoso

Estudante de Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail:

carlos.fnc@discente.ufma.br.

Geovana de Andrade e Silva

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail:

geovana.andrade@discente.ufma.br.

Isabelle da Silva Cunha

Estudante de Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail:

isabelle.cunha@discente.ufma.br.

Jeovana Nunes Ribeiro

*Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista
UNESP/FRANCA/SP. Professora vinculada ao Departamento de Serviço Social da
Universidade Federal do Maranhão – DESES/UFMA, coordenadora do projeto de
pesquisa: “As pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo na Educação
Pública do Maranhão”. E-mail: jeovana.nunes@ufma.br.*

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão acerca dos impactos da exposição à poluição visual no meio digital durante o ensino remoto, no período pandêmico nos anos 2020 e 2021, bem como possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem e qualidade de vida dos estudantes, em especial os alunos com deficiência visual. Utilizou-se de revisão bibliográfica dos teóricos da educação inclusiva, partindo-se da obrigatoriedade de inserção da pessoa com deficiência nos sistemas de ensino regular, bem como dificuldades e barreiras enfrentadas; barreiras estas que se mostraram mais evidentes no ensino remoto em contexto de isolamento social. Ao que conclui-se que, considerando-se o caráter emergencial de concepção do ensino remoto, se pôde notar certa negligência na inclusão de algumas minorias, em especial pessoas com deficiência, que sofrem impactos diretos na saúde mental,

física e no rendimento acadêmico, devido aos desdobramentos da exposição a poluição visual.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Poluição Visual; Pessoa com Deficiência Visual.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the impacts of the exposure to visual pollution in the digital environment that students were subjected to during remote teaching, in the pandemic period in the years 2020 and 2021, as well as possible implications for the teaching-learning process and their quality of life, especially students with visual impairments. A bibliographic review of inclusive education theorists was used, starting from the mandatory inclusion of people with disabilities in regular education systems, as well as difficulties and barriers faced; These barriers were more evident in remote teaching in a context of social isolation. To which it is concluded that, considering the emergency nature of the concept of remote teaching, it was possible to notice a certain negligence in the inclusion of some minorities, especially people with disabilities, who suffer direct impacts on mental and physical health and academic performance, due to the consequences of exposure to visual pollution.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Visual pollution; Person with Visual Disability.

1 INTRODUÇÃO

Ao visar a inclusão social e assegurar da plena cidadania da pessoa com deficiência, a Lei N° 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da inclusão e acessibilidade, sendo assim, define:

Pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (BRASIL, 2015)

Assim sendo, considera-se a deficiência visual como uma limitação no ato de “ver”, sendo ela uma impossibilidade total ou parcial da capacidade visual. Desse modo, são incluídos os cegos, visão reduzida e visão subnormal, cada qual com a variação de perdas desde a percepção da luz até o limiar da normalidade.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, uma pessoa é considerada cega quando apresenta uma acuidade de 20/200, ou 0,1 no melhor olho, após máxima correção óptica ou quando, informam Cruickshank e Johnson (1983, p.4), o indivíduo apresenta no seu campo visual um ângulo não maior do que 20 graus, denominada de “cegueira legal”, “cegueira econômica”, “visão em túnel”, ou “em ponta de alfinete”,

ou ainda, “visão tubular”. As pessoas que possuem acuidade visual entre 20/200 e 20/70 são consideradas deficientes visuais do grupo de visão subnormal ou visão reduzida.

Segundo Sasaki (1997) a Inclusão se constitui em um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. No campo da educação, a inclusão da pessoa com deficiência foi um marco baseado no direito e a afirmação de políticas públicas, destacando a necessidade de prover a formação de professores e instituições voltadas para inclusão. Essa política deve ser efetivada com condições de formação e qualidade prevalecendo em todas as etapas de ensino, inclusive ao ensino superior (PIRES; PIRES, 2011, p.129).

Em relação a trajetória da educação voltada para os discentes com deficiência visual foi necessário, primeiramente, romper barreiras sociais. Segundo Hugonnier e Clayette (1989), são diferentes os sentimentos que move a sociedade no tratamento da pessoa cega como compaixão, temor ou admiração que se misturam através dos tempos. Essa trajetória educacional acontece na luta contra a desvantagem social e para conquista da cidadania.

A situação de calamidade pública foi reconhecida em março de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19 ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. Assim, o funcionamento de instituições em formato presencial foi suspenso devido ao isolamento social ser a principal forma de prevenção e proteção contra o contágio.

Pouco tempo depois, visando a retomada do ano letivo, adotou-se o modelo de ensino denominado comumente de Ensino Remoto Emergencial. O novo meio de ensino adotado em caráter emergencial, se assemelha em sua conceituação e modo de execução com o modelo de Ensino a Distância - EAD, no entanto, a principal diferença se dá no fato de que os discentes matriculados são em sua totalidade provenientes de instituições e cursos de caráter presencial. Deste modo, tanto os alunos quanto o corpo docente e técnico-administrativo, em sua maioria, não está habituado com o EAD, sendo este um grande desafio para a adaptação dos envolvidos.

O ensino remoto virou rotina entre as instituições de ensino e por se tratar de um modelo de ensino totalmente novo, algumas minorias acabaram por ser excluídas ou negligenciadas no planejamento inicial deste modelo educativo. E este evento resultou

em consequências severas, como o agravamento de desigualdades no acesso à educação, sobretudo, às pessoas com deficiência visual.

A baixa, e por vezes inexistente, capacitação dos profissionais atuantes da educação nas questões do ensino a distância e da educação inclusiva, acaba por dificultar a acessibilidade e a inclusão no contexto digital; impossibilitando um bom aproveitamento e rendimento educativo, afetando a comunicação entre professores e alunos, e principalmente, acarretando impactos na aprendizagem e na saúde da pessoa com deficiência visual.

Devido ao já referido despreparo de boa parte dos envolvidos no processo de ensino remoto, desde docentes e gestores a alunos, é possível notar dificuldades nos fatores relacionados a poluição e qualidade visual nas aulas nos ambientes virtuais e nos materiais utilizados. De acordo com KAPLAN (1982 apud PORTELLA, 2003) o conceito de qualidade visual corresponde ao propósito de determinada estrutura compositiva fazer sentido ao indivíduo, ou seja, da organização e da estrutura de certa composição formal ser facilmente compreendida, havendo assim, a ausência de contradições, desconfortos e conflitos visuais.

Na falta desta chamada qualidade visual, ocorre aquilo que é denominado poluição visual, que corresponde a inexistência de um fator de coerência, algum tipo de estrutura, bem como um tema semântico formal, prevalecendo o conflito ou a ausência total de regras (ARNHEIM, 1977 apud PORTELLA, 2003). Normalmente expresso pelo excesso de elementos visuais desconexos entre si ou discordantes, como por exemplo, textos em excesso, imagens e cores destoantes, entre outros, o que gera um cansaço mental e visual, além de dificultar ou impossibilitar a compreensão daqueles que possuem algum tipo de deficiência visual.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre como o ensino remoto realizado durante a pandemia, bem como sua forma de execução e desdobramentos, tem afetado diretamente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual e influenciando a vida destes indivíduos.

2 O ENSINO REMOTO, A DESIGUALDADE TECNOLÓGICA E OS SEUS IMPACTOS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A sociedade da informação, essencialmente tecnológica e comunicacional, tem apresentado inúmeras transformações em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo de sociedade, o contato com os canais digitais tornou-se veloz,

dinâmico e transponível às quatro paredes, obedecendo a uma lógica nunca vista anteriormente e proporcionando às pessoas com deficiência visual acesso a um grau de conhecimento maior.

O avanço tecnológico pode contribuir também para a inclusão, no sistema educacional, das pessoas com baixa ou nenhuma visão. No atual cenário das tecnologias voltadas para a pessoa portadora de DV, existem equipamentos específicos e algumas ferramentas computacionais que atendem às necessidades do DV e o auxiliam no dia a dia, principalmente nos estudos e no entretenimento. Todos os anos surgem novidades nessa área, desde bengalas com sensores, impressoras em braille, celulares e demais dispositivos adaptados, programas com tecnologia assistiva, até computadores feitos especialmente para cegos, tornando real a possibilidade de o deficiente visual exercer suas tarefas de forma similar à de uma pessoa que não seja DV. (GIARETA, 2004, p. 2).

Se por um lado já existem programas que proporcionam à pessoa com deficiência visual ler, escrever e utilizar a Internet com fim educativo, ressaltando que existem fragilidades nos programas, é importante ressaltar que a desigualdade social existente no país revelou-se mais uma vez como agravante na barreira à inclusão. Em um contexto de ensino remoto, o recurso financeiro do aluno é determinante ao nível de domínio dos instrumentos de uso da internet e conseqüentemente de acesso à educação.

Ginzburg (2016) aponta a relação intrínseca que o manuseio dos instrumentos do conhecimento para realizar uma pesquisa na web possui com privilégios culturais que por sua vez está associado ao privilégio social. Os dados da Rede de Pesquisa Solidária exemplificam essa discrepante realidade de acesso à educação e conseqüentemente de resultados alcançados com as atividades escolares remotas. O relatório conclui que:

Mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos ficaram sem atividades escolares para fazer em casa; 30% dos estudantes mais pobres ficaram sem atividades escolares em julho. Entre os mais ricos, foram menos de 4%; [...]

Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos; A desigualdade da proficiência em português, entre estudantes de classes baixas e altas, pode dobrar no período. Para matemática, o crescimento da desigualdade pode ser de 70%. (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p. 1)

Outro ponto relevante são as consequências do uso excessivo da tecnologia. Andrade, Fernandes e Reis (2020) ressaltam dificuldade de concentração, aumento da ansiedade, obesidade e comportamentos agressivos devido ao uso sem limite de aparelhos tecnológicos. Ingui (2011) constatou falhas no processo de consolidação da memória em jovens devido ao excesso de informações e estímulos que o contato recorrente com a internet proporciona, afetando o todo o setor educacional, entre servidores, docentes e discentes.

3 DESAFIOS E LEGISLAÇÕES NA REALIDADE DO ENSINO REMOTO

A educação e a Covid-19 representa a tecnologia como um cenário de luta, transformação e desigualdade, de forma que os desafios se expandem diariamente e a afirmação de direitos frente a educação é necessário e desafiador frente ao acesso à educação em que as pessoas com deficiência encontram barreiras que limitam a participação social (BARRETO; ROCHA, 2020).

A assistência à pessoa com deficiência visual por meio do apoio pedagógico e acesso a sala de recursos multifuncionais é garantida por lei pelo Decreto nº 7611/2011 e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva a esses alunos pela Lei 13.146/2015. Essas legislações afirmam um caminho de prática no ensino superior remoto viabilizando o atendimento especializado desses estudantes (BRASIL, 2015).

É comum deparar-se com experiências “capacitistas”, que são expressões de uma sociedade “normocêntrica” e “carcerária”. A comunicação viabilizada na divulgação sobre os decretos é o primordial e deveria ser inclusivo, porém, quando publicados saem em formato de imagens nas redes sociais e os leitores de tela em sua maioria não tem essa função (MARTINS; FONTES, 2016).

Nesse cenário, a acessibilidade metodológica é fragilizada, limitando as práticas profissionais e excluindo o conhecimento necessário e urgente, ou seja, a garantia na mediação virtual torna-se um alvo para exclusão no meio remoto. Essa temática abrange reflexões sobre resoluções, políticas, práticas e barreiras comunicacionais, instrumentais e metodológica vivenciada com a pandemia.

Com a pandemia, as atitudes coletivas na sociedade foram fundamentais, como exemplo usar álcool em gel, máscaras, evitar tocar objetos entre outras práticas sociais. Os sujeitos com deficiência, pela legislação vigente, estariam no grupo de

risco por conta de suas especificidades decorrentes da lesão/deficiência, entretanto foi e continua sendo necessária a publicação de dispositivos legislativos e normativos que assegurem esse direito.

Um exemplo disso é a Recomendação nº 031, de 30 de abril de 2020, do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde que indica a adoção de medidas emergenciais complementares que visam a garantia dos direitos e da proteção social das pessoas com deficiência no contexto da Covid-19. Em seu item nove, afirma: “Incluam no grupo de risco todas as pessoas com deficiência, reconhecendo que a condição de deficiência coloca essa população em maior risco de infecção pelo Covid-19” (BRASIL, 2020).

Assim, todas as condições para proteção social devem ser implementadas, reiterando o estudante com deficiência tenham acesso ao ensino, à pesquisa e extensão com qualidade considerando-se, a partir do exercício de uma ética do cuidado, esse sujeito como pertencente ao grupo de risco pela experiência da deficiência. De acordo com Martins et al (2017, p. 54), “[...] longe de ser irrelevante, a forma como perspectivamos a deficiência é essencial na forma como definimos os problemas e delineamos as soluções”.

3.1 A poluição visual como um desafio no ensino remoto

Os docentes estão adotando métodos para ministrar aulas como gravação, tutorial, utilização de plataformas digitais como o google meet, zoom cloud meeting, preparar questionário online (CHAND & LAL, 2021). A transmissão do conteúdo com aplicação de recursos visuais e audiovisuais utilizados para manter a concentração e envolvimento do aluno demandou habilidades e competência do professor para a preparação da aula online e desenvolvimento de soluções criativa para problemas (HODGES, 2020)

Com o uso constante de telas para a efetivação do ensino remoto, a ansiedade, o estresse e depressão tem sido um aliado e um estado de normalidade sofredora para todos os envolvidos no mundo do trabalho e estudo remoto (DEJOURS, 2011). Apesar do uso das tecnologias serem um grande companheiro da vida cotidiana, a excessividade apresentou a poluição visual como grande obstáculo para o desenvolvimento da produtividade.

O convívio com diversas manifestações de poluição visual corrobora para mínimas percepções desse ambiente, esse fato indica a naturalização da poluição visual pela imersão do indivíduo ao longo de sua formação (CODATO, 2017).

A poluição visual é manifestada desde uso constante das telas, até o formato de apresentação das mídias que contribuem para o processo de ensino aprendizagem. Há exemplos como a apresentação com ênfase maior do uso excessivo de textos e o conflito da imagem com o layout de apresentação ou a falta de contraste entre o título e o layout, prejudicando todos os envolvidos na busca do saber efetivo.

Percebe-se que essa situação no uso incorreto da ferramenta visual agrava-se primordialmente no atual Ensino Remoto Emergencial, que segundo Kubrusly (2021), gera um grande afastamento educacional, ocasionando uma sobrecarga e fadiga cognitiva nos discentes, sobretudo, devido ao uso quase exclusivo do celular para acompanharem as aulas.

Além disso, a poluição visual proporciona o “zoom fatigue” que segundo Rump e Brand docentes do Institut für Beschäftigung und Employability (IBE, 2020) e Bailenson (2021), é caracterizado pela fadiga causada após longas chamadas de vídeo, causando situações indesejáveis para grande massa populacional.

Zawacki-Richter (2020) destaca que a aceleração da digitalização do ensino e as ferramentas utilizadas são consideradas essenciais para o ensino-aprendizagem; a mídia digital oferece uma ampla gama de possibilidades para comunicação síncrona e assíncrona, porém é imprescindível a existência de um sistema de apoio coerente para os professores e de um processo de design instrucional sistemático e profissional com uma infraestrutura técnica adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de ensino de forma remota e digital adotado pelas instituições educacionais em caráter emergencial, se mostrou, em alguns aspectos, uma alternativa viável ao ensino, devido ao fato de possibilitar a continuidade do processo formativo e educativo dos estudantes, impedindo um maior prejuízo ou uma perda total dos anos letivos de 2020 e 2021, além de garantir a segurança e saúde dos docentes, técnicos e alunos. Porém, por se tratar de um cenário completamente novo e desafiador para todos os envolvidos, precisou passar por constantes transformações e adequações.

A educação é uma ferramenta para a cidadania, a partir do potencial humano e na construção coletiva a multiplicidade do saber se torna possível, dentro e fora da tela durante o que foi comumente chamado de novo normal, com a inclusão e igualdade como pilares do ensino remoto. A pessoa com deficiência enfrenta diariamente diversas barreiras no ensino em contexto presencial e no remoto, podemos dizer que as barreiras se agravaram. Estas barreiras se mostraram muito mais rigorosas e limitantes em um cenário pandêmico e de educação através do meio digital, onde se torna fundamental a afirmação dos direitos desta parcela da população, assim como a tomada de ações que visem a devida inclusão.

Devido ao novo método de ensino adotado, tornou-se evidente as limitações presentes no processo de formação e capacitação dos profissionais atuantes no campo educacional, uma vez que, mesmo que este estejam em sua maioria em constante processo de aperfeiçoamento e capacitação, a questão da pessoa com deficiência e a conservação de sua saúde mental e física nos espaços educacionais não está em foco neste processo por parte de alguns docentes e técnicos, o que acaba por reforçar as barreiras e dificuldades para os alunos.

As pessoas inseridas no ambiente acadêmico, antes exclusivamente presencial, por não estarem habituadas ao modelo remoto, são afetadas direta e significativamente. A poluição visual nos ambientes de ensino digital afeta a concentração, a compreensão e entendimento do conteúdo ministrado em aula.

Além do fator psicológico, onde questões como a necessidade de se manter fixado em uma tela por longos períodos, ruídos e iluminação do ambiente, acarretam no cansaço mental, existe também o fator físico, no qual as horas que os discentes se mantêm imóvel em exposição a telas e aparelhos eletrônicos propicia a exaustão física e corporal, exigindo muito esforço dos órgãos sensoriais.

Um real engajamento por parte das instituições de ensino, visando a capacitação de seus profissionais, assim como a instrução dos seus discentes, se mostra como a melhor saída para esta problemática que, apesar de não ser novidade nos espaços físicos, se mostrou com novas facetas no espaço virtual. Dessa forma, o meio virtual, dotado de opções viáveis e corretamente elaboradas de apresentações de aulas e conteúdo, se torna um caminho possível, desde que leve em conta os aspectos físicos e mentais dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Diana Aline Silva; FERNANDES, Karine Silva; REIS, Jaider Fernandes. **Diferentes tecnologias e o excesso de informação no cotidiano dos educandos.** Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1434/1095> Acesso em: 03 abr. 2022
- BAIENSON, J. N. (2021). **Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue.** *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades.** *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, jan./dez 2020. Disponível em: Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 031, de 30 de abril de 2020.** Acesso em: 28 março 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Acesso em: 28 março 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).** BRASIL, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- CHAND, A. A.; LAL, P. P. **Remote learning and online teaching in Fiji during COVID-19: The challenges and opportunities: Correspondence.** P. 106019, 2021.
- CODATO, M. V. F. **Poluição visual e sonora: uma relação conturbada entre meio ambiente e sociedade.** *Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas*, UFSM, Santa Maria, v. 18, n. 4, p. 1.312- 1.317, 2017.
- DEJOURS, C. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** 3. Ed. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- GIARETTA, L. A. S. **O papel da tecnologia assistiva na inclusão digital dos portadores de deficiência visual.** 2020. Disponível em: <https://www.unaerp.br/sici-unaerp/edicoes-anteriores/2004/secao-3/836-o-papel-da-tecnologia-assistiva-na-inclusao-digital-dos-portadores-de-deficiencia-visual/file> Acesso em: : 07 abr. 2022.
- GINZBURG, C. **A internet é um instrumento potencialmente democrático.** 2016. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/artigos/carlo-ginzburg-a-internet-nao- apenas-remete-aos-livros-como-tambem-pessuploelivros-1427135419>> . Acesso em: 07 abr. 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, n. 27, p. 21, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingandonline-learning>.

