

Lucas Rodrigues Oliveira | org.

**EDUCAÇÃO
DILEMAS
CONTEMPORÂNEOS**
volume VII



Pantanal Editora

2021

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME VII



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. Imagens de capa e contra-capas: Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto	Júnior – IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argente-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume VII / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 126p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-67-3 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319673 1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	



Pantanal Editora

Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Em todos os níveis e modalidade, a educação carrega uma função essencial para a sociedade: contribuir com a formação dos indivíduos que se envolvem nesse processo. Por isso, pela heterogeneidade que envolve o sistema educacional no mundo contemporâneo, muitos são os dilemas que precisam ser expostos.

Nessa sétima edição da obra “Educação: dilemas contemporâneos”, como não poderia deixar de ser, continuamos com os debates e reflexões sobre a educação brasileira, observando as vivências no contexto educacional, seus agentes e toda a complexidade que envolve esse contexto educacional.

Os autores dos capítulos que compõem essa obra são indivíduos que participam no processo educacional; assim, esperamos contribuir, nos textos que serão apresentados a seguir, com o desenvolvimento da educação brasileira – que precisa ser mais justa, igualitária, acolhedora, democrática.

Em todo o contexto histórico que envolve a educação brasileira, observamos que a escola pode contribuir com o aperfeiçoamento e maturidade da democracia no Brasil. No entanto, por mais que avanços já sejam nítidos, há muito ainda a ser debatido e melhorado na educação brasileira, por isso, a presente obra almeja contribuir com as discussões sobre a educação no cenário nacional.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Sobre a universidade na sociedade de classe num mundo em declínio	6
Capítulo II	21
Atuação de bolsistas de Secretariado Executivo como parte da formação acadêmica na Universidade Federal de Roraima	21
Capítulo III.....	39
Greve docente na universidade: percepções discentes	39
Capítulo IV	50
Transtornos do aprendizado: a exclusão das políticas públicas	50
Capítulo V.....	62
Educação inclusiva/salas de recursos multifuncionais em Altamira: instrumento de imparcialidade e respeito à igualdade de direitos	62
Capítulo VI	72
Cultura Amazônica através das danças juninas nas escolas São Francisco das Chagas e Cristo Rei/Assurini-PA	72
Capítulo VII.....	80
O Professor Reflexivo e sua Prática Docente em Tempo de Pandemia: um olhar sobre duas realidades de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	80
Capítulo VIII	92
A formação inicial docente na perspectiva da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura de Valença/BA	92
Capítulo IX	107
A transsexualidade rompendo fronteiras: mitos e tabus no ensino superior	107
Índice Remissivo.....	125
Sobre o organizador.....	126

Sobre a universidade na sociedade de classe num mundo em declínio

Recebido em: 26/03/2021

Aceito em: 28/03/2021

 10.46420/9786588319673cap1

Oscar Edgardo Navarro Escobar^{1*}

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a universidade não é a história de uma narrativa fácil, foi amplamente estudada e interpretada de inúmeras maneiras no essencial, não obstante há uma particularidade nela que muitos investigadores convergem, foi, é, e será uma instituição de extrema importância para a sociedade, historicamente significou ao longo do processo de sua formação a manifestação de uma humanidade que procurou construir futuros, ou apagá-los. Desafiou o próprio desconhecimento, a arbitrariedade, deslizou a liberdade a novos patamares, exigiu sociedades mais justas e democráticas, os homens que a representavam, apontaram novos rumos e inúmeros desafios, construíram circunstâncias inéditas, representou o palco de lutas que definiram, inclusive, a própria localização da terra, teve um papel decisivo para abrir as portas e demonstrar novas formas de organizar uma sociedade, também, apontou formas alternativas para definir o edifício de uma nova organização social.

Esses domínios construídos nas universidades comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade, Por isso mesmo, ela se reveste de importância para todos nós, mesmo para aqueles que indiretamente não se encontram relacionados com sua existência. Esta instituição representa a condição do desenvolvimento econômico e meio para transformar o homem, a própria educação, porventura, constitui-se num campo privilegiado onde surgem as atuais contradições da sociedade contemporânea.

Existem muitos esforços por definir o papel que a universidade tem dentro dos contextos na qual ela foi produzida. Tendo em conta essas multiplicidades de realidades, conforme afirma Chauí, “Ora a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 35). Dessa forma, pode-se entender que ao mesmo tempo, possibilitou contribuir com a ascensão da sociedade moderna, há fundamentos

¹ Pesquisador e professor adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

* Autor (a) correspondente: escobareduc@uepg.br

contraditórios, como não poderia deixar de ser, pois, representou dois mundos distintos na qual prevalecerá a superação do novo, não porque este fosse melhor, mais porque representou a dinâmica da necessária transformação. Atualmente, vivemos a mesma contradição de tempos pretéritos, o novo impõe-se como uma necessidade para toda a sociedade; a universidade leva consigo este profundo fardo histórico, pois, como aponta um perspicaz historiador, “a educação não pode funcionar suspensa no ar”(Mészáros, 2006), o mesmo axioma se aplica ao ensino superior. Portanto, é fundamental compreender e interpretar esse mundo que esta instituição deixou para trás. Afinal, durante o renascimento foi porta-voz fiel da ciência, de um novo tipo de conhecimento que abria a possibilidade de assegurar a pesquisa, o livre pensar e, sobretudo, conquistou a aprovação do coletivo. Dentro desse amplo quadro, retomaremos seu ponto de partida. Eis nosso foco de estudo

A concepção da Idade Média enfatizara a obediência absoluta ao poder divinizado, o controle social é definido pelos grupos predominantes (Nobreza e Clero). Há uma produção constante do medo frente ao mundo social, elabora-se uma visão dividida entre o humano e o divino, os indivíduos devem ter uma relação de subordinação absoluta frente ao sistema simbólico e material dominante². Evapora-se o incentivo à investigação humana, há uma profunda convicção que tudo está definido por forças que são externas à condição humana e, ao mesmo tempo, passa-se a criar uma história humana inspirada na mistificação. Cada indivíduo, ao nascer, tinha na sociedade um lugar definido. A desigualdade entre os indivíduos é justificada com argumentos que estavam além da compreensão humana, das responsabilidades dos homens. A preocupação com a produção de conhecimento exigia dos grupos dominantes, uma seleção cuidadosa daqueles que deveriam produzir tal saber, exigia por sua vez, mecanismos de controle social a modo de corrigir comportamentos inadequados ou que colocasse em risco a ordem e o poder estabelecido. A Inquisição será a instituição que cumprira esse papel, recebendo dos governantes do Estado todo o apoio necessário para reprimir as ideias ou das pessoas que ousassem uma nova forma de pensar, um novo modo de trabalhar, etc.

Os costumes, hábitos, sentimentos, entre outros, tinham que ser aderente daquilo que a Igreja ensinará na vida cotidiana a todos os grupos sociais; durante séculos dominaram totalmente com estes métodos a maioria dos povos e sociedades, inclusive, a própria colonização da África Ocidental, Ásia, Norte da América e América latina, terão como fundamento uma justificativa de Renovação de Fé para com estes povos subjugados.

Impressionar e atingir os sentimentos do público era o interesse dos governantes; assim podiam convencer seus súditos da força de seu poder (...) a Igreja tinha uma posição diferenciada em relação aos demais, uma vez que além do território sob sua jurisdição política ela tinha o poder espiritual sobre quase todo o território europeu. Esse domínio, construído durante a Idade Média,

² “Através do sistema de indulgências, os pecadores podiam pagar pela absolvição de seus pecados e papas sucessivos perverteram tanto o processo que, na época da Reforma, este simples artifício constituía uma fonte substancial de receita do Vaticano” (White, 2003).

consistia em estar presente na vida cotidiana de todos os grupos sociais. (...) Entre os nobres, a Igreja cumpriu um importante papel, fornecendo justificativas para a guerra contra os infiéis – as guerras consideradas santas por defenderem a fé católica. No plano intelectual, a Igreja foi durante toda a Idade Média a guardiã da cultura da Antiguidade, uma vez que as bibliotecas ficavam em seu poder e o analfabetismo em geral, até mesmo entre os nobres (Van Acker, 1992).

De acordo com essa lógica, às vezes uma reivindicação que se implica a defesa de certos direitos terminava com severas punições e encarceramento, porém, essas evidentes arbitrariedades não passavam sem crítica, mais cedo ou mais tarde, acabaram por exercer na população que os vivia, mesmo as populações mais analfabetas e supersticiosas, uma severa crítica e repúdio, por conta das quais, começa a olhar dentro de uma nova perspectiva. Os renascentistas (pintores, escritores, homens de ciência, artistas, filósofos, aprendizes, professores, estudantes, entre outros) passaram a recuperar a importância das ações humanas na realidade social, está deixa de ser considerado algo ao acaso, distante e mítico e passa a ser concebida como fruto do intelecto humano, econômico e técnico; a ação, o trabalho, deixa de ter uma conotação punitiva e passa a ser associado à prosperidade, conseqüentemente, é através do trabalho que o ser humano pode melhorar as condições de sua vida. Assim, as coisas vão alterando-se.

Os conflitos feudais armados não somente empobreciam como esgotavam a sociedade, sendo usual “Os filhos mais novos dos servos [serem] expulsos da estrutura regular da sociedade feudal [terminando por] engrossar a população errante – vivendo de esmolas ou de banditismo” (Sweezy, 1978). Uma das conseqüências desta situação, é que foram engendradas as condições que mostravam a tendência para a transformação, pelo que o feudalismo será uma fase necessária no desenvolvimento histórico da sociedade humana. Por seu turno, este processo ensina-nos que não é obrigatório que cada organização econômica percorra todas as fases do desenvolvimento social: em regiões europeias existiam diversos graus de desenvolvimento técnico-científico e que resultou numa desigualdade da ascensão das relações burguesas de produção.

Mediante este quadro social, a produção literária da época representa outra área que se afasta continuamente do pensamento oficial, na medida em que se revelava contra a criação de um conhecimento legitimado pelo poder, isto é, os próprios membros eclesiásticos sofrem punições severas quando se afastam da ordem instituída. Esta regra é patente e rotineira desde 1227, onde “o Papa Honório III denuncia aos religiosos que, sem fazerem caso das proibições precedentes, ‘se demoram’ noutras disciplinas (...) e não hesitam em seguir cursos de Direito” (Moulin, 1994). Efetivamente, imperava uma vigilância contínua e sistemática de atitudes que professavam somente o que era compatível com a ordem oficial. É necessário lembrar que, neste contexto, o Direito Civil era considerado uma área perigosa e

pecaminosa, rival do Direito Canônico³. Este último representava as leis adotadas pelos líderes⁴ da igreja medieval e comportava todas as normas internas que regiam toda a estrutura social, desde o dia a dia da organização cristã, até aos seus membros. Assim, qualquer posição contrária a elas, significava uma verdadeira heresia e, como tal, que devia ser combatida e punida com rigor, sendo as leis severas para todos aqueles que atentassem confrontá-las. Existia, ainda, uma organização disciplinada para monitorar aquilo que não deveria ser aprendido:

Em 1691, mais de cinquenta anos depois de ter sido publicado o Discurso do Método, os mestres de filosofia pertencentes aos diversos colégios da Universidade de Paris reuniram-se no colégio do cardeal Lemoine para uma espécie de congresso e tomaram o compromisso solene de jamais ensinarem nas escolas a doutrina de Descarte (Guillermou, 1977).

Não obstante, este controle social dependia do grau de desenvolvimentos dos países, da cultura e dos costumes. Porém, independentemente das regiões, as leis assumiam formas e enunciados semelhantes. Portanto, para defenderem os interesses sociopolíticos, as classes dominantes desdobravam-se todos os esforços necessários para impedirem a proliferação de novas formas de sociabilidade e, sobretudo, de mudanças culturais que colocassem em perigo o poder eclesiástico. Assim se refere um lúcido político e historiador francês:

Tive a oportunidade de estudar as instituições políticas da Idade Média na França, Inglaterra e Alemanha, e à medida que prosseguia este trabalho fiquei espantado pela prodigiosa semelhança de todas estas leis e tentei entender como povos tão diferentes e com poucos contatos puderam chegar a tamanha identidade. É verdade que os detalhes variam sem cessar e de uma maneira quase infinita, mas o fundo é o mesmo por toda parte (Tocqueville, 1982).

Com efeito, por um lado, nesta época existe uma constante e contínua perseguição a todos aqueles que atentassem contra as autoridades eclesiásticas, os processos por traição ou heresia constituíam formas oficiais de obter confissões para aplicar punições aos acusados ou acusadas.

Mas não é menos verdade que o modo de produção feudal⁵, com todo seu poder repressivo, liberará os elementos que definiram sua própria superação. Em todos os séculos houve contestação que, paralelo à literatura oficial, procuravam desmascarar os fundamentos do poder político, contribuindo para a renovação dos costumes e hábitos mentais que servissem para legitimar o poder de classe dominante da época. Não é surpreendente que, em 1756, Voltaire escrevesse no seu *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations* (Ensaio sobre as formas e espírito das nações):

³ Cãnone representava originariamente uma regra ou norma de conduta única adotada por um conselho eclesiástico. Estes cânones formaram a base do direito canônico durante a Idade Média e foi oficializado pelo Papa em 1231.

⁴ “A moral da Idade Média pregava o justo preço e proibia o empréstimo a juros; encontrava-se já seriamente abalada quando Calvino justifica o comércio e aquela forma de empréstimo, antes de “fazer do sucesso comercial um sinal de escolha divina” (Beaud, 1981).

⁵ “No fim da Idade Média, a Europa já tinha umas oitenta universidades, organizações geralmente pelos padrões parisienses ou bolonheses. As da Inglaterra (Oxford, Cambridge) são do século XIII, assim como a espanhola de Salamanca e a portuguesa de Coimbra. Na Alemanha não existiu universidade até o século XIV” (Mattoso, 1985).

A história da Europa tornou-se um imenso processo de contratos de casamentos, de genealogia e de títulos que fazem passar disputados que espalham por toda a parte tanta obscuridade quanto secura e que fazem passar despercebidos os grandes acontecimentos, o conhecimento das leis e dos costumes objetos bem mais dignos de atenção (Barradas, 1979).

Do ponto de vista histórico, podemos ver que este processo, indistintamente dos modos de vida existentes na época, trará consigo enormes consequências para as sociedades como um todo e marcará o início do trabalho propriamente exploratório, onde uma classe vive exclusivamente do trabalho alheio. A configuração de um novo modelo de sociedade levava séculos para sua possível consolidação, este processo será uma luta cheia de contradições, recuos, avanços e aspirações, principalmente para as classes que se encontram numa posição de subordinação como é o caso da classe burguesa.

Paralelamente ao desenvolvimento da economia mercantil das cidades e à sua organização em comunas e corporações, as contradições da sociedade da época tendem a agravar-se – as classes procuram responder, mesmo que seja de forma arbitrária, a possíveis soluções – no início do século treze, exatamente quando as universidades se consolidam e se difundem, e que motivam o surgimento de novas ordens religiosas de modo a combater todos aqueles que se desviassem dos “caminhos corretos” e/ou de uma moral que consagrasse os bons costumes. Neste sentido, emergem os dominicanos, os franciscanos e os jesuítas, que renovam os estudos e realizam ações missionárias que transcendem os muros da igreja. Por seu lado, estas novas ordens religiosas têm uma função decisiva na evolução da nova cultura urbana, pelo que os estudantes ou clérigos (letrados) buscam nas universidades um local que permita afastá-los dos mosteiros ou conventos. As faculdades representam desta forma, a continuação da instrução medieval num grau mais elevado e complexo, como se pode confirmar pela seguinte afirmação:

“Variada e complexa é a história das origens de cada universidade (no fim da Idade Média atingiam, na Europa ocidental, o número aproximado de oitenta). O poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las, em seguida tomou a iniciativa de criá-las, como em Salamanca⁶, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia, etc., com dotações próprias” (Manacorda, 1989).

É interessante observar que estas dotações expressavam, na verdade, uma autonomia econômica de sustentabilidade, uma vez que os estudantes ao se reunirem através dos seus representantes, as denominadas ‘collectae’, estas permitiam que os professores recebessem um ordenado ou pagamento pelo trabalho realizado, sendo que serão, posteriormente, as comunas que ficaram com essa responsabilidade. Por seu lado, esta situação concedia aos professores doutores uma enorme criatividade e imaginação intelectual, dado que estas condições permitiam que se subtraíssem da jurisdição do magistrado local.

⁶ A universidade de Salamanca foi fundada em 1218 por El Rey Afonso X. Constitui-se como uma das primeiras do reino espanhol, da península ibérica e de toda a Europa, e é considerada a mais antiga do mundo. Ela condensava a categoria de Estudo Geral do reino. O cardeal aragonês Pedro de Luna, que se tornou papa de Avinhão (Bento XIII), foi um protetor da instituição, impulsionando a compra dos primeiros edifícios e construção das *Escuelas Mayores*, o edifício histórico da Universidade a partir do ano de 1411.

Deste modo, as universidades passam a gozar de certa liberdade para gerir os seus ensinamentos, mesmo que o lema principal da aprendizagem seja de que “a obediência é a primeira das virtudes” (Moulin, 1994).

Nesta perspectiva, as universidades tinham, no início, como fundamento privilegiado o estudo do direito canónico e, de forma marginal, o estudo civil. Assim, para que se possa ter uma noção da forma como se desenvolviam as aulas da época e, assim, poder ver a diferença daquela que hoje é aceite, um professor de direito, assim se expressa em 1228 em Bolonha:

Primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais do direito (extraído do próprio texto), chamado comumente Brocardica, como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrente da norma, com suas respectivas soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concedera (Manacorda, 1989).

De acordo com esta crónica pedagógica pode constatar-se que os ensinamentos eram rigorosos e se privilegiava o método mnemónico, isto é, a repetição contínua das normas e leis que formavam a inerente área de estudo. Ademais, eram também frequentes aulas de reforço, designadas como ‘repetitio’, consoante o grau de dificuldade e/ou a importância que tinham alguns conteúdos, pelo que essas repetições eram, geralmente, realizadas durante o período noturno. De qualquer forma, antevê-se aqui o carácter eclesiástico do direito, pois as leis que regiam a sociedade eram consideradas imutáveis e inalteráveis – o que nos leva a crer que o saber e o conhecimento aparecem como uma qualidade natural para a época⁷.

Existem vários relatos que confirmam que os professores podiam lecionar em casa, sendo este proprietário ou locatário; desta forma, os mestres podiam reunir somas maiores de rendimentos, pois os custos com o ensino diminuía significativamente. Porém, quando esta prática pedagógica se tornou banal, levou a que “no século XVI [fosse] proibido os professores darem aulas em sua casa e durante a noite” (Moulin, 1994).

Podemos observar, no final do século XII, o aparecimento, em diversas sociedades europeias, das primeiras universidades controladas diretamente pela igreja Católica⁸. Sabe-se pela literatura que um dos principais cursos era a Teologia, mas também decorriam cursos de Direito Canónico, Direito Civil e Medicina, sendo, no entanto, que produção de conhecimento era filtrada pelos padres, com a preocupação de manter e reafirmar a concepção da hegemonia escolástica. Uma das formas que o clero encontrou para controlar a sociedade foi através da unificação, por exemplo, da razão com a fé, e que podem justificar as diferenças sociais existentes, a maioria dos indivíduos, iletrada, tinha uma crença supersticiosa e divinizada

⁷ Nos séculos XIV e XV, os métodos medievais justificaram cada vez mais as críticas que sobre eles incidiram até à época da sátira de Rabelais, de Montaigne, de Bacon e de Descartes. Por seu turno, os abusos de autoridade, os exercícios mecânicos e o verbalismo fantasioso caíram cada vez mais em descrédito.

⁸ A universidade encontrou apoio na Igreja: esta reconheceu a importância de assegurar a formação intelectual do clero, indispensável à manutenção do poder eclesiástico e político.

frente à sua condição de vida. Não é, pois, surpreende que as universidades fossem, no início, indicadas para indivíduos com boas condições econômicas e/ou que estavam numa posição politicamente privilegiada, isto é, o seu acesso não era tão democrático como as universidades atuais. É somente com a ascensão da classe burguesa que as universidades passam a criar alternativas a esse padrão de educação controlada pela igreja e pela classe dominante, principalmente, pelos senhores da terra, pois ao deterem o poder principal, também lhes cabia:

Na antiga sociedade feudal o senhor possuía grandes direitos, mas também tinha grandes encargos. Cabia-lhe socorrer os indigentes no interior de suas terras. Encontramos um último traço desta velha legislação da Europa no código prussiano de 1795, onde se lê “O senhor deve cuidar da educação dos camponeses pobres”. Deve tanto quanto possível procurar meios de vida para seus vassallos que não têm terra. Se alguns dentro deles caírem na indigência é obrigado a socorrê-los (Tocqueville, 1982).

A supracitada educação consistia em aprender a selecionar um conjunto de saberes e preceitos morais, bem como a produzir nas pessoas boas condutas de aceitação e resignação face à sua condição social, impostos através de hábitos de laboriosidade e obediência às normas e regras instituídas pelos estratos sociais mais privilegiados. Isto significa, portanto, que ou se procurava um equilíbrio entre a satisfação das necessidades familiares e a aceitação da intensidade do trabalho servil, se educa para ter uma posição de resignação diante do conteúdo penoso do trabalho em si.

À medida que o século avança, com a expansão do comércio e do crescimento das cidades, emergem novas ideias – e com elas novas necessidades e novas mudanças de hábitos, até porque este comércio criou um intercâmbio de culturas consideravelmente mais intenso. Foi assim que as artes plásticas, durante o Renascimento, deslocaram a sua sensibilidade artística para um mundo mais real, à luz de princípios matemáticos e racionais. Em 1252, Inocêncio III, mandou ampliar as instituições já existentes e também recomendou um maior número de alunos nas escolas, nomeadamente em Chartres, Paris, Lyon, Liègebs e Orleans, onde existiam sistemas de ensino e cujo número de alunos aumentava exponencialmente.

Deste modo, o trabalho dos professores adquiriu, como mediador da aprendizagem, importância fundamental, pois, tanto a qualidade como o conteúdo do ensino dependia muito dos mestres e é essa a razão do prestígio que alguns alcançaram e cuja fama pessoal se tornou motivo de atração para muitos estudantes. Lembremos que Giordano Bruno era conhecido em toda a Europa no que concerne, particularmente, ao campo da filosofia – inclusive, atraía personalidades do próprio clero e lotava os espaços universitários da época.

Historicamente, os estudos superiores só eram ministrados em certas escolas que tiveram um desenvolvimento especial, é destes espaços sociais que começam a emergir e a dar as origens das primeiras universidades que se criaram por toda a Europa, inclusive, com exceção de Portugal, estas instituições serão criadas nos espaços coloniais espanhóis iniciais. A princípio, com a proteção de ‘reis mais

esclarecidos', que, pela sua posição social de poder, tinham a capacidade de produzir uma cultura idealizada da sociedade, legitimando o direito e a política de sustentabilidade da ordem, da moral e dos comportamentos aceitáveis para a época. Segundo alguns autores (Maulin, 1994; Gentili, 2001; Manacorda, 1989; Cunha, 2000; Janotti, 1992; Ruegg, 1992, Ridder, 1992; Eco, 2010; Rubião, 2013; Miceli, 2013), entre outros, as universidades, ao longo da sua evolução histórica, quando não atentavam a um projeto próprio da não subordinação, submetiam-se inadvertidamente ao poder das classes dominantes. Neste sentido, o desenvolvimento histórico das relações humanas e das suas múltiplas contradições, permitiu que estas instituições alcançassem uma significativa notoriedade e, na mesma proporção, fossem fundadas, como se pode observar na colocação de Gal:

A mais antiga Universidade, aberta em 1200; seguiram-se idênticas criações em Oxford, em 1206; em Nápoles, em 1224; em Cambridge, em 1231; em Montpellier, em 1283; em Coimbra e Lisboa em 1290. Mais tarde virão Pisa, Heidelberg, Colónia, Viena, Pavia, Praga, Cracóvia, Basileia, etc. (Gal, 1976).

Compreende-se, então, que a origem das primeiras universidades está envolta num processo polémico assenta em controvérsias e desencontros datais. A título exemplificativo, alguns historiadores apontam que a Universidade de Bolonha foi fundada em 1088; porém, a nossa investigação não revelou prova alguma da fundação desta instituição nessa data, ainda que, em 2012, a mesma tenha comemorado o seu 944.º aniversário. Segundo Ruegg:

Na verdade, 1088 foi escolhido há um século como 'data convencional' por uma comissão presidida pelo famoso poeta Giusué Carducci; 1888 era o ano de um grande jubileu a ser comemorado na presença da família real e ao qual assistiriam ainda reitores vindos de todo o mundo. O objetivo da comemoração era o de gravar na consciência do povo italiano e do resto do mundo que a unificação política da Itália, recente e ainda não completamente consolidada, poderia afirmar a sua legitimidade apoiando-se através da tradição de liberdade de ensino e de investigação (Ruegg, 1992).

Por esta razão, a própria história deve ser relativizada, porque há muitos interesses em jogo que dinamizam a realidade social e, em muitas circunstâncias, a própria história pode ser escrita tendo como pretensão uma necessidade hegemônica de poder.

Não obstante, com já anteriormente referido, não é sem razão que estas universidades atraíram segmentos significativos da sociedade, onde somente ingressavam os estudantes com algum dote econômico para frequentar estes estudos – pois com tais dificuldades de acesso, poucos eram os que incursionavam nesse grau educacional – e o motivo porque era, assim, restrita a uma camada socialmente mais privilegiada. Naturalmente, existiram exceções, uma vez que as próprias corporações incentivavam estudantes a cursar estudos mais aprofundados, justificando que, assim, poderiam adquirir um estatuto social mais elevado e socialmente mais influente; mas foi também uma forma que encontraram as aldeias de incentivar o comércio e o prestígio local, pois a universidade permitia trazer alunos de localidades muito distantes – e, com ela, o intercâmbio cultural, uma enriquecedora troca de experiências – mas acima de

tudo o “artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio das maquinarias. Em suma, iniciou-se, claramente, o desenvolvimento do capitalismo moderno, com sua divisão social” (Manacorda, 1989).

Além do mais, levou a que mestres e alunos ultrapassassem, de forma contínua, as matérias tradicionais – e a ciência emancipou-se, a pouco e pouco, do controlo dos dogmas. Também é interessante observar que os alunos e mestres beneficiavam de algumas vantagens, nomeadamente isenção de impostos, dependência de uma jurisdição especial, estatuto social, etc., bem como surge, igualmente, uma sucessão de graus acadêmicos (bacharel, licenciado e doutor), cuja denominação e princípio se conservam ainda hoje.

De acordo com esta época, ainda as forças produtivas sócias são pouco desenvolvidas, porém, estão num franco desenvolvimento burguês. Os livros eram escassos, os mestres liam partes destes para depois comentar e explicar em aulas que se pautavam pela repetição e memorização, um ensino essencialmente livresco – estas aulas eram dominadas pela palavra falada ou pela retórica centrada no professor, os debates e disputas teóricas são diminutas. Também o poder e a fama da universidade, a pouco e pouco, foi ganhando espaço político pela capacidade de abrigar inúmeras contradições, sobretudo de caráter filosófico, colocando em questão o papel que ela deveria ter na sociedade. Nesta ordem de ideias, podemos encontrar referências que indicam que as Universidades acabaram por possibilitar o ingresso de estudantes com poucos recursos, pelo menos na França:

No fim do século XII, para receber os estudantes pobres ou estrangeiros, foram organizadas casas especiais que os alojavam e alimentavam mais barato. Depois, mestres e estudantes vieram a instalar-se em comum numa espécie de hotéis onde viviam em conjunto sob a direção de um principal (...) como em 1253 foi fundado por um certo Roberto, originário da pequena aldeia de Sorbon, nas Ardenas, e que se tornou a Sorbonne. (Gal, 1979).

Conforme assinalamos, os estudantes universitários mais carenciados, embora não fosse comum, eram beneficiados com ajuda, sobretudo econômica, para poderem pertencer e incursionar nestes graus de ensino. A este nível, registros históricos indicam que, aqueles que recebiam este apoio social, deviam demonstrar habilidades, dedicação e disciplina reconhecidas para o estudo. De acordo com este pensamento, podemos observar que:

Os estatutos da universidade em geral não são muito explícitos quanto aos estudos prévios que eram necessários. Em Bolonha, esses estudos não são especificados. Na universidade de Salamanca e em outras universidades, os candidatos tinham de ser já ‘in grammaticalibuscompetenterinstructus’ (competentes em gramática). A Universidade de Lisboa-Coimbra requeria a seus candidatos que fossem ‘adminusgrammaticusvellogicus’ (pelo menos, gramáticos ou lógicos) (Ridder-Symoens, 1992).

Examinando a trajetória que norteia esta instituição, nota-se que as universidades, na sua generalidade, possuem relativa autonomia: regem-se por estatutos próprios e estabelecem o número de estudantes que poderiam ingressar e frequentar os seus cursos (Teologia, Direito Canônico, Direito Civil e medicina). Os registros universitários mostram que estes cursos têm uma tendência generalizada, pois

“tudo estava subordinado à teologia, e esta dependência, que transformava todas as disciplinas em ‘servas da teologia’, segundo a expressão do tempo” (Gal, 1979). A maior parte dos graduados em Direito ocupavam postos administrativos importantes nas Igrejas ou na administração monárquica. Porém, esta área permitia, também, quer a ocupação de postos oficiais com diferentes graus de autoridade – desde chancelarias imperiais e reais em forma decrescente, dependendo da sua importância - quer uma ascensão social de prestígio econômico significativo. Este fenômeno permitia, por seu lado, manter a estrutura social vigente, uma vez que, segundo Oliveira (2010), “nas fileiras superiores, os bispos, os abades e os mestres das ordens militares eram grandes senhores feudais, atuando e reagindo como membros da alta nobreza. Abaixo deles, vinha um grande número de clérigos descendo todos os degraus da hierarquia social”.

Por outro lado, existe bibliografia que confere a criação das universidades a Papas, a imperadores ou a monarcas, pois estes visavam quer a consolidação das bases teóricas de sustentação do poder da classe que os representa, além de quadros administrativos, jurídicos e políticos, quer a formação de uma elite orgânica que defendesse as suas ideias e edifique uma visão social de mundo que mais se aproxime ao governo e à classe que dominava a situação. Essa relação era de extrema importância, pois permitia manter o consenso social e legitimar o poder político dominante instituído. É neste sentido que, durante a época da Idade Média, as universidades imperavam como instituições carentes de privilégios e de proteção. Nesta situação, as primeiras universidades podiam ficar:

Sem autonomia para criticar e para produzir conhecimento e práticas, a universidade não conseguia construir uma imagem razoavelmente unitária de si mesma e da sociedade e, portanto, só pode oferecer respostas fragmentadas e imediatistas. É a autonomia e seu exercício competente e criativo que confere à Universidade a possibilidade de se construir como instituição (Sobrinho, 2008).

Em termos da carreira acadêmica, podemos observar que os estudantes⁹ graduados tinham consideravelmente mais oportunidades de ingressar como professores nas instituições onde estudaram, embora se reconhecesse que esta era uma elite minoritária, com influência política e constituída pelas melhores famílias da cidade. Contudo, não se limitava a ela: mesmo quando as universidades tinham uma localização privilegiada, geralmente em regiões mais populosas, havia estudantes que viajavam de lugares longínquos para frequentar os bancos escolares:

As universidades mais frequentadas da Idade Média situavam-se todas em áreas densamente povoadas e facilmente acessíveis. Os que viajavam a pé podiam fazer entre 30 km e 40 km por dia e os que viajavam a cavalo 50 km ou 60 km. Os mensageiros conseguiam fazer 100 km por dia. [...] Existem provas que demonstram que os estudantes viajavam em grupo para maior segurança e comodidade: os registros universitários revelam que diversos estudantes da mesma cidade ou região se inscreviam ao mesmo tempo nas listas das universidades (Ridder-Symoens, 1992).