INGUI, Daniela. **Excesso de informação e as (des)memórias no mundo contemporâneo**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 63, n. 2, p. 12-14, abr. 2011.

Disponível em

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 abr. 2022.

<http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000200005>.

KUBRUSLY, M., Coelho, R. A., Augusto, K. L., Peixoto Junior, A. A., Santos, D. C. de O., & Oliveira, C. M. C. de. (2021). **Faculties' perception about ProblemBased Learning in remote education during pandemic COVID-19**. Research, Society and Development, 10(5), e53510515280. <https://doi.org/10.33448/rsdv10i5.15280>.

MARTINS, B. S. et al. **Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões**. In: MORAES, M. et al. Deficiência em questão: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro: Nau, 2017.

PORTELLA, Adriana Araújo. **A qualidade visual dos centros de comércio e a legibilidade dos anúncios comerciais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Nota Técnica nº 22, de 28 de agosto de 2020. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

Rump, J. & Brandt, M. (2020). **Zoom fatigue**. Institut für Beschäftigung und Employability. https://www.ibeludwigshafen.de/wpcontent/uploads/2020/09/E_N_IBE-Studie-Zoom-Fatigue.pdf.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WV, 1999.

ZAWACKI-RICHTER, O. **The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany**. Hum Behav Emerg Technol., n. 3, p. 10.1002, 2020.



Capítulo 10
DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO:
A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA
Eugênia Aparecida Cesconeto

DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA*

Eugênia Aparecida Cesconeto

Doutora em Serviço Social, docente na Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e-mail: eucesoneto@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0543-5401

RESUMO

O artigo tem como tema a intersectorialidade na política socioeducativa. Como objetivo apresentar os desafios para implementação do atendimento socioeducativo com base na intersectorialidade. A intersectorialidade é parte do escopo da política que a traz como princípio e prática na forma de gestão, expresso em um conjunto articulado de programas, serviços e ações educativas de atendimento ao adolescente acusado de ato infracional. Foi adotado como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, documental e empírica com enfoque qualitativo, método dialético. A complexidade dessa política exige empenho e esforço coletivo de atores de diversas políticas municipais e estaduais, além dos órgãos do judiciário para sua realização, nesse sentido, a descentralização/municipalização da política, fragmenta a ação pública. A construção da intersectorialidade em está em processo e tem garantido avanços, ainda que lentos, pois, os mecanismos e caminhos que favoreçam à articulação da ação intersectorial ainda representa um imenso desafio para os agentes envolvidos.

Palavras-Chave: Política de Atendimento; Socioeducação; Intersectorialidade; Adolescente.

ABSTRACT

The theme of the article is intersectoriality in socio-educational policy. The objective is to present the challenges for the implementation of socio-educational care based on intersectoriality. Intersectoriality is part of the scope of the policy that brings it as a principle and practice in the form of management, expressed in an articulated set of programs, services and educational actions of care to adolescents accused of na infraction. The technical procedure was the bibliographic, documentary and empirical research with qualitative focus, dialectical method. The complexity of this policy requires commitment and collective effort of actors of various municipal and state policies, in addition to the organs of the judiciary for its realization, in this sense, the decentralization/municipalization of politics, fragments public action. construction of intersectoriality in is in process and has guaranteed advances, although slow, because

* O presente artigo foi apresentado inicialmente na X Jornada Internacional Políticas Públicas (JOINPP): Trabalho alienado, destruição da natureza e crise de hegemonia, consciência de classes e lutas sociais na superação da barbárie, realizada no período de 16 a 19 de novembro de 2021, formato online UFMA, São Luiz – Maranhão.

the mechanisms and paths that favor the articulation of intersectoral action still represents an immense challenge for the agents involved.

Keywords: Service Policy; Socio-education; Intersectorality; Adolescent.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (**SINASE**) foi inicialmente detalhado na Resolução 119/2006 CONANDA, no processo de atualização pode-se dizer que subsumiu elementos teóricos importantes para a compreensão e operacionalização dele. A atualização deu-se pela Lei nº. 12.594/2012 e o Plano Nacional Socioeducativo - 2013 a 2023, que detalham o artigo 112 do ECA, ou seja, são os dispositivos político-administrativos coordenados em torno de um objetivo explícito, qual seja, executar a socioeducação que atende ao adolescente acusado de ato infracional. A lei em questão é “um conjunto de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida socioeducativa” (BRASIL, 2006 e 2012).

A socioeducação foi proposta com base na concepção de educação social e, é executada através de um conjunto articulado de programas, serviços e ações educativas (política de atendimento) que mobilizam o adolescente a construir novos posicionamentos, no entanto, não abandonou por completo a ação coercitiva/punitiva. O trabalho socioeducativo, nesse sentido, encontra-se envolto de ambiguidades e contradições.

A política de atendimento socioeducativo apresenta em suas normativas que a intersetorialidade é um princípio e uma prática que deve ser estimulada na articulação as demais políticas que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – assistência social, saúde, educação, justiça entre outras. Emerge, então, o atendimento em rede, com ações integradas que utilizam a estratégia intersetorial.

A estratégia intersetorial ganha destaque inicialmente como tentativa de precisar o termo, pois tem se prestado a diferentes interpretações nas distintas políticas que o adotam; outro fato é que o termo explicita a sua complexidade ao buscar superar a setorialidade das políticas sociais. Pereira (2014), reforça a ideia dizendo que a intersetorialidade é um processo eminentemente político, que perpassa a estratégia técnica, administrativa e gerencial das políticas sociais. Na tentativa de superar a setorialidade/fragmentação a intersetorialidade tem se apresentado “como

uma das alternativas, ao lado das estratégias de constituição de redes de políticas públicas, consórcios governamentais, práticas integradas, concertação de instâncias de gestão, visando efetividade da ação pública” (TUMELERO; NOGUEIRA, 2012, p. 6).

Ocorre que a ação de atendimento socioeducativo vinculou a assistência social parte da política socioeducativa, e o órgão responsável pela execução são os Centros de Referência Especializados de Assistência Social, nos municípios que dispõem desse equipamento, os demais são os Centros de Referência de Assistência Social, Órgão Gestor e entidades privadas, mas percebe-se a ausência do Estado nesse processo de municipalização. No Estado do Paraná, por exemplo, a Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos é a responsável por atender os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, liberdade assistida e internação, o equipamento de referência são os Centros de Socioeducação (PARANÁ, 2018). Essa divisão no processo de atendimento também fragiliza as ações que deveriam ocorrer de forma articulada, e ainda se atribui aos implementadores a construção da intersectorialidade propalada pela política.

Nesse sentido, propôs-se como objetivo apresentar os desafios para implementação do atendimento socioeducativo com base na intersectorialidade. A proposta metodológica pautou-se na abordagem dialética que compreende a realidade como um processo histórico permeado por contradições que interferem nas formas como as relações são estabelecidas no contexto social. Na compreensão Bourguignon (2006) e Netto (2009), o método dialético é o caminho pelo qual se pode desvendar a constituição do todo através de aproximações sucessivas sem a pretensão de esgotar a complexidade e dinamicidade do real. Para conhecer o objeto de estudo, a intersectorialidade na política de atendimento socioeducativo, delimitou-se o município de Toledo – Paraná, no período de 2012-2018, considerando que os municípios deveriam formalizar seus planos municipais e adequar-se às novas exigências da lei.

A técnica procedimental de coleta de dados utilizada foi da pesquisa bibliográfica, através da revisão da literatura, realizada inicialmente junto as Revistas de Serviço Social e artigos no Portal Capes. A pesquisa documental, tomou por base as leis, resoluções, planos, dados estatísticos do IBGE, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Secretaria de Justiça e Secretaria da Família e Desenvolvimento Social do Estado do Paraná. A pesquisa empírica, ocorreu mediante entrevista grupal,

configurando-se como semiestruturada, a amostra foi composta pelos membros/representantes da Comissão Intersetorial de Medidas Socioeducativas de Toledo/PR, que estiveram presentes na reunião agendada em julho de 2019. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética na Pesquisa¹⁹.

A proposta de análise, a escolha foi pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa social, análise do discurso, pois tem sido influente na análise de políticas, e segundo seus propositores é uma nova “é apreendida como interação e uma construção social, amplia-se, portanto, o enfoque da linguística”, pretende ser uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação (NOGUEIRA; FAGUNDES, 2013, p. 1072). As características desta perspectiva são: historicidade dos textos e falas; postura crítica com respeito ao conhecimento dado; o conhecimento é histórico e socialmente produzido; e a ação/prática que vincula sujeito e discurso.

Ressalta-se que o artigo é parte integrante da pesquisa intitulada “A construção da intersectorialidade na implementação do SINASE no município de Toledo – Paraná”, realizada no período de 2019 a 2021, sob a supervisão da professora Dra. Vera Maria Ribeiro Nogueira, no Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

O presente artigo foi estruturado em 3 partes além da introdução, a primeira apresenta a organização do atendimento socioeducativo; a segunda pontua alguns elementos da construção intersectorial na implementação do atendimento socioeducativo, a terceira a conclusão do artigo, seguido das referências.

2 A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (**SINASE**) foi inicialmente detalhado na Resolução 119/2006 CONANDA, no processo de atualização pode-se dizer que subsumiu elementos teóricos importantes para a compreensão e operacionalização dele. A atualização deu-se pela Lei nº. 12.594/2012 e o Plano Nacional Socioeducativo - 2013 a 2023, que detalham o artigo 112 do ECA, ou seja, são os dispositivos político-administrativos coordenados em torno de um objetivo explícito, qual seja, executar a socioeducação que atende ao adolescente acusado de

¹⁹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa CEP/CONEP sob o parecer nº 3.178.552, de 28 de fevereiro de 2019, conforme consta Plataforma Brasil.

ato infracional. A lei em questão é “um conjunto de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida socioeducativa” (BRASIL, 2006 e 2012).

O Brasil conta com aproximadamente 29 milhões de adolescentes e jovens com idade entre 12 e 21 anos, em 5.405 municípios (IBGE, 2018). Já a socioeducação, segundo Levantamento Anual SINASE 2016, divulgado em 2018, o país contava, à época, com 477 unidades de restrição e privação de liberdade, **25.929 adolescentes** (12 a 21 anos) encontravam-se em cumprimento de medida privativa de liberdade (internação = 18.567, internação provisória = 5.184 e semiliberdade = 2.178) e 521 em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, internação sanção, medida protetiva e tratamento de saúde) no total 26.450 autores de ato infracional. A faixa etária concentrava-se entre os 16 e 17 anos, dado esse que se mantém ao longo da série histórica de acompanhamento, destaca-se 96% masculino, 4% feminino. Quanto a questão étnico-racial 59,08% foram considerados de cor parda/preta e 22,49% de cor branca. Em relação ao ato infracional praticado, as cifras mostram o análogo²⁰ ao roubo com 47% (acrescido de 1% tentativa de roubo); 22% análogo ao tráfico de drogas; 10% análogo ao homicídio (acrescido de 3% de tentativa de homicídio) dos 27.799 atos infracionais registrados na totalidade do sistema. Total de 32.465 profissionais (Socioeducador, Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo). Tempo médio de cumprimento da internação 6 meses a 1 ano (Brasil/SDH, 2018).

No meio aberto em 2017, tinha-se 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Sendo 69.930 PSC e 84.755 em liberdade assistida (BRASIL/MDS, 2018).

Quanto ao ato infracional praticado tem-se o seguinte quantitativo: tráfico 24.908, roubo 19.089, furto 13.197, porte /uso de drogas 7.394. A idade majoritariamente entre 16 e 17 anos; cor preta e parda mantém-se como maioria. Como *locus* de atendimento reconhecido tem-se os Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) com 80.000 adolescentes atendidos, os demais são atendidos em outro órgão ou local vinculado a assistência social e, também pela sociedade civil; 16% dos municípios dispõe de equipe exclusiva para

²⁰Análogo por considerar todos os atos próximos ou vinculados.

atendimento, 84% do município não atendem ou dividem as equipes profissionais de referência. Outro dado importante é que somente 58% dos municípios tinham Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (BRASIL/MDS, 2018).

Os dados apresentados acima, nos permitem visualizar um diagnóstico social da socioeducação, resguardada a condição de serem dados dos sites oficiais, portanto, com direcionamento e enfoque de acordo com a direção política vigente, nos serve de baliza para inferir quem é o adolescente autor de ato infracional no Brasil. Os adolescentes têm sido responsabilizados de acordo com os dados apresentados por crimes contra o patrimônio e o enfrentamento as drogas, decretada pelo Estado, com baixo índice de atos contra a vida (homicídios). O racismo (pretos e pardos) apresenta-se como a lógica presente no processo de criminalização dos adolescentes. Além disso, assinala a complexidade do sistema, pois os relatórios emanam de dois órgãos nacionais e estaduais distintos, expressando a fissura entre o meio fechado e o meio aberto.

Os órgãos de gestão e execução do atendimento socioeducativo na grande maioria dos Estados estão vinculados diretamente à administração pública (Ministério, Secretaria, Departamento, Setor, Fundação Pública, etc.), alguns vinculam-se a entidades não- governamentais e são responsáveis pela coordenação e articulação do sistema socioeducativo (políticas, planos, programas e ações) voltado ao atendimento do adolescente submetido a processo judicial de apuração de ato infracional, incluindo a aplicação de quaisquer medidas previstas.

A gestão e as funções executivas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo de restrição e privação de liberdade foi até 2018, competência da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República²¹ (SDH/PR). E as medidas socioeducativas em meio aberto são de responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome²² (MDS), Secretaria de Assistência Social.

O *locus* do atendimento socioeducativo de restrição e privação de liberdade em cada Estado e no Distrito Federal em 2018 estava assim organizada:

Nove estados e o DF situavam o atendimento socioeducativo no âmbito da política de assistência social (AP, BA, CE, PA, PI, RN, RO, RR e SE);

²¹ Em 2019, sob o governo de Jair Bolsonaro, foi transformada em Ministério da Mulher, da Família, dos Direitos Humanos (MMFDH).

²² Em 2019, Ministério da Cidadania.

Sete estados na política de direitos humanos (AM, ES, GO, MA, MT, PR e RS);
Quatro estados na pasta de segurança pública (AC, AL, MG e MS);
Três estados na pasta de justiça e cidadania (SC, SP e TO);
Um estado na pasta de educação (RJ);
Um estado na pasta de desenvolvimento humano (PB);
Um estado na pasta de trabalho e justiça (PE). (BRASIL, 2019, p. 16).

Quanto ao modelo de gestão, constatou-se que 15 estados e o DF informaram executar diretamente suas políticas o atendimento socioeducativo em regime de internação e que 12 estados o fazem por meio de entidades da administração indireta (institutos e fundações), (BRASIL, 2019, p. 16), demonstrando que a opção jurídico-política dos gestores permeia a realização do atendimento ao adolescente autor de ato infracional, e a demanda de gestão passa a ser delegada, ou partilhada. As unidades de internação, são consideradas aparelhos repressivos do Estado, portanto cumprem uma função social de controle social.

A realidade indica que não há homogeneidade na gestão e execução da política socioeducativa, uma vez que o Estado passa a dividir com as entidades não-governamentais a responsabilidade por ela. No contexto da gestão pública, onde o Estado é o regulador e a sociedade civil deixa de exercer o controle e passa a ser colaboradora, parceira do Estado, “criou-se na esfera dos serviços públicos a função de gestor de políticas públicas” (WANDERLEY, 2013, p. 22).

Os gestores devem ser capazes de gerir eficientemente os sistemas sociais das políticas considerados complexos, ou seja, devem possibilitar a sua materialização e, se possível transformar a realidade na qual se insere. Nesse sentido, podem integrar ações em diferentes níveis da federação e com o setor privado provocando efeitos na sociedade.

Essa forma de integrar as ações governamentais é denominada como “cooperação horizontal”, pois o grande trunfo desta nova geração de políticas sociais seria superar a percepção negativa da prestação dos serviços públicos, reconhecidos como ineficientes e ineficazes (SILVA, 2012, p.15). Isso requer dos gestores e trabalhadores apropriar-se dos recursos teóricos, metodológicos e tecnológicos adequados a cada dimensão da gestão.

As entidades de atendimento desempenham uma função eminentemente pública e, são responsáveis pela instalação e pela manutenção da unidade, pelos recursos humanos e pelos materiais necessários ao desenvolvimento de programas

de atendimento. O atendimento aos adolescentes em restrição e privação de liberdade é responsabilidade dos Centros de Socioeducação (477), e a liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade é executada pelos Centros de Referência de Assistência Social (1.256 municípios), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (1.951 municípios), Órgão Gestor (1.105 municípios), entidade não governamental (429 municípios), outras modalidades (534 municípios). (BRASIL/MDS, 2018).

Pode-se dizer que as entidades são as instituições políticas que materializam o Estado, que enquanto forma política, se dão na externalidade e, são determinadas pelas relações sociais. Assim, o Estado, enquanto 'forma política' "cria, afasta, aproveita, reforma, transforma e reconfigura instituições sociais" (MASCARO, 2013, p. 31), a principal alteração nesse sentido, é a descontinuidade administrativa e, forma de ingresso dos trabalhadores no serviço público, subcontratações, contratos temporários, práticas terceirizadas, entre outros, que impactam nas condições de atendimento aos adolescentes. Como é o aspecto apresentado pela pesquisa de avaliação do SINASE 2020 – Levantamento Anual do SINASE 2020, Eixo 3 que trata dos programas do SINASE, "capacidade limitada dos membros em alcançarem os objetivos do sistema, dentro de suas regras e processos" (BRASIL, 2020, p. 19).

O SINASE é aberto e cabe a potencialidade e capacidade técnica dos profissionais, assim como suas estratégias de resistência e organização, as condições objetivas das instituições públicas e privadas, o desenho hierárquico, entre outros. Na restrição e privação de liberdade conta-se com 17.910 socioeducadores, 1.252 assistentes sociais, 1.125 psicólogos e 692 pedagogos, em decréscimo a partir de 2015. Nas medidas socioeducativas em meio aberto tem-se as equipes dos CREAS, *locus* de execução reconhecido pelo SUAS, presentes em 1.951 municípios (BRASIL/MDS, 2018).

A proposta de gestão adotada pelo SINASE de certa forma incorporou novos atores sociais com atribuições partilhadas, ressignificando as relações de poder em prol de decisões e práticas mais democráticas, ou que asseguram o acesso e a efetivação de direitos. Nos cursos de capacitação nacional ofertados aos gestores do SINASE propõe-se a utilização da perspectiva de 'gestão estratégica'²³, por meio de

²³ Gestão Estratégica é essencialmente um processo gerencial, que a partir dos anos 1970 passou a revigorar as ideias inicialmente previstas no planejamento estratégico. Significa uma conquista organizacional que se inicia no nível das mudanças conceituais e se desdobra em novas formas de

um processo de planejamento e monitoramento de tarefas, estabelecidas com o auxílio da metodologia de planejamento estratégico situacional. Aposta, portanto, na negociação para construir possíveis acordos coletivos e participativos, disseminada a partir da formação continuada via webconferência. Mas a gestão social do SINASE, como um processo histórico específico, guarda o gérmen da modalidade anterior de gestão burocrática piramidal, que coexistem no cotidiano de luta pela sua efetivação operacional, dificultando a modificação dos comportamentos.

Entende-se que a política social, com destaque a política socioeducativa, cria a partir da sua proposta de gestão a ilusão de igualdade social, mas na implementação – operacionalização encarrega-se de vetá-la, ou camuflá-la, com efeitos perversos e permissivos (velados ou não), violando os direitos firmados em lei.

Outro fato importante que não pode ser esquecido, no Estado capitalista a política pública de corte social “[...] combina duas funções básicas: criar as condições que favoreçam o processo de *acumulação* e articular mecanismos de *legitimação* da ordem social e econômica” (SILVA, 2010, p. 32). Assim, o Estado constitui a esfera comum a todos, mesmo que em condições completamente desiguais, em luta pela construção da cidadania, pautados em agendas políticas antagônicas, demarcadas pelas políticas sociais.

3 A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

A intersectorialidade expressa na sua essência às contradições típicas das políticas sociais, qual seja, subsidiar a proteção e a promoção social do cidadão através da operacionalidade de diferentes setores públicos, assim como mantém a reprodução da ordem capitalista criando estratégias para atenuar as expressões da questão social (FALER, 2015, p. 13). A intersectorialidade é enunciada como estratégia de gestão competente e eficaz, pois objetiva otimizar recursos humanos e financeiros e, de atendimento nas políticas sociais setoriais. O paradoxo da intersectorialidade, se expressa quando a proposta deve ser concretizada em um ambiente historicamente setorial. É um desafio que a literatura tem discutido, a partir da perspectiva da integralidade, articulação e prática.

pensar e agir (métodos mais indutivos, reduz a ênfase em métodos lógicos e racionais) na organização do trabalho (MOTTA, 2015, p.401).

O funcionamento das políticas sociais pouco tem sido feito com base em níveis de intersectorialidade. Dessa forma, são recorrentes as insatisfações para com a quantidade e a qualidade dos serviços ofertados por essas políticas. E se tais serviços traduzem o acesso e a concretização de direitos sociais, a impossibilidade e/ou a precariedade em usufruí-los torna frágil o exercício da cidadania (BIDARRA; CESCONE TO, 2019).

A peculiaridade da política socioeducativa se expressa no conjunto de ações realizadas no âmbito do poder público, após a confirmação da ocorrência do ato infracional cujo protagonista é o adolescente. A relevância/importância dela diz respeito a sua finalidade e natureza limitadas e restritas. Uma vez que representam apenas uma parte das ações voltadas aos adolescentes do país, pois é parte integrante da política de atendimento a criança e ao adolescente proposta pelo ECA.

A intersectorialidade na política socioeducativa é um princípio e diretriz, mas como sinalizado na pesquisa não está dada a *priori*, ou seja, não é um caminho definido por imposição vertical e hierárquica, de cima para baixo, daqueles que ocupam posição de mando (BIDARRA; CESCONE TO, 2020), mas sim pelos atores que a executam no processo de implementação.

A institucionalidade intersectorial deve ser produzida pelas estratégias interventiva e pela construção de dispositivos organizacionais. Nessa construção não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes que precisam produzir uma resposta coletiva articulada/concertada a demanda da socioeducação.

A ação para a construção da intersectorialidade compreende a articulação de saberes e de experiências para melhor agregar componentes ao planejamento e a execução de políticas sociais, com vistas a tornar efetivas as condições que proporcionam melhores níveis de defesa de direitos, no caso em tela dos adolescentes autores de ato infracional.

A construção de estratégias concretas para viabilizar o estabelecimento da ação intersectorial no contexto do atendimento socioeducativo. Não há discordância entre os diversos estudiosos, bem como entre os profissionais que atuam nos contextos da implementação das políticas públicas setoriais sociais sobre a imperiosa necessidade de avanços práticos, sustentados por patamares mais consistentes e duradouros de articulação, para a organização intersectorial na esfera operativa dessas políticas (INOJOSA (2001); BROZO & VEIGA (2007); BIDARRA, (2009); MIOTO & SCHÜTZ (2011); MONNERAT & SOUZA (2014).

De acordo com tradição intelectual que analisa a intervenção do Estado na esfera da conflitividade social, explicitada pela ampliação e agravamento das desigualdades, a ação intersetorial na prestação de serviços não é uma condição dada e nem natural do fluxo de operacionalização dos programas e dos serviços das políticas setoriais. Muito pelo contrário, o viés prevalecente é a da fragmentação, da setorialização e do isolacionismo (PEREIRA 2004, 2014; SPOSATI 2004, 2006; TUMERELLO 2015).

Dessa forma, atuar na perspectiva da intersetorialidade significa ter a capacidade de compartilhar responsabilidades e de organizar as atribuições necessárias à realização de uma tarefa, para a qual é preciso contar com igual compromisso dos sujeitos sociais envolvidos. Sendo eles: “atores estratégicos que ocupam espaços onde a circulação e a estruturação de significados constituem um terreno sólido para forjar representações e práticas garantidoras de direitos humanos” (BAPTISTA, 2012, p. 196).

Entende-se assim que a intersetorialidade requer aproximação e associação, deve ser minimamente regrada as disputas de interesses, a fim de evitar a eclosão de conflitos, a crise de divergências com relação ao andamento dos trabalhos, e nesse sentido, deve tramar as relações profissionais reduzindo a possibilidade de tornar desacreditada a validade das iniciativas intersetoriais.

A inconsistência no entendimento acerca das implicações e das exigências para tramar a prática intersetorial dificulta a que os envolvidos lidem com as ocorrências, os impasses e as resistências como elementos característicos de defesa das práticas setoriais e de suas estruturas de poder consolidadas. E, por isso, se põem como importantes e duras barreiras a serem vencidas. Faz-se necessário, segundo Bidarra e Cesconeto (2020), persistir nas iniciativas de alinhar os consensos acerca da abrangência e do direcionamento a ser impresso pela solução intersetorial.

A decisão pela ação intersetorial traduz a intenção política em recusar a fragmentação e compartimentalização que caracterizam o ambiente das políticas públicas, para fins de investir num processo socialmente construído, o qual requer o conhecimento da realidade para poder dar vazão às requisições postas pelos usuários das políticas públicas aos diferentes exercícios profissionais que interagem e partilham compromissos (BIDARRA, 2009).

Para que a intersetorialidade aconteça, são necessárias mudanças na organização dos serviços de políticas públicas, tornando-se mais flexíveis com

abertura para o diálogo e caso necessário deve oferecer a formação aos profissionais atuantes nos serviços públicos.

O SINASE propõe, como forma de ordenamento várias instâncias hierárquicas responsáveis pelo seu planejamento e implantação. O aparato organizacional administrativo assume a responsabilidade de garantir a lei e a ordem, assegurar a paz social. “[...] Essencialmente são aparelhos repressivos usados seletivamente, para punir também os que pela força da necessidade ou pelo inconformismo não permanecem nos limites da ordem” (SARTORI, 2017, p. 70). Configurando a burocracia repressiva, instrumento de defesa da ordem e do cumprimento da lei. Somando-se a outros espaços organizacionais que auxiliam no processo de implantação, os Conselhos de Direitos nos três níveis de governo, e na instância municipal, os Conselhos Tutelares (CT), os demais órgãos governamentais e as entidades de atendimento.

A política socioeducativa encontra-se no dilema, de um lado a repressão/responsabilização por outro a proteção integral, assim construir uma ação intersetorial a faz reconhecer-se na sua incompletude institucional, ao ser perpassada pelas práticas sociais que espelham a história, e pelos elementos diversos e heterógenos que expressam o jogo de força nela presente, estigma/preconceito quanto ao público atendido, ou seja, apresenta dificuldade de entendimento e de implementação.

As dificuldades de implementação das ações socioeducativas, estão vinculadas principalmente à precarização dos serviços e à integração dos setores, **formalidade** e; à interação entre os profissionais, que criam obstáculos e aumentam o tempo de resposta entre os serviços e com o aumento do número de adolescentes internados, conseqüentemente ocorre a falta de vagas nos CENSEs, **fragilidades**; pluralidade de interesses entre os atores políticos e o próprio **jogo político** ali presente.

Como forma de garantir a intersetorialidade tem-se colocado como base: a criação e o acompanhamento/revisão do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo e a Lei nº 8069/1990, entendido como um gatilho de novas posições e relações de saber e poder na qualificação da política. A criação do Núcleo de Atendimento Inicial aos adolescentes envolvidos em prática de ato infracional, conforme Recomendação 87, de 20 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Justiça. A criação e nomeação dos membros da Comissão Intersetorial de

Socioeducação (CIS), por meio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comissão Permanente), a coordenação local da política socioeducativa, que pode ou não ser o mesmo órgão que executa a medida socioeducativa em meio aberto, enquanto espaços coletivos de discussão de construção dos acordos e pactos na área socioeducativa, mas também da política, da legislação brasileira e do contexto socioeconômico na qual ela se desenvolve. A competência e a aprendizagem são de construção pessoal, mas torna-se qualificada no contexto coletivo. Por isso, destaca-se como importante a realização das reuniões mensais da comissão intersetorial da socioeducação. O resultado desse processo não é imediato, mas não deve ser abandonado e/ou abortado frente as dificuldades que se apresentam ao longo do processo.

O papel dos atores sociais na política socioeducativa precisa ser incorporado como fazer profissional, para que se perceba o alcance da intervenção, as condições políticas preponderantes, o suporte teórico-metodológico que sustenta as ações desenvolvidas, possibilitando o acompanhamento e fiscalização do orçamento para socioeducação. O processo de negociação dos representantes nas CIS faz com que se reconheçam como os atores sociais do Estado para levar a efeito as políticas setoriais a que se vinculam. A identificação com a política socioeducativa tende a facilitar que por meio deles, os adolescentes acessem com maior ou menor eficiência os direitos. Quanto a interação e complementariedade entre as políticas setoriais observa-se a falta de confiança no trabalho em rede, opta-se por judicializar a questão, desrespeitando as deliberações e encaminhamentos definidos coletivamente.

3 CONCLUSÃO

A gestão do SINASE encontra ainda uma série de dificuldades de distintas ordens a serem enfrentadas no seu processo de implementação. Muitas delas de difícil resolução, pois demandam posições políticas de grande envergadura, como o rumo das políticas públicas no contexto capitalista de cunho neoliberal e a construção de uma sociedade onde a liberdade, a justiça social e os direitos, de fato, sejam respeitados. Mas, enquanto isso não ocorre, precisa-se lutar para que o aprimoramento da atenção a criança e ao adolescente se concretize o mais próximo possível da defesa de seus direitos, e a gestão precisa concretizar-se como a ferramenta que torna isso possível.

Os planos socioeducativos quando existentes ainda estão impregnados da lógica prisional/institucional uma cultura que perpassa as ações, os serviços, os programas, mas também a sociedade como um todo. Os adolescentes majoritariamente são responsabilizados por atos infracionais (crimes) contra o patrimônio e guerra as drogas (operante em toda a América Latina), número baixo de crimes contra a vida; o racismo é a lógica estruturante da responsabilização/criminalização dos adolescentes, negando o princípio da não discriminação do SINASE.

As entidades de atendimento ainda carecem de atenção, pois as medidas socioeducativas em meio aberto, segundo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais de 2009, é o CREAS *locus* de execução, portanto as demais não são reconhecidas, e as organizações da sociedade civil demandam regulação. A Lei do SINASE não estabelece a Assistência Social como responsável pelo atendimento, fala de programa de forma genérica, deixando espaço para as interpretações municipais na sua execução.

A prática efetiva do atendimento socioeducativo fica aquém do esperado, principalmente, na fragilidade de formação de recursos humanos, uma vez que capacitações presenciais foram substituídas por formação a distância, não sendo levado em conta a dificuldade dos municípios de pequeno porte em acessar as tecnologias; a defasagem do quadro pessoal devido a não realização de concurso público, entre outros (FERRAZ; CESCNETO, 2016). Ainda a fiscalização e acompanhamento por parte dos Conselhos de Direitos que apresentam grande dificuldade de entender e acompanhar o movimento orçamentário, pois sem orçamento não há política, acompanhado da ausência da União no cofinanciamento da socioeducação.

O SINASE, apresenta dificuldade de entendimento e de implementação, apresenta deficiências estruturais, superlotação, ausência de metodologia para definição do custo médio mensal *per capita*, descontinuidades administrativas, violação de direitos, situação que vem sendo advertida pelo Ministério Público e por autores que discutem a socioeducação. Portanto, está-se muito distante do que preconiza o SINASE e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A utilização recorrente da interveniência do Ministério Público na execução das políticas sociais, expressa parte do que a academia denomina de “judicialização da política”, e tem sido uma constante no modelo de gestão gerencial das mesmas. A

Constituição de 1988 atribuiu poder ao Ministério Público de atuar espontaneamente, ampliando sobremaneira seu poder e sua capacidade de apoio ao Judiciário.

A política de socioeducação apresenta uma multidimensionalidade, um fenômeno localizado, em cada município brasileiro, mas constantemente mediado pela dimensão universal do fenômeno social, a sua consolidação é resultado das estratégias adotadas, além da construção de dispositivos objetivos de intervenção na realidade local.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M.V. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. *Serviço Social e Sociedade*, 109. São Paulo: Cortez, 2012.

BIDARRA, Z.S. Pactuar a intersectorialidade e tramas as redes para a construção do sistema de garantia de direitos. *In: Serviço Social e Sociedade*, 99. São Paulo: Cortez, 2009, p. 483-497.

BIDARRA, Z.S.; CESCONE TO, E.A. Prática profissional do assistente social: pesquisa ação para construção da intersectorialidade entre as políticas sociais. *In: Memórias XXII Seminário Latinoamericano y del Caribe de Escuelas de Trabajo Social*. Colombia, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/euces/Documents/Artigos/Artigos%202019/Anais-Sem.Latinoamericano%20Colombia.pdf>, Acesso em: 27 março 2020.

BIDARRA, Z.S.; CESCONE TO, E.A. Intersectorialidade e a formação de redes como caminho para a garantia de direitos de crianças e adolescentes. *In: NOGUEIRA, V.M.R. et al. Estado, políticas públicas e ação profissional*. Cascavel: Edunioeste, 2020, p. 201-224.

BOURGUINON, J.A. O processo de pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. *In: Revista Emancipação*, ano 6, v. 1, n.1, p. 41-52, 2006. Ponta Grossa, UEPG, 2006.

BRASIL. **Leis, Decretos e Resoluções sobre a História da Proteção Social à Infância no Brasil**. Disponível em: www.ciespi.org.br/Base-Legis/Legislacao-nacional-20, Acesso em: 5/8/2021.

BRASIL/MDH. **Levantamento Anual SINASE 2016**. Brasília, Ministério dos Direitos Humanos (MDH), 2018. Disponível em https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf, Acesso em 24 abril 2019.

BRASIL/MDS. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social**. Brasília. Ministério

Desenvolvimento Social (MDS), 2018. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf, Acesso em 24 abril 2019.

BRASIL. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros**. Brasília, Conselho Nacional do Ministério Público, 2019. Disponível em https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/LIVRO_PROG_RAMAS_SOCIOEDUCATIVOS_WEB.pdf, Acesso em 28 abril 2020.

BRASIL. **Pesquisa de avaliação do SINASE – Levantamento Anual SINASE 2020, Eixo 3 programas do SINASE**. Brasília, Porto Alegre, 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/avaliacaosinase/?p=643>, Acesso 19/04/2022.

BRONZO, C.; VEIGA, L da. Intersetorialidade de políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. *Serviço Social e Sociedade*, 92. São Paulo: Cortez, 2007, (p. 05-21).

FALER, C. S. **Intersetorialidade: a construção histórica do conceito e a interface com as políticas sociais públicas**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2015, 237p.

FERRAZ, T.; CESCONE TO, E. A. Serviço Social e Socioeducação nas regiões oeste e centro-oeste do Paraná. *In: Revista Em Pauta*. [Online], v.14, n.38, 2016. p. 294-319. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistaempauta/index>, Acesso em 29 março 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Brasil. Projeção da população: resultados do universo. IBGE, 2018. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em 03 junho 2019.

INOJOSA, R.M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento com intersetorialidade. *Cadernos FUNDAP*, n.22, p.102-110, 2001. Disponível em <http://www.fundap.sp.gov/publicacoes/cadernos/cad22/dados/Inojosa.pdf>. Acesso em 4 set.2019.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIOTO, R. C.; SCHUTZ, F. intersetorialidade na política social: reflexões a partir do exercício profissional dos assistentes sociais. *In: DRIPOSUL – Direito a saúde e a proteção social em faixas de fronteiras: um balanço do debate acadêmico no sul da América do Sul*. Pelotas, 2011.

MONNERAT, G.L.; SOUZA, R.G. Intersetorialidade e políticas sociais: um diálogo com a literatura atual. *In: MONNERAT, G.L.; ALMEIDA, N.T.; SOUZA, R.G. (Orgs.). A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. São Paulo: Papel Social, 2014, p. 21-39.