⁹ Os estudantes devem possuir bom conhecimento de latim, terem bom caráter (serem sociáveis), boa saúde e serem bons cristãos. Mas também animados desejosos de ensinar e de se tornarem úteis à profissão.

O conhecimento produzido no período medieval não era resultado da observação e da experimentação ou da pesquisa no mundo real; não era, portanto, um conhecimento móvel, aberto à curiosidade, em constante remodelação e desenvolvimento, como o conhecemos hoje. O saber produzido pela época era um saber livresco, estruturado numa lógica imutável; há, aliás, a crença de que o saber foi ditado ao homem, ou pelo menos inspirado, pelo próprio Deus: “O ensino da filosofia e das ciências continuou enquadrado nas molduras da lógica, da filosofia moral, da filosofia natural e da metafísica” (Dias, 1988). Por conseguinte, ao representarem verdades absolutas, inquestionáveis e irrevogáveis, os professores da época amparavam-se nelas para deflagrarem e transmitirem o conhecimento aos alunos. “Evidentemente os estudantes quase não tinham livros, e as bibliotecas eram poucas & raras. O jeito era fazer mil anotações em classe” (Mattoso, 1985).

Portugal possui uma especificidade histórica em termos de desenvolvimento, pois, assim como a Holanda e a Espanha, retirou excelente proveito da expansão ultramar – que, financiada pela crescente ascensão da classe burguesa, a partir do século XV, rompeu o monopólio naval italiano, detentor exclusivo da única rota marítima para a Ásia, é através das expedições do atlântico que, contornando as costas africanas, descobriu novas rotas marítimas que o possibilitam tomar o controlo do comércio e de especiarias; estas mudanças colocaram a Portugal numa das economias mais prósperas da época. Os sistemas sociais se modificam. Este processo demandará também novas formas de abordar os aspectos da realidade social.

A universidade lusitana tem origem monárquica, tendo sido criada por D. Dinis no final do século XIII (1290), adquirindo a sua consolidação definitiva com a Reforma Renascentista, levada a cabo nos tempos de D. João III, no século XVI. Anterior a esses períodos, os clérigos portugueses que desejavam incursionar nos estudos teológicos, filosóficos ou jurídicos tinham que deslocar-se até a Europa Ocidental, principalmente a Paris – que representava o maior centro universitário de prestígio da época. Foi esse mesmo contato que permitiu uma influência nas universidades portuguesas e possibilitou a inauguração destas no território lusitano. Assim, “até bem tarde no século XV, os mais prestigiosos legistas de Portugal eram formados em Bolonha” (Saraiva, 1998). Há, contudo, uma exceção notável na universidade de Paris, pois já nessa época os professores procuraram criar a sua própria base intelectual, isto é, o ensino se distanciou dos antigos preceitos monásticos e os fundamentos passaram a ser organizados num sistema alicerçado na razão. Acima de tudo, o impulso dos humanistas tornou-se vital para a proliferação das instituições universitárias:

Até ao fim do século XII fundaram-se 46 universidades. De todos os países da Europa acorriam estudantes às universidades mais célebres, especialmente a Paris e a Bolonha, em tais proporções que o citado Rashdall calcula em 4000 ou 5000 os que frequentavam Paris na primeira metade do século XIII, número notável se atendermos às modestas proporções das cidades medievais (Ridder-Symoens, 1992, pp. 111-112).

Tornava-se imperativo à atividade jurídica um estado cada vez mais centralizado e uma economia mais mercantil, através de conhecimentos que influenciasse a produção; sobretudo, era esperado encontrar-se na ciência um aliado valioso na definição dos rumos da nova sociedade que estava em curso.

Na Idade Média¹⁰, o Clero¹¹ – constituído por cônegos, duques, bispos, barões, marqueses, fidalgos, etc. –, possuíam o poder nas suas mais variadas extensões, pelo que a nobreza o complementava. As supramencionadas classes, que possuíam múltiplos privilégios como a isenção de impostos gerais e/ou de penas judiciais, podiam fazer-se acompanhar de armas; os nobres recebiam, por seu lado, subsídios e prêmios por conquista de territórios, bem como gozavam de regalias e prestígios características do clero. Dentro da nobreza superior à ínfima camada da aristocracia, tínhamos os fidalgos: estes possuíam cargos administrativos e militares, cumpriam funções estáveis e de influência ao nível local, mantinham e defendiam as estruturas econômicas e sociais.

Deste modo, a partir das castas sociais mais elevadas se escolhiam, para cargos do governo metropolitano e ultramarino, os mais proeminentes funcionários – tanto do exército, marinha, diplomacia e colonização. É importante referir que muitos nobres se dedicavam a atividades comerciais dos mais variados ramos, chegando mesmo a competir com a crescente burguesia em ascensão, e que culminaram em verdadeiros conflitos pela posição e pelo poder, neste período histórico, muitos posto e funções burocráticas administrativas podem ser adquiridas em trocas financeiras, isto dá à classe burguesa uma enorme vantagem, pois, os representantes da sua própria classe, agora nas funções administrativa, começam a deixarem de ter um controle rígido e efetivo, principalmente, nas operações econômicas. Na Inglaterra, ao contrário da França e da Itália, sobretudo mais tarde e em épocas de transições históricas, muitos nobres tornaram-se burgueses. Também, não é menos verdade que:

Ora o que vai pelo mundo ocidental, com mais frequência do século XIII em diante, é a revolta do burguês contra o nobre: lutas da cidade contra o senhor são a dezenas; as cidades que adquirem autonomia administrativa e política são inúmeras, neste século em diante; classes inteiras, como a burguesia inglesa, contra a aristocracia dominante, tinham conseguido que suas vozes fossem escutadas (...) governos burgueses, por vezes constituídos por gente de ofícios menores, em Veneza, Gênova, Florença e noutras cidades mediterrânicas, são o pão de cada dia (Torres, 1970).

Neste sentido, pode afirmar-se que a maioria da população estava subordinada a pagar duros impostos às classes que detinham o poder. Segundo historiadores, existem registros que nos revelam que haviam pelo menos seis impostos que marcavam e oneravam às classes produtivas; segundo as observações de Pirene, 1964; ; Pernoud, 1969; Heers, 1976; Maurois, 1976; Gal, 1979; Tocqueville, 1982; Huberman, 1986; Manacorda, 1989; Ponce, 2007; Miceli, 2013), entre outros, os imposto aplicados às classes

¹⁰“Nos tempos atuais, nenhum historiador considera, seriamente, a possibilidade de comparar, medindo, culturas e civilizações, estabelecendo formas de hierarquias entre elas e atribuindo-lhes escalas de superioridade ou inferioridade [...] é importante observar criticamente a história, começando por descartar a linearidade que assinalaria a caminhada temporal da humanidade” (Miceli, 2013, p. 32).

¹¹ “O clero secular tinha no topo da hierarquia os bispos, muitas vezes recrutados entre os estratos mais alto da nobreza [...] que governavam com os cônegos” (Azevedo, 2009).

trabalhadoras, inclusive a burguesia e comerciantes, eram motivos de muitas revoltas e críticas, cabe lembrar alguns impostos que eram aplicados pelas classes dominantes à população; imposto da Talha, consistia numa obrigação do servo ou camponês de transferir metade da sua produção para o senhor feudal; por seu turno, a Corveia¹² ou Anúduva, como era denominada em Inglaterra, era um compromisso laboral que o trabalhador da terra assumia para com o senhor feudal, isto é, trabalhar três ou quatro dias por semana nos domínios do proprietário das terras, através da construção de muros, arrumação das estradas, manutenção do castelo, limpeza dos moinhos, colheita da lenha, contribuição no ‘plantio’ e na coletas dos produtos, entre outros. Na França este imposto também tinha outros atributos, pois como indica Beaud (1981): “A corveia régia permitia melhorar as estradas; escolas de Pontes e Calçadas é criada em 1743 e o corpo de engenheiros nos anos de 1750”.

Contudo, outros tributos existiam; um dos mais comuns neste período era a chamada Banalidade, este consistia em um pagamento obrigatório pela utilização das instalações do castelo, ou seja, se o camponês ou outros trabalhadores e/ou empregados precisassem usar o moinho, o forno, as azenhas, os balneários públicos ou outros, deveriam pagar uma taxa em mercadoria que consistia desde 1/3 a 1/4 da produção ao senhor feudal.

Por seu turno, a Formariage era uma taxa obrigatória que os servos deveriam pagar aos nobres quando os primeiros pretendiam casar-se com uma mulher da família de um feudo. Havia, também, a taxa de justiça, que era um imposto que o servo ou vassalo deveria pagar ao senhor feudal para que este fizesse justiça dentro do seu território, ou seja, quando estes cometiam alguma penalidade ou infração, o nobre cobrava a dita taxa para que o julgamento acontecesse num tribunal presidido pelo senhor ou seu representante. Outro tributo era a Mão-morta, um imposto que consistia numa taxa que o camponês ou o servo tinham de pagar ao senhor feudal para permanecer no local quando o pai morresse. Por último, havia um imposto denominado dízimo ou tostão de Pedro, cujo pagamento consensual de 10% da produção seria entregue à Igreja da sua região.

Não obstante uma ordem social tão rígida podia-se observar que os direitos das classes dominantes não eram uniformes, pois estes variavam de feudo para feudo, de fronteira para fronteira, de acordo com os costumes e os contratos que tinham dado nascimento à concessão dos feudos. Desta forma, a riqueza era mensurada em relação ao domínio territorial, repartida em grandes setores geográficos e pertencentes a um reduzido número de famílias possuidoras – o maior dos quais era o poder eclesiástico. Portanto, a produção dos camponeses que trabalhavam nos domínios senhoriais (vilões) e dos servos da gleba determinavam a sustentabilidade e o conforto dos donos da terra.

¹² “A corveia senhorial existia com toda sua força e pode estender-se, em alguns países, até três dias da semana. [...] Em certos casos é obrigado a vender os produtos que obteve; outro é impedido de fazê-lo; para ele o cultivo é sempre obrigatório” (Tocqueville, 1982).

Para o historiador francês Jacques Le Goff (1998), 90% “da população europeia estava sujeita a esta forma de arrecadação”. Mediante esta realidade, não é de estranhar que tenham ocorrido revoltas contínuas frente à exploração dos trabalhadores e camponeses. Em 1358, o reino da França foi o cenário de uma revolta social que se repercutiu por toda a Europa, em particular a dos camponeses, que duraram 30 dias e teve trágicas consequências, nomeadamente mais de três mil mortes. Segundo registros históricos, a nobreza atuou com extrema violência, sendo que aqueles que não perderam a vida ou foram encarcerados ou fugiram para o interior das florestas – assim, pagaram os que intentaram desafiar o ‘status quo’ da época, pois “o mesmo fogo que destruiu os papéis onde os camponeses enxergavam seus destinos de dependência e miséria consumiu também sua força de combate” (Miceli, 1994).

Este foi um período histórico que se caracterizou pela brutalidade e que marcou não o resultado do modo de produção capitalista, mas sim o seu ponto de partida, até porque “a velha nobreza feudal fora devorada pelas grandes guerras feudais; a nova era uma filha de seu tempo, para a qual o dinheiro era o poder dos poderes” (Marx, 1988). Aqui também a preparação desta nova forma de organizar as relações humanas e laborais será um processo longo, porém este novo tempo terá a particularidade de desenvolver-se a um ritmo sempre crescente em relação às épocas anteriores.

CONCLUSÕES

Em um mundo que testemunhou tantas transformações materiais e espirituais a ascensão de uma nova sociabilidade humana tornou-se irreversível, surgiram novos saberes que acabaram por redefinir as relações produtivas entre os indivíduos que, desde séculos anteriores, já vinham fazendo da procura da riqueza a sua principal atividade. Todavia, a sua obtenção não se deu ao sabor da corrente, pois, o processo da colonização não se encontrava ainda suficientemente amadurecido para exigir muitas mercadorias da Europa e do novo orbe. Havia então mais exploração fortuita do que troca, exploração essa que depois não parou nem desapareceu, mais se intensificou surpreendentemente. Como se constatará, esta realidade implicará uma nova visão do mundo que legitimará outro contexto, alcançado através do liberalismo econômico. Ao destruir uma parte das veneradas instituições feudais o Renascimento inaugurará diretamente a possibilidade da pesquisa científica e de uma nova forma de configurar o mundo. Eis no seguinte assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Azevedo MJS (2009). Dinastia Afonsina: D. Dinis – O Lavrador (1279-1325). Academia Portuguesa de História. Lisboa.
- Barradas de V (1979). Da história crônica à história – ciência. Editora: Livros horizontes Ltda. Lisboa – Portugal.

- Beaud M (1981). História do capitalismo: de 1500 aos nossos dias. Trad. De José Vasco Marques. Editorial Teorema, LDA. Lisboa.
- Chauí M (2001). Escritos sobre a universidade. Editora: UNESP. São Paulo.
- Escobar OEN (2015). Sobre as Universidades: das origens à contemporaneidade. Editora Chiado: Lisboa.
- Gal R (1979). História da educação. Trad. António Campos. Editora: Veja. Lisboa.
- Le GJ (1998). Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon. Edit. Unesp. São Paulo.
- Manacorda MA (1989). História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 2ª ed. Trad. Gaetano lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Marx K (1985). O capital: crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.- 2ª ed. Editora: Nova Cultura, São Paulo.
- Mészáros I (2006). A educação para além do capital. 2ª ed. Boitempo. São Paulo.
- Mattosso G (1985). O Calvário dos Carecas: história do trote estudantil. São Paulo. Editora: EMW.
- Miceli P (2013). História moderna. Editora: Contexto. São Paulo.
- Moulin L (1994). A vida quotidiana dos estudantes na Idade Média. Trad. Maria Isabel Braga. Edição, Livros do Brasil, Lisboa.
- Sobrinho JD (2008). Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: Sobrinho JD et al. (Org.). Avaliação Institucional: Teorias e experiências São Paulo. 15-36p.
- Ruegg W (1996). Temas: In. Ridder – Symoens. Uma história da universidade na Europa. Imprensa Nacional, V. I. A universidade na Idade Média. Lisboa. 3-31p.
- Tocqueville A (1982). O antigo regime e a revolução. Trad. De Yvonne Jean. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2ª ed.
- Torres F (1970). Portugal: Uma perspectiva da sua história. Editora: Afrontamento. Porto.
- Van Acker MT (1992). Viana. Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV ao Século XVI. Editora, Atual. São Paulo.
- Guilherme A (1977). Os jesuítas. Trad. Fernando de Meiro. Editora: Francisco Lyon de Castro. Sintra – Portugal.
- Sweezy M et al. (1978). Do feudalismo ao capitalismo. Trad. Manuel Vitorino D. Editora: Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Atuação de bolsistas de Secretariado Executivo como parte da formação acadêmica na Universidade Federal de Roraima

Recebido em: 21/04/2021

Aceito em: 22/04/2021

 10.46420/9786588319673cap2

Karolaine Barbosa Ferreira¹ 

Renner Coelho Messias Alves^{1*} 

INTRODUÇÃO

O cenário global do campo de atuação do profissional Secretário Executivo depara-se com mudanças substanciais que vem ocorrendo desde a Antiguidade. O curso de Secretariado Executivo possibilita ao profissional atuar em diversas áreas, tais como assessor, consultor, gestor e empreendedor. Em virtude da evolução tecnológica e social, o mercado de trabalho está mais exigente com o desenvolvimento de um profissional com formação mais abrangente, principalmente porque o ambiente organizacional está sempre em processo de mudança, demandando dos profissionais, competências específicas para exercerem as atividades com eficácia para atingirem o sucesso.

A evolução deste profissional pode ser exemplificada com ênfase nas tarefas sobre sua responsabilidade, o secretário era visto como um profissional responsável por afazeres administrativos em sua forma operacional, entretanto este aspecto sofreu mudanças para um padrão mais amplo, estimando que o Secretário Executivo tenha a capacidade de interagir no ambiente de trabalho de forma estratégica, assim como líder. A evolução é constante e necessária, para que futuros profissionais tenham maior êxito nas atividades exigidas no mercado atual.

A exigência do estágio para os acadêmicos é importante para seu aprendizado, como complemento da prática profissional, pois possibilita aplicar os ensinamentos teóricos abordados durante o curso. O tema permite compreender como ocorre o aprendizado dos bolsistas da Universidade Federal de Roraima, em específico aos discentes bolsistas do curso de Secretariado Executivo, de tal forma que os mesmos aplicam a teoria à prática do dia a dia administrativo. A matriz curricular do curso possui rico conteúdo teórico que possibilita ao acadêmico aprender sobre diversos ramos de trabalho, podendo ser na área da Administração, contabilidade, economia e línguas, por exemplo. Esta diversidade agrega valor aos conhecimentos do acadêmico, auxiliando assim na execução prática de tarefas e na sua análise.

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR).

* Autor correspondente: rennercma@gmail.com.

Destacando algumas das disciplinas práticas existentes no curso, pode-se informar a do Estágio, que além de ser uma disciplina de aprendizado prático, sendo o convívio do discente em um ambiente no qual poderá aplicar o que foi aprendido em sala de aula, também ajuda na formulação teórica de seu relatório de estágio, fazendo assim com que o aluno possa refletir na importância desta fase de ensinamento do curso.

A execução da presente pesquisa justifica-se por três vieses, sendo eles acadêmico, social e pessoal. No âmbito acadêmico, além de contribuir para a literatura científica, a relevância da pesquisa consiste em realizar uma abordagem qualitativa junto aos acadêmicos de Secretariado Executivo, com a identificação de como a abordagem teórica desenvolvida em sala de aula contribui para a execução de atividades administrativas. No viés social, a pesquisa aborda uma temática ainda pouco debatida, de modo a discutir sobre o valor da execução prática do aprendizado teórico adquirido em sala, nas atividades administrativas. Além disso, as contribuições geradas aos futuros Secretários Executivos, por desenvolverem, ao mesmo tempo, teoria e prática, mostrarão à sociedade como este profissional possui qualificação adequada adquirida durante sua formação.

A partir disso, a problemática de pesquisa discorre sobre a seguinte indagação: a partir da prática executada na área administrativa da Universidade Federal de Roraima, de que forma os bolsistas discentes do curso de Secretariado Executivo aplicam as teorias aprendidas durante sua trajetória acadêmica?

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO SECRETÁRIO EXECUTIVO

A origem da palavra secretário deriva do latim *Secretarium*, que significa conselho privado, lugar retirado. Percebemos que desde os primórdios sua origem esteve ligada à discrição e detenção de informações confidenciais (Medeiros et al., 2006). A origem do Secretariado Executivo remete à Civilização Antiga, das atividades dos Escribas, responsáveis pelos registros no antigo Egito, também conhecidos por desenvolverem atividades intelectuais, com conhecimento da escrita (Nonato, 2009).

Em momento histórico mais recente, ao longo da Revolução Industrial, em paralelo ao surgimento de guerras, as empresas precisavam de mão de obra, já que os homens, cada vez mais atuantes nas batalhas bélicas, reduziam o envolvimento referente aos escritórios e indústrias. Nesse cenário, após as Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), surge com mais intensidade a imagem feminina na área de Secretariado Executivo, tendo-se tornado uma profissão posteriormente de muita luta para ser reconhecida.

A mulher passou a adquirir um papel significativo nas tarefas direcionadas ao negócio empresarial (Durante et al., 2010). Atualmente, o Secretariado assume uma colocação mais independente, selecionando o que deve ou não chegar às mãos da chefia da gestão organizacional ou empresarial, mostrando suas habilidades e capacidades. Com isso, administram-se processos de trabalho, com respaldo na tomada de decisão dentro da organização. A regulamentação da profissão de Secretária é garantida pela Lei nº 7.377,

de 30 de setembro de 1985, complementada pela Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996. Essa legislação representa uma grande vitória para a área, pois “garante que só pessoas especializadas a exerçam, evitando, assim, que profissionais de outras áreas se tornem secretários(as) sem uma preparação adequada” (Azevedo et al., 2006).

Ao analisar a Diretriz Curricular fixada pelo MEC e implementada para o curso de graduação em Secretariado Executivo, percebe-se quão competente e bem preparado deve ser o profissional que atua nesta área. Para o plano de curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Roraima, de 2008, esse profissional será capaz de desempenhar papéis como assessor executivo, gestor, empreendedor e consultor. Desse modo, o secretário executivo deve utilizar sua capacidade intelectual para desenvolver com mérito as atividades a ele atribuídas. Por isso, o fato de estar ou não enquadrado no padrão de beleza determinado pela sociedade não prejudica seu trabalho, ou seja, não há relação estabelecido pelo senso comum entre beleza e competências técnicas e humanas, de modo que esse paradigma sobre a profissão em questão precisa ser quebrado.

Segundo Carvalho et al. (1998), o Código de Ética dos Profissionais de Secretariado Executivo foi constituído em 7 de julho de 1989. O Código visa disciplinar e regular a moral e a conduta das pessoas, sendo a ética umas das ferramentas essenciais para o direcionamento correto da profissão. Essa conduta discreta do profissional Secretariado Executivo torna-se utensílio básico para significação impecável da atuação do mesmo, levando em consideração a consciência ética em comportar-se perante o código de ética da profissão, qualidades indispensáveis aos profissionais.

As competências e habilidades apresentadas na Resolução nº 3/CNE/CES/2005 são repassadas ao discente no decorrer de seu aprendizado acadêmico, o qual servirá de base para que possa interagir e executar tarefas nos âmbitos estratégicos, táticos e operacionais que uma empresa ou rede pública possa necessitar. As competências secretariais também giram em torno dos conhecimentos da área de Administração, os quais podem enfatizar as funções administrativas que ajudam o profissional a agregar valor à base gerencial no ambiente de trabalho.

A partir disso, Lima et al. (2010) complementam que o secretário possui diversas competências aprendidas no decorrer de sua formação, as quais estão alocadas na disciplina de gestão secretarial. Com isso, o emprego do empreendedorismo, a realização de negociações, o gerenciamento de informações diversas, o uso de funções gerenciais direcionadas ao planejamento, organização, direção e controle, além da gestão secretarial e da capacidade de comunicação. Logo, nota-se a possibilidade de implementar as aptidões do profissional de Secretariado às atividades voltadas para a gestão empresarial, mostrando claramente que, após adquirido o conhecimento em sua fase acadêmica, o mesmo tem a capacidade de colocar em prática a teoria aprendida, desenvolvendo assim suas atividades de maneira apropriada.

Como forma de compreender detalhadamente a conceituação das funções administrativas, para

Drucker (1998), o Planejamento tem o propósito de consolidar objetivos, é nesta etapa que se determinam as metas para alcançar cada objetivo proposto, para assim comunicar os indivíduos envolvidos cuja participação se faz necessária. Segundo Chiavenato (2011), o processo de planejamento é indicado como a primeira função administrativa, sendo a base para o desenvolvimento das demais formas de administração, tendo em vista que permite, de forma antecipada, a definição dos objetivos a serem alcançados e suas formas de atingi-los.

Conceituando a função de Organização, Drucker (1998) discorre que no aspecto de organizar é necessário analisar as atividades a serem executadas, assim como as decisões que precisam ser tomadas, o trabalho deve ser classificado escolhendo assim pessoas capacitadas que poderão realizar o serviço. Em virtude do conhecimento de Direção, Drucker (1998) expõe nesta função se deve ter por suporte uma atividade essencial que ajude na realização dos objetivos da empresa, essa atividade deve contribuir para o crescimento do empreendimento. Por fim, Drucker (1998) informa que a função de Controle está relacionada à percepção das coisas, podendo, assim, modificar os fatos que acontecerão, a partir disso, estes fatos passam a ter sentido e valor.

Logo pode-se observar que o profissional de Secretariado Executivo possui diversas habilidades e competências que continuam a se desenvolver. Entretanto o conhecimento teórico não é completamente individual, é preciso que haja o aprendizado dessas habilidades por meio de conteúdo prático e neste momento é possível destacar o estágio como forma de aprendizado complementar ao que será aprendido em sala de aula. Ambas as formas de ensino são consideradas importantes para o crescimento do profissional, proporcionando assim um secretário executivo melhor preparado, a partir disso é preciso que haja conhecimentos a respeito do conceito de estágio.

O ESTÁGIO

A participação em estágios é um fator que influencia a instrução profissional de um acadêmico. A teoria aprendida em sala de aula é o primeiro passo para a aquisição de conhecimentos para a formação de um profissional de excelência, entretanto, é preciso que o conteúdo aprendido seja executado de maneira eficiente.

A partir disso, a prática do estágio contribui positivamente na capacitação do Secretário Executivo, com impactos na maneira de desempenho das tarefas e com potencial de diferenciação quanto ao mercado de trabalho. Com isso, o conhecimento acerca da conceituação de estágio, sua aplicabilidade e regulamentações auxilia a percepção sobre vantagens e desvantagens oferecidas pelo estágio.

Ao conceituarem sobre o entendimento da realização de um estágio, Portela et al. (2007) denotam sobre a importância da realização prática dos conhecimentos obtidos por meio de estudo teórico. Dessa maneira, torna-se possível compreender, em primeiro instante, que o estágio é a forma de executar as

habilidades que o estudante adquiriu durante seu aprendizado teórico. Logo, o estágio é a forma concreta de adquirir conhecimentos ou aprimorar o que já foi concentrado durante os estudos. Para melhor entendimento do conceito de estágio, é possível analisar a Lei nº 11.788/2008, que exemplifica formalmente conteúdo sobre a temática deste capítulo.

Conforme evidenciado por meio da Lei nº 11.788/2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes, o Art. 1º relata que “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (Brasil, 2008). A partir do exposto, entende-se que a realização de um estágio requer que as atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho sejam executadas com supervisão. Para o entendimento e complementação desta pesquisa, delimitou-se o conceito de estágio com base em sua aplicação em instituições de educação superior, no caso estudado, na Universidade Federal de Roraima. Como o estágio integra a formação do estudante por meio do projeto pedagógico do curso (PPC), a execução do estágio tem como objetivo propor um aprendizado específico às atividades profissionais inerentes à contextualização curricular, ajudando assim no desenvolvimento do aluno, aperfeiçoando a forma de vida cidadã e aprimorando a prática do trabalho (Brasil, 2008).

O Art. 2º, da Lei nº 11.788/2008, informa que existem duas modalidades de estágio, o obrigatório e o não obrigatório, com especificação e aplicabilidade em conformidade com as diretrizes curriculares do projeto pedagógico do curso. O estágio obrigatório é um requisito destinado à obtenção de diploma, com exigência carga horária específica. Por sua vez, o estágio não obrigatório é uma atividade opcional do estudante, sem exigência de carga horária regular a ser cumprida. Adicionalmente, as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica executadas no ensino superior somente podem ser consideradas como um estágio quando especificadas no projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008).

A Lei nº 11.788/2008 também determina a necessidade de haver um profissional para supervisionar o estudante enquanto estiver na situação de estagiário. Assim, o Art. 3º - §1º prevê que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. Nesse sentido, a supervisão do estagiário oferece a oportunidade de acompanhamento para fins de aprimoramento da prática laboral.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E OS ESTÁGIOS

Este estudo privilegia a compreensão de estágio no ambiente de educação superior. A partir disso, deve-se entender as finalidades de uma instituição de ensino superior, as quais servem de parâmetro para organização das atividades relacionadas aos estágios. Alinhado a essas diretrizes, o § 1º do art. 3º, da Lei nº 11.788/2008, determina que a instituição de ensino designe professor orientador como supervisor do estagiário, sendo um dos papéis de responsabilidade do local no qual o estudante estiver matriculado.

Outra responsabilidade desenvolvida pelo professor orientador da instituição de ensino consiste no acompanhamento e na avaliação das atividades do estagiário.

Ainda em referência à Lei nº 11.788/2008, as tarefas executadas pelo estagiário devem estar agregadas ao seu campo de formação educacional, conciliadas com o projeto pedagógico do curso. Dessa maneira, a instituição de ensino superior tem como responsabilidade manter a organização do projeto político pedagógico do curso e disponibilizar professores que exerçam a função de supervisores de estágio. Como forma de interdependência entre a instituição de ensino e a organização que recebe o estagiário para o aprendizado das atividades práticas, é possível destacar o estágio supervisionado obrigatório, no qual o curso pode compactuar parceria com agentes de integração que realizem a intermediação entre a instituição de ensino e o local da realização prática do estágio. Logo, é possível ressaltar que o curso de Bacharelado em Secretariado Executivo da UFRR possui em sua matriz curricular duas disciplinas obrigatórias que determinam o cumprimento de estágio supervisionado, com apresentação de relatório final, elaborado pelo acadêmico estagiário.

A partir desta concepção, o PPC do curso de Secretariado Executivo contém em sua estrutura descrições acerca da organização da graduação, evidenciando que “o estágio curricular supervisionado é obrigatório, assim como, também as atividades complementares para a obtenção do Título Bacharel em Secretariado Executivo” (UFRR, 2018). Além disso, o PCC/SE/UFRR detém uma lista de atividades complementares as quais o acadêmico possui a opção de escolher, para complemento da carga horária, a preferência pelo estágio extracurricular por instituições credenciadas, assim como vem acrescido da opção de monitoria e bolsista de iniciação científica.

Diante do exposto, compreende-se a importância do estágio supervisionado na preparação profissional do acadêmico de Secretariado Executivo, proporcionando assim maior fixação do aprendizado teórico adquirido no decorrer de sua formação, entretanto, a prática de estágio pode acarretar vantagens e desvantagens diante o aprendizado do acadêmico, assim como para as organizações que os recebem.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PRÁTICA DO ESTÁGIO

Com a execução do estágio, tanto o estudante como a organização que o recebe adquirem vantagens e desvantagens quanto à realização do estágio. Em face ao posicionamento do estudante como estagiário, é possível descrever determinadas vantagens quanto à escolha por estagiar. O seu Art. 1º, a Lei nº 11.788/2008 denota que o estágio visa preparar o estudante para aprender sobre as práticas das atividades profissionais, desenvolvendo assim o potencial do estudante tanto na vida cidadã quanto no trabalho. Em complemento à interpretação do Art. 1º da Lei nº 11.788/2008, Halasi (2002) discorre que “o estágio é a oportunidade que o aluno tem de aperfeiçoar-se, pois caracteriza-se pela dialética entre a

teoria e a prática, entre o saber e o fazer”.

Além disso, pode elevar de maneira positiva a experiência com o estágio para demonstração em currículo subsequente à conclusão de seu curso. Assim, o estágio auxilia o estudante no aprimoramento futuro de sua vida profissional, desenvolvendo a pessoa mais rapidamente para realizar melhores escolhas, além de servir de primeira experiência de trabalho. Nesse sentido, Murari et al. (2009) também explanam sobre a importância da realização do estágio, relatando que, “no nível superior, as competências profissionais podem ser trabalhadas a partir de sua aplicação nas organizações”.

Como maior absorção sobre o entendimento das vantagens de um estágio, Roesch (1999) explica que a realização do estágio, ainda que não seja obrigatório, pode ser considerado uma oportunidade de aperfeiçoamento das habilidades conforme o desempenho do estudante, este pode adquirir conhecimentos por meio de situações vivenciadas durante o estágio, obtendo assim a capacidade de avaliar possíveis planos e propor mudanças, ajudando assim na construção de novos conhecimentos. Agregando valorização às vantagens da realização do estágio, Bianchi et al. (1998) informam sua concepção sobre este parâmetro auxiliador na formação do acadêmico. Com isso, é possível verificar que a sociedade é beneficiada com a implementação de estudantes como profissionais iniciantes, os quais podem contribuir com seu conhecimento adquirido no decorrer de seus estudos.