MOTTA, P. R. Gestão Estratégica. In: GIOVANI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco A. (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015, p. 400– 402.

NETTO, José P. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS, v.1, p.667-700. Brasília, 2009.

NOGUEIRA, V. M. R; FAGUNDES; H. S. O discurso na pesquisa qualitativa – perspectivas analíticas. In: **Indigatio Didactica**. Tecnologia da Informação em Educação, v.5, n.2 (n. Especial -2º Congresso Luso-Brasileiro em Investigação Qualitativa), p. 1064-1079. Universidade Aveiro, 2013. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/issue/view/295>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

PARANÁ. **Prestação de contas relatório das realizações 2018 Fundo Estadual para Infância e Adolescência (FIA)**. Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. Curitiba – Paraná, 2018. Disponível em <http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/Relatorios/relatoriofia2018.pdf>, Acesso em 28 setembro 2019.

PEREIRA, P. A. Como conjugar especificidade e intersetorialidade na concepção e implementação da política de assistência social. *Serviço Social e Sociedade*, 77. São Paulo: Cortez 2004. (p. 54-62).

PEREIRA, P.A.P. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G.L.; ALMEIDA, N.T.; SOUZA, R.G. (Orgs.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. São Paulo: Papel Social, 2014, p. 21-39.

SARTORI, Vitor B. Friedrich Engels como crítico da burocracia. In: CUNHA, Elcemir P. **Marxismo e burocracia de Estado**. Campinas: Papel Social, 2017 (p. 39-62).

SARTÓRIO, A. T.; ROSA, E. M. Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.103. São Paulo, jul./set. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000300008>, Acesso em 09 junho 2019.

SILVA, Ademir Alves da. **A gestão da seguridade social brasileira: entre a política pública e o mercado**. 3 ed. São Paulo, 2010.

SILVA, L. A. L. Gestão de políticas sociais: desafios contemporâneos de cooperação e coordenação. In: **Revista Temas de Administração Pública (TEMAP)**. [Online], vol.4, nº7, Edição Especial. Araraquara/São Paulo, 2012, p.1-18. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br>, Acesso em 26 abril 2020.

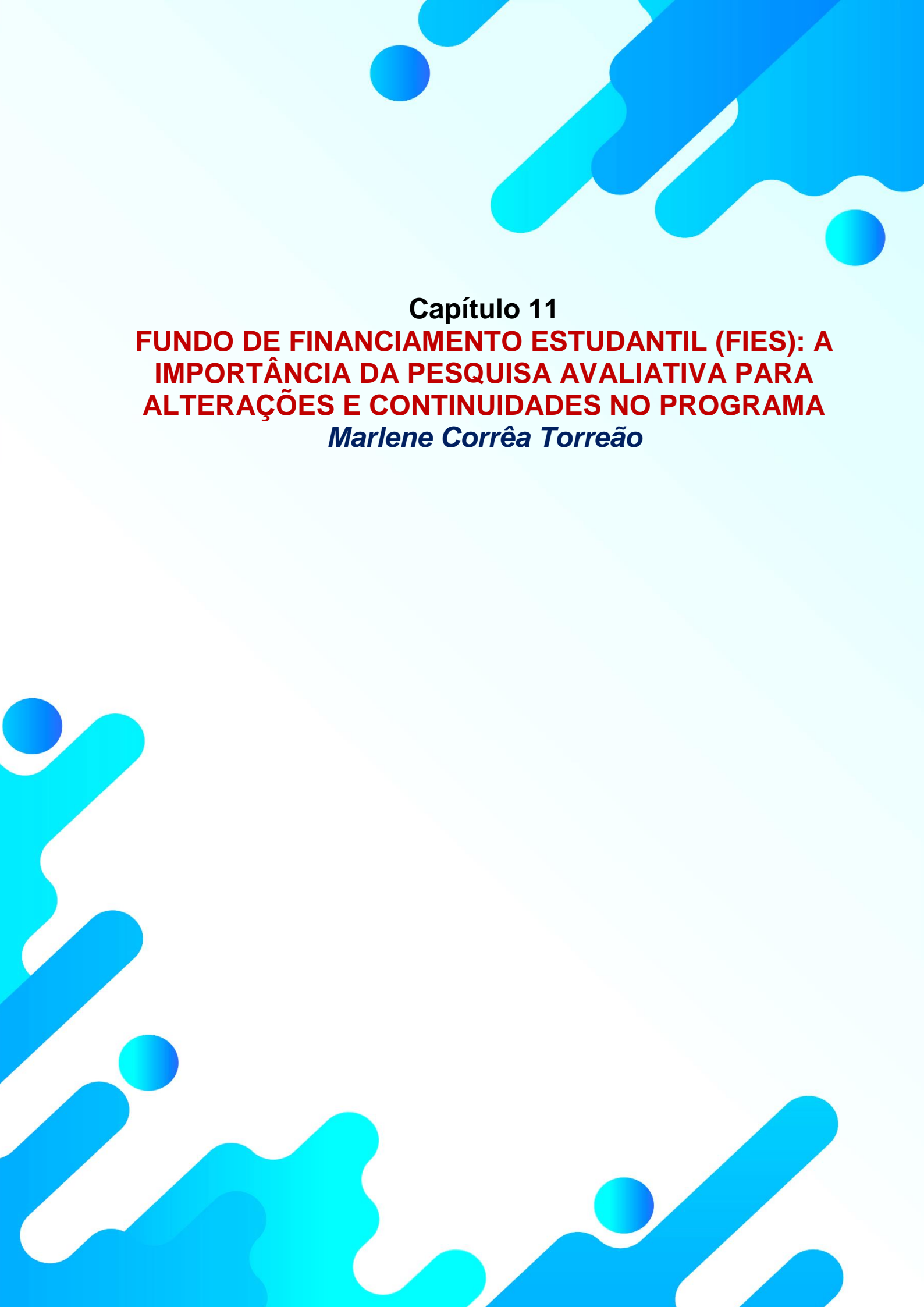
SPOSATI, A. Especificidade e intersetorialidade da política de assistência social. *Serviço Social e Sociedade*, 77. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 54-82).

SPOSATI, A. Gestão pública intersetorial: sim ou não? comentários de experiência. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 85. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 133-141).

TUMELERO, S. M.; NOGUEIRA, V M.R. Estratégias da ação intersetorial nas políticas públicas. In: **Coletânea PPGSS**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

TUMELERO, Silvana M. **Estado, produção do espaço e intersetorialidade**: crítica e criação na implementação da Política Pública. [Tese]. Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UFSC, Florianópolis, 2015

WANDERLEY, Mariângela B. Discussão sobre a gestão social: conceitos e protagonistas. In: **Serviço Social em Revista**. [Online], vol.16, nº1, 2013, p. 19-29. Disponível em <http://scielo.br/sssoc> , Acesso em 29 maio 2020.



Capítulo 11
FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): A
IMPORTÂNCIA DA PESQUISA AVALIATIVA PARA
ALTERAÇÕES E CONTINUIDADES NO PROGRAMA
Marlene Corrêa Torreão

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES): A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA AVALIATIVA PARA ALTERAÇÕES E CONTINUIDADES NO PROGRAMA

Marlene Corrêa Torreão

Assistente Social, Mestre e Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade

Federal do Maranhão

E-mail: marlenetorreao@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de uma análise do Fundo de Financiamento Estudantil. Desenvolve aspectos conceituais e históricos sobre a avaliação de políticas públicas, destacando a importância da pesquisa avaliativa, entendida como parte do processo das políticas públicas situada no campo da pesquisa social, compreendida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e política. Discorre sobre alguns determinantes de ordem econômica, política e sociocultural que condicionaram para a formulação do programa, bem como apresenta algumas alterações realizadas no FIES desde sua criação em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, até 2018 sua última atualização. O referencial metodológico, pautou-se em uma abordagem qualitativa, por meio da orientação do método crítico-dialético a partir da realização de pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Como conclusão, percebe-se que nos mais de vinte anos de existência do FIES, o programa passou por um conjunto variado de mudanças no seu desenho, no que tange às suas regras e funcionamento, com vistas ao ajustamento e correção de possíveis desvios do programa, o que demonstra a relevância da avaliação, como um possível instrumento que pode ser utilizado como mecanismo de controle social por segmentos sociais organizados para o fortalecimento da pressão social sobre o Estado, no sentido da conquista de direitos sociais.

Palavras-chaves: Importância da pesquisa avaliativa; Financiamento Estudantil; FIES

Abstract: This is an analysis of the Student Loan Fund. It develops conceptual and historical aspects about the evaluation of public policies, highlighting the importance of evaluative research, understood as part of the process of public policies located in the field of social research, understood in the dialectic relationship of two dimensions inherent to it: the technical and political dimension. It discusses some economic, political and sociocultural determinants that conditioned the formulation of the program, as well as presents some changes made to FIES since its creation in 1999 in the government of Fernando Henrique Cardoso, until 2018 its last update. The methodological framework was based on a qualitative approach, guided by the critical-dialectical method based on bibliographic and documentary research. In conclusion, it can be seen that in the more than twenty years of FIES's existence, the program has undergone a varied set of changes in its design, with regard to its rules and functioning,

with a view to adjusting and correcting possible program deviations. , which demonstrates the relevance of the evaluation, as a possible instrument that can be used as a mechanism of social control by organized social segments to strengthen social pressure on the State, in the sense of conquering social rights.

Keywords: Importance of evaluative research; Student Financing; FIES

1.INTRODUÇÃO

Avaliar, remete-nos sempre a um exercício de aferir, julgar, examinar, considerando aqui, o sentido estritamente etimológico do termo. Entretanto, sob o prisma da dimensão *stricto sensu*, esse entendimento é alargado em seu fundamento e finalidade, enquanto uma área do conhecimento.

Segundo Silva (2013) a avaliação de políticas e programas sociais, como um dos movimentos do processo das políticas públicas, articulado à formulação e à implementação, pode ser considerada uma modalidade de pesquisa social aplicada (SILVA, 2013, p. 11).

Portanto, avaliar não se constitui em si, uma prática ou um ato de julgamento sem planejamento, mas se apresenta sobretudo, em uma pesquisa interessada, “já que também busca detectar obstáculos e propor medidas de correção e alteração de programas, visando à melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desempenho da política” (DRAIBE, 2001, p. 18).

Assim, o artigo objetiva trazer elementos de problematização sobre a importância da pesquisa avaliativa no âmbito das políticas públicas de corte social, com destaque para indicação de mudanças e continuidades que se processaram ao longo do processo evolutivo do FIES, desde seu processo de criação em 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso, em substituição ao antigo programa de Crédito Educativo (CREDUC).

A motivação que norteou a construção do presente artigo, derivou da participação nas discussões e nas oficinas promovidas na disciplina de Metodologia de Avaliação de Políticas e Programas Sociais, que através da construção de projetos voltados para experiências avaliativas, contribuiu para aproximação e aprofundamento dos estudos com a temática em questão.

As reflexões aqui dispostas foram sistematizadas e organizadas em dois tópicos, (além da introdução e das considerações finais), fruto da realização de uma pesquisa bibliográfica, de base qualitativa, orientada pelo referencial crítico-dialético.

Utilizou-se ainda a pesquisa documental, embasada nas mudanças no aparato normativo sobre a estrutura do programa, acessada em dados oficiais do governo.

2.ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A RELEVÂNCIA DAS DIMENSÕES TÉCNICA E POLÍTICA

O trabalho adota o entendimento de avaliação a partir da acepção de Silva (2013), que embasada nos estudos de Aguiar & Ander-Egg (1994), a compreende como sendo,

uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre os cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento (AGUIAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31 apud SILVA, 2013, p. 43).

Draibe (2001) segue a mesma direção quanto ao entendimento da avaliação como um campo de conhecimento na área científica, ao utilizar “a expressão pesquisa de avaliação”, e não simplesmente avaliação, preservando e enfatizando o suposto de que, será um “novo conhecimento que irá ser produzido por meio de investigação, devendo observar os cânones científicos mínimos” (DRAIBE, 2001, p. 18).

No âmbito das políticas públicas, a avaliação é uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa, e como tal, possui uma dimensão técnica e política. Entretanto, Arretche (2001) chama atenção para o fato de que, para realizarmos ‘avaliações menos ingênuas’, é preciso fazer um esforço empreendido de não sobrepor a avaliação a critérios que afere apenas a otimização dos recursos ou que se limita à sua dimensão meramente técnica, como o preconizado pelo modelo funcionalista ou racionalista clássico, que em geral, escamoteia os princípios políticos.

Gomes (2001) desenvolve a tese de que a avaliação de políticas sociais, tem uma perspectiva política que deve ser resgatada, no sentido de contribuir para garantir a efetivação e universalização dos direitos da cidadania, ou seja, a avaliação só tem sentido, quando os resultados por elas produzidos servem para instrumentalizar a

população para mudança da realidade social no âmbito da luta pela ampliação da cidadania (GOMES, 2001, p. 18).

Acerca do modelo clássico utilizado na avaliação de políticas sociais, a autora em questão, resgata que sua emergência ocorreu nos EUA na década de 1960, relativas a programas de combate à pobreza, explicitando que “neste primeiro momento, essas propostas de avaliação se caracterizavam por uma preocupação excessiva com os instrumentais técnicos e metodológicos, desconsiderando os aspectos políticos envolvidos na questão (GOMES, 2001, p. 19). No ponto de vista, da autora em referência, havia neste período uma excessiva preocupação com a eficiência e com a perspectiva quantitativista do modelo avaliativo das políticas sociais.

Silva (2013) indica que no período evidenciado, registrou-se uma considerável ampliação de financiamentos federais para a avaliação de programas sociais nos EUA, cuja preocupação era: “a construção de modelos que permitissem dimensionar o grau de sucesso/fracasso das instituições estatais na área social” (SILVA, 2013, p. 32), acrescentando que esse esforço inicial foi marcado por um caráter quantitativista e neutralista, claramente orientado pelo modelo do racionalismo clássico.

Em relação a este modelo, Gomes (2001) destaca que embora ele se revelasse inadequado e limitado, por desconsiderar os aspectos políticos nela implícitos, tal modelo, teve uma importante reverberação e influência acadêmica no Brasil.

A autora em questão, alerta para o fato de que, a desconsideração do caráter político-ideológico, pode reforçar problemas históricos da sociedade brasileira, que segundo ela,

Frequentemente, serve para fazer política no pior sentido – a política clientelista –, para reforçar a estrutura de poder, com o de atenuar, postergar ou mesmo disfarçar conflitos ou a afirmação de interesses políticos específicos. Assim, o político deve ser reintroduzido na avaliação de políticas sociais, de forma explícita, de maneira a permitir uma racionalidade que seja não somente planejadora, gestora ou técnica. Essa nova racionalidade deve também contemplar elementos valorativos, relacionados aos aspectos incontrolláveis ou não mensuráveis do processo de implementação das políticas sociais, considerando que não se trata de um experimento controlado (GOMES, 2001, p. 20).

Compreende-se então, que a avaliação das políticas públicas não se constitui em um exercício desinteressado (GOMES, 2001, p. 20). Daí porque, parte-se do entendimento de que não há neutralidade no desenvolvimento da pesquisa avaliativa,

devendo esta, ser percebida, como afirma Silva (2013, p. 20) “na relação dialética duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política”.

Assim, entendemos que para a realização de uma boa pesquisa avaliativa, deve-se ir além dos limites dos objetivos e metas do programa avaliado, partindo de uma concepção que procura compreender os elementos estruturais e conjunturais, e incorporar as variáveis contextuais que interagem com o programa.

A avaliação de políticas públicas, entendida como parte do processo das políticas públicas situada no campo da pesquisa social, deve, portanto, considerar

A dimensão política, na medida em que a prática da avaliação depende de interesses dos diferentes sujeitos que entram e saem nos diferentes momentos do processo das políticas públicas, expresso por sua concepção, formulação e implementação em contextos geográficos locais, estaduais e federais, influenciados ainda por diferentes realidades políticas e administrativas (SILVA, 2013, p. 34).

Dessa forma, na perspectiva da avaliação de políticas e programas sociais, não há dicotomia entre a dimensão política e a dimensão técnica, pois não se trata de ato neutro, nem exterior às relações de poder; é ato técnico, mas também político, posto que não é desinteressado, exigindo objetivação e independência, fundamentada em valores e no conhecimento da realidade (SILVA, 2013, p. 44).

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EVOLUÇÃO DO FIES: INDICAÇÕES SOBRE ALTERAÇÕES E CONTINUIDADES NO PROGRAMA

Criado em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso como política pública de financiamento estudantil, o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) instituído pela Lei nº 10.260/2001, surgiu com vistas a “proporcionar o acesso ao ensino superior por parte de estudantes, que sem auxílio do Estado, não teriam como ingressar em instituições de ensino privadas” (BRASIL, 2016, p. 24), dentro do princípio implícito, da chamada democratização do ensino superior.

A implantação do Programa surge em um momento em que a necessidade de expansão do ensino superior ganha evidência na agenda governamental, tendo em vista a baixa taxa de entrada de jovens no Brasil.

Dessa forma, pretendia-se aumentar a taxa líquida da educação superior, até 2010, cujo objetivo foi inserido no corpo do Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2001-2010, na Meta de número 12 que previa,

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

Entre as estratégias prioritárias para o alcance da referida meta, o plano elencou uma série de ações, dentre elas, a ampliação dos benefícios para à concessão de financiamento no âmbito de dois principais programas: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (BRASIL, PNE 2001-2010).

De acordo com Vituri (2014, p. 15), o FIES ganha relevância neste cenário, por dois motivos principais: primeiro, pelo crescente aumento da demanda por vagas neste nível de ensino; e segundo, por contribuir com as metas do PNE 2001-2011.

A partir dos anos 2000, a ampliação do ensino superior, passa a fazer parte da agenda e da ação estatal com maior evidência com vistas a aumentar o acesso, bem como minimizar o saldo negativo da histórica desigualdade educacional no âmbito do ensino superior no Brasil, que segundo Fávero (2006) manteve ao longo da sua trajetória, “a marca do cunho excludente, ficando aquém dos seus problemas e demandas sociais, uma vez que a sua criação privilegiou os interesses da elite” (FÁVERO, 2006).

Nesta perspectiva, ganha forte notoriedade, a ideia de ‘democratização do acesso’ ao ensino superior, o que corroborou para o encaminhamento de um conjunto de medidas implementadas pelo Estado brasileiro, para favorecer a expansão deste nível de ensino, “proporcionando uma aparente equalização das oportunidades educacionais, sobretudo, pelo ingresso de camadas historicamente alijadas do acesso aos graus mais elevados, da hierarquia educacional” (ARAÚJO & GÓIS, 2019, p. 02).

Podemos destacar, que o programa se originou e se expandiu em um cenário de forte mercantilização do ensino, sob um vigoroso processo indutor pelo Estado. Recuperando dados do censo do ensino superior em 2003, podemos referenciar a estrondosa expansão mercantilista nesta área. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, demonstram das vagas

ofertadas para o ensino superior, cerca de 90% eram advindas do setor privado neste período (BRASIL, 2003).

Analisando os índices dessa expansão no período de 2001-2010, no que tange ao número de matrículas, dados INEP 2010 apontam que: “o número de matrículas, nos cursos de graduação, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010; e 110,1% no período de 2001 a 2010 (BRASIL, INEP, 2011, p. 03).

Os principais fatores atribuídos à essa expansão, sob a perspectiva da sinopse do INEP, são:

do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta, o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes. (BRASIL, INEP, 2011)

Embora seja explicitado no documento que um dos fatores da referida expansão esteja associado ao aumento da oferta de vagas pela rede pública, nota-se uma diferenciação em relação à iniciativa privada.

Segundo os estudos de CEOLIN e SILVA (2013, p. 165), “nos governos Lula, a expansão das IES privadas no período de 2003-2009 foi da ordem de 25,2%, e nas IES públicas houve um crescimento de 18,3%. Já, o crescimento no número de matrículas nas IES privadas, foi da ordem de 36,8%, e nas IES públicas foi de 18,9%”.

Tais dados revelam que a expansão ou a intitulada ‘democratização do acesso’ promovida na educação superior, teve a iniciativa privada como seu principal instrumento, utilizando as políticas de financiamento estudantil, com destaque para o FIES, como um importante dispositivo estratégico.

A promoção das políticas de financiamento estudantil em uma análise mais ampla, resultou em um sistema articulado do Estado com capital privado, que passou a conceder desde os anos 1990, uma série de dispositivos para o setor privado no âmbito da educação superior.

Ao mesmo tempo, é importante registrar, que esta política possibilitou o acesso à um contingente expressivo de estudantes pertencentes à vastos segmentos sociais excluídos historicamente da educação superior, devendo ser apreendida como um mecanismo social que contém contradições.

Ademais, toda política pública é tanto um mecanismo de mudança social orientado para promover o bem-estar de segmentos sociais, principalmente os mais destituídos, devendo ser também um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social, vista como um mecanismo social que contém contradições (SILVA, 2013, p. 20).

Assim, seguindo a aceção de Silva (2013), nos contrapomos à “percepção da política pública como mero recurso de legitimação política ou de uma intervenção estatal subordinada tão somente à lógica da acumulação capitalista” (SILVA, 2013, p. 20).

Ademais, toda política pública decorre também de demandas e da pressão de grupos sociais, a partir de uma diversidade de sujeitos. Portanto, temos clareza que estamos tratando de aspectos da realidade que é movida por diferentes sujeitos que apresentam distintos interesses e racionalidades.

É o cenário de disputa dos diversos sujeitos que vem compelindo para o ajustamento do FIES, desde sua criação, sendo a pesquisa avaliativa instrumento relevante, para elucidação e compreensão da dinâmica de funcionamento, das decisões do programa, do alcance das metas, bem como na verificação de que medida o programa implementado tem contribuído na alteração da realidade social. “Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos” (DRAIBE, 2001, p. 26).

Ainda segundo a autora, o campo onde florescem as políticas e programas deve ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se “resolvem” ao longo do tempo (DRAIBE, 2001, p. 26). Além disto, as políticas públicas não são formuladas em condições de irrestrita liberdade,

Dado que, a formulação de um programa — com seus objetivos e desenho — é em si mesma um processo de negociações e barganhas, seu desenho final não será necessariamente o mais adequado, mas, sim, aquele em tom o do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo decisório (ARRECHET, 2001 p. 50).

Por estas razões, desenhos de programas não são peças internamente coesas e ajustadas, o desenho do programa é formulado em condições de razoável incerteza, com base nos efeitos esperados de uma dada estratégia de operação (ARRECHET, 2001, p. 50).

Nestes 20 anos de existência, o FIES, tem passado por inúmeras reformulações em seu desenho, conforme demonstra os estudos de Queiroz (2018).

Desde sua criação, o FIES tem passado por uma série de modificações legais. De acordo com os estudos de Queiroz (2018) até 2015, o programa tinha mais de 180 normativos, sendo que a Lei nº 12.202 promulgada em 2010, foi a norma que estabeleceu segundo ela a mais ampla reformulação do programa, tendo como “objetivo de flexibilizar e ampliar o acesso de estudantes ao programa, conforme consta no relatório de gestão do Fies de 2012 (BRASIL, 2012 apud QUEIROZ 2018 p. 18).

A primeira alteração foi relativa à operacionalização do programa, pois até 2009 era de responsabilidade da CEF - Caixa Econômica Federal. Já a partir de 2010 passou para o FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O FNDE passou a assumir o papel de agente operador dos novos contratos de financiamento firmados no âmbito do Fies. Os contratos anteriores a essa data continuaram na gestão da CEF, enquanto agente operador, permanecendo até 30/6/2013.

O processo seletivo até 2009 era feito somente em duas datas definidas pelo MEC e geralmente no começo do semestre. Em 2010 as inscrições passaram a ser realizadas em fluxo contínuo por meio da internet na plataforma do Sisfies, ficando ainda vedada a inscrição no Fies de estudante cuja renda familiar mensal bruta ultrapassasse 20 salários mínimos mensais (QUEIROZ, 2018, p. 20).

Em 2015, houveram outras alterações em relação ao critério da renda, que passou de renda familiar mensal bruta, para renda familiar mensal bruta per capita, sendo o limite reduzido para dois salários mínimos e meio de renda mensal. Além disso, o programa passou a priorizar os estudantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, exceto o Distrito Federal (QUEIROZ, 2018, p. 21).

No mesmo ano, houve ainda a mudança na nomenclatura, o Fies deixou de ser denominado de Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior para Fundo de Financiamento Estudantil.

Quanto aos juros do financiamento, entre 2000 e 2005 a taxa era de 9,5% a.a. Entre 2006 a 2009, essa taxa esteve de 3,5% a.a. para cursos prioritários e 6,5% a.a. para os demais cursos. A partir de 2010, essa taxa passou para 3,4% a.a. para todos os cursos e ainda foi estendida retroativamente aos contratos já formalizados até

março de 2010. Em 2015, essa taxa voltou a aumentar e passou para o mesmo patamar de 2006, 6,5% a.a. (QUEIROZ, 2018, p. 20)

Ressalta-se que após 2015, houveram outras modificações no regramento do programa, entretanto, o estudo de Jacqueline Queiroz (2018) elucida as mudanças no interstício de 2010 a 2015, recorte temporal elegido pela referida autora na sua pesquisa.

Podemos destacar que a mais recente mudança, foi realizada em 07 de março de 2018 através da portaria nº 209 que dividiu o programa em duas tipologias: o FIES e o modalidade P-FIES.

No primeiro, denominado de modalidade FIES 1, é destinado aos estudantes com renda mensal familiar de até três salários mínimos e a juros zero. Já o PFIES (dividido nas Modalidades II e III), são destinados a estudantes com renda familiar mensal até cinco salários mínimos. A diferença que é a modalidade II, destina-se para jovens de regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste custeados com recursos dos Fundos Constitucionais e de Desenvolvimento., enquanto na modalidade III, é destinada a todas as regiões do Brasil e será custeada com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). As taxas de juros irão variar de acordo com o banco.

Em ambas as modalidades, o sistema de seleção utilizado é o “SisFies” que pré-seleciona mais candidatos que o número de vagas, sendo os primeiros a fecharem o contrato na instituição financeira os selecionados. Entretanto, não é possível o financiamento de beneficiário de bolsa parcial do Prouni em curso ou IES distintos da inscrição no Fies e no P-Fies (BRASIL, 2018).

Destaca-se que na configuração atual o início do pagamento do financiamento deve ocorrer no mês imediatamente subsequente ao da conclusão do curso. Manteve-se o critério de só poder participar, cursos superiores com avaliação positiva, com conceito maior ou igual a 3 (três) no Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Se não houver Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC), usa-se a nota do Enade para que o curso possa participar do programa (BRASIL, 2018).

Observa-se que neste percurso histórico, o FIES modificou-se a ponto de congrega diferentes modalidades, coexistir com outros programas com esta mesma finalidade, sendo que desde a sua implantação em 1999, o programa permaneceu na agenda de todos os governos do sistema político brasileiro, de Fernando Henrique

Cardoso, Lula, Dilma e Temer, permanecendo até os dias atuais, como um dos programas mais amplos e complexos de financiamento estudantil em instituições de ensino privadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos mais de vinte anos de existência do FIES, por meio da pesquisa desenvolvida, pode-se perceber que houve um conjunto variado de mudanças no desenho do programa – no que tange às suas regras e funcionamento – com vistas ao ajustamento e correção de possíveis desvios do programa, o que demonstra a relevância da avaliação, como um possível instrumento que pode ser utilizado por segmentos sociais organizados para fortalecimento da pressão social sobre o Estado no sentido da conquista de direitos sociais (SILVA, 2013 p. 41), ou ainda, como mecanismo de controle social que regula de modo permanente as ações das políticas públicas.

Isto que não quer dizer, que os problemas identificados ao longo da trajetória do programa tenham sido encerrados, pois elas podem permanecer, mesmo após as alterações no âmbito do desenho do programa.

Os estudos apontaram também que, embora o programa tenha obtido avanços em algumas regras, sobretudo, no que concerne as alterações nos critérios de elegibilidade – na sua versão em 2018, dividindo o programa em três modalidades, viabilizando que públicos de perfis diferentes passassem a ingressar no programa (sobretudo, dos discentes que estudaram o ensino médio em escolas públicas e provenientes de famílias de baixa renda), o FIES enquanto política pública de financiamento estudantil ao longo desses 20 anos, manteve em seu pressuposto básico, uma concepção teórica-ideológica delimitada no que tange à perspectiva do conceito de ‘democratização do acesso ao ensino superior’, na medida em que continua a primar, desde o desenho da primeira edição do programa, unicamente pelo financiamento dos custos do discente com a mensalidade do curso,

Como ideia sugestiva para melhoria do programa, indica-se que o FIES busque viabilizar em um dos seus eixos, a cobertura de custos que promova a manutenção dos discentes até a conclusão do curso (assim como ocorreu com o primeiro programa de Crédito Estudantil do país em 1975, que tinha como um dos seus objetivos, cobrir despesas de alimentação e alojamento do estudante). Isto possibilitaria de fato a

democratização do acesso, sobretudo, aos segmentos economicamente mais vulneráveis que acessam o programa no Brasil.

Portanto, em nossa análise, entendemos que o FIES, não gerou a intitulada democratização do acesso ao ensino superior (embora tenha possibilitado sua expansão) concordando com a avaliação Araújo & Góis (2019), de que que o FIES teria efetivado de fato, foi 'a democratização do espaço universitário privado', que em meio ao avanço da onda neoliberal, ampliou-se de forma estrondosa na área da educação superior.

Verifica-se assim, que a Administração Pública tem um amplo desafio de criar mecanismos de monitoramento e avaliação para enfrentamento das problemáticas que aparecem ao longo do processo de implementação de qualquer política pública, principalmente, daquelas que apresentam maior complexidade na sua organicidade estrutural e das que possuem o alto volume de recursos alocados, a exemplo do FIES, que se enquadra muito bem quanto a esse critério.

REFERÊNCIAS

ATTETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos uma avaliação menos ingênua. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

ARAÚJO, Maria Liciene da Silva & GÓIS, Gilcélia Batista de. Democratização do Ensino Superior. **Anais IX Jornada Internacional de Políticas Públicas: civilização ou barbárie, o futuro da humanidade, uma rosa vermelha para a revolução socialista**, de 20 a 23 de agosto de 2019, São Luís-MA. – São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2014. 404 p.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 10, de 30 de abril de 2010**. Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Disponível em: http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_n10_30042010.pdf>. Acesso em: 10 de maio. 2021.

_____. 2018. **Portaria nº 209 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies**, a partir do primeiro semestre de 2018. Disponível em: <<http://portalfies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 de maio. 2021.

_____. 2018. Portaria nº 209 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, a partir do primeiro semestre de 2018. Disponível em: <<http://portalfies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 de maio. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da educação superior 2018. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

CEOLIN, George Francisco & SILVA, Batista Neimy. Desafio da ABEPSS Itinerante na Defesa da Qualidade na Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 13, n. 25, jan/jun. 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: Educar, Curitiba, n. 28, 2006, pp. 17-36.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo, Veras, 2001, p. 17-35.

QUEIROZ, Jacqueline Clara. Fundo de financiamento estudantil (fies) - 2010 a 2015: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada. **Dissertação de Mestrado**. Jacqueline Clara Queiroz – Brasília, DF: [s.n], 2018.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e Silva. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: Silva Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**, 2 ed. São Paulo: Veras, 2013.

VITURI, Renée Coura Ivo. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: PUC, 2014.



Capítulo 12
SER AUTISTA: OS DILEMAS E CONFLITOS NO
PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Eunice Nóbrega Portela
Larissa Argenta Ferreira de Melo
Dirce Maria da Silva



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

Eunice Nóbrega Portela²⁴

Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília.

E-mail: eunicenp65@gmail.com

Larissa Argenta Ferreira de Melo²⁵

Mestranda em Direitos Sociais e Processos Reivindicatórios pelo Centro Universitário IESB/DF.

E-mail: laruargenta1@gmail.com.

Dirce Maria da Silva²⁶

Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania.

E-mail: dircem54@gmail.com.

RESUMO

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

²⁴ 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.

²⁵ 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.

²⁶ 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.

inclusão social. A abordagem subjetiva no presente trabalho parte do pressuposto de que a pessoa autista tem suas singularidades no processo de constituição do ser autista. 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. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, realizado a partir de referencial bibliográfico sobre a temática em epígrafe, com abordagem qualitativa. 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. 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.

Palavras-Chave: Autista; Subjetividade; Inclusão; Dilemas; Conflitos

ABSTRACT

This article aims to discuss the subjectivity of the autistic subject, outlining the dilemmas and conflicts experienced by them in the process of social inclusion. The subjective approach in this work is based on the assumption that the autistic person has his singularities in the process of constituting the autistic being. the present study departs from the conception of the development of subjectivity, anchored in historical-cultural psychology. It seeks to explain how consciousness, a specifically human property of the psyche, is constituted in and through social relations and how it is conceived from the perspective of the autistic subject, in different forms of interaction. This is an exploratory and descriptive research, carried out from bibliographic references on the above theme, with a qualitative approach. Discussing the subjectivity of the autistic subject requires understanding the subjectivity processes of the individual within the singularity that involves the construction of the autistic being in all its dimensions, intellectual, physical, affective, social and cultural, in addition to guaranteeing the fundamental rights that ensure inclusion in all sectors. In the literature review, the main conflicts found refer to the lack of information from society about ASD, the lack of empathy with the behavioral singularities of autistic people, social exclusion, insufficient specialized medical and therapeutic care and lack of socio-legal instrumentalization that support the most severe autistic, or as a result of conflicts that occur due to common crises, which they need to deal with, often without the necessary support that must be assured to them. Thus, the most common dilemmas are mainly linked to the fragility of social protection for autistic people in a sociocultural context that takes their subjectivity into account and that promotes consideration and support

for guarantees, so that autistic people can develop fully, inserted in inclusive contexts that legitimize the dignity of the human person.

Keywords: Autist; Subjectivity; Inclusion; Dilemmas; Conflicts.

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 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 estão sendo 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 Nº 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 (CIPTA), 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.

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/l12764.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.

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

GONZÁLEZ 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.

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

GONZÁLEZ 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.

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

GONZÁLEZ 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., GONZÁLEZ 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.

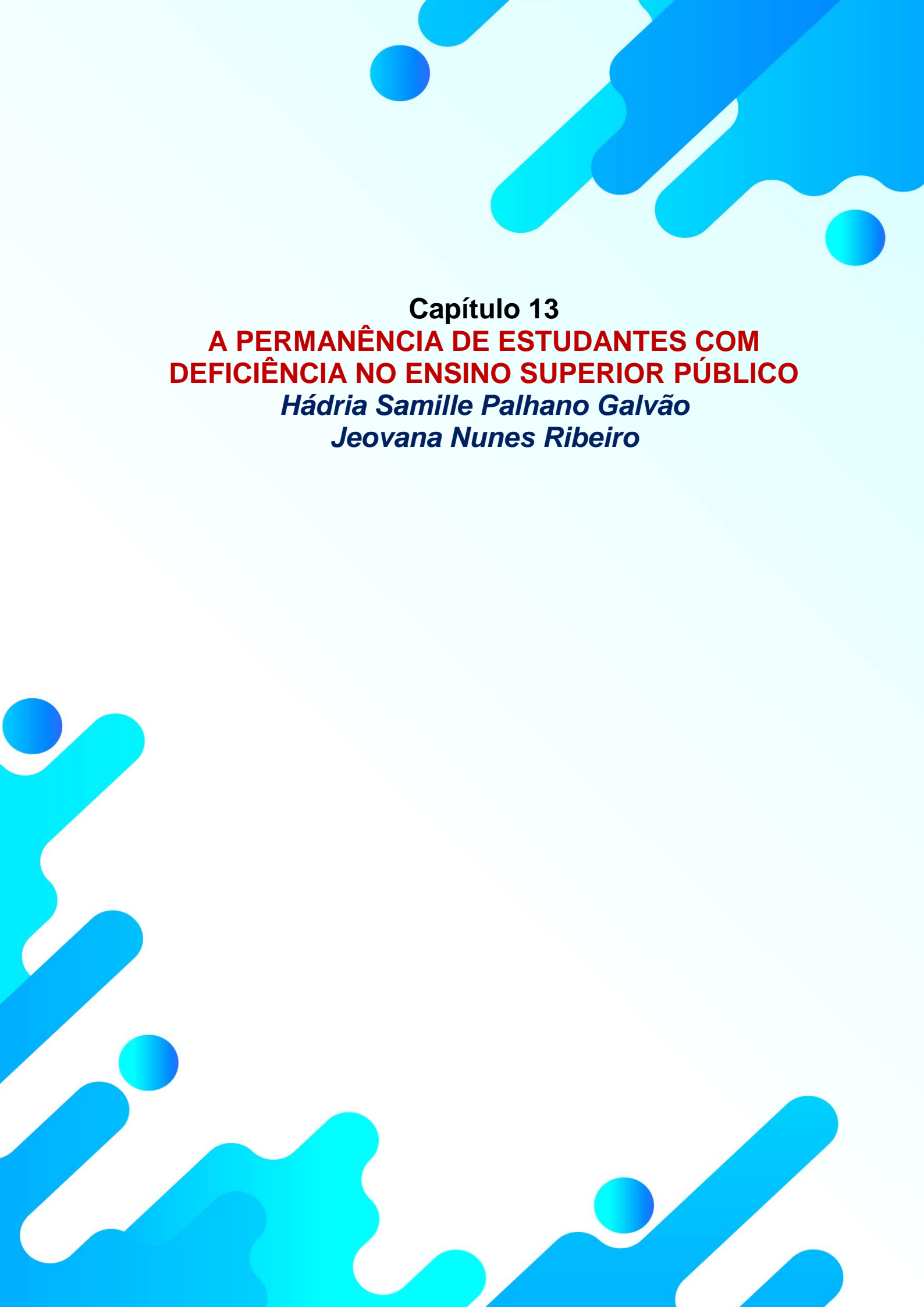
MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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 Ivanicska (Orgs.). **As transformações plurais dos cenários educativos: volume 2** – Itapiranga: Schreiben, 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.