De um lado, como desvantagem aos estagiários, é possível destacar o Art. 3º da Lei nº 11.788/2008, o qual informa que o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, desde que sejam cumpridos alguns requisitos destacados na lei. Por outro lado, como vantagens às organizações que recebem o estudante, elas podem treinar e adaptar o estagiário conforme suas diretrizes, por meio do desenvolvimento de comportamento e de execução de tarefas alinhados à necessidade do local, já que o estudante detém conhecimento teórico em fase de construção, útil ao aprimoramento organizacional a partir de ideias inovadoras e melhorias de processos internos. Além disso, como possível desvantagem às organizações receptoras do estagiário, indica-se a burocracia quanto ao controle, organização e responsabilidade pelo estudante acrescentado a sua equipe de trabalho.

Outra desvantagem quanto às organizações, é a jornada de trabalho do estagiário, a qual deve ser obedecida conforme sua orientação no Art. 10, inciso segundo da Lei nº 11.788/2008. Esse dispositivo legal exprime que as jornadas de trabalho devem ser de “6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior”. Sendo assim, as empresas, ao organizarem suas atividades internas com tarefas repassadas ao estagiário, devem estar cientes da execução limitada ao horário previsto, isto é, determinadas tarefas que necessitam cumprimento em horário integral correm o risco de serem inviáveis aos estagiários. Apesar de haver desvantagens de ambos os lados, é importante destacar que a prática do estágio auxilia o estudante no desenvolvimento de suas habilidades, as quais foram inseridas mediante aprendizado teórico no decorrer de aulas ministradas em curso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como forma de raciocínio para a pesquisa, foi empregado o método indutivo, que auxiliou na verificação, junto aos bolsistas de Secretariado Executivo na UFRR, de que forma a teoria é aplicada na prática administrativa, buscando-se, ainda, entender o significado de ser bolsista compreendido pelos mesmos. O uso do método indutivo está relacionado à observação de fatos particulares, com o intuito de buscar semelhanças entre as partes, obtendo-se, assim, uma resposta extensiva do assunto abordado. Nesse método, não existem conclusões totalmente verdadeiras, as respostas obtidas são prováveis (Marconi et al., 2010).

Em virtude da natureza de classificação, optou-se pela pesquisa qualitativa. Segundo Oliveira (2011), a abordagem qualitativa “trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto”. Em referência à abordagem metodológica, foi utilizada a pesquisa exploratória, cuja temática pouco estudada servirá de base para pesquisas posteriores. Como forma de determinar o universo a ser estudado, esta pesquisa optou pela realização da investigação através dos acadêmicos do curso de Secretariado Executivo da UFRR. Delimitando a amostra, esta pesquisa foi aplicada com bolsistas do curso de Secretariado Executivo da UFRR, sendo atuantes nas bolsas disponibilizadas pela instituição de ensino superior. As técnicas de pesquisa que foram aplicadas neste estudo serviram de direcionamento para a resolução da problemática encontrada. Com isso, foi usada a técnica de documentação indireta, pela qual documentos oficiais emitidos pela UFRR foram avaliados e interpretados para auxílio na análise dos dados.

Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, a qual serviu de base para a elaboração do referencial teórico. Segundo Freitas et al. (2013), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com o material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Portanto, considera-se viável adotar esse procedimento, uma vez que se faz a coleta de dados através de pesquisa em materiais já publicados sobre o assunto para o conhecimento geral e aprofundado do tema.

Foi também empregado como técnica de pesquisa o uso da observação direta extensiva, com destaque para a utilização de um questionário previamente formulado, com foco na amostra de acadêmicos do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UFRR, os quais participam de programas de bolsas na instituição de ensino superior. O questionário serviu de mapeamento que, juntamente com o estudo do referencial teórico, e ajudou na construção organizada da interpretação das informações reunidas, propiciando-se, assim, respostas à indagação: a partir da prática executada na área administrativa da Universidade Federal de Roraima, de que forma os bolsistas discentes do curso de Secretariado Executivo aplicam as teorias aprendidas durante sua trajetória acadêmica?

O questionário contou com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de obter precisão nas

respostas, além de captar a opinião específica de cada bolsista participante, com a possibilidade de notar cada percepção baseada na experiência individual. Para auxiliar na análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo. Nos termos de Bardin (1977), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Para a organização da análise houve definição de categorias e subcategorias, sendo definidas pelas teorias e conteúdo definido ao longo do referencial teórico e sobre as questões que surgirem no decorrer da análise.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A aplicação da pesquisa foi realizada inicialmente de forma remota por meio de consulta às páginas oficiais da UFRR, havendo impossibilidade de comparecimento pessoalmente aos setores responsáveis durante o período proposto para a realização da pesquisa e finalização do estudo. Para realizar esta ação foi utilizado um parâmetro para que a investigação fosse realizada de maneira ampla e ordenada, conforme esboço a seguir.

Observar primeiramente quais eram as Pró-reitorias existentes na instituição de ensino. Posteriormente verificar quais dos setores existentes nas pró-reitorias possuíam bolsas e/ou estágios. Após essa observação, tornou-se mais facilmente perceptível delimitar quais diretorias ou coordenações eram responsáveis pela organização de cada modalidade de bolsa, de maneira a também facilitar o entendimento sobre o que se tratava cada bolsa existente e para quais cursos eram direcionadas.

A primeira fase da pesquisa, realizada durante 2019, compreende o recolhimento de informações de quais setores da UFRR eram responsáveis pelo gerenciamento das bolsas dentro da instituição de ensino. Para alcançar os dados desta primeira etapa, foram reunidos conteúdos teóricos específicos oriundos da página eletrônica oficial da UFRR durante o ano de 2019, como estatutos, resoluções e demais normas, além de publicações de notícias de assuntos correlatos à pesquisa. Para organizar e registrar esses dados, a primeira etapa foi identificar organograma da instituição, para depois delimitar os setores que poderiam ser responsáveis pela gestão de bolsas.

Essa primeira fase contou somente com busca de dados por meio de conteúdo virtual, sem interação presencial ou remota com pessoas interligadas à instituição de ensino. A experiência trouxe uma resposta positiva quanto a obtenção de dados, pois o sítio oficial da UFRR foi construído de maneira ordenada e organizada, no qual é possível identificar diversos conteúdos com facilidade e clareza.

Como acadêmicos que já participaram de bolsas destinadas a discentes, foi possível aos pesquisadores compreenderem rapidamente a explicação de cada bolsa, bem como o propósito a que se destina. Em complemento à visão de estudante, também há a concepção de pesquisador, o que ajudou na percepção das características de cada bolsa, levando em consideração não somente a vivência cotidiana de

bolsista, mas ampliando a compreensão do emprego de cada bolsa dentro da UFRR.

A segunda parte da pesquisa, realizada em 2020, foi adaptada a esse estudo como forma de evitar contato presencial em meio ao processo de isolamento social, em razão dos efeitos da pandemia, não sendo possível realizar estudos de campo presencialmente, tampouco interagir fisicamente com terceiros. Assim, aplicaram-se virtualmente os questionários com discentes bolsistas do curso de Secretariado Executivo da UFRR.

Para reunir, analisar e compreender os dados necessários para este estudo, foi realizada a pesquisa bibliográfica com o intuito de reunir dados teóricos sobre as bolsas disponibilizadas pela UFRR que tivessem propósito estudantil direcionado ao acadêmico. Entretanto, também foi necessário questionar o acadêmico participante da bolsa, para compreender sua concepção de entendimento da bolsa associada ao aprendizado em sala de aula.

O questionário aplicado a esta pesquisa foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, tendo como amostra de pesquisa a aplicação com acadêmicos do curso de Secretariado Executivo da UFRR que estejam participando ativamente de alguma bolsa disponibilizada pela instituição de ensino, sendo bolsas direcionadas ao aprendizado prático das habilidades e competências inerentes a este profissional.

A quantidade total de questionários enviados foi dez, entretanto o retorno de respostas foi de dois bolsistas. O envio dos questionários foi feito em 27/03/2020, a primeira resposta foi obtida ainda neste mesmo dia, sendo que a segunda resposta ao questionário foi recebida em 30/03/2020, também pelo aplicativo de mensagens instantâneas. A escolha dos dez bolsistas para preenchimento do questionário se baseou por uma busca antecipada, em alguns setores da UFRR, com o intuito de encontrar bolsistas que fossem do curso de Secretariado Executivo da instituição de ensino. Não houve solicitação junto ao setor responsável pela organização das bolsas, a busca foi realizada de maneira independente, com o intuito de interagir presencialmente com o discente bolsista.

Como forma de compreensão das respostas, foi determinado que os participantes seriam chamados de PART1 e PART2, em alusão à palavra *participante*.

A primeira pergunta foi de reconhecimento da amostra de participantes, os quais foram indagados sobre qual semestre de estudo estavam no momento em que responderam ao questionário. Esta pergunta fundamenta-se na compreensão de quais poderiam ser as habilidades e competências aprendidas pelo discente conforme as disciplinas alocadas em cada semestre. As respostas dos dois integrantes a esta pergunta foram, PART1 está entre o 7º e 8º semestre, enquanto que o PART2 se encontra no 5º ou 6º semestre. Diante disso, é possível verificar que ambos os respondentes realizaram os módulos introdutórios da graduação e se encontram na fase de desempenho de atividades práticas em setores que precisam de suas habilidades técnicas.

A segunda interrogativa foi de verificação sobre quais os tipos de bolsas que o discente já havia

recebido da UFRR, podendo ser marcada mais de uma opção, incluindo também o período, em semestres, de duração na bolsa. O PART1 informou que participou da Bolsa Pró-acadêmico tendo como dois semestres o tempo de duração na bolsa, estando ativo até o presente momento. Em resposta a segunda pergunta o PART2 respondeu que foi participante da bolsa SIAPE, com duração de 4 semestres. Em análise a esta questão, pode-se observar que ambos os respondentes participaram das duas bolsas que realizam práticas administrativas no âmbito da UFRR.

A terceira pergunta foi uma forma de detalhamento sobre onde os participantes desempenharam suas atividades de bolsistas, especificando o setor de atuação. Atendendo a esse questionamento, o PART1 respondeu que desempenhou suas atividades junto ao CEDUC diretamente ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRR), enquanto que o PART2 realizou suas atividades dentro do Departamento de Secretariado Executivo.

Como forma de reconhecer quais atividades eram desempenhadas nestes setores foi solicitado, como quarta pergunta, que os informantes especificassem algumas dessas atividades. O PART1 executava tarefas relacionadas a arquivamento de documentos, elaboração de documentos, organização de agenda e reunião, interpretação de documentos recebidos para o repasse ao supervisor. Além disso, o PART2, por sua vez, realizava elaboração de documentos, arquivamento de documentos, organização de agenda e reuniões, assistência e/ou assessoramento ao supervisor ou chefe direto, auxílio na organização de cerimônias, palestras, conferências, elaboração de ata, atendimentos aos professores, atendimento aos acadêmicos, organizar os arquivos, entrega de documentos para outros setores, envio de certificado para os acadêmicos e professores.

A Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996, que regulamenta o exercício da profissão de Secretariado, descreve algumas atribuições inerentes ao profissional os quais estão inclusos o saber de realizar planejamentos, organização e direção de serviços relacionados à secretaria. Além disso, é possível verificar que o profissional possui a competência de realizar tarefas relacionadas ao assessoramento. Ainda em complemento, notam-se atividades de coleta de informações para o alcance de metas, interpretação textual, desenvolvimento de textos, organização de correspondências para encaminhamento a chefia, além de tradução de idioma estrangeiro.

Até o presente momento, as perguntas efetuadas informam que os discentes bolsistas executam atividades direcionadas ao aprendizado de práticas administrativas. Como forma de comparar as habilidades e competências características desse profissional, as atividades executadas por um secretário executivo podem ser destacadas por atribuições de grande valor ao desempenho do profissional no ambiente de trabalho, essas características estão evidenciadas na Diretriz Curricular do Secretário Executivo, presente no Art. 4º da Resolução nº 3/CNE/CES, 2005.

A visão gerencial é uma das atribuições que o acadêmico adquire durante sua formação, incluindo

a capacidade de articulação e visão geral da organização na qual irá desempenhar suas funções. Seu raciocínio lógico também é trabalhado juntamente com a habilidade de lidar com diferentes tipos de gestão e com o domínio dos recursos de expressão e comunicação dentro do ambiente laboral. Além disso, o Secretário Executivo é apto para a liderança, gestão e assessoria administrativa, com ênfase na capacidade de utilização de recursos tecnológicos para melhor desempenho de suas tarefas. De forma geral o profissional possui as habilidades de criatividade, iniciativa, determinação para o aprendizado e para novas mudanças e ética no serviço (MEC, 2005).

Em virtude disso, é possível realizar o comparativo entre as atividades realizadas pelos bolsistas e as habilidades e competências que o profissional formado deve possuir, logo verifica-se que durante sua formação e aprendizado prático nas bolsas especificadas pelos discentes, é possível visualizar o início da complementação do aprendizado, no qual a importância do estágio e da realização técnica dos ensinamentos teóricos pode ser fundamental à conclusão do curso. Logo, nota-se que os bolsistas adquirem habilidades substanciais durante a realização das atividades agregadas às bolsas da UFRR. Esta realização é de suma importância para o acadêmico, pois executar tarefas, as quais precisam colocar em ação conteúdo teórico aprendido em sala de aula, poderá enfatizar e aprimorar questões que não são desenvolvidas somente com o estudo conceitual.

Em sequência à análise do questionário, a quinta pergunta solicitou que os participantes relacionassem algumas das práticas anteriores aos ensinamentos obtidos ao longo da graduação em Secretariado Executivo, relacionando atividade a sua respectiva disciplina. As principais disciplinas identificadas foram relacionadas à arquivo e documentação, cerimonial e protocolo, gestão de rotinas e técnicas secretariais, Língua Portuguesa e informática aplicada ao secretariado.

Essa questão foi elaborada com o intuito de verificar se os bolsistas tinham a noção de que as atividades executadas durante o andamento da bolsa poderiam estar relacionadas ao curso, além de trazer à consciência de que a prática executada é fundamental para a teoria aprendida, deixando assim evidente ao discente a importância que cada disciplina do curso pode ter no desempenho de suas funções no ambiente de trabalho.

Como forma de obter conhecimento sobre o grau de responsabilidade e liderança no ambiente de trabalho, foi realizada a sexta pergunta no qual indicava saber se os bolsistas já tiveram que assumir alguma responsabilidade destinada somente à chefia. A partir disso, ambas as respostas foram negativas, determinando assim que os bolsistas não tinham autonomia para resolver questões relacionadas ao setor. Uma das habilidades que devem ser incentivadas ao futuro profissional de SE é a de liderança e gestão, a ausência de autonomia impacta negativamente nesta fase de aprendizado, pois pode ensinar ao acadêmico apenas a executar tarefas que lhes são impostas por meio de supervisão e comando externo. Entretanto, o Secretário Executivo possui a capacidade de atuar como líder e gestor em ambientes públicos e privados

e isso deve ser ensinado durante sua vida acadêmica, para que a essência da liderança seja claramente evidenciada ao discente.

Diante a trajetória da pesquisa, foi realizada a sétima pergunta na qual indagou se em algum momento da prática do estágio/bolsa o participante precisou assessorar seu supervisor direto ou chefia do setor, foi solicitado ainda que uma situação fosse descrita em caso de resposta positiva. O PART1 respondeu que não houve ocorrência dessa prática. Entretanto o PART2 indicou que já realizou assessoria em reuniões junto ao chefe de departamento, organizando a sala e as pautas da reunião. O Secretário Executivo como assessor é uma das principais competências e habilidades da profissão, aprender a executar a prática dessa atividade é um fator de alta importância durante a vida acadêmica, entretanto somente conteúdo teórico acerca desta atividade não suficiente para que o futuro profissional saia da vida acadêmica com bagagem para exercer essa função, é preciso que haja o ensinamento prático de como um assessor deve agir.

Em comparação às habilidades de um secretário executivo, a resposta do PART2 orienta que há o aprendizado prático voltado para a assessoria, conforme a Diretriz Curricular que esboça as competências e habilidades ao Secretário Executivo na Resolução nº 3/CNE/CES, 2005.

Partindo-se para a oitava pergunta, foi indagado aos bolsistas se os mesmos já haviam executado atividades as quais tiveram autonomia em sua execução sem necessidade de aprovação pelo supervisor ou chefia do setor. Como resposta, o PART1 não tem autonomia para execução de tarefas sem aprovação, em contrapartida, o PART2 possui autonomia no envio de memorandos, na solicitação de demandas de materiais, no envio da frequência dos professores e no envio da frequência dos bolsistas. Essa pergunta foi realizada com base no perfil profissional de gestor, evidenciada no projeto pedagógico do curso. Logo, o PART2 possui um treinamento inicial sobre funções gerenciais, no qual tem autonomia para resolver e realizar atividades que não são de responsabilidade fixa para um bolsista, mas que são repassadas como forma de demonstrar que a pessoa possui a capacidade de desempenhá-las. Além disso, as habilidades gerenciais estão agregadas a capacidade de planejamento, organização, implantação e gerência das atividades desenvolvidas dentro do âmbito de realização da bolsa.

Para a nona pergunta foi desenvolvida a indagação sobre se em alguma ocasião, durante o estágio/bolsa, o discente já precisou ter iniciativa para resolver alguma situação ou problema. Em conformidade com as práticas da sua bolsa, o PART1 respondeu que não precisou resolver qualquer problema. Entretanto, o PART2 descreveu uma situação em que precisou ter iniciativa para a resolução de um problema. Em resposta, o PART2 comentou que, quando o chefe do departamento estava de férias, surgiu uma demanda muito grande de solicitação de bens para todo o curso, sendo computadores, *notebooks*, cadeiras, mesas etc. Conforme o PART2, nenhuma outra pessoa assumiu essa responsabilidade, tendo assim a iniciativa e tomando para si a tarefa sobre essa demanda. A Resolução nº 3/CNE/CES/2005

informa sobre as competências e habilidades ao Secretário Executivo. Desse modo, é possível identificar essas habilidades no PART2, sendo mais uma forma de desenvolvimento profissional adquirida no âmbito prático de aprendizado.

A décima pergunta foi referente às melhorias de processos. Com isso, foi abordado ao responde se no ambiente que desempenha sua bolsa já foi possível colocar em práticas ideias que pudessem ajudar o setor na implementação de novas práticas. Contudo, nenhum dos respondentes apresentou resposta positiva para esta indagação, compreendendo assim que as atividades relacionadas ao aprendizado prático por meio das bolsas da UFRR não colocam em evidência a oportunidade de o aluno poder colocar em prática uma possível habilidade de gestão direcionada a melhoria de processos de trabalho.

Como forma de justificar esta percepção da falta de aprendizado prático da habilidade de gestão, é possível observar a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. O art. 9º, inciso III, da Lei nº 11.788/2008, relata que a parte concedente deverá “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente”. Assim, percebe-se que a autonomia do estagiário para realizar qualquer tipo de atividade está condicionada a alguém dotado de experiência e formação para orientá-lo e supervisioná-lo, de maneira a manter relação de subordinação direta a essa pessoa. Complementando esta questão, compreende-se que o estagiário necessita do suporte de outra pessoa, alocada no ambiente de trabalho, para que possa executar suas funções com determinada direção e controle.

Como forma de complementar o questionário, foram solicitadas aos respondentes sugestões, críticas ou objeções a respeito da graduação em SE oferecida pela UFRR e as melhorias em relação à prática de estágio. O tópico levantado pelo PART1 foi a ocorrência de aula no turno vespertino, pois, de acordo com o discente, esse fato prejudica alunos que precisam trabalhar em meio a graduação, dificultando a pontualidade nas aulas e adiando a conclusão do curso. Em relação ao estágio, o respondente apenas informou que não há melhorias a serem feitas, pois o ambiente do estágio é bom.

Por outro lado, o PART2 ressaltou a procura de bolsistas do curso de SE por outros setores da UFRR, entretanto, ele questionou a valorização do bolsista dentro do próprio curso de SE. Apesar disso, o curso ensina as práticas que são executadas no estágio. Frente a essa análise, foi possível verificar que o curso de SE da UFRR possui base teórica adequada para a formação do futuro profissional, ensinando antecipadamente quais deverão ser as habilidades e competências que o secretário executivo deverá enfatizar. Complementando, ainda, os discentes respondentes desta pesquisa possuem a noção de quais as habilidades devem possuir, além da capacidade de relacionar o conteúdo aprendido em sala de aula com as práticas executadas no ambiente de estágio.

O método de pesquisa-ação foi escolhido para esta pesquisa com o intuito da associação entre as

experiências vivenciadas pelos pesquisadores, pelos autores empregados como referencial teórico e com as observações apontadas pelos bolsistas respondentes do questionário proposto. Logo, o uso da pesquisa-ação permite evidenciar as influências que a experiência vivida nesta temática traz de positivo para a compreensão do estudo, elaborando, assim, análises, procedimentos e decisões que podem modificar de maneira favorável os obstáculos frente à problemática de pesquisa.

Assim, a pesquisa-ação auxilia no compartilhamento de informações decorrentes de diversas perspectivas diferentes, reunindo vários conhecimentos e considerações que juntos podem trazer resultado à pesquisa em questão. Como pesquisadores deste estudo, foi possível também observar desafios que surgiram no decorrer deste percurso de formação profissional. Em virtude de aceite para participação de bolsas ao longo da vida acadêmica, havia poucos conhecimentos teóricos acumulados para serem empregados no ambiente, sendo assim o aprendizado teórico e prático foram vinculados para serem desenvolvimentos simultaneamente. Por obter experiências anteriores à realização desta pesquisa, foi possível compreender o ponto de vista dos respondentes ao questionário, o que facilitou a compreensão e a análise do tema proposto.

Cada respondente demonstrou sua visão frente ao curso e sua relação com as atividades executadas no ambiente de aprendizado prático da bolsa. Entretanto, é possível encontrar semelhanças entre as respostas, as quais mostraram que o curso possui importância como forma de obtenção de conhecimento teórico adequado para a preparação do discente. Esse entendimento foi facilitado, pois a visão dos participantes da pesquisa é semelhante às experiências vivenciadas pelos pesquisadores. A pesquisa, quando realizada a partir de um pensamento já existente, facilita sua execução, seu entendimento e flui de mais compreensível. Isso impacta na sua escrita e no seu desenvolvimento, trazendo, assim, novos fundamentos que podem ser de fundamental importância para a exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de base para a realização desta pesquisa, optou-se por delimitar o objetivo para verificar, junto aos bolsistas de Secretariado Executivo na UFRR, de que forma a teoria é aplicada na prática administrativa. A partir disso, foi possível alcançar respostas para a seguinte problemática: a partir da prática executada na área administrativa da Universidade Federal de Roraima, de que forma os bolsistas discentes do curso de Secretariado Executivo aplicam as teorias aprendidas durante sua trajetória acadêmica?

Com isso, obteve-se resultado adequado ao estudo, trazendo a compreensão de quão importante é a organização curricular realizada pelo curso de Secretariado Executivo da UFRR. A forma como cada conteúdo é repassado aos discentes e sua ordem de ensinamento agrega valor ao futuro profissional, que neste momento precisa de todo material teórico suficiente para a evolução de seus conhecimentos. O

conteúdo apresentado pelo curso ensina o aluno a ter qualificação e competência para sua aplicação no ambiente de trabalho. Complementando a isso, a UFRR traz para si a responsabilidade de auxiliar o estudante no aprendizado prático do que se está aprendendo em sala de aula. A relação entre ambos os conhecimentos torna o futuro profissional mais preparado para enfrentar as situações diversas que irão surgir após sua formação e aplicação do que foi aprendido.

Apontar ao acadêmico e ao leitor deste estudo o quão importante é o fator de praticar o que foi aprendido em sala de aula e um dos motivos da realização desta pesquisa. O fato de estudar não remete somente ao conteúdo repassado pelos docentes, que inicialmente é fundamental para o crescimento profissional, é necessário que haja visão para a importância da execução do estágio dentro do curso, e que os alunos percebam que o estágio obrigatório não é somente uma questão a ser enfrentada durante a graduação, mas uma oportunidade de se tornar um profissional mais capacitado para o mercado, valorizando assim a profissão e seu reconhecimento.

Esta pesquisa pode servir de amparo a outros estudos nesta temática, valorizando o mérito do estágio em qualquer curso superior, aumentando, assim, a compreensão de que o método de ensino prático é valioso ao desenvolvimento do profissional. No decorrer desta proposta temática, foi observado que outros estudos neste ramo podem ser evidenciados, direcionando a concepção de que os acadêmicos do curso realmente possuem o conhecimento da importância do estágio obrigatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo I et al. (2006). *Secretária: um guia prático*. 6. ed. São Paulo: Ed. Senac São Paulo. 188p.
- Bardin L (1997). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Presses Universitaires de France. 226p.
- Bianchi AC et al. (1998). *Manual de Orientação: estágio supervisionado*. 2. ed. Revista, São Paulo: Pioneira Thomson. 112p.
- Brasil. Lei nº 7.337, de 30 de setembro 1985. Dispõe sobre o Exercício da profissão de secretário, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377.htm>. Acesso em: 24/01/2018.
- Brasil. Lei nº 7.364, de 12 de setembro de 1985. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal de Roraima e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7364-12-setembro-1985-356589-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24/09/2019.
- Brasil. Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996. Regulamenta o exercício da profissão de Secretariado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm>. Acesso em: 19/10/2019.

- Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 08/10/2019.
- Carvalho AP et al. (1998). Manual do Secretário Executivo. 2. ed. São Paulo: D’Livros Editora. 588p.
- Chiavenato I (2011). Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 678p.
- Durante DG et al. (2010). Profissão Secretarial: enfoque na atuação estratégica. Revista Expectativa Secretariado Executivo, 9(1): 25-42.
- Drucker P (1998). Introdução à Administração. 3 ed. São Paulo: Pioneira. 704p.
- Freitas EC et al. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. 288p.
- Halasi AC (2002). (org.). Estágio tendências e perspectivas. Porto Alegre: CIEE-RS. 60p.
- Lima TF et al. (2010). A formação e a construção de competências para a atuação do profissional de Secretariado Executivo: um estudo de caso em uma Empresa Júnior. Revista de Gestão e Secretariado, São Paulo, 2(1): 94-122.
- Marconi MA (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas. 310p.
- Medeiros JB (2006). Manual da secretária: técnicas de trabalho. 10. ed. São Paulo: Atlas. 392p.
- Ministério da Educação – MEC (2019). Resolução nº 3/2005-CNE/CES, de 23/06/2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Secretariado Executivo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf>. Acesso em: 19/10/2019.
- Murari JMF et al. (2009). O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração. Revista Gestão & Planejamento, 10(2): 262-280.
- Nonato RJ (2009). Epistemologia do conhecimento em secretariado executivo: a fundação das ciências das assessorias. Fortaleza: Expressão Gráfica. 260p.
- Oliveira MF (2011). Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração - Catalão: UFG. 73p.
- Portela KC et al. (2007). Estágio supervisionado, teoria e prática. São Paulo: Viena. 191p.
- Roesch SMA (1999). Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. São Paulo: Atlas. 336p.

Universidade Federal de Roraima – UFRR (2018). Secretariado Executivo Trilíngue - Projeto Político Pedagógico do Curso. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/LSqJ5K>>. Acesso em: 23/01/2018.


Universidade Federal de Roraima – UFRR (2020). Departamento de Secretariado Executivo. Disponível em: <<http://ufrr.br/dse/>>. Acesso em: 23/06/2020.

Universidade Federal de Viçosa – UFV (2020). Código de ética. Curso de Graduação em Secretariado Executivo Trilíngue. Disponível em: <http://www.sec.ufv.br/?page_id=296>. Acesso em: 12/08/2020.

Greve docente na universidade: percepções discentes

Recebido em: 25/04/2021

Aceito em: 26/04/2021

 10.46420/9786588319673cap3

Daniele Cariolano da Silva^{1*} 

Jacques Therrien² 

INTRODUÇÃO

O artigo traz uma análise sobre o movimento grevista docente na universidade a partir das percepções discentes. Trata-se de um trabalho desenvolvido na disciplina de Fundamentos pedagógicos do trabalho e formação docente do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-PPGE/UECE.

Parte-se do contexto de problematização educacional e profissional, de inquietações fomentadas no panorama de contradições, de discursos de aparente valorização da Educação, da profissão docente e de seus profissionais no estado do Ceará e o movimentos grevista que emergiu em setembro de 2014, tendo como principal reivindicação a realização de concurso público para professor efetivo das universidades do Estado, solicitação que já havia sido feita na última greve, entre outubro de 2013 e janeiro de 2014. Aos poucos tal movimento foi abrangendo três universidades estaduais do Ceará a situar: Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Entende-se que os movimentos reivindicatórios, entremeados às contradições, possibilidades e desafios revelam tanto a sua força quanto as dificuldades no enfrentamento para negociar reivindicações junto a governos intransigentes.

É preciso considerar que os movimentos reivindicatórios, entremeados por contradições, possibilidades e desafios, revelam tanto a sua força quanto as dificuldades no enfrentamento para negociar reivindicações junto a governos intransigentes. Nesse contexto, o papel dos movimentos sindicais está vinculado não apenas ao número de filiados e ao número de greves conduzidas, mas ao seu poder de disposição, mobilização, promoção e condução de ações coletivas como uma greve, entendida como última estratégia a ser deferida quando as demais formas de negociação não surtirem resultados favoráveis à categoria profissional.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Pedagoga no Instituto Federal do Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Quixadá.

² Doutor em Educação pela Cornell University (USA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

* Autora correspondente: dannicariolano@yahoo.com.br

No âmbito educacional, uma pauta grevista se centra na defesa das condições de formação, de ingresso na carreira e de exercício profissional docente, no que tange às deficiências das instalações universitárias, à falta de professores, de recursos didático-pedagógicos e de ações efetivas de permanência discente.

Esses elementos se configuram também em uma pauta de defesa das condições de estudos próprias aos estudantes, de seu processo qualitativo de ensino-aprendizagem, da formação docente inicial a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que infelizmente é, segundo Mattos (2013), “[...] repudiada como muito dispendiosa e desnecessária e, em seu lugar, defende-se uma universidade limitada ao ensino, voltada para a formação de profissionais mais ‘flexíveis’, adequados às demandas do mercado”. Compreende-se aqui que a greve, enquanto movimento de resistência, de coletividade e de solidariedade de classe, busca continuamente uma universidade que contribua de fato para a mudança qualitativa e crítica da sociedade brasileira.

Assim, diante do problema de pesquisa (Quais as percepções discentes sobre a greve docente na universidade?) e dos objetivos propostos pela investigação, recorre-se à pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e aos procedimentos de revisão bibliográfica e de realização de entrevistas semiestruturadas com licenciandos do curso de Pedagogia. A justificativa e a relevância da pesquisa pautam-se na possibilidade de discussão e de caminhos para o aprofundamento sobre a área de conhecimento.

MATERIAL E MÉTODOS

A partir do entendimento de paradigma como um sistema de crenças baseadas em pressupostos, em que não há hierarquização de um sobre outro e nenhum pode ser irreprensível como verdade, o estudo se pauta no paradigma da Teoria Crítica, apresentada sob as seguintes bases: I – ontológica, em que o realismo virtual passa a ser influenciado por questões e valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, dentre outros, configurando-se em realismo histórico; II – epistemológica, com acentuação do caráter transacional/subjetivista, na qual as descobertas são mediadas por valores; e III – metodológica, em que o caminho teórico-metodológico ocorre no âmbito da relação dialógica/dialética (Lincoln et al., 2006).

A pesquisa se pautou por uma abordagem qualitativa, em que o ambiente natural é considerado principal fonte de dados, sendo necessário ao pesquisador o seu contato direto e prolongado com o meio e com a situação investigada; dá-se ênfase ao processo investigativo (ao tempo, espaço, sujeitos e relações que compõem a complexidade do cotidiano) em comparação ao produto da pesquisa; e, com vistas a retratar as perspectivas dos sujeitos, muitas das situações investigadas têm a sua relevância, o que justifica o fato de os dados obtidos serem diversos e predominantemente descritivos (Bogdan et al., 2006). Assim, observam-se as várias dimensões do fenômeno, fatores que geram uma compreensão mais clara, aprofundada, processual, descritiva, em que conforme Bogdan et al (2006),

os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Busca-se captar a maneira, os sentidos, as significações e as perspectivas atribuídas pelos informantes às determinadas questões, situações, fatos ou problemas que estão sendo focalizados no estudo; consideram-se os diferentes pontos de vista dos participantes, sua abrangência, dimensionalidade e dinamicidade interna envolvida.