Capítulo 13
A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO
Hádria Samille Palhano Galvão
Jeovana Nunes Ribeiro

A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Hádria Samille Palhano Galvão

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: hadria.palhano@gmail.com.

Jeovana Nunes Ribeiro

Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista UNESP/FRANCA/SP. Professora vinculada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão – DESES/UFMA, coordenadora do projeto de pesquisa: “As pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo na Educação Pública do Maranhão”. E-mail: jeovana.nunes@ufma.br.

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as condições de permanência das pessoas com deficiência no ensino superior público. O estudo desenvolveu-se a partir da pesquisa exploratória que teve como eixo central a abordagem qualitativa dos dados apreendidos da revisão bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com discentes matriculados nos cursos de graduação do Centro de Ciências Sociais - CCSO. Os resultados evidenciam que Programa Incluir contribuiu efetivamente para a realização de ações para assegurar boas condições de permanência dos alunos com deficiência, no entanto os relatos mostram que a instituição ainda precisa percorrer um longo caminho para consolidação do processo nos termos da política de inclusão defendida.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This article aims to analyze the conditions of permanence of people with disabilities in public higher education. The study was developed from exploratory research that had as its central axis the qualitative approach of the data seized from the bibliographic, documentary and field review. Data collection took place through semi-structured interviews with students enrolled in undergraduate courses at the Center for Social Sciences-CCSO. The results show that Programa Includer effectively contributed to the implementation of actions to ensure good conditions for students with disabilities to remain, however the reports show that the institution still needs to go a long way to consolidate the process in terms of the inclusion policy advocated.

Keywords: Inclusive education; University education; Person with Disabilities.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo decorre das reflexões empreendidas no trabalho monográfico “**A permanência do aluno com deficiência no ensino superior**: um estudo na Universidade Federal Maranhão” (UFMA), que teve por finalidade analisar a política de educação inclusiva, lastreado no entendimento da pessoa com deficiência enquanto ser dotado de direitos, principalmente, ao acesso e permanência no ensino superior.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior é uma realidade. A sinopse estatística da educação superior (2017) atesta o universo de 38.272 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação presenciais e a distância das instituições de ensino superior pública (federal, estadual e municipal) e privada. Já a sinopse estatística da educação superior (2020) apresenta um aumento considerável de alunos autodeclarados com deficiência matriculados nas instituições de ensino superior. Os números atuais revelam que são 55.829 alunos, sendo que 65% desses discentes estão alocados nas instituições privadas de ensino superior e aproximadamente 35% nas públicas (BRASIL, 2018).

É nesse cenário de inclusão dos alunos com deficiência que as instituições de ensino devem tomar parte do processo educacional inclusivo, propiciando dentro de seus espaços (físico e virtual), condições para incluir continuamente e de forma plena os destinatários do resultado desse processo. Certamente a universidade inclusiva compromete-se em proporcionar aos alunos com deficiência um ambiente de pertencimento e acolhimento dos que anseiam a formação profissional em nível superior e posterior colocação no mercado de trabalho.

Dessa forma, este artigo tem o objetivo de analisar as condições de permanência do aluno com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. O estudo teve como proposta metodológica a análise exploratória de bibliografias e documentos institucionais que versam sobre as contribuições do Programa Incluir para garantir a permanência dos alunos com deficiência no Campus de São Luís.

É também sob a perspectiva dos relatos de experiências dos alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do Centro de Ciências Sociais - CCSO, que se buscou analisar a efetividade das ações desenvolvidas pela UFMA para promover acessibilidade e a permanência desse público na educação superior. A escuta do aluno com deficiência tem como propósito colocar em prática o lema dos

movimentos sociais “nada sobre nós, sem nós”, pois o diálogo possibilita a apreensão dos verdadeiros sentidos da permanência desses sujeitos na instituição.

É importante ressaltar que a escolha do CCSO se deu das informações fornecidas pelo Núcleo de Acessibilidade, atualmente denominado de Diretoria de Acessibilidade, pois em 2019, os dados revelam que aproximadamente 38% dos alunos com deficiência estavam matriculados nos cursos vinculados ao CCSO e que todos os cursos registravam a presença de alunos com deficiência. A pesquisa contou com a participação de 7 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do CSSO e como instrumento para coleta de dados utilizou a entrevista semiestruturada para conhecer a percepção dos alunos sobre as condições de sua permanência.

O artigo foi estruturado em torno da Introdução empreendida nesta seção; a segunda seção que objetiva refletir sobre as contribuições do Programa Incluir para a permanência dos alunos com deficiência na UFMA; a terceira apresenta os reais sentidos da permanência sob o olhar do aluno com deficiência na UFMA e, finalmente, a quarta seção expõe as considerações finais.

2 O PROGRAMA INCLUIR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA UFMA

A educação inclusiva requer que universidade promova ajustes para atender as necessidades do aluno com deficiência ao passo de lhe oferecer condições de acessibilidade para proporcionar o gozo pleno ao direito à educação no âmbito do ensino superior. É nessa perspectiva que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir da execução do Projeto Viver Sem Limites (2011), tem viabilizado recursos para operacionalizar ações de acessibilidade das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior por meio do Programa Incluir, que traz em sua essência:

(...) fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

Na UFMA, o Programa Incluir contribuiu para a criação do Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação - NAPPEDE, atualmente denominado Diretoria de Acessibilidade, institucionalizado pela Resolução Nº 121- CONSUN, de 17 de dezembro de 2009, com a finalidade de “garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoa

s com deficiência na Universidade Federal do Maranhão, através de suporte técnico e atendimento especializado” (UFMA, 2009, art. 3º).

Em 2010, a continuidade das ações de permanência na UFMA ocorreu por meio da submissão do projeto “Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiência na UFMA”, elaborado conforme as regras do Edital Nº 8/2010. O Relatório de Gestão da UFMA (2011) ostenta que o projeto recebeu o recurso de R\$ 41.238,42 com vistas ao prosseguimento das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e a potencialização das atividades em prol da permanência do aluno com deficiência na universidade.

Em 2012, a verba do Programa Incluir destinava-se ao custeio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para promoção de condições de infraestrutura, serviços de atendimento ao público, sítio eletrônico e outras publicações, material pedagógico, cultural, recursos acessíveis, quadro profissional e projetos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2013).

Cabe aqui pontuar brevemente as providências tomadas pela instituição para fomentar a permanência do aluno com deficiência, a partir da análise das ações institucionais realizadas no período de 2012 a 2016.

1- Programa Incluir de 2012 impulsionou a realização das seguintes ações, conforme consta no Relatório de Gestão (UFMA, 2013, p. 58-59):

- Serviços de atendimentos ao público: textos ampliados; textos digitalizados para estudantes de baixa visão; lupas eletrônicas portáteis; digitalização de textos e transcrição e impressão em Braille; notebook; gravadores de voz; técnicos em LIBRAS para o acompanhamento das atividades.
- Produção de equipamentos assistivos: almofada de baixo custo para cadeirantes e lupa eletrônica de baixo custo para pessoas com baixa visão;
- Equipamentos adquiridos: 4 impressoras Braille; 9 microcomputadores desktop e 2 notebooks; 2 máquinas de datilografia em Braille; 3 lupas eletrônicas; 20 regletes; 10 punções; 10 sorobans; 2 encadernadores.

2- Programa Incluir de 2013 impulsionou a realização das seguintes ações, conforme consta no Relatório de Gestão (UFMA, 2014, p. 93-94):

- Serviços de atendimentos ao público: produção de Braille e ampliação de textos e livros (2217); Interpretação de LIBRAS (221); Concessão, mediante termo de responsabilidade, de notebook para alunos com deficiência (08); concessão de diárias para estudantes participarem de Fórum (04); concessão de diárias para técnicos e gestão participarem de Fórum, Feiras e ministrar palestras (06);
- Outras atividades realizadas: encontros com as coordenações dos cursos que atendem estudantes com deficiência com o objetivo de expor o trabalho realizado pelo NUACE e identificar as principais dificuldades/potencialidades vivenciadas pelos cursos no tocante a integração da pessoa com deficiência na UFMA.

3- Programa Incluir de 2014 impulsionou a realização das seguintes ações, conforme consta no Relatório de Gestão (UFMA, 2015, p. 95):

- Atividades realizadas: participação do III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, em 23 a 25 de setembro de 2014, em Vitória no Espírito Santo, participação do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial/ IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial de 01 a 04 de novembro de 2014, em São Carlos/ São Paulo e do I Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica- Conjugando Igualdade e Diferença como condição para assegurar o direito ao direito, realizado no período de 26, 27 e 28/11/2014, em Natal/RN;
- Equipamentos adquiridos: lupa eletrônica de mesa, lupa eletrônica manual, computadores e notebooks.

4- Programa Incluir de 2015 impulsionou a realização das seguintes ações, conforme consta no Relatório de Gestão (UFMA, 2016, p. 107-108):

- Serviços de atendimentos ao público: transcrição do material didático dos alunos deficientes visuais (522); atendimento social (130); auxílio dos profissionais de LIBRAS (300);
- Equipe técnica de trabalho: nomeação de um transcritor do sistema Braille e de um Interprete de LIBRAS.

5- Programa Incluir de 2016 impulsionou a realização das seguintes ações, conforme consta no Relatório de Gestão (UFMA, 2017, p. 68-69):

- Atividades realizadas: transcrição em Braille do material didático do aluno (745 atendimentos); auxílio dos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS nos turnos de funcionamento do curso; atendimentos socioeducacionais;
- Produção de materiais assistivos: calendário em Braille para o ano de 2017.

O Programa Incluir orienta a realização de adequações nos sistemas comunicacionais das instituições de ensino superior, já que eles são essenciais para mediar os processos relacionais e por serem considerados veículos de socialização de conhecimentos. O site institucional, <http://portais.ufma.br>, dispõe de mecanismos para a promoção de acessibilidade comunicacional a partir da opção de alto contraste, ícone com atalhos de navegação e orientações acerca das ferramentas de acesso disponíveis.

A UFMA dispõe do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, tecnologia voltada para o gerenciamento das atividades pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão dos alunos, docentes e técnicos. O uso do sistema é imprescindível para que o aluno acompanhe as discussões disponíveis nos fóruns de estudos sediados no ambiente virtual, tenha acesso à documentação referente à declaração de vínculo, atestado de matrícula, histórico escolar, informações específicas sobre o curso, bolsas de auxílio, cartão de identificação, extrato do Restaurante Universitário, acesso ao acervo da Biblioteca, renovação de empréstimos. Instrumentos imprescindíveis à vida acadêmica e a permanência do aluno na universidade.

O eixo da infraestrutura concorre fortemente para que o aluno com deficiência exerça com dignidade e autonomia a utilização dos espaços condizentes à formação profissional almejada. Na universidade, ganha destaque o *Projeto Sinalização do Campus*, fruto da audiência realizada pelo Ministério Público Federal com representantes da UFMA. O plano foi elaborado em 2014 com o objetivo de garantir a acessibilidade nesta instituição de ensino superior.

Na universidade, a efetivação do Programa Incluir através da institucionalização do Núcleo de Acessibilidade introduziu conceitos norteadores da transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão dos alunos com deficiência. Mas ainda persistem desafios relacionados à inadequação do espaço físico, a ausência de equipamentos assistivos, recursos humanos, financeiros e também a incompreensão dos envolvidos no processo de adequação da universidade.

3 O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ACERCA DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UFMA

A pesquisa teve como cenário o Centro de Ciências Sociais, que possui o total de 13 (treze) cursos de graduação, sendo eles, Administração, Biblioteconomia,

Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Imobiliárias, Comunicação Social- Jornalismo, Comunicação Social- Rádio e TV, Comunicação Social- Relações Públicas, Direito, Hotelaria, Pedagogia, Serviço Social e Turismo.

A seleção de participantes constituiu uma das dificuldades enfrentadas. Durante o estudo, foram contatados 13 (treze) estudantes com deficiência, desse conjunto 3 (três) não aceitaram o convite para participar da pesquisa e os outros 10 (dez) aceitaram, mas 3 (três) desistiram e apenas 7 (sete) participaram da coleta de informações por meio de entrevista semiestruturada, autorizada pelos participantes, após conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O universo de 7 (sete) acadêmicos com deficiência representa o percentual de 5,4% dos 129 alunos regularmente matriculados nos cursos de Biblioteconomia (Aluno A1), Comunicação Social- Radialismo (Alunos- A2, A3 e A4), Comunicação Social- Jornalismo (Aluno- A5), Comunicação Social- Relações Públicas (Aluno- A6) e Ciências Contábeis (Aluno- A7).

A pesquisa propiciou dados relevantes quanto à inclusão dos alunos com deficiência na UFMA. Todos os entrevistados adentraram na universidade por meio do atual Sistema de Seleção Unificada (SISU), que admite a reserva de vagas referentes à política de ações afirmativas adotadas pela UFMA.

Todos os entrevistados (A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7) apontam a importância das ações afirmativas para assegurar o acesso à educação nas instituições de ensino superior. Chama atenção a fala do estudante A4, abaixo transcrita, para o qual as reservas de vagas são reparações históricas:

Eu acho que a importância principal que a gente pode colocar é justamente a questão das reparações históricas. (...) A gente historicamente foi excluído mesmo, eu gosto de usar esse termo porque foi realmente isso que aconteceu, a gente nunca teve assim grande acesso ao estudo, a gente sempre teve uma questão de superproteção familiar. Como se dá essa superproteção familiar, (...) se dá no sentido de que as pessoas com deficiência, ainda hoje existe, só que bem menos, mas ainda tem a questão de você ficar superprotegido dentro de casa pela família. A família às vezes tem vergonha de sair com a pessoa, de se expor, de repente você ter uma vivência social com as outras pessoas. Eu, graças a Deus, nunca fui superprotegido pela família, eu fui sempre um cara meio que rebelde nesse sentido. Eu sempre fui de me colocar na frente, principalmente depois que me coloquei pra estudar mesmo, que eu comecei a ver que pessoas com deficiência visual podiam andar sozinhas, podiam cuidar de casa, podiam casar, se relacionar e ter filhos, e a partir do momento que tive uma experiência próxima nesse cotidiano, foi o ponta pé inicial, para que eu pudesse ter uma vivência maior na sociedade e

um certo orgulho no sentido de afirmação que eu também sou capaz e que eu posso ter uma vida normal sem que eu fique superprotegido dentro de casa, dependendo de um determinado familiar para andar comigo e fazer tudo (A4, 2019).

O acadêmico A4 apresenta no discurso a educação numa perspectiva libertária e transformadora. O acesso aos sistemas educacionais de ensino superior deve ser concebido como princípio ativo do desenvolvimento humano no seu aspecto técnico e científico, mas, sobretudo para a formação de indivíduos autônomos capazes de intervir na realidade social de maneira crítica e reflexiva.

Para as pessoas com deficiência as ações afirmativas também são compreendidas pelo espectro da afirmação direito. O acesso à educação decorre da atuação dos conselhos e movimentos sociais que promovem arenas de discussão das reais demandas apresentadas pelas pessoas com deficiência, especialmente no tocante ao acesso e permanência desses cidadãos nos sistemas de ensino:

(...) porque reserva as vagas para essas pessoas que por direito, conforme foi estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2016, instituições públicas e privadas tem que reservar vagas para pessoas com deficiência, não só, mas promover a inclusão e a garantia de permanência dessas pessoas. As ações afirmativas enquanto direito. Os direitos são adquiridos, não são assim dados, quantas vezes hoje, existe o Conselho Nacional das Pessoas Com Deficiência no Ministério da Educação, enquanto política de Estado, é uma construção através de conversas, diálogos, tudo é uma construção (A5, 2019).

O discente A2 compreende que as legislações educacionais obrigam às instituições de ensino superior a adoção de medidas para assegurar o direito à educação. Embora caiba destacar da perspectiva do aluno a importância dos dispositivos normativos como mecanismos eficazes para promover o acesso das pessoas com deficiência nas universidades, é esse o limite, pois as intervenções para a acessibilidade em momento posterior ao cumprimento das determinações legais são caracterizadas pela escassez:

Eu acho que assim. Na verdade se for ver pelo lado mais grosseiro da causa mesmo. Eu acho que essa que é uma questão de uma política. Entendeu? Pra mostrar entendeu? Até uma questão de lei também para dizer olha, nós estamos cumprindo a lei, estamos colocando aqui uma cota para pessoas com deficiência (...) mas que na prática, vamos dizer assim, não há uma recepção tanto da academia, no caso de alguns professores (...) dos alunos e da própria estrutura física, não há essa receptividade com a pessoa com deficiência. Isso é uma questão

de lei mesmo, estamos cumprindo, eles que se virem depois (A2, 2019).

Como destaca Matos (2015) o direito à educação superior não se limita ao acesso das pessoas com deficiência à universidade. Compete também às instituições federais de ensino superior proporcionar condições de permanência dos alunos com deficiência. Os entrevistados reconhecem que a universidade tem realizado projetos pontuais para proporcionar a permanência, mas, sobretudo enfatizam que ainda são insuficientes e não satisfazem plenamente as reais condições para o desenvolvimento humano e profissional reivindicado.

(...) mas observo que tem tido um trabalho, no sentido de acertar, buscar acertar, não é o ideal, mas acertar para que as pessoas permaneçam, oferecendo uma ajuda, isso ou aquilo, mas só que existem as limitações burocráticas da universidade (A5, 2019). Assim questão da Universidade, eu não sei, porque assim, por parte da Universidade, da instituição, não vejo muitos projetos. O que eu vejo é dos professores tomando pra si essa responsabilidade de transformar uma aula acessível (...) (A3, 2019). Aos trancos e barrancos, mas acho que eles fazem o que podem, até mesmo o básico para não serem processados (A7, 2019).

O ambiente universitário inclusivo é um importante recurso para que o aluno com deficiência desenvolva dignamente as atividades acadêmicas requeridas pela instituição. Os documentos normativos apresentam como saída viável a promoção da acessibilidade enquanto ferramenta de enfrentamento das barreiras que impedem a construção do conhecimento. A remoção desses obstáculos deve ser entendida como condição *sine qua non* para a permanência do aluno com deficiência na UFMA.

Os entrevistados A2, A5 e A4 discorrem um pouco sobre o entendimento de acessibilidade:

Assim depende do ponto de vista. Leva um pouco como uma questão de consciência e por outro lado uma questão que precisa ser estudada ainda nas universidades, nas escolas, o que é essa acessibilidade. Eu entendo que essa acessibilidade seria justamente uma compreensão, um entendimento e uma possível aceitação das pessoas e eu digo das pessoas em geral, não só das pessoas com deficiência, mas também das pessoas não deficientes no entendimento da causa do que é acessibilidade. Seria essa compreensão. Entendeu? **Essa diria que é algo mais humanizado das pessoas.** Entendeu? (A2, 2019, grifo nosso).

Acessibilidade, então, é romper barreiras física, arquitetônica e **atitudinais** para garantir direitos. A acessibilidade é todo esse conjunto. Tem que naturalizar isso, acessibilidade como um direito.

Porque ainda se discute acessibilidade? Deveria ser algo natural. Vamos garantir esse direito! Em resumo, acessibilidade é viver sem limites (A5, 2019, grifo nosso).

O acesso é um tanto restrito, não só pela questão da acessibilidade arquitetônica, mas a própria acessibilidade atitudinal no que diz respeito à convivência com os outros alunos.

É algo que eu sempre deixei bem claro assim, porque parece que as pessoas têm medo de se aproximar da gente, eu acho que as pessoas acham que é um bicho de sete cabeças, uma vez inclusive comentando com um amigo meu, ele falou, mas talvez seja porque a gente não sabe lidar com a pessoa com deficiência e tal. Eu digo sim, primeiro que não é nenhum mistério, nós somos pessoas como qualquer outra pessoas, simplesmente não enxergamos ou não ouvimos, temos uma certa mobilidade reduzida, somos pessoas como vocês a única diferença ou se é que a gente pode dizer diferença é limitação, nós temos algumas deficiências que nos impede de fazer determinadas coisas, mas isso não nos impedem de sermos pessoas sociáveis, de fazer amizades, de frequentar todos os espaços que os outros alunos da universidade frequentam, então eu percebo essa dificuldade (A4, 2019, grifo nosso).

Destaca-se na fala dos entrevistados que as barreiras atitudinais causam dificuldades no processo de permanência dos alunos com deficiência na UFMA. De maneira tortuosa esse segmento social experimenta os mecanismos desiguais da sociedade capitalista que naturalmente colocam em lados extremos a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência.

A verdade que a tal sociedade é assim, discriminadora e excludente, ela é assim para homens que nela habitam construíram historicamente e reproduzem divisões estruturais entre classes, divisões estas permeadas por conflitos inconciliáveis, com desdobramentos múltiplos, que determinam todas as exclusões e discriminações efetuadas (RIBAS, 1985, p. 23).

Cabe ressaltar que as percepções sobre acessibilidade apresentadas pelos alunos A2, A4 e A5 expressam que as barreiras atitudinais geram resistências para o processo de inclusão e permanência dos alunos com deficiência. Os relatos expostos coadunam com pensamento de Ribeiro e Gomes (2017, p. 15) no que diz respeito “as principais resistências têm origem no preconceito, na falta de informação e na intolerância a modelos educacionais mais flexíveis, ou seja, nas barreiras atitudinais geradas, nutridas e difundidas no meio social”.

Os discentes A3 e A5 apontam que as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, programáticas e metodológicas são potencializadas pelas barreiras atitudinais que distanciam ainda mais os acadêmicos com deficiência dos diferentes espaços de convivência na UFMA.

Porque as barreiras arquitetônicas, físicas eu consigo lidar, vai driblando, vai superando, a questão são as barreiras atitudinais (...) a gente depende mais dessa barreira atitudinal (A5, 2019).

Meu caso sim, porque a infraestrutura é complicada. Pra mim é fundamental essa atitude das pessoas em ajudar (A3, 2019).

Sim, você vai a uma loja e se for bem recebido, você pode ir só com a intenção de olhar, mas dependendo da situação lá e falar aquilo dali, bem recebido, você vai comprar e depois vai querer voltar. Então é a mesma coisa aqui, se for bem recebido ou pela instituição, talvez nem pela instituição, mas pelos colegas, aquela coisa e tal chegam e vão se aproximando. Você é o nosso parceiro estamos todos aqui, poxa isso dá um gás, sabe para que continue, você pode até não se dá bem com alguns professores ou não se dá bem com aquela cadeira, mas se tiver alguém ali apoiando, dizendo meu amigo não desista, você vai enfrentar alguma dificuldade acadêmicas, mas que, terminando esse curso, você vai enfrentar uma pior, que é a profissional, entendeu? Se você desistir agora como é que fica isso? Isso dá um gás pra gente continuar. Particularmente eu vejo dessa forma, receptividade pra mim, se não tiver fica difícil engrenar, ter engrenagem (A2, 2019).

Quando indagado acerca do seu relacionamento com a comunidade acadêmica, o aluno A4 enfatiza que:

(...) não posso te dizer que é a melhor possível porque são pessoas e pessoas, não se trata necessariamente do órgão em si, mas eu acho que está muito relacionado as pessoas que trabalham, porque as vezes você procura tem pessoas que te atendem bem, outras não tão bem assim, outras de repente por não entender do que realmente se trata, porque a gente sabe que não existe ainda um programa de formação nesse sentido da acessibilidade de ensinar as pessoas como elas podem fazer para que o diálogo e o convívio desses funcionários, desses servidores com as pessoas com deficiência seja algo mais saudável (A4, 2019).

Na maioria das vezes as barreiras atitudinais não são facilmente identificáveis nas relações interpessoais desenvolvidas no dia a dia, porque em várias circunstâncias apresentam-se moduladas por atitudes dotadas de preconceito, estigmas, estereótipos, discriminação, dó, pena, inferiorização e superproteção (SILVA, 2012).

É nesse sentido que se faz operante suplantar as barreiras “invisíveis/ abstratas” que dificultam processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA. Não resta dúvidas de que as atitudes positivas contribuem para a efetividade do direito à educação desses sujeitos, assegurando-lhes vivências acadêmicas e interpessoais significativas para a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento educação inclusiva e a sua efetiva promoção são questões inadiáveis no atual modelo social, uma vez que se vinculam a fatores inter-relacionais, indivíduo e sociedade. Com a pesquisa foi possível perceber que a Universidade Federal do Maranhão busca cumprir a função social quando toma medidas para cumprimento da legislação atinente a garantia do direito à educação de ensino superior da pessoa com deficiência.

É dessa forma que a adesão da UFMA ao Programa Incluir é compreendida como uma ação efetiva para assegurar boas condições de permanência dos alunos com deficiência. A relevância do programa na instituição pode ser constatada com a criação da Diretoria de Acessibilidade, antes denominado Núcleo de Acessibilidade, que desempenha ações para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, o recebimento de recursos para financiar alterações arquitetônicas, aquisição de recursos didáticos, contratação de profissionais para integrar a equipe da Diretoria da Acessibilidade, adequação do site da UFMA e no SIGAA.

Por outro lado, os relatos de experiências dos alunos com deficiência evidenciam que ainda existem barreiras relacionadas às questões arquitetônicas, instrumentais, metodológicas programáticas, comunicacionais e atitudinais, que dificultam a sua permanência na UFMA. Os estudantes com deficiência destacam que a ausência de acessibilidade atitudinal é a mais agravante para a implementação dos princípios da educação inclusiva na universidade. Observa-se que a instituição ainda precisa percorrer um longo caminho para consolidação do processo nos termos da política de inclusão defendida pela instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. BRASIL, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU – 2013. BRASIL, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. BRASIL, 2018. Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos//censo_da_educacao_superior_notas_estatisticas2.pdf > Acesso em: 25 mar. 2022.

MATOS, A.P. da S. **Práticas pedagógicas inclusivas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior**: um estudo na UFRB. 192 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. - São Paul: Nova Cultura: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras Atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. In: **Revista Práxi Educacional**, 2017, Vitória da Conquista. V. 13, n. 24, 2017. p. 13-31.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós- graduação em educação (PPGE/UFPE). Recife, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2009. Maranhão (internet). UFMA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2010. Maranhão (internet). UFMA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2011. Maranhão (internet). UFMA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2012. Maranhão (internet). UFMA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2013. Maranhão (internet). UFMA, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2014. Maranhão (internet). UFMA, 2015.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2015. Maranhão (internet). UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA. Relatório de Gestão da UFMA 2016. Maranhão (internet). UFMA, 2017.



Capítulo 14
**O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA
PANDEMIA NO BRASIL**

Deys Lauana Pessoa Lima
Emanuely Rios Abreu Rodrigues
Luciana Raquel Moraes Pereira
Rafaella Campos Delgado



O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO BRASIL

Deys Lauana Pessoa Lima

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

E-mail: deys.lauana@discente.ufma.br

Emanuelly Rios Abreu Rodrigues

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

E-mail: emanuelly.rios@discente.ufma.br

Luciana Raquel Moraes Pereira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

E-mail: luciana.raquel@discente.ufma.br

Rafaella Campos Delgado

Bacharela em Ciências Sociais e graduanda em Serviço Social, ambas pela

Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail:

rafaella.campos@discente.ufma.br

<http://lattes.cnpq.br/8934208457351728>

RESUMO

O presente artigo aborda o trabalho docente no contexto da pandemia do Covid -19, devido a suspensão imediata e por tempo indeterminado das aulas presenciais. Entretanto, para que o ano letivo de 2020 não fosse comprometido, a maioria das escolas adotou as aulas remotas, onde os docentes se viram no desafio de utilizar maciçamente diversas ferramentas digitais. Visando conhecer um pouco mais a realidade desse profissional, utilizou-se, primeiramente, pesquisas bibliográficas, onde foram feitas breves considerações acerca do passado histórico da profissão e como a mesma se configura atualmente. Em seguida, foram entrevistadas três profissionais da área docente e uma discente do curso de Pedagogia, com o intuito de também conhecer o posicionamento de uma futura educadora. O texto conclui que a realidade profissional nesse período fugiu da zona de conforto. Foram apontados como dificuldades a sobrecarga de trabalho, impactos na saúde mental, a ausência de maior interação docente-discentes durante as aulas e a exclusão que naturalmente existe pois nem todos têm acesso às tecnologias exigidas por essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Pandemia; Trabalho remoto; Trabalho docente.

ABSTRACT

This article addresses teaching work in the context of the Covid-19 pandemic, due to the immediate and indefinite suspension of face-to-face classes. However, so that the 2020 school year was not compromised, most schools adopted remote classes, where teachers found themselves in the challenge of massively using various digital tools. Aiming to know a little more about the reality of this professional, firstly, bibliographic research was used, where brief considerations were made about the historical past of the profession and how it is configured today. Then, three professionals from the teaching area and a student of the Pedagogy course were interviewed, in order to also know the position of a future educator. The text concludes that the professional reality in this period escaped the comfort zone. Work overload, impacts on mental health, lack of greater teacher-student interaction during classes and the exclusion that naturally exists because not everyone has access to the technologies required by this type of education were pointed out as difficulties.

Keywords: Pandemic; Remote work; Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 apresentou-se desafiador. O mundo experimentou uma situação sem precedentes com a disseminação da pandemia do Covid-19. Em pouco tempo, milhões de pessoas foram infectadas e o sistema de saúde entrou em colapso. Inúmeras consequências e impactos negativos foram percebidas em diversas esferas sociais, tais como saúde, trabalho, educação, economia, política, segurança, etc.

Além disso, a pandemia alterou profundamente o modo de viver, as relações interpessoais e o direito de ir vir de cada indivíduo, haja vista que, enquanto não houver vacina, a Organização Mundial da Saúde (OMS) “preconiza medidas de distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos como as únicas e mais eficientes no combate à pandemia, também denominadas não farmacológicas” (BRASIL, 2020). Ou seja, o distanciamento social, principal estratégia para a não proliferação do novo coronavírus, deflagrou um novo modo de se vivenciar as relações sociais seja em casa, nas escolas e universidades, no trabalho, etc.

Com a pandemia, a educação foi uma das primeiras áreas a serem afetadas, pois as aulas presenciais foram imediatamente suspensas por tempo indeterminado. Entretanto, para não haver o comprometimento do ano letivo de 2020, a maioria das escolas adotou as chamadas aulas remotas ou ensino à distância. Nessa modalidade virtual, os docentes se veem compelidos a aprender e utilizar maciçamente diversas ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais.

Em vista disso, este artigo trata sobre a situação do trabalho docente no contexto da pandemia do Covid 19 no contexto brasileiro. Para pensar esta questão, foi realizada, primeiramente, pesquisa bibliográfica para entender como o trabalho docente se configurou no Brasil, bem como a importância da educação para a formação integralista do homem.

Em seguida, partiu-se para o trabalho de campo. Utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, realizado por meio de entrevistas com três profissionais da área docente (sendo dois da rede privada e um da rede pública). Além disso, foi entrevistada uma discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com o intuito de também conhecer o posicionamento de uma futura educadora, que experimenta em sua rotina, o ensino remoto. Todas as entrevistas foram realizadas via e-mail devido o distanciamento pessoal por conta da pandemia do novo coronavírus.

O presente artigo está organizado em dois itens, mais esta introdução e as considerações finais. O primeiro item resgata alguns aspectos históricos e sociais do trabalho docente, bem como o mesmo se configurava antes da pandemia. Já o segundo item enaltece os impactos que o trabalho remoto infere na vida docente, a partir do discurso de profissionais da área de educação. Conclui que a realidade dos professores nesse período fugiu da zona de conforto. O lidar com os imprevistos e o manejo de diversas plataformas tecnológicas parece não ser ensinado durante a graduação. Além disso, foram apontados como dificuldades a ausência de maior interação docente-discente durante as aulas e a exclusão que naturalmente existe, pois nem todos têm acesso às tecnologias exigidas por essa modalidade de ensino.

2 TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: BREVES ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

É complexo escrever sobre qualquer área de trabalho, principalmente quando se tem contato quase que diário com determinado setor, como é o caso dos docentes. Segundo a teoria marxista, o trabalho em si pode ser entendido como “o processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso [...] para satisfazer as necessidades humanas” (MARX, 1983, apud NETTO&BRAZ, 2006, p.31). Diferentemente dos demais animais, o homem é um ser social, que se distancia do âmbito da natureza propriamente dita, para estabelecer relações com ela.

Conhecer o passado é fundamental para se pensar o presente. Assim como a categoria trabalho atravessou processos históricos importantes para chegar até o modelo que conhecemos atualmente - como base da sobrevivência humana (PINTO, 2007, p.09) - também se faz necessário a retomada de alguns aspectos históricos do trabalho docente para compreender a atual configuração dessa profissão. Do mesmo modo, maioria dos problemas que a educação brasileira enfrenta atualmente é reflexo de como a própria profissionalização docente ocorreu no passado.

Etimologicamente, docência é um termo do latim *docens*, *docentis* que era o participio presente do verbo latino *docere* que significa "ensinar". (DOCENTE, 2020). Seu uso enquanto vocábulo na língua portuguesa é datado de 1877, mas a prática formal de transmitir conhecimento vem de muito antes.

Durante muito tempo o ofício de ensinar esteve atrelado à doutrinação religiosa. No Brasil, por exemplo, com a chegada dos jesuítas em 1549, iniciou-se o processo de catequização indígena e a educação da elite colonizadora (Oliveira 2004). Desse modo, a Companhia de Jesus – ou Ordem dos Jesuítas – se contrapõe ao avanço da Reforma Protestante²⁷, através do trabalho educativo e da ação missionária. Eles detiveram a hegemonia da educação no Brasil por quase 210 anos, sendo portando considerados os primeiros professores em terras brasileiras, com destaque para o padre José de Anchieta (Piletti & Piletti, 2004).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação ficou a cargo da coroa portuguesa, representada pelo Marquês de Pombal. Nesse período “deixaram de existir, repentinamente, dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de vinte e cinco escolas de ler e escrever. Em seu lugar passaram a ser instituídas algumas aulas régias²⁸, sem nenhuma ordenação entre elas” (PILETTI & PILETTI, 2004, p. 139), além de professores com baixo nível de formação e mal pagos.

²⁷ Movimento religioso ocorrido na Europa, século XVI, fomentado por razões políticas e religiosas. Teve como principal líder Martinho Lutero, um monge alemão, que por meio de 95 teses fez várias críticas à Igreja Católica e ao Papa. Ver mais em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/reforma-protestante>>. Acesso em 09 nov. 2020.

²⁸ Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em quantas 'aulas' quantas fossem as disciplinas que desejassem (PILETTI & PILETTI, 2004, p. 137).

Vigorava então um sistema de ensino cheio de problemáticas e muito aquém do modelo jesuítico.

As reformas pombalinas substituíram “a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado” (PILETTI & PILETTI, 2004, p. 139). Nesse sentido,

o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. NÓVOA (1995. p.15).

Ou seja, percebe-se o início do processo de laicização da educação: ela saia das mãos da Igreja para as mãos do Estado. Não é à toa que até hoje a escola é vista como o principal aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1974), por sempre estar voltada à produção e reprodução dos interesses do mesmo.

Ainda segundo Piletti & Piletti (2004) as primeiras instituições voltadas para a formação de professores são as Escolas Normais. Elas surgiram no século XIX, a partir do final do Império e foram fundamentais no processo de consolidação da profissão. Entretanto as condições de ensino continuavam precárias, pois ainda existiam os mesmos problemas enfrentados no período pombalino: a ausência de professores qualificados e baixos salários. Além disso, era notável a presença massiva de mulheres nesse meio, um dos fatores determinante para que o magistério – ou professorado – seja visto até os dias atuais como uma “profissão feminina”.