A partir da afirmativa de que na pesquisa qualitativa o ambiente natural é a principal fonte de dados, constata-se a necessidade da inserção do investigador no meio, algo que demanda tempo prolongado e utilização de diferentes recursos. Os dados apreendidos devem ser complementados pelas informações produzidas de acordo com o contato direto com os sujeitos, além de revistos em sua totalidade e no âmbito da relação entre texto e contexto. Busca-se melhor compreender os fatos a partir dos registros oficiais, mas, sobretudo, mediante observação do meio onde ocorreram, do contexto histórico a que pertencem, das circunstâncias históricas atuais e dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fatos em questão.

Para realizar a análise, recorreu-se à revisão bibliográfica, em que a escolha dos documentos de análise se deve à natureza e à área investigativa do estudo, em que a pesquisa bibliográfica, além de considerar o tempo, a essência/centralidade e os objetivos de pesquisa, tem-se também, de acordo com Severino (2007), o critério “[...] do estágio científico do pesquisador, deve-se adotar um critério formal, cruzando duas perspectivas: partir sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo, ressaltando-se, obviamente, o caso dos documentos clássicos”.

Houve também a implementação de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se de um roteiro com categorias/temáticas pré-estabelecidas, mas não engessado, fechado ou rígido, sendo adaptável conforme os rumos do diálogo entrevistador e entrevistado. Para Minayo (2010), tal entrevista “[...] difere apenas em grau de não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada, mas, neste caso, a semi-estruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador”. Tem-se a possibilidade de combinação de perguntas abertas e fechadas, de improvisação, do uso de recursos visuais, de alongar ou encurtar a entrevista, direcionando-a para atender aos objetivos de pesquisa, de interesse, de maior aproximação e conhecimento sobre o entrevistado, sua percepção real, de favorecimento para a naturalidade e espontaneidade nas respostas.

As seguintes vantagens podem ser atribuídas ao uso da entrevista: I – obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e em profundidade sobre o comportamento humano, bem como suscetíveis de classificação e quantificação; II – possibilidade de obtenção de maior número de respostas (em demasia descritivas), uma vez que é possível ao entrevistador ir fazendo os devidos esclarecimentos e adaptações ao longo do diálogo. Além disso, o entrevistado não precisa necessariamente saber ler ou escrever; e III – possibilidade de observação das diversas expressões corporais do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas sob uma amostra de seis licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, de semestres diferentes. A escolha dos sujeitos se deu pela participação da referida instituição superior em recentes movimentos grevistas, pela vivência do estágio supervisionado da pesquisadora do estudo no curso de pedagogia dessa universidade e pela livre adesão dos licenciados. Os participantes foram classificados e referenciados ao longo do trabalho, seguindo uma ordem alfabética (licenciando A, licenciando B, licenciando C, por diante). A análise das informações obtidas segue as etapas de organização, classificação, categorização e teorização a partir dos estudos de Mattos (2013), Silva (1989, 2011), Sarmiento (1989), Pinto (2000), Bogdan et al (2006), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Instituição universitária deve se incumbir de promover uma formação inicial capaz de possibilitar o ingresso do professor no exercício do magistério. Para Gatti et al. (2011), a relevância da formação inicial está no fato de criar “[...] as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. Assim, pode-se inferir que uma formação inicial bem realizada no que se refere à satisfação de suas exigências formativas básicas, pressupõe-se produzir ao profissional recém-egresso da universidade condições para prosseguir em seus estudos e formações continuadas, bem como desenvolver a sua prática de ensino com responsabilidade, autonomia, com sólidos conhecimentos, reflexividade e criticidade.

Vale situar que são diversos os desafios que perpassam as condições institucionais, estruturais, organizacionais e pedagógicas da universidade, evidenciando a não concretude de um continuum participativo de elaboração de práticas institucionais que estabelecem a necessária integração entre a universidade e a sociedade, seus anseios e possibilidades profissionais. Desse modo, segundo Silva (2011) “a circularidade continua...a universidade encastelada, distante do que vem acontecendo nas escolas” e a percepção que se tem é de que se está pensando em soluções para demandas sociais e educacionais que não condizem, em sua essencialidade, com as necessidades vindas dos próprios setores da sociedade.

A universidade vivencia enormes dilemas que impedem e/ou dificultam a realização de seu papel, em especial no âmbito da formação de professores. Conforme Silva (1989), como “[...] agulhas chinesas

fincadas na consciência do professor: dor, humilhação, descontentamento, tristeza, frustração. Boneco coisificado perante a sociedade e, o que é pior, perante seus próprios alunos”, estes elementos condicionantes da profissão dão azo a situações de desmotivação, insatisfação, decepção e incapacidade que combinados com outros implicadores, se tornam determinantes para desencadear um progressivo percurso de desprofissionalização e de abandono do magistério. Isto compreendendo também que de acordo com Mattos (2013),

o trabalho docente foi intensificado, mas também hierarquizado e fragmentado, sob a égide de avaliações produtivistas e da desvalorização das atividades de ensino em paralelo à concentração dos recursos para a pesquisa nas mãos de alguns poucos “centros de excelência”. O individualismo competitivo, a valorização de uma meritocracia mensurada por discutíveis critérios quantitativos e a lógica do “empreendedorismo acadêmico” (do professor que vende seus serviços ao mercado) passaram a ser parte do *ethos* que se pretendeu impor ao professor universitário.

Dentre os diversos desafios ao exercício da profissão professor, atrelados à precarização das condições de trabalho e de formação docente, têm-se a desvalorização social e profissional que a sociedade e o governo, por meio das políticas educacionais vigentes conferidas ao magistério, a baixa remuneração salarial, dentre outros elementos de desprestígio. Constata-se o contexto das condições institucionais, sociopolíticas e profissionais nas quais o professor tem que desenvolver o seu trabalho diário. O movimento grevista em defesa da carreira docente se relaciona à avaliação objetiva de que os professores universitários são mal remunerados e à tentativa de reverter a situação de precarização da atividade docente (formas ‘informais’ de contratação, professores substitutos ou temporários) e do modelo produtivista de avaliação de desempenho docente (Mattos, 2013).

Ante ao panorama, como direito legítimo assegurado legalmente para garantir o atendimento às condições mínimas e inadiáveis ao exercício profissional docente, lança-se mão do movimento grevista a depender do tipo, da finalidade, da abrangência, das ações desenvolvidas e do alcance do ato. Na esfera legal, trata-se de um dispositivo democrático assegurado pelo artigo 9º da Constituição de 1988, em que é garantido “o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender”, sendo muitas vezes atrelado ao alguma sindicato, uma associação sindical de trabalhadores de uma mesma categoria profissional na busca por resguardar e defender seus interesses e direitos.

Vale situar em âmbito abrangente que o sindicalismo brasileiro na década de 1980 foi marcado por lutas e conquistas deste movimento. Já na década de 1990 esteve imbuído da agenda e política neoliberal no país, caracterizando-se pela rendição do novo sindicalismo e pela crise no modelo de luta sindical, com a perda do poder de mobilização das categorias profissionais, devido ao contexto de desregulamentação de direitos, de dificuldades de negociação, de baixo índice de sindicalização e de elevado número de trabalhadores desempregados (Assunção et al., 2020). Posteriormente, a partir da década de 2000, houve um processo de reconfiguração do movimento sindical, decorrente de seu descontentamento ante as

políticas adotadas pelo Governo Lula, atendendo contraditoriamente tanto a demandas petistas e sindicais como a interesses dos empresários, o que gerava a fragmentação do sindicalismo, mas ao mesmo tempo, permanecia certa identificação sindical entre os pares envolvidos, entre governo e trabalhadores.

Cabe também pontuar que, apesar de ser um direito respaldado em legislações para as diferentes categorias profissionais nos seus diversos setores da sociedade como a saúde, a educação, a segurança, o transporte, dentre outros, as condições requeridas para paralisação durante os acordos com os devidos empregadores são diferentes para cada profissão, bem como as condições de negociação, considerando que os objetivos e as necessidades tendem a ser diversificadas. No âmbito da educação, esse contexto é conduzido e compreendido a partir do imaginário social de desvalorização dessa esfera, de concepções e práticas restritivas e intencionalmente materializadas em torno da profissão professor, com o objetivo de manter o *status quo* de desigualdades, sociais, econômicas e culturais. Este fato gera repercussões negativas para os professores que passam a ser considerados meros técnicos reprodutores de conhecimentos, um profissional desqualificado, um “semiprofissional” (Sarmiento, 1994). As atribuições valorativas que incidem sobre o trabalho docente são representações sociais que passam a se constituir em atributos da pessoa que o desenvolve.

Apesar da necessidade e do aparente discurso governamental de “valorização da Educação” por meio da ampliação das ações educativas com vistas a atender as demandas da atual sociedade, o panorama social de desprestígio da profissão de professor ainda se faz presente. Situações de descrédito social, econômico e profissional ainda são vivenciadas pelo professor, bem como outros desafios advindos da precariedade do sistema público de ensino, conforme o seguinte depoimento.

a sala de aula não tem condições básicas, os ventiladores que temos são muito antigos, o quadro branco não é branco, ele é todo manchado. Se quisermos ligar um Datashow tem que afastar as cadeiras para refletir na parede. Você não tem um banheiro decente para usar (Licenciando B).

Apontam-se para as condições de exercício profissional, para os recursos e os materiais necessários à prática cotidiana do professor. De acordo com Mattos (2013), “na prática, o que hoje se observa são salas de aula superlotadas, falta de laboratórios, bibliotecas e outras instalações essenciais, pois a expansão física das universidades já existentes foi muito limitada”, sendo as reivindicações grevistas em sua maioria, centradas também sobre tais condições de trabalho, da necessidade de concursos públicos, de conclusão de obras de expansão, de disponibilização de verbas de manutenção e assistência estudantil, portanto, em torno da garantia das condições mínimas de qualidade do trabalho universitário. Nesse sentido, segundo Annegues et al. (2017):

as dificuldades enfrentadas pelos professores no país, sobretudo nas escolas públicas, como os baixos salários e a falta de condições de trabalho, reforçam ainda mais a revolta da categoria, o que dá margem à ocorrência dos movimentos grevistas como forma de chamar a atenção da sociedade e exercer pressão sobre as autoridades. Por outro lado, a paralisação dos professores pode gerar diversas consequências não negligenciáveis ao processo de aprendizagem dos

estudantes e que se somam às deficiências já existentes do sistema educacional, como a falta de professores e a precária infraestrutura das escolas.

A educação superior, além do ensino, pauta-se por atividades de produção de conhecimento mediante ações extensionistas e de pesquisa, desse modo, as greves docentes a nível federal se configuram de certa forma como movimentos nacionais, em que as instituições educacionais vão aderindo paulatinamente e têm seus impactos na organização do calendários letivos de aulas, no andamento dos semestres, na conclusão dos cursos, dentre outras condições necessárias e diretamente relacionadas à aprendizagem e à formação discente universitária. De acordo com Annegues et al. (2017):

a consequência direta das greves dos professores é a interrupção das atividades de docência, com uma perda correspondente de dias de aprendizado das disciplinas por parte dos estudantes. Todavia, existem algumas razões as quais levam a crer que os efeitos das greves sobre os estudantes não se restringem apenas aos dias de aula perdidos. Diferentemente dos feriados, as greves não são incorporadas ao planejamento dos semestres, de modo que os estudantes precisam ser submetidos a uma revisão dos materiais das disciplinas para que retomem o ritmo de trabalho anterior à interrupção do período. Isso, aliado ao pouco tempo para finalizar as atividades do semestre, pode comprometer a assimilação dos conteúdos restantes das disciplinas, prejudicando, assim, o desempenho acadêmico dos estudantes nos semestres interrompidos pelas greves.

Sem dúvida, há consequências tanto para os professores como para os alunos como impactos gerados em específico pelo movimento grevista seja pela desorganização de calendários letivos, de redução de carga horária de ensino seja pelo acúmulo de atividades, aligeiramento e superficialidade dos estudos após retorno das aulas. No entanto, vale a reflexão de que a historicidade de tais movimentos na esfera da educação com seus sutis avanços e legítimas continuidades de luta, revela a necessidade de concretas transformações nas bases sociais e econômicas que ultrapassem as medidas obsoletas, pontuais e rasas implementas pelas políticas de mandos e desmandos de governos neoliberais.

Além desse panorama global, deve-se considerar também que em âmbito restrito, a autonomia do docente universitário na garantia entre execução e concepção é limitada, pois há conforme Pinto (2000), “uma centralização nacional de currículos; uma educação voltada para os interesses do mercado; o cerceamento da pesquisa; a conformação de elites do saber com os centros de excelência; alterações nas relações de trabalho, o que implica novas modalidades de contratação e novas metodologias de ensino”.

Em contexto neoliberal, impulsiona-se transformar o trabalho docente em trabalho produtivo, inserido em um sistema de produção caracterizado por: I - maior produtividade; II - racionalização da produção em série, de larga escala e controle gerencial; III - com menor custo possível; IV - maior otimização do tempo; V - divisão das especialidades, entre os que elaboram e os que realizam, entre as ações de concepção e execução; VI - atrelamento da remuneração ao critério de produtividade e lucratividade geradas pelas atividades realizadas (PINTO, 2000). Isto descaracteriza qualquer atividade laboral em seu sentido global, totalizante e humanizante, incluindo aqui a prática do professor, alterando-a e distanciando-se de um projeto de produção de conhecimento que reafirmaria a essencialidade da identidade docente.

Vale trazer à tona a necessidade de que tal movimento docente possa se constituir além de um instrumento de reivindicação de determinados direitos trabalhistas, como também um processo de formação pessoal e profissional daqueles que direta e indiretamente são influenciados pelas possibilidades e pelos desafios postas na vivência deste manifesto de trabalhadores da educação (os alunos, por exemplo). Isto se evidencia nos relatos abaixo.

Acho que deveriam ter sido feitas palestras e assembleias gerais, também cursos individuais. Menos palestras específicas de cursos e mais palestras coletivas com documentários (Licenciando E).

Não concordo que a greve é um movimento de simples paralização, ela é um movimento de paralização das atividades cotidianas, porque através dela se busca atingir as reivindicações, mas o mundo está se transformando e você tem que aproveitar aquele momento para se transformar e dá um salto qualitativo. Todo o aprendizado referente à universidade, referente ao cidadão é importante, estamos em formação enquanto durar a greve (Licenciando D).

Partindo da premissa de que se está diante de uma profissão estritamente humana, pois se detém a formar sujeitos humanizados e emancipados, as consequências de um movimento grevista não podem ser compreendidas de forma pontual e isolada, deslocada da conjuntura social e sem efeitos irreversíveis, imediatos, a curto e médio prazo para a formação não somente escolarizada e profissional, mas de existência e sociabilidade humana. Persiste a necessidade e possibilidade de vislumbrar o caráter formativo, reflexivo, conscientizador e crítico dos movimentos grevistas, podendo se materializar como descrito no relato acima, mediante assembleias, palestras, círculos de debates sobre a situação vivenciada, com o entrelaçamento a um panorama social mais amplo do que os limites da universidade, conforme depoimentos discentes a seguir.

Se vivemos transformações constantemente, individual, externa e interna e da sociedade, o movimento de greve não é estagnado e não é um momento de pausa, ele é um momento de transformação e ele provavelmente será uma quebra de paradigmas se a gente conseguir aquilo que a gente quer (Licenciando C).

Eu procuro ensinar com a greve que as pessoas tenham essa visão, de dá voz ao seu direito de cidadão, de se manifestar nem que seja na sala com o seu colega, mas manifestar a sua liberdade, a sua visão. Procurar ser uma pessoa crítica. Se estamos em greve, estamos por quê? Para quê? Quem se beneficia? Como eu posso contribuir com essa greve? Se eu não vou contribuir, não vou por quê? O que nós podemos ganhar? Eu vou procurar ensinar essa visão crítica de mundo que serve para qualquer hora inclusive a de greve (Licenciando A).

Os avanços, permanências e retrocessos de uma greve na universidade se concretizam também em um processo formativo acadêmico, de fomenta de novas inquietações e reflexões em torno da relação entre o dito “ideal” para a formação do professor e o efetivamente “real” nas estruturas de organização e funcionamento de uma instituição de ensino superior; novos conhecimentos, posturas, concepções e práticas pessoais e profissionais sobre a educação, a docência, a formação e o trabalho docente frente às demandas sociais. As possibilidades de uma greve vão além da obtenção das pautas reivindicativas e de seus resultados econômicos, pois conforme Mattos (2010), “só o desenrolar dos processos abertos pela

greve ou iluminados por ela, nos possibilitará chegar a um balanço mais equilibrado sobre um acúmulo político positivo para lutas futuras, gerado pelo movimento”, sobre elementos e situações emergentes da greve com potencial mobilizador, impulsionar e mantenedor de movimentos de resistência.

Trata-se de um constante enfrentamento grevista que segundo Pinto (2000) expressa a “defesa da universidade como *locus* de produção e desenvolvimento do conhecimento, a favor do desenvolvimento da humanidade e satisfação das demandas sociais, com financiamento público, gestão autônoma, gratuidade, condições de trabalho dignas e igualitárias para todos os seus profissionais”. Em síntese, tem-se uma constante luta por instituições educacionais com laboratórios, salas de aula, restaurantes universitários, recursos didático-pedagógicos, recursos básicos de higienização, condições mínimas para a realização de atividades de ensino, extensão e pesquisa, e com professores com carreira digna, portanto, uma luta por uma universidade democrática, laica, pública, autônoma e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversos os desafios da educação e do trabalho de seus agentes, expressando-se em projetos e programas governamentais em que conforme Pinto (2000), “[...] priorizam a formação como preparação para o trabalho; a reprodução de conhecimentos; a redução da formação ao ensino (enquanto repasse de conhecimentos), excluindo a pesquisa e a extensão; a ingerência e primazia do interesse do mercado na definição das orientações acadêmicas”. Além da escassez de recursos para esta área, impulsionando paulatinamente a processos de privatização de instituições educacionais públicas, a divisão e fragmentação de atividades, funções dos trabalhadores e a quantificação como critério avaliativo em detrimento da qualidade das práticas desempenhas nos cursos.

A atividade docente usufrui de relativa autonomia que possibilita imprimir finalidades sociais e políticas e concretizá-las mesmo que parciais, na busca pela indissociabilidade entre a concepção e a execução da própria atividade, mas deve-se ressaltar que também existe externamente um enorme controle dos meios necessários para executá-la, uma vez que os contornos e os limites são impostos pelo sistema capitalista, há marcas da opressão, castração, dominação e alienação presentes no trabalho docente inserido nesse contexto societário.

Decididamente, a educação precisa ser transformada, mas para que isso ocorra é preciso que haja também transformações estruturais em diversas esferas e setores da sociedade, pois as reformas paliativas e isoladas de Políticas de Governo até então vigentes ainda refletem a burocratização, a hierarquização e a imposição do poder central para com o complexo educacional. Não objetivando trazer contribuições significativas, essas reformas se constituem em instrumentos de manutenção e perpetuação de estruturas materiais e ideológicas de expansão da preconceição, de manutenção das desigualdades e segmentação social, portanto, de barbárie do homem sobre o próprio homem.

Para o enfrentamento do contexto acima, persiste o desenvolvimento de Políticas de Estado, de resistência e inconformismo para a compreensão, a reflexão e a superação do processo de conformação ao existente, pelo qual se restringiu os espaços de luta e autonomia do homem uma vez que se encontra integrado socialmente. Nesse sentido, como ação coletiva, formal e reivindicatória, os movimentos grevistas impulsionam, dentre outros interesses, o fomento de tais políticas em sentido amplo. De acordo com Araújo et al. (2018), as greves impulsionam também demandas específicas por “[...] mudanças positivas para o exercício da sua profissão, os docentes buscam solucionar problemas no déficit de recursos materiais, nas condições de trabalho, na intensa evasão das salas de aula e na sobrecarga de suas atividades”. Isto sem desconsiderar que se geram impactos negativos a curto e médio prazo de tais movimentos grevistas sob os professores e alunos, nas esferas financeiras, psicológicas, sociais, políticas, formativas e nos processos de ensino e aprendizagem universitários.

Os impactos se estendem a professores, estudantes, técnicos administrativos em educação e demais seguimentos da sociedade que se utilizam dos serviços prestados por estes profissionais que trabalham, ensinam e/ou aprendem em situações de precarização das Instituições educacionais.

O movimento grevista docente, para além de reivindicações de categorias profissionais específicas, articula-se a um anseio mais amplo da sociedade por serviços públicos de qualidade, que satisfaçam as suas demandas por saúde, educação, trabalho, alimentação, moradia, segurança e transporte, portanto, que atendam aos seus direitos sociais básicos e inerentes à existência, sociabilidade e formação do homem. Tal anseio se mostra latente em tempos neoliberais ante: I - a priorização de investimentos do Estado para a esfera empresarial e financeiro, o que gera impactos para o serviço público, por conseguinte, para a sociedade que se beneficia do produto ou da atividade prestada; II – os cortes de verbas nas áreas sociais básicas, tendo como “justificativa” a crise financeira internacional constantemente proferida nos discursos governamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Annegues AC et al. (2017). O impacto das greves dos professores universitários sobre o desempenho dos alunos da UFPB. Porto Alegre – RS, JEL. 1-24p.
- Araújo AAA et al. (2018). Influência das greves sobre o docente nas instituições de ensino superior sob a perspectiva da psicodinâmica do trabalho. São Paulo: Encontro nacional de Cursos de Graduação em Administração - 29º ENAGRAN. 01-16p.
- Assunção R et al. (2020). Docentes em luta: a greve de docentes da UESPI em 2016. Piauí: Vozes, Pretérito & Devir, XI(I): 237-252.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

- Bogdan R et al. (2006). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 336p.
- Gatti BA et al. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 300p.
- Lincoln YS et al. (2006). *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes*. In: Denzin NK et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed. 169-192p.
- Mattos MB (2013). *Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, México, unam-iisue/Universia*, IV (10): 135-142.
- Minayo MCS (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 416p.
- Pinto MB (2000). *A subordinação do trabalho docente à lógica do capital*. *Revista Outubro, São Paulo*, 4ª Edição. 17-24p.
- Sarmiento MJ (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora. 89p.
- Severino AJ (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez. 320p.
- Silva ET (1989). *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez. 104p.
- Silva ET (2011). *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 8. ed. São Paulo: Cortez. 104p.


Transtornos do aprendizado: a exclusão das políticas públicas

Recebido em: 27/04/2021

Aceito em: 28/04/2021

 10.46420/9786588319673cap4

Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan^{1*} 

Paula Canalonga Calçada Pereira² 

Sílvia Maria de Oliveira Pavão³ 

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço marcado por ser o local onde são realizadas as primeiras aprendizagens depois da família e também é um dos ambientes mais propícios para as manifestações das dificuldades ou de transtornos de aprendizagem. O surgimento da dificuldade nos processos de aprendizagem algumas vezes surge de forma tímida, em outros momentos, aparece como um turbilhão de sintomas que desacomoda não somente aos alunos, como também, pais e professores.

Segundo Lopes (2013), a institucionalização da educação nas escolas foi uma das invenções da Modernidade que tem contribuído para que a população seja educada, desde os primeiros anos de vida, e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade. Mais tarde, balizada pelo princípio da educação para todos.

Conforme Bourdieu et al. (1975) e Coimbra (1989), o cenário escolar no início de sua criação foi para a elite. Portanto, o aparecimento desta instituição, está implicada às questões associadas para o desenvolvimento do capitalismo. Contextualizando a partir de 1750 com a Revolução Industrial, compreende-se o porquê da necessidade burguesa em ter um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar.

A resposta está na necessidade em atender a industrialização, que estava no auge de suas nascentes indústrias e estas precisavam do fornecimento de mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro

¹ Mestra em Educação (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM). Especialista em Gestão Educacional. (UFSM), Especialista em Gestão de Organização Pública em Saúde (UFSM). Licenciada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (UFSM). Bacharel em Psicologia (Centro Universitário Franciscano). Psicóloga Clínica – Rua Pinheiro Machado, 2380 sala 211 Bloco B - (Central de Clínicas) Santa Maria –RS.

² Especialista em Neuropsicologia com Ênfase em Neuropsicologia Escolar na PUC-RS, Especialização em Psicomotricidade clínica e Relacional pela Universidade Cândido Mendes. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Franciscana (UFN). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Anhembí Morumbi, cidade de São Paulo e Graduada em Pedagogia, pela Universidade Anhembí Morumbi, cidade de São Paulo. Psicopedagoga - Rua Pinheiro Machado, 2380 sala 412 Bloco B- (Central de Clínicas) Santa Maria –RS.

³ Pós-Doutorado - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Departamento de Fundamentos da Educação. Santa Maria/Rio Grande do Sul/Brasil.

*Autora de correspondência: conectevidapsi@gmail.com

lado, a burguesia também percebia a necessidade de "socializar" e "educar" a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como "bons" cidadãos e trabalhadores disciplinados.

Sob esta perspectiva, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas de uma classe que domina, ou seja, que quer impor a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um; o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe.

Nesse cenário de burguesia e operários, ainda existia uma classe que também não era assistida, a da pessoa com deficiência. De acordo com registros históricos compreendidos entre os anos de 1200 até 1940, estas pessoas eram submetidas a diversos procedimentos, que em muitos casos levavam à morte.

Registros compreendidos dos anos de 1200 a 1940, mostram comportamentos influenciados por fatores culturais, sociais dentre outros. Pessoas com deficiência eram submetidas a diversos procedimentos que em muitos casos levavam à morte como pode ser observado na Tabela 1 adaptada Adams (2007) *apud* Lopes (2013).

Tabela 1. Descrição dos métodos adotados para tratar portadores de deficiência nos períodos entre 1200 e 1940. Fonte: Lopes (2013).

Período	Perspectiva social	Tratamento
1200-1700	Possuído pelo demônio	Tortura, queimado vivo.
1800-1920	Defeito genético; Inferior	Aberração.
1930-1940	Defeito genético	Esterilizado, exterminado.

Anos passaram, muitos fatos históricos ocorreram em relação a pessoa com deficiência, de tal modo que, o desejo de individuação e diferenciação não se define por um simples “ideal do eu”. Mais que isso, pressupõe condições sociais para que o reconhecimento do outro, ultrapasse a simples relação interpessoal.

Não obstante, as escolas até recentemente não eram pensadas para as pessoas com deficiência e estes espaços escolares não dispunham de motivadores e nem apanhados pedagógicos; as crianças não se expressavam e suas participações eram menos ativas e limitantes. A compreensão da sociedade quando se propunha para que pensassem nas diferenças e singularidades eram restritivos.

A inflexibilidade estruturada pelo pensamento, assim como as imposições e regras estabeleceu-se um padrão onde qualquer sujeito ou situação que não estivesse em acordo com aquela conformidade, era considerado “anormal”.

Segundo Bergeret (1998) “normalidade refere-se a uma porcentagem majoritária de comportamentos ou pontos de vista, daqueles que ficam na minoria”. Por outro lado, a normalidade torna-se uma função de um ideal coletivo. Desta forma, subtende-se que a normalidade é mais comumente encarada em relação aos outros, o ideal ou à regra.

Os aspectos de normalidade e anormalidade refletia muito na pessoa com deficiência, ela era a que mais sofria exclusão, fosse pela sociedade ou os próprios familiares pela não aceitação ou idealização construída em relação a criança. Tal fato, é visto por Bergeret (1998) como: “crianças que se esbarram na ambiguidade de dois modelos culturais, muito diferentes propostos na realidade”.

Observa-se o contexto das diferenças por dois aspectos de aprendizagem, principalmente quando a referência passa pelo crivo das extremidades, ou seja, ou o aluno apresenta um rendimento abaixo do esperado com um coeficiente baixo, ou ao contrário, está acima da média, o que também às vezes torna-se um problema que precisa de gerência. O aluno que atinge o limite da média ou próxima a ela, pouco são motivos de preocupações, pois os seus casos, não abalam por estarem entre as duas extremidades, não gera desconforto de desconforto de acomodação.

Observa-se nas escolas, a existência de uma naturalidade em querer homogeneizar o grupo, esquecendo a subjetivação e heterogeneidade existente no contexto. Esse tipo de comportamento aponta para a falta de perspicácia de alguns docentes, muitas vezes comprometendo a personalização para um acolhimento mais individualizado, mesmo que inserido no grupo escolar, respeitando as singularidades e especificidades de cada aluno. A padronização e a falta de atenção do docente implicam muitas vezes na experiência propriamente dito ou, em não saber lidar com o problema do aluno.

A percepção dessa problematização em sala de aula, a partir da realidade advinda dos escolares e o prejuízo que isto pode acarretar, ganha espaço a partir de reflexões dos docentes e se concretiza, engessando suas práticas diante da ausência da capacitação e fragilidade das Políticas Públicas.

A concretização materializada dos problemas que foram levantados, tornam-se um recurso para que se pense na prática em sala de aula quando esse material possibilita o alcance e apropriação de muitos leitores de várias áreas profissionais, acadêmicos (as) e leigos (as). A pertinência das observações dos docentes com suas práticas transforma-se escritas de artigos, que reunidos das diferentes experiências, tornam-se o livro, organizado pelas autoras, Pavão et al. (2017) “Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Nesse livro, os artigos narram as perspectivas e experiências dos professores e esses expressam a necessidade de capacitações e momentos de acolhimento por se sentirem despreparadas para acompanhar aos seus alunos e que estes pontos de apoio, possam lhes fortalecer para o desenvolvimento das capacidades, competências e habilidades, para atender e compreender as necessidades de seus alunos em sala de aula.

Mediante a existência real do presente cenário, levanta-se a hipótese de que a prática em sala de aula, não tem contemplado de forma eficaz aos atendimentos das necessidades e demandas que vem se configurando nas salas de aulas atualmente. Isto posto, emerge a partir da realidade vivida das diferentes experiências dos docentes participantes com suas histórias, a realização do livro, e nele sobretudo,

destacando a atenção para um novo paradigma curricular de uma educação democrática, inclusiva e responsável e melhor planejada, que os ajudem a entender, compreender e pensar: Quem são esses alunos?

Ao perquirir de quem é este público alvo, indaga-se também sobre as oportunidades educacionais e que estas devem ser preditivas para a vida do aluno. De tal forma, que se possa promover adequação para a construção da autonomia e futuramente o lugar deste aluno no mercado de trabalho.

A “Paideia” como fio condutor para a resolução dos problemas é uma opção. Assim, há de se refletir, qual o lugar desses alunos que não são públicos da Educação Especial, mas que estão cada vez mais presentes nas escolas? De que forma poderia se pensar para o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades de modo significativo?

Ressalta-se aqui a importância de novamente perguntar: quem são estes alunos dos casos excluídos da Política e porque são? Em resposta, a partir da alteração na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) temos as dificuldades de aprendizagens que não são mais contempladas pela Educação Especial. Desta forma, este grupo encontra-se sem acolhimento pedagógico, psicopedagógico e psicológico, dentro dos espaços escolares.

A Psicopedagogia ajuda a perceber a importância dessa relação direta; a Pedagogia indexa ao professor esse “possível” ofício, o qual somente por meio da prática docente essa ação do ensinar pode ser compreendida. A aprendizagem sob os olhos da Psicopedagogia possui um viés relevante, pois percebe o fazer do outro e ocupa-se em transitar no espaço entre: aprendente e ensinante; proporciona conhecer o outro, conhecer-se, trazer consigo suas experiências e valorizar as experiências e possibilidades do outro, sendo assim, o movimento do aprender é um processo em construção contínua; de entrega e confiança mútua entre quem aprende e quem ensina. Falar do sujeito aprendente evoca-se a necessidade de trazer as palavras de Fernández (1991), em que o conceito se constrói a partir do ato relacional com o conceito de sujeito ensinante.

Para Antunes (2001) a atuação do psicólogo na Educação vem contribuindo como prática social, humanizadora e tem por finalidade conduzir o sujeito, levando-o a entender seu pertencimento, mundo histórico-social e a incorporação desse mundo em si mesmo. Segundo Patto (1984) mudanças condizentes a prática do psicólogo e suas intervenções nos processos investigativos na Educação, ganham nova visibilidade, pois a Psicologia rompe o modelo clínico-diagnóstico com a função de somente medir habilidades e classificar crianças quanto a capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares, com a possibilidade de atuar em diferentes nichos.

A psicologia também ampliou o modo de se conceber diferentes olhares para os sujeitos, sendo também reconhecida a importância da avaliação psicodiagnóstico com suas mudanças em relação aos testes: sua fidedignidade validação e seu uso. Testes concebidos sob a influência de conceitos e instrumentos aplicados na Física, Química e Astronomia (Werlang et al., 2010).

A partir dessa nova captação pelos psicólogos de que existem outras possibilidades para além dos modelos conhecidos, surge o interesse em desenvolver outros instrumentos, que propiciem uma visão dinâmica das individualidades que integrem aos aspectos qualitativos do universo subjetivo dos sujeitos.

O Psicólogo nos processos de aprendizagem auxilia outros profissionais ao dar o enfoque na investigação do comportamento do aluno, com a prática de observação a partir da demanda especificada e com intervenções concomitantes as práticas pedagógicas. Além de analisar e observar, contribui com os resultados dos processos psicológicos e as influências do psiquismo humano na aprendizagem.

No ambiente educacional, conforme Paini (2000) o psicólogo ajuda na otimização das relações professores-alunos, pais-gestão e as demais pessoas que interagem nesse contexto. Permite-se ainda, que os educandos tenham nova percepção de suas condições reais com nova visibilidade de construção de futuro, uma prática pedagógica transformadora e inclusiva com reflexão que promova estabelecer o entendimento das ocorrências do dia a dia.

A ausência deste apoio, recaí sobre o docente que acaba por se sentir responsável pela tarefa de desempenhar os mais diferentes papéis, quando se deparam frente a alguns problemas em suas salas de aula ou ainda fica centrado no aluno, trazendo o aluno como agente disparador das dificuldades encontradas no percurso pedagógico.

Importante ressaltar, que há metodologias ineficientes, que não funcionam igualmente para todos. E diante de um grupo diversificado, faz-se necessário compreender o lugar que esse aluno ocupa em diferentes esferas, inclusive biopsicossocial e não somente se ele consegue ou não aprender do jeito que o professor ensina, se tem ou não dificuldades e/ou transtornos do aprendizado.

Estratégias eficazes, avaliações adequadas e docentes preparados são importantes na (re) composição do cenário educacional ideal. A escola tem o compromisso social neste processo de prevenção, atuação e adaptação de recursos para incentivar a aprendizagem significativa e se manter como responsável na ação do ensinar visando o conhecimento, onde o professor é o canal direto e importante para que esta relação possa acontecer. Conforme Santos et al. (2011):

O processo de ensino aprendizagem é influenciado pela interação professor-estudante e ela é possível na medida em que o professor investe na aprendizagem do estudante buscando meios de conquistá-lo para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas de emissão, da passividade e da memorização de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma.

Há tempos, a ação da aprendizagem se destacava como preocupações apenas da escola, atualmente a aprendizagem perpassa os muros das escolas, e tornou-se uma preocupação de mercado, onde todos devem ter oportunidades para aprender, apesar dos desafios ser maior para uns do que para outros.

Machado (2009) corrobora ao expor que: “o movimento que envolve a inclusão é mundial, onde os direitos das crianças e jovens são defendidos e garantidos, de forma que a exclusão, violência e exclusão são veementemente condenadas”. Mesmo assim, ainda se encontra barreiras e desafios para abarcar as

necessidades educacionais especiais e as singularidades de cada discente. Há que fazer uma ressignificação na estrutura educacional e na forma como de fato a inclusão acontece ou deveria acontecer.

A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994) proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que “o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados”.

O desenho das diferentes realidades pelo olhar de Portilho et al. (2007) colabora para o entendimento da linha de Ação sobre necessidades Especiais Educativas, de que o aprendiz se transforma em sujeito cognoscente na medida em que se constrói a realidade balizado por suas emoções e afetos, ao se considerar as condições de cada sujeito como dispositivo amplificador dos seus próprios desenvolvimentos.

Estudos sobre a aprendizagem vem sendo discutido ao longo dos anos (Hilgard, 1973; Piaget, 1999; Lefrançois, 2008), que trazem em suas teorias contribuições acerca do aprender. Sobretudo, de que a aprendizagem opera por aspectos fundamentados pelas diferenças e desigualdades dos sujeitos a partir de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, dentre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar, que de alguma forma reverbera em seu aprender.

O reconhecimento da existência de obstáculos nos sistemas de ensino comprova a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade atual e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, a fim de minimizar o sofrimento e discriminação daqueles que sofrem e deixam de experienciar oportunidades de aprendizagem.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes e suas peculiaridades possam ser atendidos. Conforme (Mittler, 2003) “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social (Assunção et al. 2019), o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Destarte, a viabilização do funcionamento com o grupo, com vistas a oportunizar estratégias e programas de atendimento, o que poderá favorecer as descobertas das potencialidades, contribuindo nas

formas autônomas de pensamento, resultando em uma aprendizagem prazerosa para o sujeito aprendente rompendo quaisquer barreiras que distancie o sujeito dessa experiência.

MATERIAL E MÉTODOS

A partir de Souza et al. (2010) entende-se por revisão integrativa o estudo realizado por meio de levantamento bibliográfico e baseado na experiência vivenciada pelos autores. Este tipo de metodologia proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. A revisão integrativa é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo à inclusão de estudos experimentais e não experimentais. Assim, alguns aspectos são essenciais para a realização dessa pesquisa: O tema a ser investigado; objetivo do estudo, como alcançar a esse objetivo ou responder à pergunta norteadora e a relevância do tema proposto.

Dessa forma, nessa seção será descrito os procedimentos metodológicos para a construção dos resultados e discussão, assim como aproveitar esses elementos como subsídios para as considerações finais. Destarte, primeiro foi realizada a leitura minuciosa dos dez artigos que compuseram o livro, posteriormente foi desenvolvido um quadro do qual apresenta uma síntese da ideia central dos capítulos das autoras. A análise dos dados, ocorreu de forma descritiva a partir do próprio quadro, posto que os resultados apontaram para eixos importantes e abrangentes que convergiram para a mesma direção ao que se refere, “Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro apresentado é composto com os seguintes dados: autor (a), título, objetivo e desafio (s) a partir da prática de cada docente da obra ultra citada. É importante ressaltar que os resultados apresentados juntos compilam ideias, sentimentos e perspectivas para o futuro em relação ao tema: Quem são os casos excluídos da Política Nacional da Educação Especial, quais suas necessidades e os desafios encontrados para atender às demandas?

Esse quadro possibilitou enxergar diferentes desafios a partir das experiências, docentes sejam elas, na Educação Superior ou na Educação Básica, e em comum de suas práticas, as fragilidades.

Os apontamentos dos docentes convergem para as fragilidades e vulnerabilidades que direcionam para a legislação, falta de especialistas, garantir a qualidade do ensino para que não haja evasão escolar e que garanta a aprendizagem significativa. As contribuições dos escritos das docentes versam para muitas análises, como para os aspectos da participação e conhecimento da família e dos profissionais sobre o conhecimento científico e diagnóstico dos escolares, fator importante e como desafio para a desenvoltura de uma prática com qualidade.

Quadro 1. Artigos que compõem o livro: “Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2017). Fonte: As autoras.

Autor (a)	Título	Objetivo	Desafio
Bárbara Gai Zanini Panta	Problemas de Aprendizagem na Educação Especial e no AEE: uma análise sobre as Políticas Públicas e formação de Educadores Especiais	Entender como a escola deve assegurar o atendimento aos alunos e se existem profissionais preparados para dar tal apoio aos mesmos.	Trabalhar com profissionais sem a formação específica, ou a mesma ideologia a respeito do seu papel como Educador Especial. Oportunizar que alunos matriculados nas escolas, tenham chances e condições para aprender significativamente.
Ana Paula de Oliveira; Fabiane dos Santos Ramos e Roberta Früb	Um olhar sobre os alunos que a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Legislação vigente não nos permitem ver	Refletir e tencionar uma educação que se anuncia para todos.	Dificuldade de mediação para poder auxiliar alunos com dificuldades e que usam o serviço do AEE e o restante da turma, Grande quantidade de alunos em uma mesma turma.
Carmem Segatto e Souza; Zanandrea Guerch da Silva	O processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem: um cenário de desafios e possibilidades	Refletir sobre o espaço oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino.	Superar a organicidade escolar brasileira; melhorar as condições da educação com mais qualidade, onde se incluam os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com necessidades especiais. Romper as barreiras e os rótulos já defasados pela sociedade.
Clariane do Nascimento de Freitas	Estratégias para a superação das dificuldades na área da matemática	Contribuir para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e apontar estratégias que auxiliem na superação das dificuldades, que os alunos possam apresentar, sejam eles público alvo da educação especial ou não.	Enfrentamento dos docentes ao que tange as dificuldades de aprendizagem na área de matemática. Utilizar de estratégias que possam potencializar os exercícios na prática através de seu conhecimento.
Cristiane Missio	Dificuldades de aprendizagem: Reflexões sobre a prática da Educação Especial	Fomentar a discussão sobre a temática a partir de relato de experiência.	Parceria entre a educação especial e o ensino regular para além das deficiências e altas habilidades. Aprendizagem efetiva, que garanta a permanência dos alunos na escola, pois as dificuldades na aprendizagem têm como consequência a evasão escolar.
Jéssica Colpo Bortolazzo e Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Disortografia: um enfoque psicopedagógico	Contextualizar a psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagem e em especial a disortografia, por meio de teóricos que discutam essas questões.	Desmistificar os pré-conceitos relacionados a disortografia na aprendizagem.

<p>Riviéle Alciane Fuchs</p>	<p>Intervenção Psicopedagógica: A relação entre a motivação do aluno e as dificuldades de aprendizagem</p>	<p>Objetivo geral: Investigar os problemas envolvidos na aprendizagem e importância da intervenção Psicopedagógica na motivação de alunos.</p> <p>Objetivos específicos: Rever os conceitos de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, e transtorno na aprendizagem. Discutir a importância e o impacto de um diagnóstico em Psicopedagogia, realizar uma breve reflexão acerca da influência da Neurociência na aprendizagem e analisar as possibilidades de intervenção do Psicopedagogo com alunos desmotivados que apresentam a queixas de dificuldade de aprendizagem.</p>	<p>Criar condições para que a relação Sujeito - mundo seja construída, proporcionando ao aprendente experiências que o ajude a se aproximar do meio em que está inserido e transformar seus erros em possibilidades.</p>
<p>Tatiane Negrini e Joséli Pasetto Bittencourt</p>	<p>Alunos com deficiência no ensino médio: discutindo as práticas inclusivas e o Atendimento Educacional Especializado</p>	<p>Compreender qual sentido está se dando às práticas e propostas pedagógicas para os alunos e a compreensão da organização/ planejamento do AEE.</p>	<p>Construir um caminho com várias possibilidades educacionais para os alunos em processo de inclusão, que mais profissionais se tornem ativos nesse processo e romper as barreiras que dificultam essas práticas.</p>
<p>Ana Amália Oliveira Roveda e Darléia Machado Ziegler Kanofre</p>	<p>Os problemas de aprendizagem e a política nacional da educação especial: uma reflexão acerca da escolarização</p>	<p>Repensar o movimento da Educação Inclusiva.</p>	<p>Programas e legislações que contemplem a escolarização de alunos com transtornos funcionais específicos e TDAH.</p>
<p>Carmem Segatto e Souza; Maria Alice Coelho Ribas; Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Ana Cláudia Oliveira Pavão</p>	<p>Práticas discursivas para a inclusão escolar do transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade-TDAH</p>	<p>Objetivo geral: compreender como são produzidos os discursos sobre a pessoa com TDAH no ambiente escolar e familiar; considerando as novas pautas educacionais de inclusão escolar.</p> <p>Objetivos específicos: Descrever as principais características da sintomatologia, incidência e intervenção clínica; analisar</p>	<p>O conhecimento científico do TDAH por professores e familiares assim como suas participações ativas no processo de diagnóstico, processos de inclusão e dos próprios sujeitos com TDAH.</p>

		as contribuições da família da pessoa com TDAH e os reflexos na escola dessas orientações, relacionar a educação geral com a educação Inclusiva potencializando a ação educacional face ao TDAH no âmbito escolar.	
--	--	--	--

Cada objetivo e desafio apresentado na obra contribuiu para a ampliação da percepção do muito que se precisa fazer no contexto educacional.

As dificuldades apontadas por esses docentes não diminuem a atuação desses profissionais, pelo contrário, registra a resiliência diária para os enfrentamentos que se ocupam em pensar de como realizar suas práticas com a falta; a necessidade de criatividade e pensamento crítico-reflexivo.

Dessa forma, com a possibilidade de compilar essas ideias que reunidas materializou-se “Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2017) possa esse artigo servir também como material de reflexão para escritas posteriores, ao se pensar: o que foi modificado, que resultados positivos se deram a partir dessas insatisfações e como se encontra em 2021 e em anos posteriores a prática desses profissionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro “Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” sugere uma reflexão sobre se pensar na formação docente, de forma a acolher suas demandas frente as especificidades dos discentes e sobre a urgência em melhorar a oferta para capacitação, a fim de ressignificar sua atuação diante o grupo escolar e suas heterogeneidades.

As informações absorvidas a partir da leitura apontam para uma visão crítica à formação e seus desdobramentos onde constata-se que o quadro atual de professores em sua maior representatividade, não se encontra com uma formação adequada para atender as diferentes demandas no contexto escolar.

As vivências compartilhadas em sala de aula pelos docentes, apontam para a precariedade tanto nas condições estruturais, como fragilidades e lacunas das práticas pedagógicas, o que se considera de suma importância para as condições mínimas para uma inclusão.

Desta forma, fica evidente a ausência para uma compreensão que possibilite a busca do entendimento do processo de inclusão e pensar para aspectos que estão para além da deficiência física ou mental, mas de outras abrangências que perpassam essas questões, como por exemplo, a aprendizagem.

Assim, ressalta-se a importância de que o professor não seja um conhecedor somente de sua área, mas sobretudo, possa ser um interessado no desenvolvimento humano e suas diversidades. Talvez esta

possibilidade seja o caminho para a afeição, aceitação e empatia em relação ao sujeito e evolução na constituição humana e de crescimento na formação profissional.

Assim, acrescentar a psicopedagogia e a psicologia como ferramentas multidisciplinares, não só ajudará os escolares, sobre tudo, servirá de aporte e base segura para os professores e educadores especiais que poderão vivenciar uma nova rede de apoio e trocas, com vistas a favorecer o percurso pedagógico.

Desta forma, entende-se que para incluir e potencializar a atuação do docente, com vista a minimizar os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz-se necessário uma compreensão da real necessidade dos educandos nas escolas regulares, uma reformulação das Políticas Públicas para instrumentalizar o professor e melhorar suas competências e habilidades a fim de promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos, mediante os casos expositivos na obra, a partir de relatos referente aos casos excluídos da Política Nacional da Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Antunes C (2001). *Inteligências Múltiplas*. São Paulo: Salesiana. 86p.
- Assunção MVD de et al. (2019). O background familiar e sua influência no acesso ao Ensino Técnico Profissional. *Revista de Administração Pública*, 53(3): 542-559. 18p.
- Bergeret J (1998). *A personalidade normal e patológica*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed. 496p.
- Bourdieu P et al. (1975). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A. 275p.
- BRASIL (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO. 17p.
- BRASIL (2008). *Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência*. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>. > Acesso em: 20/07/2017.
- Coimbra CMB (1989). As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3): 14-16.
- Fernández A (1991). *A Inteligência Aprisionada*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 264p.
- Hilgard ER (1973). *Teorias da Aprendizagem*. SÃO Paulo, Editora: EPU. 692p.
- Lefrançois GR (2008). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo, Editora: Cengage Learning. 504p.
- Lopes GCL (2013). O preconceito contra o deficiente físico ao longo da história. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 17 (176): 1-8.
- Machado R (2009). *Educação Especial na escola inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. Editora Cortez, São Paulo. 152p.

- Mittler P (2003). Educação inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed. 264p.
- Paini LD (2000). O papel da psicologia da Educação na formação do educador: ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 160p.
- Patto MHS (1984). Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. Editora: T. A Queiroz, São Paulo: SP. 431p.
- Pavão SM et al. (2017). Os Casos Excluídos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Santa Maria: UFSM. 190p.
- Piaget J (1999). Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 136p.
- Santos CP et al. (2011). Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. Estudos em avaliação educacional, 22(49): 353-370.
- Souza MT de et al. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), 8(1): 102-106.
- Werlang BSG et al. (2010). Avaliação Psicológica, testes e possibilidades de uso. In: Conselho Federal de Psicologia. Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão. Brasília: CFP. 196p.


Educação inclusiva/salas de recursos multifuncionais em Altamira: instrumento de imparcialidade e respeito à igualdade de direitos

Recebido em: 03/05/2021

Aceito em: 06/05/2021

 10.46420/9786588319673cap5

Ronaldo dos Santos Leonel¹ 

Fabiano de Oliveira Vitoriano Pereira¹ 

INTRODUÇÃO

O aprendizado dentro de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, nos dias de hoje, no Município de Altamira, estado do Pará, tem se tornado algo muito complexo. Observando a realidade, vemos que muitos alunos com algum tipo de deficiência não trazem de casa o conhecimento devido para um bom comportamento dentro de sala, o que acarreta em pouco interesse para o aprendizado. Assim, a escola se obriga a desenvolver um trabalho bem mais elaborado para atrair a atenção e proporcionar aprendizado aos seus alunos e atualmente as ferramentas mais utilizadas e essenciais que vemos, e que atuam com bastante eficiência no processo ensino aprendizado, são os recursos informatizados, quando usados com eficiência nas salas de recursos.

O que observamos em escolas do município de Altamira é, sem dúvida nenhuma, os computadores atuando como opção para bons ensinamentos, porém o computador em si funciona como um gerenciador de todo o trabalho que se deseja desenvolver dentro de sala de aula utilizando o mesmo; o que vale muito para se propor trabalhos de mais qualidade são os recursos utilizados para se fazer estes trabalhos, em que se verifica o uso intenso desses recursos, não somente os recursos de texto, mas também os sons, os vídeos, a computação gráfica, a internet entre outros. É uma infinidade de recursos que contribuem para a qualidade do ensino/aprendizagem dentro da educação municipal em nossa cidade.

Muitas dessas observações foram feitas dentro de algumas poucas escolas de nossa região, em que se observa também que o uso desses recursos ainda é impossibilitado devido à falta de recursos informatizados, como laboratório, e também a falta de professores; isso contribui para que o processo de ensino/aprendizagem não evolua adequadamente.

¹ Licenciado em Biologia e educação do campo com habilitação em ciências da natureza e matemática, pelo instituto Federal de educação do Pará. Professor concursado da rede municipal de ensino em Altamira Estado do Pará.

* Autor correspondente: ronaldoleonelatm@gmail.com

Sobre a questão da docência no município de Altamira, percebe-se ainda o aumento no número de profissionais com Licenciaturas, aptos a ministra as aulas para a educação inclusiva (Figura 1).

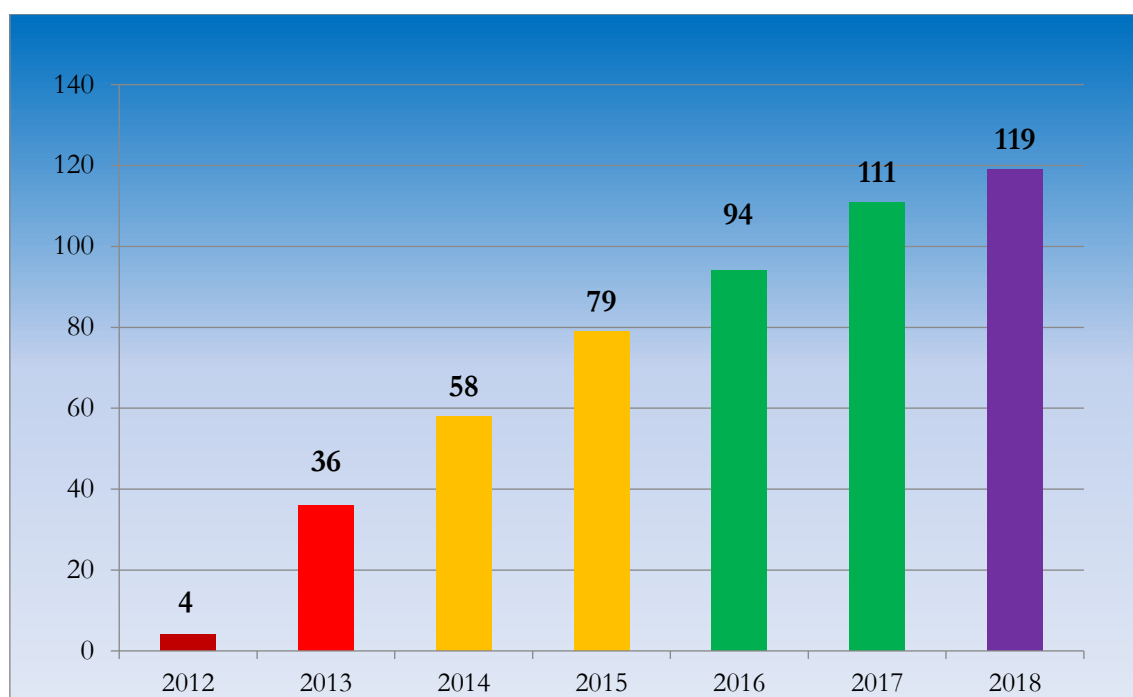


Figura 1. Ampliação do número de profissionais na educação inclusiva. Fonte: SEMED/Altamira - Pará (2020).

Através desse trabalho, espera-se demonstrar um pouco da realidade dos ambientes das salas de recursos multifuncionais em nossa região e também, contrastando com essa realidade, as vantagens oferecidas através da utilização dos recursos multifuncionais para qualificar o ensino de matérias dentro do ambiente escolar e assim contribuir para a evolução educacional.

INICIANDO EM UM MUNDO MULTIMÍDIA

O uso de tecnologias multimídias dentro da sala de recurso multifuncional vem ganhando cada vez mais força e tem se compreendido a importância da utilização desses recursos no processo de ensino/aprendizagem, pois ele proporciona uma transformação no modo de ensinar, favorecendo muito a atuação dos professores. Esses recursos oferecem facilidades para o aprendizado dos alunos e muitos dos trabalhos desenvolvidos são observados com muita qualidade, aliando os recursos tecnológicos ao talento individual que cada um possui e põe em prática nos estudos. De um modo geral, esse recurso tem influenciado muito a sociedade altamirense, pois nos dias de hoje é comum vermos as pessoas dependendo desses recursos em casa, na escola, em muitos ambientes diferentes, sendo que também esses conhecimentos são exigidos em uma seleção de emprego, por exemplo.

Para se compreender o contexto no qual está inserido o Município de Altamira, no que se refere aos números de Profissionais da Educação: Professores, Intérpretes e Cuidadores Educacionais, observa-se a tabela 1:

Tabela 1. Corpo funcional da educação inclusiva no município de Altamira – Pará. Fonte: SEMED/Altamira - Pará (2020).

DESCRIÇÃO DE FUNÇÃO	QUANTIDADE
Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais – AEE	17
Professora Auxiliar das Salas Regulares com 200 horas	27
Professora Auxiliar das Salas Regulares com 150 horas	02
Professora Auxiliar das Salas Regulares com 100 horas	07
Professor de LIBRAS	01
Professor de Língua Portuguesa com L. P. 2 para surdos	01
Intérpretes de LIBRAS com 200 horas	01
Intérpretes de LIBRAS com 110 horas	05
Cuidadores Educacionais	105
TOTAL GERAL	166

A tecnologia tem sido utilizada na escola para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Essas ferramentas são aplicações informatizadas que exigem que os alunos pensem de forma significativa, de modo a usarem a aplicação para representar o que sabem.

A educação, influenciada pela globalização, avança no desenvolvimento dos indivíduos. As novas tecnologias, como a internet, forçam a adaptação ao meio e ao ambiente social. O professor se torna um elo de conhecimento dessas tecnologias inovadoras, transformando o processo de aprendizagem. Os recursos tecnológicos usados na educação devem caminhar buscando um objetivo único: a otimização do processo de ensino aprendizagem. O uso das tecnologias digitais possibilita a transformação dos velhos paradigmas de educação, propiciando atividades pedagógicas inovadoras. O computador tem que ser visto como uma ferramenta de ensino e deve ser visto como facilitador da aprendizagem, buscando fascinar o aluno para novas descobertas (Prieto et al., 2005).

As atividades desenvolvidas chamam muita atenção pelo seu visual (cores, sons, vídeos, etc.). Os recursos multifuncionais são muitos e pode-se, através de trabalhos, definirmos o que é melhor para se fazer, pois os recursos disponibilizados pela multimídia oferecem essa variedade (Prieto et al., 2005).

Na realidade de hoje, no município em que vivemos, o professor não é mais visto como o detentor de todo o conhecimento – que não é algo a ser transmitido do professor para o aluno. Contudo, ainda predomina muito a comunicação vertical, em que o professor detém todo o conhecimento que é passado para o aluno sem levar em consideração os conhecimentos que o aluno possui e que podem ser discutidos e transformados, aliando-se a outros conhecimentos, transformando-se e proporcionando novas informações, pois os alunos fazem muito o uso da televisão, alguns leem revistas, jornais, conhecem as músicas que os atraem; enfim, são conhecimentos que o aluno detém e que podem ser trabalhados dentro de sala de aula aliado aos recursos que a mesma possui.

A partir do descrito, torna-se evidente a importância da formação do professor do AEE que deve abranger diversos e aprofundados conhecimentos. Dessa forma, entendemos que a formação desse professor, até o momento, não parece suficiente. Além dos conhecimentos específicos, acreditamos que seja necessário que:

[...] necessário que os cursos ou projetos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial ou à distância, desenvolvam um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e questionamento da globalização hegemônica, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo (Dorziat, 2009).

É preciso que as iniciativas de formação de professores acatem a pedagogia da diferença, desenvolvendo um olhar sobre os processos educacionais que acredite no princípio de que toda criança é educável e, nesse sentido, de que a deficiência, como uma característica individual a ser combatida, é mais uma invenção social, que justifica a seletividade e o preconceito; na possibilidade de uma escola que trabalhe de forma coletiva; na diferença como lógica, em que cada aluno é diferente um do outro, cada caso é um caso; no direito de todos à educação que melhor convier a cada um, em cada tempo e espaço, superando visões simplistas de igualdade.

Como vemos, nossa realidade é recheada de meios de comunicação que são bastante interativos, como: televisão, revistas, jornais, vídeos, redes sociais entre outros – esses meios têm uma facilidade muito grande de envolver o aluno, possuindo um grande poder pedagógico, facilitando a aprendizagem, que é o que todos os alunos buscam.

É necessário que haja uma maior união entre as áreas tecnológicas e digitais e termos a confirmação que a educação e a tecnologia estão cada vez mais presentes em nossa realidade, não só na área educacional, assim como também na sociedade de um modo geral.

UTILIZANDO AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ALTAMIRA - PARÁ

A utilização de recursos tecnológicos em sala de aula vem se tornando, com o passar do tempo, algo muito importante, pois os recursos multimídias possibilitam o conhecimento diferenciado. Por esse

motivo, a educação necessita acompanhar essas mudanças e possibilitar a instalação de novas tecnologias no ambiente escolar.

Ao se utilizar recursos tecnológicos no ambiente escolar, contribui-se para que novos caminhos se encontrem para o desenvolvimento de novas ideias, pois os alunos são impulsionados a trazer de casa algo que faz parte do seu cotidiano para a sala de aula, auxiliando no processo de aprendizado e tornando o mesmo mais prazeroso.

O ambiente de um laboratório deve ser estruturado com computadores, bancada para os mesmos, comportando o gabinete, o teclado, o mouse, caixas de som, o monitor; além disso, o laboratório deve possuir em seu interior um projetor, um quadro magnético, além de ser amplamente refrigerado. Desse modo, todos os professores e alunos usufruem de um ambiente que proporciona uma significativa experiência multimídia. Abaixo vemos o número de salas multifuncionais e a realidade da evolução ano a ano (Figura 2).

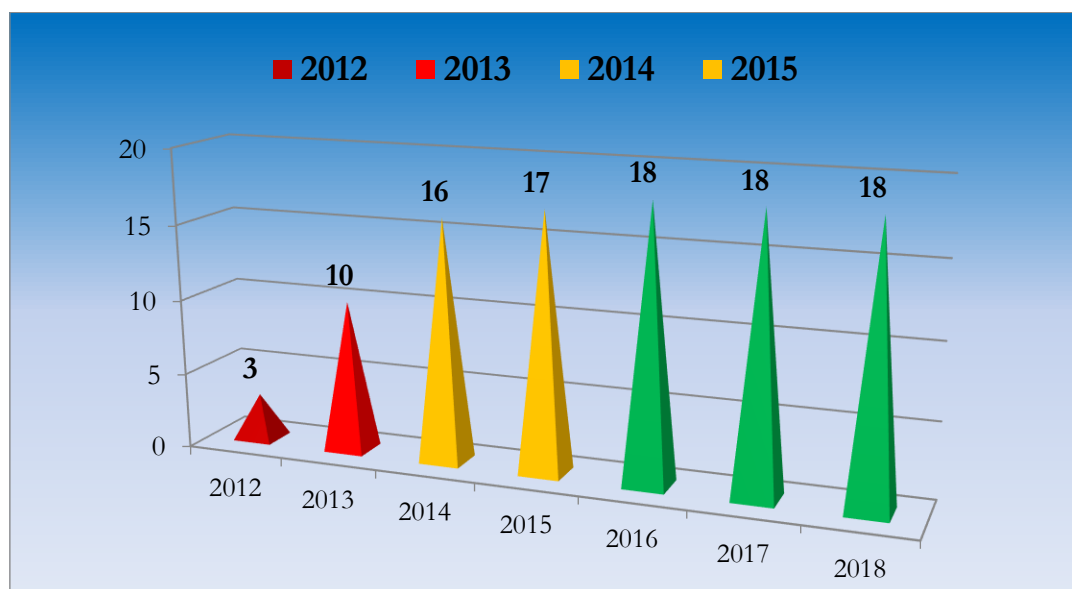


Figura 2. Número de salas Multifuncionais/Altamira. Fonte: SEMED/Altamira - Pará (2020).

Com todo esse aparato tecnológico disponível para um ambiente escolar, mas ainda muito aquém da realidade que necessitamos, é desenvolvido um trabalho que visa alcançar sucesso no processo ensino aprendizagem, tornando ambiente escolar bem mais participativo e interessante de se estudar.

Os recursos disponíveis são determinantes para que o professor seja influenciado a explorar o máximo dos recursos multimídia, sendo cada vez mais interessante acompanhar aulas com vídeo, música etc. Imaginando uma aula de história, por exemplo, em que o aluno está aprendendo sobre determinado fato histórico, ele pode através do youtube, por exemplo, ver vídeos e ouvir músicas da época e acessar qualquer outro tipo de informação pretendida.