Partindo para o século XX, dentro do contexto da Revolução de 30, foram criados o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados (PILETTI & PILETTI, 2004, p. 176). Além disso, tem-se a Constituição de 1934, que assegurava a educação como direito universal, garantindo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, além de assistência estudantil.

Segundo Saviani (2009) os primeiros cursos superiores voltados para a formação de professores – licenciaturas e Pedagogia - surgiram a partir das fundações da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Tinham duração de quatro anos, sendo os três primeiros voltados para o estudo de disciplinas específicas – também chamados conteúdos cognitivos ou “cursos de matérias” (SAVIANI, 2009, p.146) - e o último ano era voltado para a formação didática.

A formação docente também foi afetada durante o golpe militar de 1964, onde sofreu grande descaracterização. Nesse sentido, Libaneo (2009) chama atenção para a formação em massa de docentes tecnicistas, sem o mínimo de embasamento teórico e crítico, pois era o mais viável para o capitalismo. Em decorrência do aumento dessa oferta de profissionais, o salário diminuiu e a profissão foi desvalorizada.

Com a promulgação da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual se estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação passa a ter como objetivo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Nesse sentido ressalta-se que:

A educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de sua potencialidade, para torna-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. (GADOTTI, 2003, p.17 -18).

Assim, muito mais do que entregar os conteúdos exigidos pela educação formal, a escola é também um importante ambiente de interação social, onde os alunos têm contato com uma pluralidade de ideias e o estímulo ao debate. Percebe-se que o docente tem um papel fundamental no processo educativo como um todo. Ele é o mediador do conhecimento e auxilia os alunos a desenvolverem habilidades sociais como a capacidade de comunicação, a empatia, o saber trabalhar em equipe, etc. Tudo isso contribui para a formação integral do ser humano.

Apesar de todos os avanços educacionais, não é tarefa fácil ser docente na atualidade, haja vista que as condições de trabalho – principalmente para os que atuam na rede pública de ensino – estão longe de serem as ideais. Trata-se, portanto, de uma profissão que busca constantemente resistir e reafirmar – nem que seja através da luta - sua importância social.

3 O TRABALHO REMOTO E OS IMPACTOS NA VIDA DOCENTE

Segundo o art. 75-B da Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o trabalho remoto ou teletrabalho são termos usados para expressar a “prestação de serviços preponderantemente fora

das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”. Na maioria dos casos, é realizado na própria residência do trabalhador, tornando-se assim popularmente conhecido por home office.

Com a disseminação mundial do novo coronavírus e as recomendações de distanciamento social, várias empresas e instituições aderiram a essa modalidade de trabalho. Os sistemas educacionais foram os primeiros a terem suas atividades presenciais suspensas por tempo indeterminado. Nesse contexto, o ensino remoto – também chamado de Educação a Distância (EaD) - se tornou uma realidade na maioria das redes de ensino do Brasil, em obediência à Medida Provisória nº 934/20, que estabelece diretrizes excepcionais acerca do cumprimento do calendário letivo do ensino básico e superior.

Assim, em um intervalo de tempo muito rápido, os professores se viram no desafio de adaptar, para o remoto, atividades que realizavam presencialmente com seus alunos. Para tanto, utilizam diversas plataformas digitais (Zoom, Google Meet, Skype, Google Classroom, etc.), dependendo da instituição de ensino ao qual são vinculados. A constante busca por treinamentos específicos na área digital também se torna desafiador, principalmente para os docentes que tiveram uma formação mais antiga e tradicionalista.

O ensino remoto dividiu – e ainda divide - opiniões entre a população e os próprios docentes. Garantir um ensino de qualidade mesmo à distância é desafiador, haja vista que nem todos os envolvidos no processo – docentes e discentes – possuem os pré-requisitos ideais para tal atividade, tais como uma boa conexão de internet e equipamentos eletrônicos, como computador, tablet ou celulares. Ou seja, esse método de ensino não leva em consideração as condições emocionais e principalmente financeiras dos indivíduos: ele simplesmente se impõe, com o discurso do não cancelamento do ano letivo, e escancara as desigualdades em termos culturais, econômicos e sociais

Desse modo, visando compreender um pouco sobre a atual situação do trabalhador docente, foram realizadas, por email, entrevistas com três docentes (dois da rede privada e um da rede pública). Além disso, foi entrevistada uma discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, pois é relevante também conhecer o ponto de vista de uma futura educadora, que experimenta em sua rotina, o ensino remoto.

A primeira entrevistada tem 40 anos de idade. É especialista na área de educação infantil e psicopedagogia. Dos mais de dez anos de atuação, oito deles são dedicados a lecionar em uma instituição privada. Segundo o seu relato, os últimos meses foram os mais desafiadores de toda a sua carreira. Além do afastamento dos estagiários, ocorreram muitas demissões na instituição, sendo oito somente no seu setor.

Ela também relatou que poucos colegas de trabalho afirmaram estar sentindo alguma alteração na esfera da saúde mental. Entretanto, é notório que, no atual cenário, é praticamente impossível o emocional não ficar abalado, haja vista que muitos familiares próximos – pais, tios e filhos - foram contaminados pelo vírus. A entrevistada relatou estar bastante ansiosa ultimamente, mas que procurou apoiar-se na fé de que logo tudo iria voltar ao normal

Além disso questões como salário e aumento da carga horária de trabalho foram levantadas pela primeira entrevistada. Afirma que o salário foi reduzido pela metade. E apesar do trabalho ter vindo para dentro de casa, a logística da aula remota dá impressão de mais trabalho pois os professores acabam realizando múltiplas tarefas, o que de certa forma dificulta separar o lado profissional – lecionar e planejar de aulas, atender os alunos, participar de reuniões, etc – do lado pessoal – como atividades domésticas, cuidados com os familiares e demais demandas emocionais.

Nesse sentido é válido ressaltar que de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a maioria dos profissionais da educação – principalmente do ensino básico - são do sexo feminino. Muitas são mães e precisam acompanhar os (às) filhos (as) que também estudam no formato remoto geralmente no mesmo horário de suas aulas. Ou seja, há o acúmulo de tarefas simultâneas que acabam, de certo modo, sobrecarregando e precarizando a vida das mulheres.

A segunda entrevistada também possui 40 anos de idade e atua há mais de cinco anos na rede privada. Diferente da primeira entrevistada, houve apenas uma demissão na instituição em que trabalha. Relatou também que duas pessoas solicitaram o afastamento, pois estavam com sintomas de depressão, mas que até o momento não retornaram.

Em relação a sua carga horária de trabalho e salário, percebe-se um cenário semelhante ao da primeira entrevistada. Houve uma pequena redução salarial – mas não chegou a ser a metade - e a carga horária de trabalho aumentou, pois aumentou-

se a cobrança institucional sob os professores. Além disso, a entrevistada relatou ser ela mesma a responsável por conseguir o aparato tecnológico necessário para trabalhar, sem receber qualquer suporte da instituição.

Passando para a realidade da rede pública de ensino, a terceira entrevistada leciona na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para indígenas. Ela expôs que esses últimos tempos foram bastante complicados pelo fato das condições socioeconômicas dos alunos, que beiram a precariedade. Consequentemente, há ausência de recursos didáticos e tecnológicos. A entrevistada também relatou que desde março seus alunos não têm aulas presenciais e muito menos remotas. Afirmou que tentou ajudar, dentro de suas condições, os poucos alunos na qual tinha contato, mas percebeu que isso não era suficiente para um ensino de qualidade.

As três docentes entrevistadas afirmaram que a rede pública de ensino foi – e continua sendo – a mais prejudicada nesse cenário pandêmico. Enquanto a rede privada encontrou algumas alternativas de ensino – que obviamente necessitou de recursos financeiros - a rede pública, ainda carece de políticas voltadas a atender as novas demandas. Para solucionar – ou pelo menos minimizar os prejuízos deixados pela pandemia no ensino público, é mister para as três profissionais, que o governo realize a distribuição de aparelhos didáticos e tecnológicos, além do fornecimento de uma internet de qualidade para esses alunos.

Levando em consideração a importância de conhecer o posicionamento de quem está na outra ponta do processo educacional, uma discente foi entrevistada. Ela tem dezenove anos de idade e cursa Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão. Ou seja, uma futura educadora.

A discente expôs alguns desafios enfrentados em relação as aulas EaD, e percebeu diferenças com relação ao ensino presencial. Relatou que sentiu grande dificuldade de concentração durante a aula remota - fato que não ocorria presencialmente - pois o ambiente domiciliar em si já é favorável à distração. Ela espera que o EaD não prejudique seu desempenho profissional no futuro, mas é inegável que o conhecimento não tem sido absorvido da mesma maneira que nas aulas presenciais.

Relatou também ter passado por alguns altos e baixos em relação a saúde mental, mas que não relaciona isso às aulas e sim ao próprio momento que o mundo enfrenta. Entretanto ouviu notícias de que alguns professores do seu curso foram afastados tanto por suspeita de Covid, como por quadros depressivos.

Ao ser questionada sobre métodos para melhoria do ensino à distância, a discente afirma que as melhorias devem partir dos docentes. Apesar de ser um cenário nunca antes experimentado, eles deveriam buscar alternativas metodológicas e didáticas, com a consciência de que os métodos usados na aula presencial muitas vezes não funcionam na distância.

Com esse relato, percebe-se que a figura do docente é central. Apesar dos cursos de licenciatura serem focados no estudo de diversas metodologias e didáticas de ensino, é inegável que atualmente o mundo enfrenta um cenário sem precedentes e que surpreendeu a todos.

Na esfera educacional, a excessiva cobrança sob os docentes, acarreta sérios prejuízos a nível de saúde mental. Muitos se angustiam pela ausência do contato presencial com os alunos e vez ou outra solicitam para que os mesmos abram as câmeras de seus aparelhos eletrônicos, não como forma de controlar a presença dos alunos, mas como tentativa de se sentirem, mesmo que à distância, em uma sala de aula “normal”. De certa forma, buscam a satisfação pessoal, ao perceberem que estão transmitindo conhecimento não para o vazio de uma tela fria e inanimada, e sim para seres humanos que podem estar passando por situações igualmente estressantes e as vezes desanimadoras. Nesse sentido, muito além da remuneração financeira, a remuneração pessoal para esses profissionais é de extrema importância, pois

O trabalho abarca um significado maior do que o ato de trabalhar ou de vender sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho enquanto fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. Além disso, o trabalho tem uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade (LANCMAN, 2004, p. 29 *apud* PINTO, 2007 p. 10)

Também é válido ressaltar que além da parte emocional, muitos docentes relatam o surgimento de algumas patologias físicas, tais como lesões oculares (devido ao longo tempo de exposição na tela do computador), lesões por esforço repetitivo (LER) ocasionados pelo constante ato de digitar e problemas de garganta, pelo fato de terem que lecionar para um número maior de turmas.

Ou seja, percebe-se que está ocorrendo uma série de adoecimentos em massa entre os docentes. E, infelizmente, não será a descoberta de uma vacina que será

capaz de consertar o impacto – sobretudo mental – que esses profissionais estão enfrentando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não resta dúvidas de que as relações sociais e de trabalho foram modificadas durante a pandemia. Assim como as demais esferas sociais, a Educação experimenta o chamado “novo normal” com o ensino remoto, o que reconfigura as atividades docentes.

Durante as entrevistas foi observado, principalmente na rede privada de ensino, a existência de um alto nível de sobrecarga de trabalho para esses profissionais, pois os mesmos, para amenizar as lacunas educacionais, ficam quase sempre disponíveis, fora do horário comercial, para ensinar, auxiliar e dar suporte aos seus discentes. São institucionalmente cobrados para irem muitas vezes além de suas capacidades, ao darem conta de diversas atividades dentro e fora da sala de aula virtual. Há um certo sentimento de culpa e angústia, principalmente quando algo não sai como o planejado nas aulas. De fato, não é fácil se acostumar a lidar com a “frieza de uma tela” de computador, tablet ou celular, em substituição ao contato físico e acolhedor de uma aula presencial.

A pandemia só confirmou a incrível capacidade humana de se reinventar, planejando e executando tarefas de acordo como o contexto se apresenta. Compreender o trabalho docente pressupõe a compreensão da complexidade do universo da educação, em seus diversos campos de ensino-aprendizagem. Trata-se de um trabalho com um viés sobretudo social, interativo e concreto, pois age diretamente sobre a formação dos indivíduos, afetando suas visões de mundo. O acesso ao saber e à socialização do conhecimento são primordiais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, espera-se que, no contexto de pós pandemia, a educação se torne mais humanizada, com o fortalecimento da empatia, da valorização do estar perto e do interagir em sala de aula. O uso da tecnologia não é ruim, mas deve ser acessível para todos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974. Disponível em < http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-3SF/Suemy/Apar_Ideol.pdf>. Acesso em 09 nov. 2020;

BRASIL. **Boletim Epidemiológico 7** – COE Coronavírus – 06 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/Abril/06/2020-04-06---BE7---Boletim-Especial-do-COE---Atualizacao-da-Avaliacao-de-Risco.pdf>>. Acesso em 04. Nov.2020;

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 10 Nov. 2020;

BRASIL. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm#art1> Acesso em 03 nov.2020;

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020d. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em 05 nov. 2020;

DOCENTE *in* **Dicionário etimológico**: Etimologia e Origem das palavras. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>> Acesso em 05 nov. 2020;

FERREIRA, Amarílio Jr.; BITTAR, Marisa. **A Ditadura Militar e a proletarização dos professores** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Acesso em 09 Nov. 2020

GADOTTI, Moacir. **História da Ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003. Disponível em < <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2787>> Acesso em 06 Nov. 2020;

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação**. Censo Escolar. Censo da Educação Superior, 2019. Brasília: MEC. Disponível em < http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206 > Acesso em 10 Nov. 2020;

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *In: Educ. Soc.* vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999 Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext > Acesso em 09 Nov. 2020.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, António. Profissão Professor.* 2º ed. Portugal: Porto Editora, 1995. Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/scexnv>>. Acesso em 10 nov. 2020;

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *In: Ensaio: aval.pol. públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, Dez. 2004.. Disponível em: from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Nov. 2020;

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação.** 4º ed. São Paulo: Ática, 1995. 240p;

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 39p;

SAVIANI. Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 09 Nov. 2020;



AUTORES

Carlos Felipe do Nascimento Cardoso

Estudante de Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: carlos.fnc@discente.ufma.br

Deys Lauana Pessoa Lima

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: deys.lauana@discente.ufma.br

Dirce Maria da Silva

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

Ederson Breno da Silva Batista

Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: edersonwi2009@gmail.com

Emanuelly Rios Abreu Rodrigues

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: emanuely.rios@discente.ufma.br

Emilly Florentina de Oliveira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: emillyflorentina@gmail.com

Eugênia Aparecida Cesconeto

Professora da Pós-Graduação e Graduação em Serviço Social da UNIOESTE/Campus de Toledo, Doutora em Serviço Social pela PUC/SP, membro do

Grupo de Pesquisa e Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais da Criança e Adolescente.

Eunice Nóbrega Portela

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

Francisco Prancácio Araújo de Carvalho

Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente – REDE PRODEMA (2018).

Gabriel Santos Perillo

Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (2021).

Geovana de Andrade e Silva

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: geovana.andrade@discente.ufma.br

Hádria Samille Palhano Galvão

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: hadria.palhano@gmail.com

Isabelle da Silva Cunha

Estudante de Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: isabelle.cunha@discente.ufma.br

Jeovana Nunes Ribeiro

Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista UNESP/FRANCA/SP. Professora lotada no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão – DESES/UFMA, coordenadora do projeto de pesquisa: “As pessoas com

deficiência no ensino superior: um estudo na Educação Pública do Maranhão”. E-mail: jeovana.nunes@ufma.br

Larissa Argenta Ferreira de Melo

Mestranda em Direitos Sociais e Processos Reivindicatórios pelo Centro Universitário IESB/DF. E-mail: laruargenta1@gmail.com

Layana Silva Lima

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Assistente Social da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social de Natal, Coordenadora do Programa BPC na Escola de Natal/RN. E-mail: layana_limasso@hotmail.com

Luciana Raquel Moraes Pereira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: luciana.raquel@discente.ufma.br

Marlene Corrêa Torreão

Assistente Social e Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Políticas Públicas/UFMA.

Rafaella Campos Delgado

Bacharela em Ciências Sociais e graduanda em Serviço Social, ambas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: rafaella.campos@discente.ufma.br <http://lattes.cnpq.br/8934208457351728>

Sayonara Genilda de Sousa Lima

Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Assistente Social do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS II Sul de Teresina-PI.

Sofia Laurentino Barbosa Pereira

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí (UFPI) Teresina/PI –Brasil.

Vânia de Fátima Martino

É livre Livre-Docente em Didática do Ensino de História pela UNESP. É Professor Associado III (MS5-I) do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Franca, desde 2000. Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1986) / Campus de Franca, Mestrado em História do Brasil Colonial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993) e Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). É docente e orientadora de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da FCHS- UNESP de Franca e docente do curso de História, nas disciplinas de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado. É líder do grupo de pesquisa CNPq intitulado: Políticas Públicas para o Desenvolvimento Social e Líder do grupo de pesquisa CNPq intitulado: Políticas públicas e democratização do ensino no Brasil: a implementação das propostas educacionais: mudanças e permanências. É Membro Efetivo Externo PIBIC/CNPq da UNI-FACEF - Franca. Tem experiência na área de Educação e desenvolve pesquisas e orientações no campo de Políticas Públicas Educacionais, Ensino de História e Formação de Professores.

Vívian Karen Batista da Silva

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: viviankarenbatista@outlook.com

Wesley Wander Dos Santos Ferrarezi

Possui Graduação em Educação Física Bacharelado - Centro Universitário Claretiano (2010), Graduação em Educação Física Licenciatura - Centro Universitário Claretiano (2012) a Graduação em História Licenciatura também foi realizada pelo Centro Universitário Claretiano (2022). Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas cursado na UNESP ? Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Franca (2022). Membro do grupo de estudos Lapidando Ideias (LAP - UNESP) desde (2020). Trabalhou por 10 anos como professor/coordenador de musculação na Academia e Clínica Corpus, localizada na cidade de Batatais. Atualmente é Professor/Facilitador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Tem experiência na área de História da Educação no Brasil República,

com ênfase nos temas: história das instituições escolares, história dos intelectuais e história da educação no período militar (1964-1985).



 Editora
MultiAtual

ISBN 978-658997691-2



9

786589

976912