Em uma aula de química, utilizar uma tabela periódica em 3D que possibilita um aprofundamento total no conteúdo, faz com que esse conteúdo se torne muito mais fácil de entender e fixar, além de despertar a curiosidade do aluno ao clicar em cada elemento; isso sem falar em outras disciplinas que se tornam bastante convidativas com a utilização desses recursos e despertam a curiosidade e o interesse dos alunos.

A REALIDADE MULTIFUNCIONAL NOS AMBIENTES ESCOLARES EM NOSSA REGIÃO

O profissional que atua com educação básica precisa ressignificar o que deve ser utilizado dessa ferramenta didática dentro do processo ensino/aprendizagem. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica direcionam pelos seus apontamentos o uso da tecnologia no ambiente escolar, principalmente quando deixa se sobressair o uso da tecnologia na abordagem dos conteúdos vistos na escola. Afirma que “O trabalho com as mídias tecnológicas insere diversas formas de ensinar e aprender e valoriza o processo de produção de conhecimentos” (SEED-PR, 2008).

Com base no que conhecemos acima, percebemos a importância de se capacitar os professores no uso das mídias dentro do ambiente escolar como forma já vistas de facilitar e qualificar o aprendizado de alunos na escola e contribuir para que haja um novo pensamento em relação a realidade atual a qual percebemos que é puramente tecnológica e o professor nesse contexto é tão importante quanto esses recursos, pois os mesmos irão ensinar os alunos no manuseio dessas ferramentas assim como orientá-los quanto aos benefícios e malefícios desse uso dentro desse processo.

Com base na Secretaria Municipal de Educação do Município de Altamira, o número de estudantes que foram matriculados, bem como, a evolução e também, a necessidade do aumento no número de matrículas a cada ano (Figura 3).

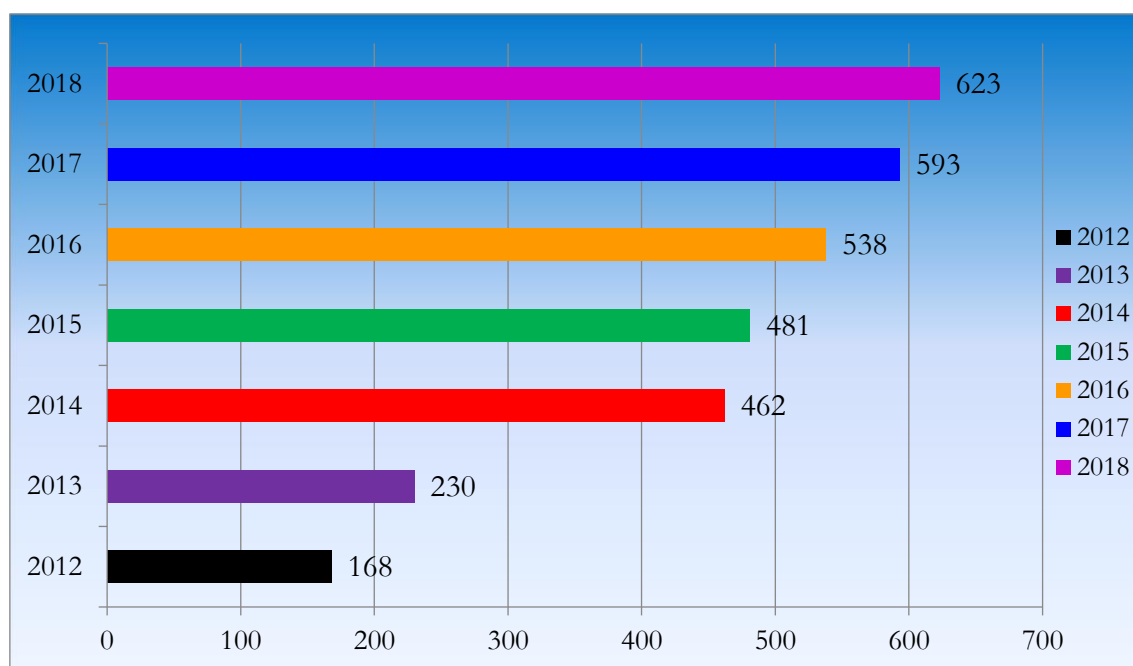


Figura 3. Estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Altamira – Pará. Fonte: SEMED/Altamira - Pará (2020).

Esse quantitativo saltou de 623 alunos para 1002, no ano letivo de 2020, um número expressivo que representa 39 por cento a mais, demonstrando a responsabilidade, a oferta desse atendimento educacional, e, sobretudo, a grandiosidade de investimentos devidos a serem alocados para garantir o funcionamento da oferta educacional supracitada.

As experiências obtidas dentro de um ambiente escolar em minha região não foram muito ricas, pois pouquíssimas escolas possuem esses recursos informatizados; as informações contidas nesse trabalho nos mostram a realidade de uma única escola, que possui os equipamentos, porém não avançado e quantidade pequena de recursos, mas que atendem perfeitamente as necessidades dos alunos.

Com base em observações, dentro da região em que fizemos essa pesquisa, as carências na utilização dos recursos tecnológicos são bem perceptíveis, pois ainda esses recursos não chegaram até essas escolas, somente em alguns setores como as diretorias.

Muitas escolas possuem laboratórios até bem equipados, porém a falta de professores é o detalhe que contribui para o não funcionamento do mesmo, em outras percebemos que os laboratórios funcionam, porém só para pesquisas dos alunos, ficando um funcionário com algum conhecimento de informática para orientação dos alunos e segurança do ambiente.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) observa-se a finalidade desse serviço fundamental de apoio à inclusão, pelo qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) nas unidades de ensino pública e privadas, envolvendo-se professores com diferentes funções e formações:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]. (BRASIL, 2001).

Com isso, os estados da federação passaram a considerar a oferta da sala de recursos, no espaço escolar do ensino regular público-privado, como um dos atendimentos da Educação Especial, que objetiva contribuir para a inclusão de alunos com a deficiência matriculados em classes comuns. Para demonstrar a aceitação da posição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação passaram, também, a legislar sobre esse serviço.

Em alguns outros espaços escolares percebemos que não existem laboratórios de informática, somente computadores até com vários recursos multimídias existentes na diretoria e onde observou-se a existência de laboratórios, foi no máximo em duas escolas, sendo uma tecnológica e a outra particular sendo que nessa última observou-se que a informática faz parte do currículo escolar e que inclusive utiliza vários recursos multimídia em seus laboratórios e os ensinamentos são proferidos por um professor de informática.

Nas observações relacionadas ao uso da multimídia, ao entrarmos em contato com a realidade tecnológica dentro das escolas da região pesquisada, a carência em relação a recursos tecnológicos é muito grande, pois muitas escolas ainda não utilizam nem o computador em seus ambientes superiores como a diretoria e secretaria; algumas escolas encontram-se recebendo agora nestes tempos esses recursos, porém com relação ao futuro os diretores e funcionários são sempre otimistas em relação a utilização dos computadores, mas não sabem dizer se esses computadores ou laboratórios instalados serão utilizados pelos alunos, pois em outras escolas os recursos chegaram, porém não estão sendo utilizados pelos alunos, em muitos casos, por falta de professor ou alguém que se responsabilizem pelo desenvolvimento de trabalhos utilizando os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola.

Em uma outra realidade, especialmente em uma escola particular, observou-se o uso de modo costumeiro dos recursos tecnológicos informatizados, pois a mesma possui um laboratório com vários recursos e que incrementam bastante as aulas que são ministradas pelo professor, proporcionando qualidade e facilidade no uso dos materiais multimídias.

Dentre os materiais multimídias muito usados nesse ambiente particular de ensino, observamos o uso do mouse, que não dispõe de grandes recursos e alguns deles são do tipo óptico, porém com cabo e com entrada USB que atendiam muito bem a todas as necessidades dos alunos e contribuía para o desenvolvimento de bons trabalhos.

Um outro recurso muito utilizado são as caixas de som, esse dispositivo foi essencial em uma das aulas, em turmas de ensino fundamental, quando os alunos foram desafiados a criar um aplicativo que utilizasse o som como elemento principal dessa construção, sem falar em outras utilidades, que esse recurso oferece, porém não foi, e normalmente não é, o recurso mais utilizado dentro dos laboratórios de um modo geral.

Os monitores de vídeo presentes em todos os computadores desse laboratório são um recurso essencial para a construção de trabalhos por computador, pois é onde se pode visualizar os trabalhos desenvolvidos e onde podemos desenvolver os recursos multimídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias no dia de hoje são uma realidade e existem para serem exploradas por todos que desejam facilidades em suas vidas, em se tratando do uso de mídias, sem dúvida, a escola pode ser o melhor lugar para que haja o aprendizado do uso das mesmas, tornando-se, assim, ferramentas muito importantes no processo ensino aprendizagem.

Para que esse uso seja potencializado, é preciso que haja uma melhor capacitação do professor, pois é preciso que ele tenha o conhecimento para poder repassá-lo aos alunos com deficiência e assim qualificar o ensino para que haja evolução do mesmo, pois o tempo de giz e quadro negro ficou no passado.

Para que essas tecnologias tragam as alterações necessárias no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas no fazer pedagógico do professor, de modo eficiente. Segundo Kenski (2007), é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso realmente faça a diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma correta a tecnologia escolhida dentro do ambiente escolar.

Por fim, conseguimos compreender a importância desses recursos dentro da educação, porém devemos contribuir e incentivar cada vez mais a utilização dos mesmos no ambiente escolar, pois esse privilégio ainda não atinge todas escolas; portanto, devemos cada vez mais nos preparar para o novo mundo que se aproxima e que possamos dominar esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 28/07/2012.
- Dorziat A (2009). Políticas e práticas inclusivas: estudo comparativo Brasil-Portugal. Relatório de Estágio Pós-Doutorado. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal.
- Jonassen DH (1996). Using mindtools to develop critical thinking. In: Jonassen DH. Computers in the Classroom: mindtools for critical thinking. Ohio: Prentice Hall. 22-40p.

Prietro LM et al. (2005). Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. Revista *renote novas tecnologias para a educação*, 3(1): 1-4.

SEED-PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008). *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED.


Kenski VM (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação (2020). *Coordenação Municipal de Educação especial e inclusiva*.


Cultura Amazônica através das danças juninas nas escolas São Francisco das Chagas e Cristo Rei/Assurini-PA

Recebido em: 03/05/2021

Aceito em: 06/05/2021

 10.46420/9786588319673cap6

Ronaldo dos Santos Leonel¹ 

Fabiano de Oliveira Vitoriano Pereira¹ 

INTRODUÇÃO

O presente artigo: “cultura amazônica através das danças juninas nas escolas São Francisco das Chagas e Cristo Rei/Assurini-PA” abordou/bordará a valorização da Cultura Popular Brasileira amazônica e o objetivo principal redireciona o ensino das danças juninas nas escolas São Francisco das chagas e Cristo Rei em Altamira/PA- região a Assurini através da investigação com o corpo docente e discente onde despertou a valorização da cultura popular brasileira incitando o estudo, a pesquisa e práticas das danças, especificamente a dança junina.

Entendemos que cada vez mais a dança vem sendo incluída nos currículos escolares ou extras escolares e verificamos “*in loco*” que as atividades em dança têm proporcionado diversos benefícios no que se refere aos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais.

Comprovadamente a dança como uma linguagem do ensino das Artes ampliou a socialização dos alunos envolvidos, assim como estimulou os relacionamentos interpessoais e desenvolveu as qualidades físicas e evolutivas como a autoestima, a autoconfiança e o senso de responsabilidade proporcionando grandes ganhos em todos os aspectos do desenvolvimento humano. Nas escolas públicas o modismo chegou embalado por músicas e danças do tempo contemporâneo.

A cada novo ano, percebemos que em algumas escolas públicas ou privadas durante o período das Festas juninas as turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio já não apresentam as Danças tradicionais como; Quadrilha, Ciranda, Carimbó, Boi Bumbá, Dança do Café entre outras. Percebem-se a evidente preferência dos alunos por danças de cunho popular como o Funk, Hip Hop, Swingueiras, Reggae, sertaneja entre outras.

¹ Licenciado em Biologia e educação do campo com habilitação em ciências da natureza e matemática, pelo instituto Federal de educação do Pará. Professor concursado da rede municipal de ensino em Altamira Estado do Pará.

* Autor correspondente: ronaldoleonelatm@gmail.com

Ano após ano, esse fenômeno só cresce, percebe-se que está ocorrendo uma supervalorização das danças e músicas da atualidade em detrimento das danças da cultura tradicional. Para Ayala (2006) “a modernização do país, intensificada pela industrialização, a partir dos anos 30 e, sobretudo, dos anos 50, só faz aumentar o temor dos folcloristas quanto ao desaparecimento das tradições populares, tornando-se mais forte seu empenho em registrá-las e em preservá-las”.

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA: JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Quando perguntamos o que é cultura, remontamos ao pensamento da sua relação com as artes. Sendo assim, e pensando cultura através das expressões artísticas como pintura, escultura, música, teatro, cinema e dança, assim como, outras formas não artísticas, mas, relacionadas ao modo de vida dos indivíduos são considerados pertencentes aos hábitos culturais.

Pessoas têm hábitos diferentes onde grupos diversificados formam culturas diferenciadas. Para Moraes (1974), cultura é a maneira de sentir, pensar, agir e reagir do homem dentro de uma sociedade na relação com seus semelhantes. De acordo com o mesmo autor, temos três modalidades de cultura.

A primeira é a cultura Erudita, aquela transmitida pelas organizações intelectuais, como as Universidades e Escolas. A segunda é a cultura espontânea, que é adquirida de maneira informal na convivência do homem com seu semelhante e nas suas experiências de vida. A terceira e última é a cultura popular ou de massa, que, por sua vez, se subdivide em: de modo, de consumo ou comercial.

Assim sendo, as manifestações folclóricas são encontradas na cultura espontânea, em torno da cultura popular. Cada região apresenta aspectos singulares relativos à sua cultura, como por exemplo: crenças, costumes ou manifestações culturais e artísticas como a música, a forma de se vestir, cortes de cabelo, hábitos que vão formando vários estilos de vida, isso também é considerado cultura.

A palavra cultura vem do latim “*colere*” que significa cuidar dele, tomar conta dele, quando tomamos conta de algo passamos a fazer cultura. Assim a cultura compreende-se no conjunto de costumes e traços de um povo transmitido de geração em geração. Segundo Jr. Ribeiro (1982) consiste num conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzimos socialmente, envolve simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve.

Todos os países do mundo, raças, famílias, classes profissionais e os mais diversos grupos humanos, possuem um patrimônio material e imaterial de tradições que se transmite oralmente aumentando os conhecimentos diários. Gonçalves (1994), aponta que a “cultura imprime suas marcas no corpo e que este expressa uma história acumulada de uma sociedade”.

Dessa forma, ao longo da história, o homem vem assimilando inúmeras concepções no tratamento com seu corpo e suas relações em determinado contexto social. A cultura popular representa um conjunto de saberes determinados de um povo reúne elementos e tradições culturais os quais estão associados à

linguagem popular. Assim, a cultura popular inclui o folclore, o artesanato, as músicas, as danças, as festas, dentre outros.

O folclore, utilizado como sinônimo da cultura popular é composto por um conjunto de lendas e mitos. Esses são transmitidos entre gerações e representam a herança cultural e social de um povo. Vale observar que o termo cultura é muito amplo e reúne comportamentos, símbolos e práticas sociais. A Cultura popular segundo Jr. Ribeiro (1982)

TIPO DE PESQUISA/DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa segundo Fonseca (2002), “caracteriza-se como pesquisa Bibliográfica fundamentada em fontes como artigos de revistas científicas e livros sobre o tema a ser pesquisado”. É um estudo de campo, o qual Fonseca (2002) sinaliza que, “caracteriza-se por investigações em que, além da pesquisa bibliográfica ou documental, 35 se realiza coleta de dados junto as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”.

O Instrumento de pesquisa é de cunho qualitativo que segundo Godoy (1995) não procura enumerar o medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo onde se constituiu de uma entrevista semi estruturada aberta com auxílio do gravador e diário de campo onde foram escritos todo o processo seguido pelo pesquisador.

Para o detalhamento da pesquisa usamos o diário de campo onde foi anotado todo o processo do estudo.

Dessa forma, a metodologia de ensino está pautada na progressão pedagógica, partindo do fácil para o difícil e do simples para o complexo até a assimilação da coreografia pelo grupo de intervenção.

A pesquisa de campo foi realizada nas Escola São Francisco das Chagas e Cristo Rei localizada na comunidade Sol Nascente – Assurini, que funciona no turno integral atendendo ao Ensino Fundamental II. Os sujeitos participantes foram a gestora que se encontra na direção da escola há 01 (um) ano e anteriormente já era pedagoga da escola, a qual exerceu a função por 06 (seis) anos.

Também fizeram parte como sujeitos da pesquisa, o professor das disciplinas de Artes e alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental II, incluídos na faixa etária de 11 (onze) a 12 (doze) anos devidamente matriculados e frequentando o turno integral. Aos alunos a aula foi expositiva onde foi repassado todo o contexto histórico referente ao Festival Folclórico junino Marquesiano e a Dança populares da região.

Houve a exposição de vídeos de apresentações referentes a dança do café. No processo de intervenção foi mostrado gradativamente o repertório musical na medida em que eram ensinados os passos básicos tradicionais das 5 (cinco) partes coreográficas sendo descritos.

Antes de iniciarmos os processos, foi realizada uma entrevista do pesquisador com a Gestora. Explanamos nosso projeto e indicamos nossos objetivos, a mesma demonstrou interesse pela proposta, mas indicou que o problema seria conseguir disponibilizar um horário específico tendo em vista que os professores não teriam como disponibilizar o tempo das 37 aulas.

Mas, como a Escola funciona com tempo integral, poderia disponibilizar o horário do intervalo do almoço para realizar a intervenção. A autorização foi então confirmada pela gestora da escola, que na mesma ocasião deixou o pesquisador livre para ir as salas averiguar os alunos interessados em participar da pesquisa.

A PROBLEMÁTICA E QUESTÕES NORTEADORAS: OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

O folclore seria, portanto, uma manifestação do passado no presente” (Ayala, 2006). Podemos descrever o folclore como sendo o estudo de temas ligado às raízes de um povo; estuda os costumes e as tradições dos povos que auxiliaram na colonização do nosso país, do nosso estado e da nossa cidade.

O Folclore brasileiro além de base alimentadora de boa parte do turismo cultural do país tornou-se instrumento de educação nas escolas e está protegido por lei, sendo um bem do patrimônio histórico e cultural do Brasil.

O Folclore brasileiro este protegido pela Constituição Federal através dos “artigos 215 e 216”, que tratam da proteção do patrimônio cultural brasileiro, ou seja, “os bens materiais e imateriais, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Segundo Felícitas (1988), coloca que o folclore brasileiro é sem contestar, o mais exuberante e o mais original do mundo inteiro, devido à

Grande variedade dos povos que trouxeram as tradições dos seus países de origem, como os portugueses, africanos, italianos, espanhóis, holandeses e alemães, que vieram aqui se caldear com os índios.

A mistura formada por essas raças torna difícil identificar especificamente os elementos da cultura nativa e da cultura estrangeira que se estabeleceram no Brasil.

A partir dessas indagações surgem questionamentos salutarés a serem desvendados na proposta desse projeto de pesquisa/dissertação como: a) quais as contribuições das danças juninas na fomentação do ensino de qualidade para as escolas São Francisco das Chagas e Cristo rei, localizadas na região do

Assurini - PA? b) como inserir no currículo tais conteúdos? C) E por fim como construir uma proposta curricular com visões socioculturais que respeite as culturas populares no contexto aqui posto.

E assim, para tal projeto, objetiva-se principalmente em construir um currículo verdadeiramente voltado para os valores culturais da região e aqui com ênfase na dança e nossos objetivos específicos serão: 1. Estudar práticas que nos leva a tal atitudes, 2. Oportunizar debates acerca da temática e 3. Construir propostas palpáveis que nos conduza a uma educação o mais próximo possível da realidade e obviamente usando a dança como instrumento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Folclore Brasileiro é considerado o mais rico do mundo pela sua grande diversidade de manifestações existente em todo o território nacional. O folclore nacional recebeu influências culturais de diferentes raças, porém destaca-se a contribuição da cultura negra. Na região Amazônica não poderia ser diferente.

Quando os brancos aqui chegaram, os naturais ou nativos de nossa terra já a habitavam e possuíam sua própria cultura e manifestações. Esses habitantes foram denominados indígenas. 17 Djalma Batista, (2006) assinala que a Amazônia “é a terra mais nova do planeta, recebendo ainda o cheiro embriagador da sua infância geológica, e é a menos conhecida das regiões da Terra”, não é de admirar, portanto, que na Amazônia e à margem da Amazônia se tenha criado todo um notável movimento cultural, que representa hoje um panorama largo e surpreendente nos quadros intelectuais do Brasil e quiçá de todo o mundo.

Não podemos deixar de citar que esse movimento cultural foi impulsionado pelo conflito entre a cultura que chegava do homem branco representado pelos portugueses e seus descendentes e a cultura tradicional dos senhores da terra. Esses embates foram graves para os índios que sofreram mudanças radicais no seu viver com esses conflitos, entre estas se destacaram as mudanças dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares, a imposição de novas crenças, entre outras.

As festas juninas parecem trazer à memória a lembrança da infância ou da adolescência. A memória chama o passado e a tradição reivindica seu espaço junto à modernidade. Hoje, se a festa junina se resume praticamente à disputa entre grupos folclóricos, carnavalização de uma intensa divulgação cultural, em décadas passadas ela era o coração do folclore regional, abraço de todas as tradições.

As toadas do boi que se faziam ouvir nas festas juninas de antigamente apenas através das vozes ao vivo dos brincantes, hoje cantadas o ano inteiro nas rádios e tevês, através de requebros aeróbicos, figurinos esvoaçantes cheias plumas e muitos brilhos.

Oficialmente a Festa Junina tem início no dia 13 de junho com as comemorações em homenagem a Santo Antônio conhecido na cultura popular como o santo casamenteiro, as festividades em seu louvor incluem levantamento de mastro, cantoria, romarias e procissões por todo o país.

No Pará após muita luta dos Grupos Folclóricos da cidade e das Associações que os representam os movimentos, órgão que rege a cultura nos municípios conseguiu definir a data de 13 de junho como o primeiro dia do Festival Folclórico do Amazonas/Paraense na tentativa de combater a desvalorização da cultura local cujo descaso levou o festival a ser realizado em datas sem nenhum significado como os meses de setembro e outubro, o qual tem como exemplo o ano de 2014. No dia 24 de junho é considerado o ápice das festas juninas.

As fogueiras, símbolo da comemoração estão relacionadas ao dia de São João, muitos folcloristas substituem o Termo “Festa junina” por “São João” ou “Chegou o São João” dito popular usado no início do mês de junho bem antes do próprio dia do Santo. Com a ascensão do catolicismo, a Igreja tentou acabar com as festas profanas, mas não tendo sucesso associou-as aos santos existentes no período.

A adoração a São João era tradicional na Península Ibérica e foi trazida ao Brasil pelos jesuítas. A festa chegou ao Brasil já carregado de elementos sacros e pagãos. A fogueira foi então relacionada ao lendário fogo de São João. Para Bregolato (2000) “as fogueiras servem para afastar os malefícios, e alguns guardam cinzas para espalhar nas lavouras para espantar as pragas”.

METODOLOGIA

Para que a pesquisa fosse revestida de êxito e seguindo nossa metodologia, acreditamos ser pertinente ouvir o relato da gestora. Partindo da metodologia que foi aplicada, segue a entrevista semiestruturada realizada com a gestora da Escola Estadual de Tempo Integral Marques de Santa Cruz.

A mesma contribuiu com sua avaliação, sobre as suas concepções sobre folclore. Assim sendo, segue os relatos da gestora, onde foram feitas algumas perguntas já pré-estabelecidas e no decorrer do diálogo foram surgindo outros questionamentos pelo pesquisador. Iniciamos o nosso diálogo solicitando que a gestora nos falasse sobre folclore e as Danças Folclóricas. Em relato ela explica que, “o contexto histórico e as danças folclóricas traduzem a essência da cultura amazonense, mostrando as raízes do povo caboclo”

Sabendo que na escola o conteúdo deve priorizar a pesquisa, os fatos folclóricos selecionando temas e tematizando experiências do movimento, vivenciando o movimento individual e coletivo, isto vem de acordo com Diniz (1997) ao indicar que, “a ideia é incentivar o aluno a pesquisar, a contextualizar e compreender o fato pesquisado, cruzar as informações obtidas com a realidade numa tarefa interdisciplinar e lúdica”.

Seguindo nosso diálogo, invisto em saber qual a participação dos professores com o Festival Folclórico Marquesiano. Em resposta nos relata que, “todos os professores e pedagogos da escola, participam do Festival Folclórico Marquesiano, seja na parte da organização ou na parte artística” (SRS, entrevista, 2018).

Foi utilizado com instrumento de coleta de dados relatório de observação elaborado pelo pesquisador e também fotos e filmagens das aulas ministradas. A coleta de dados foi realizada através de uma amostra de um vídeo contendo uma apresentação da Dança do Café onde foram feitas explicações sobre a mesma, em seguida apresentamos um roteiro de aulas práticas que foram desenvolvidas metodologias referentes ao processo de aprendizagem. Para a realização desta pesquisa acompanhamos e observamos os alunos durante um mês.

O trabalho foi dividido em cinco etapas sendo sempre utilizando a tecnologia da multimídia. Nosso primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi reunirmos na sala da Biblioteca da Escola Estadual de Tempo Integral Marques de Santa Cruz. Nesse dia estavam presentes os 4 sujeitos denominados Curupira, Boto Cor de Rosa, Caipora e Iara, com os quais o pesquisador realizou uma explanação do contexto histórico do Festival Folclórico Marquesiano e de como teria surgido a Dança do Café.

Quando indagados sobre o que eles tinham conhecimento quanto ao exposto, prontamente o Curupira respondeu: “eu sei, esse ano eu dancei na quadrilha na abertura do Festival”, prontamente Iara também falou: “eu também participei, mas na dança indiana”, quando indagados sobre seu conhecimento sobre a Dança do Café. Somente o Boto Cor de Rosa tinha assistido alguns trechos da dança do café apresentada no Festival Folclórico Marquesiano, os demais só tinham ouvido falar, mas não tinham tido a experiência de assistir.

Nesta perspectiva de ação podemos citar Barreto (1998), que nos aponta que “o entendimento do folclore é o primeiro passo para a compreensão do povo em sua dinâmica vivencial, mesclada de um lazer criativo, lúdico e mágico capaz de limitar esperanças e expectativa de nutrir sua própria raiz”.

No segundo momento de intervenção começamos a trabalhar passo a passo os movimentos das cinco partes que compõem a Dança do Café onde os alunos Curupira e Boto Cor de Rosa, demonstraram possuir certo grau de dificuldade no desenvolvimento motor, devido a timidez. Já Caipora e Iara demonstraram maior assimilação dos movimentos. No decorrer do processo o pesquisador reforçava o nome do trecho coreográfico, a música utilizada e o sentido que cada parte representava.

A Dança trabalhada teve a distinção dos passos característicos de homens e mulheres, tendo assim um grande interesse e aceitação dos alunos com a dança proposta. Realizamos uma breve explicação de que a Dança folclórica é muito importante no desenvolvimento cultural do ser humano, que independentemente do estilo aprendemos a conhecer os valores, costumes e tradições de um povo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA


Achcar D (1980). Ballet, Arte, Técnica, Interpretação, Cia. Brasileira de Artes Gráficas – Rio de Janeiro.

- Alves RF (2006). Dança Folclórica na escola: Cultura, Identidade, Pertencimento e Inclusão, Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore – UFSC, Florianópolis 2013. 48. Ayala M. Cultura popular no Brasil, 3ª Ed., São Paulo.
- Barreto LA (1998). Um novo entendimento do folclore e outras abordagens culturais. Sociedade Editorial de Sergipe: Aracaju.
- Batista D (2006). Amazônia – Cultura e Sociedade. 3 ed. Teles T (Org.). Manaus: Editora Valer.
- Braga SIG (2012). Culturas populares em meio urbano. Manaus: Edua.
- BRASIL (1997). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Bregolato RA (2000). Cultura corporal da dança. São Paulo: Ícone.
- Cascudo L da C (1988). Dicionário do Folclore Brasileiro. Editora da Universidade de São Paulo, SP.
- Côrtes GP (2000). Dança Brasil. Belo Horizonte: Leitura.
- Della LM (1976). Manual do folclore. São Paulo: AVB.
- Diniz ICV (1997). Coimbra. Dança e técnica corporal: significados de uma linguagem. (Dissertação de mestrado) Belo Horizonte: EEF – UFMG.
- Felicitas (1988). Danças do Brasil: Indígenas e Folclóricas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint.
- Fernandes F (1978). O Folclore em questão. São Paulo: Hucitec.
- Fonseca JJS (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC.
- Gonçalves MAS (1994). Sentir, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus. 196p.
- JR Ribeiro JCN (1982). A Festa do Povo: Pedagogia de Resistência. Petrópolis: Vozes editora.

O Professor Reflexivo e sua Prática Docente em Tempo de Pandemia: um olhar sobre duas realidades de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental

Recebido em: 04/05/2021

Aceito em: 11/05/2021

 10.46420/9786588319673cap7

Lindomar Pereira de Souza^{1*} 

INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial ganhou protagonismo nesse momento de crise, colocando todo corpo social da universidade frente aos desafios de construção de novas formas de ensino-aprendizagem, ressignificando as práticas pedagógicas (Valente et al., 2020).

A educação a partir do ano de 2020 tomou outro rumo, o verbo educar não é mais conjugado da mesma forma desde então. O cenário mudou, a visão sobre a educação também. Tudo mudou e essa mudança também se fez presente na vida dos professores, tendo eles que se reinventarem, com a criação de outras estratégias de ensino em que sua prática docente foi colocada em xeque. Seu trabalho dobrou, seu tempo para planejamento não é mais o mesmo. Sua preocupação com a qualidade de suas aulas tomou outro sentido e lhe fez pensar nas ferramentas como elementos que fazem a composição de sua realidade todos os dias, seja no planejamento ou na efetivação das aulas.

Os professores que estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental carregam uma carga maior de responsabilidade ao nosso enxergar se comparado com outros docentes da educação básica, posto que eles trabalham com séries que requerem o planejamento em vários componentes curriculares, a destacar Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e outras em que devem organizar as aulas de modo a atender o tempo destinado para cada um componente.

A prática docente nessa perspectiva, precisa ser vista como uma mola que a todo instante se movimenta com o desejo de alcançar um objetivo traçado. E atingir esse objetivo significa para o professor e a professora canalizar todo seu tempo na realização de suas tarefas com os alunos, o que se torna

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pós-Graduado em Administração Educacional (ULBRA), em Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UFPA) e Gestão Escolar, EAD (UFPA). Mestrando em Ensino UNIVATES/RS. Professor Efetivo das Séries Iniciais (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino e Técnico em Educação pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) no Município de Goianésia do Pará/PA.

* Autor correspondente: klindomar@yahoo.com.br

cansativo não só fisicamente, mas [...] “que afeta as pessoas não só no seu processo de aprender a aprender, mas nos aspectos físicos, emocionais e sociais, diante da crise mundial instalada” (Valente et al., 2020).

A prática docente em tempo de pandemia requer uma mudança de postura e, sobretudo um desejo de buscar o saber sobre aquilo que não se sabe ainda, especialmente no aspecto tecnológico. É nessa tônica que nosso trabalho se envolve e se estrutura em três tópicos além de sua introdução. No segundo tópico, propomos uma discussão em torno de o professor e a professora reflexiva e sua prática docente em tempo de pandemia. No tópico terceiro, chamamos a atenção para os desafios e resistência de professores sobre o ato de ensinar em tempo de pandemia e no quarto tópico, apresentamos os resultados e discussões obtidos no campo; compartilhamos as percepções de professores e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Goianésia do Pará, no interior da Amazônia e por fim, tecemos as nossas considerações finais a respeito do assunto ora abordado.

O PROFESSOR E A PROFESSORA REFLEXIVA E SUA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível (Alarcão, 2011).

Mediante a interpretação nossa sobre o pensamento de Alarcão (2011), achamos por bem iniciar nossa conversa acerca das características do professor e da professora reflexiva e a prática docente, pensando o contexto que esses profissionais se encontram e as condições que a eles são concedidas para realização do exercício de sua docência Brasil a fora, pois são tantas as peculiaridades vividas por profissionais da educação e nesse caso, a destacar uma realidade no norte do Norte do país.

Fazer educação, ao nosso enxergar, perpassa o horizonte do simplismo como algumas pessoas dizem acontecer, porém em tempo de pandemia é algo, estreitamente singular, pois ainda há realidades que os profissionais que fazem educação ainda vivem num mundo ou pelo menos deixa transparecer que não avançou como deveria.

A partir de 2020, esse olhar ou viver uma realidade atípica - fomos a vida inteira atores com efetiva participação no registro dos capítulos desenhados em cada aula, nas escolas de nosso país, ou em outros espaços onde a educação se materializa no coletivo, no grupo em comunhão com os desejos dos sujeitos que compõem a escola sistemática, estando todos sempre reunidos, juntos dando um contorno na história da educação de sua comunidade a cada atividade pedagógica desenvolvida na escola, a cada projeto colocado em ação na comunidade escolar com a participação da comunidade onde a escola é parte integradora - afetou diretamente a prática docente, uma vez que:

A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente (Bezerra et al., 2021).

Trazer para o debate o argumento da reflexão sobre a prática docente é acertadamente pensar possibilidades de repensar a prática docente de professores e professoras das mais diversas localidades não só de nosso Brasil, mas dos professores que fazem a história da educação no mundo atingido por essa doença que o mundo todo vem atravessando que é a pandemia - Covid-19.

E nesse aspecto, trazemos para nossa conversa o pensamento de Alarcão (2011), quanto à discussão do professor reflexivo, pois o ser humano no seu ser precisa ser reflexivo uma vez que o mesmo é formado por uma capacidade criativa, ser marcado por um potencial de criação, de inovação naquilo que se propõe realizar. E nesse contexto de incertezas que marca o mundo, a figura do professor tem sobre si uma cobrança maior, no tocante a capacidade de mudança de postura, de recriação de suas ações no espaço escolar, uma vez que a sociedade tem a visão que esse profissional é “inteligente” o suficiente para romper com quaisquer dificuldades que atravessa em seu caminho, no tocante ao exercício de sua docência.

Nessa direção a autora demarca em sua fala sobre a reflexão dizendo:

O professor não pode agir isoladamente na escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com outros seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas (Alarcão, 2011).

Segundo o pensamento da autora em destaque, o professor não deve ter a sua ação no anonimato, preso ao pensamento e realização de sua prática pautada no individual, na solidão, num movimento único da escola. Ele deve entender que sua ação precisa de outros atores que dão vida e movimentam a escola, a educação, assim o seu trabalho necessariamente é construído na vivência com outros profissionais da docência. A escola por sua vez é um espaço de construção de aprendizado, de aprimoramento individual e coletivo ainda mais se estivermos abertos a novos saberes, a novos desafios sobre o ato de ensinar e aprender na ação docente, vendo as possibilidades individuais em nós, e em nossos alunos, como também de refletir sobre o trabalho coletivo que a escola desenvolve em sua realidade.

Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional (Fontana et al., 2013).

Refletir sobre a prática docente é refletir sobre o outro e as condições dadas para a efetivação das práticas numa dada realidade, das ações pensadas pela escola, do modo como seu planejamento é organizado, da maneira como essa escola percebe o professor e seu potencial frente aos desafios colocados a cada dia a esse profissional.

OS DESAFIOS E RESISTÊNCIA DE PROFESSORES SOBRE O ATO DE ENSINAR EM TEMPO DE PANDEMIA

Para enfrentar esses desafios, é indicado que o professor seja constantemente criativo, use de estratégias variadas para envolver os estudantes com o conteúdo, e tome decisões que o permitam conduzir adequadamente a aula, além de outras estratégias (Janerine et al., 2018).

Qual o maior desafio de ser professor na contemporaneidade? Qual o maior desafio de ensinar em tempo de pandemia? Ainda tem professores e professoras que resistem ao aprendizado na contemporaneidade? O que é ser um professor ou uma professora resistente? Na escola onde você trabalha existem esses profissionais?

o que se observa nas escolas hoje em dia é a falta de preocupação dos professores e alunos com a reflexão sobre a prática. Os professores estão pouco interessados nessa nova postura e, com essas atitudes, os alunos são prejudicados. O que se vê é que cada um faz seu trabalho, rotineiramente e de forma automática. É visível, ainda, a existência de uma grande resistência à mudança, pois, mesmo conscientes dessa necessidade, muitos professores preferem não sair da rotina, mantendo a mesma postura sempre (Fontana et al., 2013).

Enveredar pelos caminhos das indagações é um exercício reflexivo de como percebemos as realidades educativas por onde pisamos. Perguntar é uma prática não muito usual, visto que fomos ensinados ao longo de nossas vidas na grande maioria das vezes apenas a responder. Mas, a marca do tempo e a história nos faz compor uma nova postura de conduzir a educação, seja ela da creche ao Ensino superior. Nesse caso específico, o foco de nossa reflexão são as séries iniciais do Ensino Fundamental, onde ainda há realidade de professor atuando em sala de aula com formação superior em pedagogia ou em outra área a bastante tempo, sem a participação em formação continuada, as vezes pela falta de oferta de seu sistema de ensino, ou por não ter interesse.

O professor, nesse contexto, carrega consigo uma enorme responsabilidade como apontam Janerine et al. (2018). Nesse tempo que estamos vivendo, o professor além de planejar suas atividades normais como eram antes, deve buscar mecanismos inovadores, envolvendo conteúdos diversos com o objetivo de tornar sua aula agradável aos olhos e interesse dos estudantes, mesmo que esse professor não disponha de ferramentas tecnológicas para auxiliar no exercício da docência.

Frente ao desafio de ensinar em tempo de pandemia é que:

[...] as preocupações de boa parte dos professores, em relação as suas dificuldades que certamente vão emergir e que já significam uma sobrecarga de atividades, na medida em que, comprovadamente, o trabalho remoto docente impõe muito mais tempo e envolvimento, além da confusão em conviver entre a atividade profissional e o cotidiano familiar, simultaneamente (Valente et al., 2020).

O professor e a professora na sua vivência precisam ir além do convencional, devem ser criativos e criativa e isso gera mais trabalho a esse profissional, não apenas ao desenvolver ou criar suas atividades, como também saber otimizar o tempo em contato com o aluno. Os autores acima nos apontam que as atividades no formato remoto nos consomem muito mais tempo para organização das tarefas profissionais

e ainda temos de conciliar com a vivência familiar. E isso enxergamos como uma questão ainda mais abrangente aos professores atuantes em turmas do Ensino Fundamental nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano em que o professor trabalha com todos os componentes curriculares de sua série, requerendo então maior dedicação em seu planejamento.

E nessa seara dos desafios, a profissão docente se firma no desafio e resiste carências de investimentos e [...] “com isso, que a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, de forma a propiciar ao professor em formação a aquisição da cultura profissional” (Janerine et al., 2018). O profissional docente em sua essência se consolida a partir do despertar de uma cultura da busca do aprender a aprender e superar certos desafios que hoje são colocados em seu caminho que deveriam já terem sido superados, como é o caso do uso de algumas ferramentas tecnológicas.

Hoje nesse escrito me cabe registrar que ainda temos docentes com conhecimento muito recíproco no campo das tecnologias, uns por não quererem, outros pela falta de uso no decorrer de sua prática ou por não serem provocados a buscar o aperfeiçoamento na área. Frente a esse desafio [...] “a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas e da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação” (Janerine et al., 2018). Não podemos negar a obrigatoriedade do estado para com as oportunidades de formação continuada de professores a altura da demanda e necessidade que eles precisam, para melhor exercer sua profissão, atender com mais qualidade seus alunos e conseqüentemente os anseios da sociedade.

Por isso, diante dos desafios impostos pela pandemia a qual o mundo vem atravessando, a escola deve oferecer oportunidades de novas aprendizagens a esses professores, por meio de formação continuada onde na ocasião possam juntos construir uma nova cultura do ato de ensinar e aprender com esse ato, [...] “exigindo um movimento de formação permanente na prática docente como desafio no que tange ao uso das tecnologias de informação e comunicação, para se efetivar o ensino remoto emergencial” (Valente et al., 2020).

Pois é notado que ainda temos muitos professores fora do universo da tecnologia e que ainda resistem a viver essa nova era educacional, se privam de refletir as mudanças do mundo globalizado, se fechando somente ao mundo do seu eu, não permitindo desbravar outros mundos possíveis de aprendizagens. Nessa perspectiva:

[...] na escola ainda existem alguns problemas entre as aulas presenciais e as medidas pedagógicas com relação à tecnologia trabalhada pelos professores. Entretanto, a escola precisa se readaptar a essas inovações de modo que proporcione aos docentes novas estratégias de ensino utilizando o espaço cibernético (Silva et al., 2020).

Desse ponto de vista, os autores Silva et al. (2020) nos trazem proposições em que a escola precisa oferecer a seu grupo de professores oportunidades de formação capaz de viabilizar novas estratégias de ensino onde o campo de atuação de profissional, se faz necessário o uso de ferramentas tecnológicas.

Nesse contexto na pandemia, as aulas presenciais ficaram no último plano da ação educativa, e isso certamente causou um estranhamento aos docentes, haja vista que a relação pedagógica sempre aconteceu na perspectiva presencial, onde os sujeitos construíam os aprendizados a partir da relação coletiva com seus pares, no ambiente escolar. E diante da questão acima apontada, Silva et al. (2020), afirmam que: “Logo, o uso da tecnologia vai ser uma modalidade presente na vida de todos mesmo com as aulas presenciais normalizadas”.

Frente a tantos os desafios postos aos professores nesse período de pandemia, destacamos alguns apontamentos que tem fragilizado a escola no tocante as suas atribuições enquanto instituição educativa.

Em primeira análise, investir na estrutura de conexão aos estudantes sem qualquer tipo de acesso por meio de bolsa estudantil que contribua para implementação de *wi-fi* na casa destes. A escola também deve planejar com professores aulas atrativas e fazer investimentos apropriados em inovação tecnológica como laboratórios de salas virtuais com a opção de o professor gravar as aulas de forma profissional com som, iluminação e padronização de vídeos para os alunos (Silva et al., 2020).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a escola ainda precisa avançar, especialmente no âmbito estrutural, ao ponto de atender as exigências impostas por esse novo modelo de ensino, colocado em prática em ambientes virtuais, ambientes que requer do professor um planejamento específico para tal, sendo necessário o uso de equipamentos próprios para a boa execução das aulas dos professores, além do apoio de outros profissionais para auxiliar esse docente na efetivação de sua aula virtual para seus alunos. Segundo Silva et al. (2020) o ato de planejar precisa ser repensado, a escola em sua face deve possibilitar oportunidades estruturais e tecnológicas aos professores no momento de execução de suas aulas virtualizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

[...] uma prática sem teoria não sabe o que pratica [...] (Veiga, 2012)

Com a intenção de tornar a nossa discussão mais robusta, criativa e reflexiva destacamos o pensamento de Veiga (2012), ao dizer da importância que devemos ter sobre o ato da prática e da teoria. Pensar a prática deslocada da teoria é ficar no vazio a juntar palavras e pensamentos sem uma postura sólida de um argumento, sobre uma prática, a prática por sua vez necessita da teoria e a teoria se materializa na prática. Caminhar nessa direção é entender a docência como uma profissão eminentemente marcada pela necessidade da teoria e da prática, dessa conversa entre os dois campos.

Assim, entende-se que teoria e prática não podem estar dissociadas no processo de ensino aprendizagem, já que, se não estiverem integradas, o ensino fica dificultado. No processo de construção de conhecimento, portanto, é fundamental perceber teoria e prática como inseparáveis, já que uma complementa a outra (Fontana et al., 2013).

Mediante ao pensamento de Fontana et al. (2013), o professor precisa carregar consigo a compreensão de que a profissão docente se firma na sociedade com o compromisso permanente de buscar novos saberes, com isso o conhecimento se consolida na prática.

E pensando nisso, apresentamos nesse tópico o resultado de nosso estudo envolvendo professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Goianésia do Pará, estado do Pará. O estudo foi pensado após dois momentos de formação continuada para professores que lecionam em turmas do 1º ao 5º ano de duas unidades de ensino do município. O primeiro momento em fevereiro de 2020 e segundo momento em março de 2021, com duração de uma semana cada.

O nosso estudo se caracteriza como de caráter qualitativo da pesquisa, sustentado no pensamento de Chamin (2015) ao afirmar que “a pesquisa qualitativa não busca a generalização, ou seja, quando da análise dos dados coletados, ela terá por objetivo apenas compreender um fenômeno em seu sentido mais intenso” [...]. Quanto ao tipo é de cunho bibliográfico, conforme o pensamento das autoras Marconi et al. (1999), quando afirmam a respeito da pesquisa bibliográfica que tem como “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma quer publicadas, quer gravadas”.

Por isso, a nossa pesquisa traz para o debate informações importantes a respeito da realidade vivenciada por professores que lecionam em séries iniciais do Ensino Fundamental de uma realidade do interior do Pará, na Amazônia brasileira. Assim o debate precisa seguir na direção de registrar a percepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de como tem sido a efetivação de sua prática docente em tempo de pandemia, ao passo de atingir o objetivo ao qual foi traçado para a pesquisa.

No primeiro momento, tivemos a participação de uma unidade de ensino a escola Municipal de Ensino Fundamental Anésio Guerra em 2020. No segundo ano, contamos com a participação de mais uma escola além dessa, onde ambas oferecem o mesmo nível de ensino, séries iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2021, em razão do interesse de outros professores em participarem da formação continuada o convite foi ampliado para mais uma escola, a escola Municipal de Ensino Fundamental Teoria do Saber, por ficar próxima da outra escola onde tinha ocorrido a primeira formação. O encontro do ano de 2021 se deu de forma presencial, respeitando os protocolos de segurança sanitária em conformidade com o decreto do governo do estado do Pará e do município de Goianésia do Pará.

Os dois momentos ficaram sob nossa coordenação enquanto formador e pesquisador membro do grupo de pesquisa: “A representação do olhar da criança sobre a escola de educação infantil”, do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Faz saber também, que já trabalhamos com formação continuada para professores desde o ano de 2011 no município, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

E considerando o momento pandêmico em decorrência da Covid-19 o debate da formação teve como tema “O Professor Reflexivo e sua Prática Docente em Tempo de Pandemia”. Na oportunidade tivemos a participação efetiva de 14 professores todos efetivos, que representaram uma amostragem de mais de 58% do total de docentes das duas escolas envolvidas na formação, e que através de grupos de estudos puderam conhecer leituras com abordagem do tema da formação, troca de experiências e apresentações de seminários oriundos dos textos lidos. No decorrer da semana de estudo, os professores tiveram um momento de contato com uma ferramenta tecnológica o Google Meet. E ao final da formação os professores responderam um questionário com 8 questões fechadas, voltadas para a discussão acerca do professor reflexivo com atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sua prática docente em tempos de pandemia.

Para Marconi et al. (1999), “Questionário é um instrumento de coleta de dados construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. E ainda na mesma direção do pensamento das autoras acima em destaque, as “Perguntas de múltipla escolha, são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto”. A respeito do uso do questionário pelo pesquisador ao realizar uma investigação Marconi et al. (1999) destaca ainda que “A técnica da escolha múltipla é facilmente tabelável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas”.

Assim, destacando a importância do uso do questionário, Gil (1999) diz: “Nas questões fechadas, apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista”. Diante disso, as informações capturadas quanto as percepções de cada participante revelam uma realidade vivenciada por um grupo de professores das séries iniciais, que precisa ser compartilhada, e a partir de então se pensar/ e ou buscar alternativa de resolução ou amenizar um determinado problema enfrentado por esses professores.

O perfil dos participantes da pesquisa está desenhado conforme o quadro abaixo.

Quadro 1. Perfil dos participantes da pesquisa. Fonte: o autor.

Formação acadêmica	Quantidade	Sexo	
		Masculino	Feminino
Nível Médio Magistério			
Graduação Pedagogia	6	3	3
Outra Graduação	1	1	
Especialização	7	2	5

Os participantes da pesquisa são todos professores efetivos com formação superior, a maioria em pedagogia e com especialização, sendo o maior número de mulheres o que marca uma característica de atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a figura da professora.

A respeito do resultado da pesquisa realizada com os docentes atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos as questões propostas no questionário que norteou nossa escrita nesse tópico, resultados e discussão. Compartilhamos as informações advindas do campo de análise da pesquisa, conforme segue: Quando perguntamos aos docentes pesquisados, se eles estavam preparados(as) para ensinar seus alunos durante a pandemia no ano de 2020, constatamos que mais de 64% não estava preparado para lidar com essa nova modalidade de ensino provocada pela pandemia nas escolas de todo Brasil. Que em razão de tal situação:

As instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais e o trabalho remoto tornou-se uma alternativa de complementação do ensino aos estudantes de escolas públicas. Entretanto, dificuldades nesse processo ocorrem permanentemente (Silva et al., 2020).

Conforme apontam os autores Silva et al. (2020), as unidades de ensino tiveram que suspender suas atividades presenciais, buscando alternativa no ensino remoto o que pegou a escola de surpresa tendo a mesma que enfrentar/superar sérias dificuldades para fazer acontecer a educação num outro formato educativo.

E para refletirmos os avanços no âmbito da formação desses docentes para o ano de 2021, foi perguntado se eles estavam preparados(as) para ensinar seus alunos em 2021 de modo virtual? Tivemos a constatação que mais de 71% dos entrevistados estavam preparados em parte. Sobre essa questão podemos assim pensar:

O contexto tecnológico atual proporciona mudanças nas metodologias de ensino. É preciso que o professor utilize sua criatividade e experimente outras possibilidades pedagógicas previamente organizadas para atividades presenciais ou não presenciais (Silva et al., 2020).

Então será que a necessidade de mudança no tocante ao ensino no ano de 2020 fez esses professores buscar novos aprendizados no campo da informática? Desse ponto de vista, o professor sentiu a necessidade de buscar outras possibilidades para ensinar, ele saiu de sua zona de conforto e se permitiu novas experiências, nesse caso fez um contato com o universo da tecnologia. Essa análise é coerente com a proposição de Bezerra et al. (2021), ao afirmarem que [...] “a introdução, disseminação e apropriação de novas tecnologias suscitam novos comportamentos e novas ações humanas”. Por isso o professor não pode e nem deve ser enxergado fora dessas ações.

Na intenção de atender o objetivo traçado para nosso estudo, foi perguntado aos participantes da pesquisa, se eles tinham habilidades para usar ferramentas tecnológicas no apoio de atividades referentes sua prática docente? Na ocasião, mais de 71% dos envolvidos em nossa pesquisa afirmou que as habilidades deles se efetivam somente em parte, ou seja, não apresentam um grau de confiança suficiente

quanto ao manuseio de ferramentas tecnológicas utilizadas em suas aulas no ano de 2020. A partir desse achado podemos dizer que:

Por outro lado, a grande maioria dos alunos é jovem e domina com facilidade o uso de tecnologias digitais enquanto, para muitos docentes, tem sido um exercício árduo, que causa muita ansiedade nessa fase de adaptação (Valente et al., 2020).

As autoras acima mencionadas nos direcionam a uma compreensão sobre as dificuldades em manusear ferramentas tecnológicas digitais que serão menos para os jovens se comparado as habilidades dos professores em lidar com essas mesmas ferramentas. E, portanto, é importante ressaltar sobre a importância do pensar e repensar a prática docente, uma vez [...] “que para formar um profissional reflexivo, pesquisador de sua própria prática docente, esse professor em formação precisa ser iniciado e orientado pelos seus formadores” (Janerine et al., 2018).

Diante desse pressuposto, compreendemos a formação continuada como um espaço que oportuniza o acordar do pensamento reflexivo do outro, nesse caso o professor formador tem a responsabilidade de sensibilizar esse docente em formação a se apropriar de novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades úteis ao seu trabalho na contemporaneidade.

O contexto educativo se faz com a participação de um conjunto de profissionais, num espaço onde professor e essa professora não devem estar sozinhos nesse novo formato de aula, devido ao período pandêmico. Frente a esse desafio, perguntamos aos professores: a escola tem oportunizado através de seu sistema de ensino, capacitação voltada ao ensino em tempo de pandemia? Sobre essa questão detectamos que mais de 78% dos entrevistados afirmaram que a escola ainda precisa proporcionar momentos com maior frequência que venham subsidiar aos docentes em suas atividades com seus alunos. Por isso:

É necessário que a qualificação para o uso dessas ferramentas seja uma busca constante a fim de ter habilidades necessárias para um bom trabalho virtual, como também oportunizar os alunos a continuarem o processo de aprendizagem em tempos de pandemia (Silva et al., 2020).

Tendo a reflexão acima como indicativo e a informação de mais de 78% dos entrevistados, destacando sobre a necessidade de a escola fomentar formação continuada para capacitação e usar ferramenta a favor do processo de ensino e de aprendizagem nos dias atuais.

Ainda pensando, a respeito da importância da formação continuada de professores, e olhando o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96, ao discutir a respeito da participação do professor na elaboração da proposta pedagógica da escola foi perguntado como eles têm enxergado no cenário atual, (ano de 2021) a formação continuada para professores dos Anos Iniciais?

Mediante a indagação, constatou-se que a formação continuada para os docentes, é uma necessidade urgente, pois é uma oportunidade de qualificá-los para o uso das novas tecnologias digitais e assim melhorar sua prática docente. Mais de 71% dos pesquisados sinalizaram nessa direção.

Neste sentido, faz-se necessário investir também na formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do “aprender a aprender”, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo (Valente et al., 2020).

O exercício da docência tem sido uma ação constante de pensamento a respeito da grandeza que é o ato de ensinar criança, jovens e adultos em diferentes realidades de nosso país, ainda mais agora na realidade da pandemia. É uma atividade de intensa pesquisa e descoberta para com os novos desafios, de enfrentamento as dificuldades vividas nas escolas públicas Brasil a fora, da baixa autoestima do professor, porém é uma profissão desafiadora em que no campo do conhecimento temos a oportunidade de contribuir com a melhoria da sociedade ao compartilhar com outros sujeitos o saber sistematizado.

E ainda a caminhar na direção da formação continuada para professores, e nos apoiando no pensamento de Veiga (1999), ao dizer que a prática deve dialogar com a teoria e vice versa, aqui nessa questão, perguntamos: Como você tem visto sua prática docente nesse período de pandemia? E tivemos como resposta 85% dos docentes atuantes nas séries iniciais das escolas da rede municipal pesquisadas afirmando que precisa de formação apropriada para lidar com tal realidade. Sobre essa necessidade de formação nesse novo contexto educacional, destacamos que:

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento dessa capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com alguns destaques para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho (Alarcão, 2011).

A formação, sobretudo é um espaço de aprendizagem coletiva, onde os professores realizam trocas de experiências, participam de debates envolvendo diferentes assuntos, se apropriam de outros saberes até fora de sua área de formação. É um espaço que oportuniza o aprendizado, que provoca a autonomia do professor, que lhes convida a sair de seu espaço singular, levando ao envolvimento coletivo em seu contexto de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores ao nosso enxergar tem sua significância frente aos desafios vivenciados pelos professores e professoras de todo o Brasil, e aqui em destaque os que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O estudo trouxe à tona revelações importantes, pois os professores têm uma larga carência quanto a sua habilidade em usar as ferramentas tecnológicas em apoio a sua prática docente em sala de aula nesse período de pandemia. E a escola na condição de instituição que cuja Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 15, lhe concede autonomia pedagógica, ainda não consegue oportunizar de modo a satisfazer o reconhecimento dos professores, formação continuada para seus professores, ao passo de instrumentalizar seu grupo de professores a usarem novas ferramentas no ato da efetivação de sua prática em sala, nesse tempo de pandemia.

Nesse sentido, o estudo apontou que há uma carência de formação continuada oferecida aos professores atuantes em séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas onde foi realizada a pesquisa, daí, portanto, a urgência de a escola via direção, coordenação ou seu sistema de ensino organizar a partir de sua realidade momentos de formação ao seu corpo docente.

O professor e a professora devem ter o apoio dos que constituem o sistema de ensino, eles sozinhos deixarão a desejar em sua prática, comprometendo o valor do ato de educar. Os professores ainda acreditam na instituição escola por ser seu espaço de atuação e que tal espaço precisa avançar atualmente, principalmente no tocante as inovações pedagógicas advindas de momentos de formação continuada que por sua vez deve acontecer com maior frequência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alarcão I (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. – 8. ed. – São Paulo: Cortez. 110p.
- Bezerra NPX et al. (2021). Práticas educativas, memórias e oralidades - Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917.15p.
- Chemin BF (2015). Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação. -3. ed. – Lajeado: Ed. da Univates. 315p.
- Fontana MJ et al. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. REI – Revista de Educação de Ideau. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro – Junho. Semestral ISSN: 1809-6220: 15p.
- Gil AC (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999. 206p.
- Janerine AS et al. (2018). A formação de professores: analisando uma experiência formativa. RIS – Revista Insignare Scientia, 1(1): 21.
- LDB: (2020) – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 59 p.
- Marconi MA et al. (1999). Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnica de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas. 260p.
- Silva DS et al. (2020). Alternativas de ensino em tempo de pandemia. Research, Society and Development, 9(9): e424997177. 17p.
- Valente SC et al. (2020) O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. Research, Society and Development, 9(9): e843998153. 13p.
- Veiga IPA (1992). A prática pedagógica do professor de didática. 2. ed. Campinas, SP: Papirus. 188p.

Capítulo VIII

A formação inicial docente na perspectiva da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura de Valença/BA

Recebido em: 09/05/2021

Aceito em: 10/05/2021

 10.46420/9786588319673cap8

Maria Regiane Vieira de Jesus^{1*} 

Lorena Damasceno de Jesus do Rosário² 

Nicoleta Mendes de Mattos³ 

INTRODUÇÃO

O ofício da professora⁴ na sociedade contemporânea é uma tarefa complexa por conta da existência de diversos fatores que intervêm no exercício profissional docente, a começar pela sua formação. Para além da consistência teórico-metodológica, a esta profissional se impõe um engajamento político-social diante da exigência por uma formação cidadã dos indivíduos (Brasil, 2015), necessitando, assim, de uma formação contínua, que permita contribuir com o educando no seu processo de se tornar sujeito da ação educativa, tomando lugar, vivendo e agindo conscientemente em uma sociedade de constantes mudanças e desafios.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolve na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender, à socialização e construção do conhecimento e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Considerando a necessidade de conhecimentos relacionados a questões contemporâneas, bem como o desafio da formação do (a) professor (a) para o exercício da práxis pedagógica no contexto escolar na contemporaneidade, este texto aborda questões referentes à formação docente em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito das licenciaturas, fruto de um trabalho de investigação

¹ Professora da rede Municipal de Ensino do Município de Valença-Bahia. Graduada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia).

² Graduanda em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia).

³ Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, graduada em Psicologia (UFBA). Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB).

*Autora correspondente: regianevieira28.rv@gmail.com

⁴ Considerando que a maioria das profissionais da Educação é composta por mulheres, optamos neste capítulo por utilizarmos o termo no feminino.

realizado no componente curricular ‘Trabalho de conclusão de Curso’ (TCC) de Pedagogia, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

A pesquisa tomou forma a partir das experiências, inquietações e indagações vividas no percurso de formação acadêmica das autoras. Nessa trajetória, o acesso aos componentes curriculares que discutiram a temática da diversidade e inclusão, as abordagens realizadas nesses componentes durante o curso, a possibilidade da realização do estágio na Associação Amigo dos Autistas (AMA) e outras experiências relacionadas ao âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como as próprias experiências de vida, levaram a (re)conhecimento de que, historicamente, as pessoas com deficiência ou com algum tipo de transtorno neurológico sofreram e ainda sofrem com o preconceito e com a exclusão e foram/são muitas vezes denominadas incapazes de aprender, produzir e de estar sequer inseridas em um espaço de escolarização formal.

Estas atividades, acrescidas dos relatos informais de estudantes das diversas licenciaturas quanto à sua falta de preparo para receber em sua classe alunos em situação de inclusão/exclusão na Educação Básica; das falas das professoras favoráveis à educação inclusiva, mas com dificuldades concretas para incluir um aluno com restrição física ou intelectual na sua sala de aula por “não terem sido preparados” (sic) durante a graduação, por exemplo, permitiram a reflexão sobre a formação da professora enquanto o elemento essencial, capaz de proporcionar a efetivação de uma escola que se pauta na diversidade, no trabalho colaborativo, na assistência, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, técnicas e metodologias diversificadas, apontando para a necessidade de que a formação inicial fosse correlacionada com a política educacional que preconiza a inclusão (BRASIL, 2008).

Diante desse contexto, decidiu-se pela realização de uma pesquisa tendo como ponto de partida a seguinte indagação: como os cursos presenciais de licenciatura oferecidos em Instituições de Ensino Superior – IES, localizadas na cidade de Valença/BA têm se organizado para a formação de professoras, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Aqui, interessou pensar como as IES vêm elaborando seus currículos para formar profissionais aptos a atender à demanda educacional do público em situação de inclusão⁵.

Como objetivo geral, buscou-se compreender como o processo de formação inicial docente no Município de Valença/BA contempla a atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo os objetivos específicos: conhecer as proposições legislativas sobre a formação docente na perspectiva da inclusão; identificar como estas políticas têm se efetivado nos projetos dos cursos de formação universitária; refletir sobre a necessidade/possibilidade de uma formação docente que contribua para a efetivação das leis que subsidiam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

⁵ Neste caso específico, o público indicado nos documentos oficiais, em particular, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Compreendendo a relevância dos resultados obtidos, este texto apresenta um recorte da pesquisa de TCC, enfatizando alguns aspectos dos resultados encontrados, referentes às categorias identificadas na análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC quanto ao perfil geral e ao estudo da matriz curricular dos cursos que fizeram parte da investigação.

MARCOS TEÓRICOS

As licenciaturas no Brasil são voltadas para a formação de profissionais de ensino nos diferentes níveis e modalidade da educação básica como trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2019)

Durante o processo de formação inicial, os cursos devem ser estruturados de uma forma que oportunize ao discente ter acesso aos componentes curriculares com conteúdos específicos da área de conhecimento na qual irá atuar e ao conjunto de componentes curriculares de formação pedagógica, ambos compondo eixos curriculares, que se encontram vinculados. Tais eixos objetivam a qualificação exigida para o exercício profissional da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, tornando-o capaz de confrontar-se com as questões variadas e complexas no cenário social, político e ético, contribuindo para a “[...] consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” Brasil (2015).

De maneira geral, historicamente, o processo de formação inicial da professora tem sido no Brasil um desafio constante, principalmente no que diz respeito à efetivação do que está definido na legislação e às condições concretas do exercício docente. Sobre esse descompasso, Cruz et al. (2014), ao analisarem a organização dos cursos de licenciatura na perspectiva da inclusão afirmam:

Se, por um lado, a precarizada ação docente não pode ser considerada consequência exclusiva da preparação formal oferecida em um curso de graduação, por outro, é de se esperar que essa formação, minimamente, dialogue com as exigências postas no campo de atuação profissional. Chama-nos a atenção, porém, o modo como a orientação legal e as demandas de mercado repercutem na definição de processos formativos em instituições de ensino superior (Cruz et al., 2014).

Quanto à Educação Especial, a LDBEN nº 9394/96 afirma que os sistemas de ensino devem assegurar, dentre outros fatores, professoras capacitadas para a integração desses alunos nas classes comuns. Nesse contexto, entende-se que a escola deve mobilizar-se para atender à realidade do alunado, subsidiada pela professora generalista, que tenha tido em sua formação conteúdos e componentes

curriculares relacionados a uma única educação e adquirido competência para flexibilizar sua ação pedagógica e adaptar o currículo para atender às necessidades comuns e específicas de cada estudante.

Conceituada como uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis e modalidades na rede regular de ensino a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial no Brasil foi organizada inicialmente mantendo um caráter segregacionista e filantrópico para atendimento assistencialista às pessoas com deficiência, pessoas essas pertencentes a um dos grupos que foram excluídos socialmente.

Essa população, que já foi denominada de deficiente, e posteriormente, portadora de deficiência, passa a ser nomeada como pessoas com deficiência desde 2009 no Brasil. A alteração da nomenclatura de ‘pessoa portadora de deficiência’ para ‘pessoa com deficiência’ foi sugerida, desde 2007, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York inclusive pelo Brasil, sendo aqui ratificada pelo Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e consagrada pela Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira da Inclusão – LBI (BRASIL, 2015). Tal mudança refletiu a compreensão de que a deficiência deveria ser entendida como o resultado da interação entre as pessoas e seu ambiente e não mais como algo que a pessoa porta, devendo então ser adotada na legislação e nas políticas públicas locais e nacionais.

Educação Especial e Inclusão, enquanto conceitos, embora tenham semelhanças e aproximações teóricas, são termos distintos, com especificidades que fazem deles conceitos únicos, não devendo ser tomados como sinônimos no contexto de uma educação para todos. De acordo com Souza (2017):

No que tange ao conceito de inclusão pressupõe-se a inserção de todos (ou quase todos) no âmbito da prática pedagógica do professorado, com vistas a inclusão no ensino regular; e, dessa forma, a inclusão educacional pode ser considerada como um processo, pois constantemente são postos mecanismos educativos e pedagógicos para garantir o acesso, a permanência e o êxito da aprendizagem de saberes do alunado. Já a Educação Especial pode ser ponderada como uma modalidade de ensino que traz subsídios, sejam eles por meio de serviços ou meios pedagógicos, para a aprendizagem do alunado em condição de deficiência com vistas a melhorar os processos de ensino e aprendizagem para tal alunado [...] (Souza, 2017).

Tal distinção é fundamental na medida em que se está falando de construções de políticas nas quais o atendimento educacional desses alunos se dá em escolas regulares, que devem se adequar às necessidades de seus estudantes, na perspectiva inclusiva, buscando desenvolver condições para que ela se efetive, desenvolvendo estratégias, meios ou serviços específicos dentro da perspectiva da Educação Especial.

Sobre a formação inicial das professoras na perspectiva da inclusão, a literatura pesquisada (BRASIL, 2002, 2005, 2015, 2019; Pletsch, 2009; Oliveira et al, 2011; Cruz et al., 2014; Tavares et al., 2016; Souza, 2017) defende a compreensão de que os cursos devem ser organizados de tal forma que possibilitem a efetivação de um modelo educacional mais próximo da inclusão educacional, destacando a necessidade de se identificar os diversos dispositivos presentes no espaço escolar que geram exclusão, conhecendo e pesquisando sobre os processos que promovem efetivamente a organização de uma escola inclusiva. As Instituições de Ensino Superior deverão “propor a temática da educação em direitos humanos para

subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento” Brasil, (2007) levando em consideração os princípios de igualdade, liberdade e justiça, capaz de contribuir com o processo de mudança para a educação inclusiva. Não que a professora seja a única responsável por esse processo de inclusão, mas, por estar na linha de frente, convivendo com a (in)flexibilização do currículo, a formação de professoras, inicial e em serviço que esteja atenta e acolha esses princípios torna-se fundamental para que essa política tenha sucesso.

Por outro lado, ao discutir a pesquisa de Gatti (2010) sobre formação docente a partir da análise das matrizes curriculares e ementários, Souza (2017) destaca que, embora os cursos de licenciatura no Brasil tenham se adequados à legislação vigente, isso não significou na prática uma garantia de maior apropriação dos conteúdos e metodologias que qualifiquem adequadamente o professor para trabalhar a educação especial na perspectiva da inclusão:

O currículo nos cursos de formação de professores é fragmentado com um conjunto disciplinar disperso; mediante a análise das ementas é possível constatar que as disciplinas de formação específica têm um caráter mais descritivo em detrimento de relacionar a teoria com a prática; as disciplinas específicas importantes para a prática pedagógica são abordadas de forma genérica ou superficial, dentre outros (Souza, 2017).

Cabe, portanto, abrir espaço para a investigação e o conhecimento dessas práticas, de como são desenvolvidas nas realidades concretas das licenciaturas, quais os desafios e as potencialidades, como estes são experimentados nos espaços de formação inicial, para que possam servir de pistas para possíveis caminhos e outras indagações que aproximem a formação de uma práxis inclusiva.

MATERIAL E MÉTODO: OS PASSOS DA PESQUISA

O respectivo estudo teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, de natureza exploratória (Gil, 2008), possibilitando compreender o processo de formação inicial docente na perspectiva da inclusão do público-alvo da Educação Especial na escola regular, uma vez que buscou-se conhecer a realidade dos cursos de licenciaturas das IES em Valença/BA. Segundo Minayo (2002), “a pesquisa qualitativa responde questões, muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Também pode ser considerada como descritivo-explicativa, uma vez que pretendeu realizar uma descrição das características do fenômeno investigado, identificando os fatores que podem contribuir e/ou determinar a ocorrência dos fenômenos, através da pesquisa e análise de fontes primárias e secundárias (Gil, 2008).

A escolha do lócus da pesquisa se deu devido à centralização dos *campi* e polos educacionais instalados na cidade que formam profissionais oriundos de todo o território do Baixo Sul da Bahia, composto pelos municípios de: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá,

Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães.

Realizado o levantamento das instituições públicas e privadas de ensino superior no município, buscou-se conhecer os cursos de licenciatura oferecidos em cada uma delas, seja na modalidade presencial, semipresencial e EAD, foram identificadas três instituições públicas/presenciais e cinco privadas, sendo dessas cinco, duas presenciais e três com 17 cursos semi presenciais e EAD. Como critério de escolha, optou-se por realizar os estudos em instituições da modalidade presencial em instituições que tivessem mais de uma licenciatura oferecida e com mais tempo de funcionamento na cidade e, portanto, tivessem formado um maior número de professores. Assim, foram escolhidas como amostras, duas instituições que formam profissionais oriundos das diversas cidades do território do Baixo Sul da Bahia, onde a cidade está situada, uma pública e uma privada. Na investigação as instituições foram identificadas como IES 1, instituição pública que oferece os cursos de Licenciatura em Computação e Matemática; e IES 2, instituição privada que oferece os cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia.

De acordo com Costa (2019), ao se pesquisar sobre a formação inicial docente numa perspectiva de inclusão educacional deve constar a compreensão do papel dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que serão entendidos como documentos de identidade de cada curso, devendo ser construídos pela própria comunidade a partir dos referenciais legais respeitando os princípios de inclusão, diversidade, igualdade etc. (BRASIL, 2015). No caso da pesquisa realizada, a opção recaiu sobre o estudo do perfil geral dos cursos e da matriz curricular. Seguindo essa perspectiva, como documentos de fonte primária, além da pesquisa de alguns documentos oficiais, disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC), foram levantados e analisados o perfil geral dos cursos e a matriz curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs de Licenciatura oferecidas em 2 Instituições de Ensino Superior – IES na cidade de Valença/BA.

No intuito de subsidiar a análise dos dados levantados, foi realizada a pesquisa bibliográfica, através da revisão sistemática e da revisão teórica dos conceitos utilizados na pesquisa. A revisão sistemática foi feita por meio de duas plataformas de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), a partir do período de 2009, após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, até 2019, ano vigente do início da investigação.

Como dispositivo de análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise temática que segundo Bardin (2011), compreende uma etapa da análise de conteúdo, organizada em três etapas: 1. Pré-análise, na qual foram levantados e organizados documentos oficiais nacionais e projetos acadêmicos das IES locais; 2. Exploração do material, com base na pesquisa de Costa (2019), foi estabelecido a identificação de características e temas recorrentes no que concerne à inclusão, sendo possível eleger as seguintes categorias temáticas: perfil geral do curso e matriz curricular; e a etapa 3. Tratamento dos resultados, na qual foi

realizada uma sistematização dos resultados a partir da análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, observando como a formação docente inicial atende às orientações presentes nas diretrizes para formação de professoras para educação básica no que tange à educação especial na perspectiva da inclusão.

Apresentam-se a seguir as duas categorias analisadas: o perfil geral e a matriz curricular dos cursos pesquisados.

PERFIL GERAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Os cursos possuem duração mínima de 3,5 anos e máxima de 6 anos, sendo que o curso com o maior tempo de implantação é o de Licenciatura em Pedagogia (2007) e os cursos mais recentes são os de Licenciatura em Computação e de Matemática (ambos foram implantados em 2010), indicando que todos funcionam pelo menos há 9 anos, formando profissionais para trabalhar na Educação Básica da região, ou seja, são posteriores às políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que é de 2008, com exceção do Curso de Licenciatura em Pedagogia de 2007. Todos os cursos passaram por reformulação curricular entre 2014 e 2017: o Curso de Licenciatura em Computação em 2014; o Curso de Licenciatura em Pedagogia em 2015; o Curso de Licenciatura em Educação Física em 2016 e o Curso de Licenciatura em Matemática em 2017, tendo inclusive que se enquadrar às exigências de reconhecimento, avaliação e credenciamento de cursos do MEC quanto aos requisitos curriculares específicos das políticas indicadas (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, enquanto formação para a docência, todos os cursos atendem às exigências da legislação vigente sobre a estrutura, organização e conteúdos de um curso de licenciatura (BRASIL, 2002, 2015), bem como sobre as indicações acerca da inserção de componentes curriculares voltados para o conteúdo da Educação Especial/Inclusão/Diversidade (BRASIL, 2002, 2003, 2005, 2015, 2019).

Em relação à carga horária dos componentes curriculares destinados ao tema pesquisado, observou-se que, somada a quantidade de horas desses componentes curriculares em relação ao total de componentes oferecidos em cada curso, chega-se a um percentual muito baixo de estudos e conteúdos específicos para uma formação que se pretenda voltada para a inclusão, mesmo considerando a formação de uma profissional com uma visão ampla, que possa ser aprofundada em futuras formações em serviço (Cruz et al., 2014), principalmente na Licenciatura em Computação, cujo componente curricular Educação Inclusiva, com carga horária mínima de 30 horas, é optativo. Tal realidade dificulta, para o futuro docente, apropriar-se dos conteúdos necessários para organizar, planejar, receber e atuar adequadamente com os alunos com NEE, especificamente, bem como compreender o espaço escolar como um espaço de inclusão, um espaço para todos, numa perspectiva mais ampla, de construção de uma cultura educacional inclusiva (BRASIL, 2007, Pletsch, 2009).

MATRIZ CURRICULAR

Uma das dimensões do currículo é sua organização em componentes curriculares, podendo ser divididos por núcleos, como aponta o artigo 12 da Resolução nº 2/2015: “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” Brasil, (2015), articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática [...] i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea [...] (BRASIL, 2015).

Além disso, o parágrafo 2º do Art 13º da Resolução acima mencionada afirma a necessidade de os cursos garantirem não somente conteúdos específicos nas áreas relacionadas aos temas da Educação Especial e Inclusão, bem como metodologias que promovam a articulação entre os diversos componentes curriculares, respeitando e desenvolvendo seu caráter interdisciplinar:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

A partir dessa perspectiva, na pesquisa em questão, buscou-se analisar na matriz curricular dos projetos das licenciaturas, se, e como aparece a temática referente à inclusão e/ou educação especial na perspectiva da inclusão educacional.

Inicialmente fez-se a verificação dos componentes curriculares específicos sobre a educação especial e inclusão educacional e suas respectivas ementas, como pode ser visto a seguir:

Tabela 1. Disciplinas específicas sobre educação especial e inclusão, ementas, carga horária, período e caráter. Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das IES 1 e 2, 2019-2020.

Curso	Componente Curricular	Carga horária	Núcleo /Módulo	Obrigatória
Computação (IES 1)	Libras	60h	Núcleo de Formação básica	sim
	Educação Inclusiva	30h	Núcleo de Disciplinas Optativas	não

Matemática (IES 1)	Educação Inclusiva	60h	Núcleo de Formação Pedagógica	sim
	Libras	60h	Núcleo de Formação Pedagógica	Sim
Educação Física (IES 2)	Educação Física Adaptada	60h	-	Sim
	Libras	60h	-	Sim
Pedagogia (IES 2)	Libras	60h	Formação docente e práticas inclusivas	Sim
	Dificuldades de Aprendizagem e Educação Inclusiva	60h	Formação docente e práticas inclusivas	sim

Observa-se assim que o componente curricular 'Libras' aparece em todos os cursos atendendo ao Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 quanto a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior.

Após essa etapa, identificamos e analisamos as ementas dos componentes curriculares, como está apresentado na tabela 2 que se segue:

Tabela 2. Disciplinas específicas sobre educação especial e inclusão, ementas, e carga horária. Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das IES 1 e 2, 2019-2020.

IES	Cursos	Componentes Curriculares	Ementas	Carga Horária
		Libras	Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais. Aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios de sinais e trabalho prático com a mesma. Fonologia e morfologia. Morfemas. Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. Estrutura da frase. Semântica e pragmática.	60h

I	Computação	Educação Inclusiva	Estruturas, sistemas e metodologias de ensino que atendem às necessidades educativas. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no processo de aprendizagem. Legislação específica voltada aos portadores de necessidades especiais. O sujeito surdo: conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Noções linguísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. A gramática da língua de sinais. Aspectos sobre a educação de surdos. Teoria da tradução e interpretação. Técnicas de tradução em Libras / Português; técnicas de tradução Português / Libras. Noções básicas da língua de sinais brasileira.	30h
	Matemática	Educação Inclusiva	Estruturas, sistemas e metodologias de ensino que atendem às necessidades educativas. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no processo de aprendizagem. Legislação específica voltada aos portadores de necessidades especiais. O sujeito surdo: conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Noções linguísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. A gramática da língua de sinais. Aspectos sobre a educação de surdos. Teoria da tradução e interpretação. Técnicas de tradução em Libras / Português; técnicas de tradução Português / Libras. Noções básicas da língua de sinais brasileira	60h
		Libras	Vocabulário em língua de sinais brasileira. Tópicos sobre a escrita de sinais. Aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios de sinais e trabalho prático com a mesma. Fonologia e morfologia. Morfemas. Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. Estrutura da frase. Semântica e pragmática	60h
			Educação Física Adaptada	Características gerais dos portadores de necessidades especiais (deficiência visual, auditiva, mental e física). Atividades físicas e esportivas para PNEs. Formas de atuação

II	Educação Física		profissional e procedimentos didático-pedagógicos. Políticas de inclusão.	
		Libras	Reflexão em torno da necessidade da inclusão de conhecimentos sobre a língua dos surdos no repertório de conhecimentos do pedagogo. Compreensão dos significados da comunicação na língua de sinais, possibilitando a ampliação do processo de comunicação e da construção da identidade do surdo no cenário educativo. Reflexão em torno das relações entre linguagem, surdez e educação.	60h
	Pedagogia	Dificuldades de Aprendizagem e Educação Inclusiva	Os desafios da inclusão na educação. Os portadores de necessidades especiais na escola. Práticas que incluam o respeito às diferenças: diferentes itinerários e resultados diferenciados. Desenvolvimento das competências para a adaptação à diversidade e ao contexto de todos os alunos. O imperativo de uma sociedade inclusiva.	60h
		Libras	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. História da educação do surdo no Brasil e no mundo. A língua de sinais como mecanismo preponderante para o desenvolvimento lingüístico, cognitivo, psíquico e social para os alunos surdos. Abordagens metodológicas, legislação e expressão corporal. Política de educação inclusiva.	60h

De maneira geral, os componentes curriculares estão organizados a partir de dois grandes temas: Educação Inclusiva e Libras, que aparecem nos nomes de componentes curriculares específicos e no conteúdo das respectivas ementas, como pode ser observado na tabela 2 acima.

O componente curricular ‘Educação Inclusiva’ encontra-se presente em dois dos quatro cursos analisados, sendo eles: Licenciatura em Computação e Licenciatura em Matemática. No curso de Pedagogia o componente que trata dessa temática é nomeado: ‘Dificuldades de Aprendizagem e Educação Inclusiva’. A análise temática das ementas destes componentes revelou que os temas apresentados estão muito mais associados à Educação Especial (enquanto modalidade de educação que deve oferecer meios pedagógicos para que a inclusão se efetive), com exceção do componente ‘Dificuldades de Aprendizagem

e Educação Inclusiva', no curso de Pedagogia (Ver Tabela 2). Embora entendendo que os conteúdos relacionados com a Educação Especial estão contidos numa proposta de inclusão educacional (BRASIL, 2008), a organização dos conteúdos sugere uma não dissociação entre os conceitos, podendo indicar, talvez, um desconhecimento e/ou confusão terminológica no sentido de tratar os conceitos de Educação Especial e de Inclusão como sinônimos (Souza, 2017).

Outro aspecto importante refere-se à nomenclatura utilizada para indicar a população da educação especial. Todos os cursos a nomeiam como 'portadores', seja: 'pessoas portadoras de necessidades especiais', no caso das Licenciaturas em Computação e em Matemática, ou 'portadores de necessidades especiais', no caso das Licenciaturas de Pedagogia e de Educação Física (Ver Tabela 2). Uma vez que todos os cursos passaram por reformulação curricular em momento posterior à indicação da mudança de nomenclatura no Brasil (BRASIL, 2009), a permanência de uma terminologia defasada, inclusive no sentido de gerar um viés preconceituoso, no processo de formulação dos PPCs pode sugerir um descuido e/ou desconhecimento das mudanças terminológicas, ou mesmo apontar para o tipo de compreensão acerca dessa população, que, com certeza, produz efeitos no processo de formação docente, no que diz respeito à compreensão do fenômeno no qual esta população encontra-se inserida.

Por sua vez, o tema Libras está presente no componente curricular 'Libras', que é oferecido em todos os cursos, com carga horária de 60 horas, atendendo ao Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 sobre sua inserção como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professoras para o exercício do magistério em nível médio e superior. O tema também aparece no componente curricular 'Educação Inclusiva' oferecido nos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática (cursos de uma mesma instituição), com carga horária de 30 horas (Ver Tabela 2).

Quanto aos conteúdos do componente curricular 'Libras', estes estão associados a temas voltados para a estrutura e vocabulário em Língua de Sinais brasileira. Destaca-se também a relação entre o uso da Libras, enquanto sistema linguístico, e a identidade dos surdos (Curso de Licenciatura de Educação Física) e a abordagem metodológica (Curso de Licenciatura em Pedagogia). Sobre a obrigatoriedade do componente curricular 'Libras' nos cursos de licenciatura, (Cruz et al., 2014) refletem que, em muitos cursos, sua presença no currículo tornou-se sinônimo de inclusão, sem que fossem considerados e incluídos componentes curriculares que contemplassem as necessidades e especificidades pedagógicas de outros grupos atendidos pela educação especial na perspectiva da inclusão:

Se em algumas instituições de ensino superior foi como se pessoas surdas tivessem começado a frequentar escolas a partir de 2005, em outras a inserção compulsória do Ensino de Libras nos currículos de seus cursos de Licenciatura foi interpretada como o tratamento adequado às questões da Educação Inclusiva ou da Educação Especial. É como se uma demanda peculiar da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou com deficiência intelectual, ou com altas habilidades, por exemplo (Cruz et al., 2014).

Tal situação pode ser constatada quando se identifica na ementa do componente curricular Educação Inclusiva, oferecido nos cursos de Licenciatura em Ciências da Computação e de Matemática uma ênfase específica para o estudo da população surda e da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como pode ser observada na ementa abaixo, tendo em vista inclusive, a quantidade de horas do componente, 30 horas, e o fato de ser optativa no curso de ciências da Computação, em relação à extensão do conteúdo proposto:

Estruturas, sistemas e metodologias de ensino que atendem às necessidades educativas. Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no processo de aprendizagem. Legislação específica voltada aos portadores de necessidades especiais. O sujeito surdo: conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Noções linguísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. A gramática da língua de sinais. Aspectos sobre a educação de surdos. Teoria da tradução e interpretação. Técnicas de tradução em Libras / Português; técnicas de tradução Português / Libras. Noções básicas da língua de sinais brasileira (PPC de Licenciatura em Matemática, 2019).

Considerando a importância de se pensar o currículo a partir de uma compreensão integrada entre os vários componentes curriculares, (Cruz et al., 2014), argumentam sobre a possibilidade de as professoras responsáveis por estes componentes também proporem estudos referentes à inclusão:

A resignificação da dinâmica curricular pode contribuir para que o exercício desse trabalho colaborativo se dê já na graduação. Isto é, além de disciplinas com conteúdos específicos relativos a condições peculiares de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, outras, como Psicologia do Desenvolvimento e Alfabetização, por exemplo, possuem contribuições inquestionáveis no que diz respeito à escolarização desse alunado (Cruz et al., 2014).

Neste sentido, foi possível identificar em ementas de componentes curriculares específicos tais como: Relações Raciais e Educação, Ética e Cidadania (Licenciatura em Computação); Seminário Temático I, Seminário Temático II (Licenciatura em Matemática); Estudos Culturais (Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia), conteúdos e subtemas presentes que, embora não estivessem diretamente relacionados à educação especial e inclusão, poderiam dialogar perfeitamente com a temática em questão. Mesmo que não tenha sido essa a proposta da pesquisa, entende-se que essa articulação poderia ser feita.

Entende-se que a possibilidade de resignificação curricular implicaria, no limite, na ampliação do diálogo entre seus diversos componentes numa perspectiva inclusiva, ou seja, traria a discussão da inclusão para a concepção de currículo que orienta a formação de professoras. Talvez esse seja um dos caminhos possíveis para a efetivação de uma formação docente inclusiva e que merece maiores reflexões, aprofundamentos e outras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da pesquisa, verificou-se que todos os projetos de curso das licenciaturas estudados estão de acordo com as exigências da legislação educacional brasileira, no que diz respeito à

obrigatoriedade da presença de componentes curriculares e carga horária mínima. Os cursos atendem formalmente ao que está disposto na legislação sobre a inclusão de componentes curriculares que tratam de temas voltados para a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

No entanto, os resultados encontrados, como corroboram os conteúdos discutidos pelos autores estudados, indicaram que a pouca quantidade de componentes curriculares sobre o tema, a falta de articulação entre os componentes curriculares, a ausência de ênfase dessa temática no perfil geral dos cursos, nos seus objetivos, impossibilita aos cursos garantir os subsídios necessários para tornar o futuro profissional apto a dar conta da complexidade dessa temática.

Considera-se que os currículos encontrados, da forma como têm sido estruturado os componentes curriculares específicos, apresentando inadequação terminológica entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, além de manterem uma terminologia defasada quanto à população atendida pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva, podem gerar incompreensão do fenômeno bem como dificultar a apropriação dos conteúdos e métodos pedagógicos necessários para uma prática docente numa escola que se pretenda inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin L (2011). Análise de conteúdo. 70ª ed. São Paulo.

Brasil (2002). Resolução MEC/CNE nº 1 de 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.

Brasil (2003). Portaria n. 3.284/03 MEC/GM. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em: 24 de out. 2019

Brasil (2005). Decreto nº 5.626/2005. Brasília: MEC, 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Brasil (2007). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. 76p.


Brasil (2008). Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC.

- Brasil (2009). Decreto 6. 949. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York.
- Brasil (2015). Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.
- Brasil (2015). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília.
- Brasil (2019). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 59p.
- Costa JB (2020). A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência: estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (UNEB/DCH IV) (Dissertação), Jacobina/BA. 143p.
- Cruz GC et al (2014). Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura - Educar em Revista, (52): 257-273.
- Gil AC (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A.
- Minayo MCS (2002). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Minayo MCS (org) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes.
- Pletsch MD (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas - Educar em Revista, (33): 143-156.
- Oliveira ML et al. (2011-2012). Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores - Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 13(3): 99-117.
- Souza CJ (2017). A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás (Tese). São Carlos/SP.
- Tavares LMFL (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente - Revista Brasileira de Educação Especial, 22(4): 527-542.


A transsexualidade rompendo fronteiras: mitos e tabus no ensino superior


Recebido em: 16/05/2021

Aceito em: 18/05/2021

 10.46420/9786588319673cap9

Gabriela Gomes Freitas Benigno¹ 

Carlos Diogo Mendonça da Silva² 

Sônia Maria Soares de Oliveira^{3*} 

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivos conhecer e identificar os desafios encontrados pelas identidades trans, no contexto do ensino superior brasileiro, que interferem negativamente no processo de aprendizagem desse grupo. Além disso, busca compreender como a lógica heteronormativa, compreendida enquanto verdade universal e natural relaciona-se com o preconceito e com a violência, tanto simbólica quanto física, destinada ao público transexual, o que se configura em transfobia. Atualmente, as identidades de gênero que transcendem a classificação binária, anteriormente pregada como única, estão tornando-se mais visíveis nas instituições acadêmicas, o que demonstra um maior acesso desse público à educação superior.

A realidade das pessoas trans quando desvelada traz à tona inúmeros desafios vivenciados por essas identidades nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, as quais se encontram despreparadas para oferecer uma assistência educacional digna e humanizada para os estudantes transexuais. Esse público, por se encontrar a margem da heteronormatividade, lógica compreendida como uma verdade universal e natural, sofre preconceito e violência tanto simbólica quanto física, o que se configura em transfobia. Tais vivências influenciam o modo como essas pessoas relacionam-se no ambiente educacional no processo de aprendizagem.

Diante dessa configuração é importante pensar como se podem criar espaços institucionais mais favoráveis para o aprendizado do público transexual e compreendendo que o clima institucional referente ao modo como essas pessoas são reconhecidas e acolhidas pode afetar diretamente em seus

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil Graduada em Psicologia – UFC. Especialista em Psicopedagogia – UECE. Psicóloga – CRP 11/10473.

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutorando em Filosofia – UFC. Psicólogo CRP 11/10412

³ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC – CE.

* Autora correspondente: soniasoares_bb@hotmail.com

processos de aprendizado.

De acordo com Nery et al. (2016), sem preparação e esclarecimento o espaço de aprendizagem não acolhe, não reconhece nem estimula pessoas trans e/ou não binários. Resta-lhes a estigmatização e a discriminação. Diante dessa realidade é comum que pessoas trans e/ou não binárias estejam emocionalmente frágeis ao adentrarem no ambiente escolar (Junqueira, 2013). Nesse sentido é importante a desconstrução de uma realidade hostil para estudantes trans que favoreça, assim, uma transformação da realidade nas universidades, tornando-as democráticas e abertas para a diversidade humana.

REFLEXÕES SOBRE HETERONORMATIVIDADE: NOÇÕES DE GÊNERO PARA ALÉM DO SISTEMA BINÁRIO

O termo heteronormatividade trata-se de uma palavra composta pelos vocábulos "hetero" e "norma". O primeiro termo significa outro e/ou diferente. O segundo, norma, refere-se àquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade e ao gênero, para designar como norma e como normal, comportamentos e práticas numa determinada estrutura social (Petry et al., 2011).

A heteronormatividade enquanto discurso visa regular e normatizar modos de ser e de viver socialmente que abrangem os desejos, os ornamentos corporais, os comportamentos e as práticas sociais. Assim, enquanto sistema socialmente estabelecido engloba as pessoas numa perspectiva biologistica, naturalista e determinista. Dessa forma, os indivíduos são induzidos a construir uma perspectiva limitada em relação à identidade de gênero, onde existem apenas duas possibilidades reais e legítimas de compreensão das pessoas enquanto identidade de gênero, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho, binarismo de Gênero (Petry et al., 2011). Com isto, podemos inferir que:

Aqueles que não compartilham a orientação de seu desejo segundo a norma heteroerótica nunca tiveram o direito a um lugar na história oficial, a não ser comoatores secundários que desviavam, distorciam ou mesmo maculavam a história e a memória oficial da humanidade heterossexualmente orientada (Silva, 2012).

Nesse sentido, o sistema heteronormativo traz um caráter compulsório que aniquila outras vivências sexuais e expressões de gênero, deixando à margem os indivíduos que não se enquadram na premissa sexo-gênero-sexualidade culturalmente instituída e socialmente naturalizada (Petry et al., 2011).

Dessa forma, compreende-se que a heteronormatividade traz em seu âmago uma coerência natural entre sexo-gênero-sexualidade, que os indivíduos deveriam apresentar, isto é, a viagem planejada que os sujeitos deveriam seguir, entretanto, também situa e define fortemente os corpos que escapam e trilham outros trajetos.

Esses indivíduos que transgredem as normas assumindo outra identidade de gênero são alvos de discriminação, maus-tratos, violência física e simbólica, sendo estas algumas das marcas que esse

sistema heteronormativo imprime nos corpos que são incongruentes com essa lógica. Esses sujeitos que transcendem essa lógica instituída são marcados como marginais, desviantes, anormais, “endemoniados” e impossibilitados de existir dentro desse sistema.

A heteronormatividade, enquanto norma reguladora em nossa sociedade é reiterada, repetida e ratificada constantemente em diversos espaços na sociedade, desde Instituições de Ensino Superior até nas relações informais do cotidiano, influenciando diretamente a vida de todos os indivíduos, em especial, daqueles que fogem a esse sistema.

Tal lógica interfere na garantia dos direitos de cidadãos, pois compreende a existência das identidades trans como inviáveis, anormais e/ou desajustadas. Essa perspectiva heteronormativa pode ser compreendida como um fator primordial produtor da transfobia na sociedade, como “preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis” (Jesus, 2012). A transfobia estende-se para as instituições, inclusive as de Educação, com práticas transfóbicas produzidas pela sociedade e reproduzidas a nível institucional. Em outras palavras, surge a “transfobia institucional” que será explanada posteriormente neste trabalho em relação à dimensão da educação no Ensino Superior.

A transexualidade escapa e desafia a lógica heteronormativa, demonstrando que a existência humana, em relação ao gênero-sexo-sexualidade, entendida como linear e natural é um equívoco e reduzida (Petry et al., 2011). As identidades transexuais colocam em dúvida a concepção binária, pois não se encaixam no que foi socialmente estipulado e naturalizado como próprio ao seu sexo biológico, transgredindo, assim, as concepções genéricas, culturalmente legitimadas e naturalizadas pelos discursos biologistas (Petry et al., 2011).

O conceito de gênero surge primeiro entre as feministas americanas que consideravam as distinções baseadas no sexo como algo de caráter fundamentalmente social. Esse termo ficou conhecido nas Ciências Sociais e evidenciavam uma crítica profunda ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual (Araújo, 2005).

De acordo com Jesus (2012), gênero vai além do sexo biológico, em outras palavras, reduzir questões de gênero aos fatores biológicos é ignorar os aspectos sociais imprescindíveis que marcam a construção cultural do que é ser homem ou ser mulher. Nessa perspectiva, gênero não está associado aos cromossomos ou à conformação genital, e sim a forma como a pessoa se expressa socialmente. Dessa forma, gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguísticas implicadas em processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Meyer, 2004).

De acordo com Guedes (1995), gênero seria uma construção social. Em outras palavras, é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado designado a partir do sexo biológico. Nesse trabalho

será dada ênfase a concepção de gênero compreendida enquanto papel social por ser construído e desconstruído a partir dos horizontes históricos no qual estão inseridos. Discutir tal conceito possibilita ampliar seu sentido, a partir da construção de novas formas de compreensão que contemplem a existência das trans identidades.

O gênero, na perspectiva heteronormativa, é constituído por normas compreendidas como estruturas que existem mesmo antes de nascermos, funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico. O original já nasce contaminado pela cultura. Dessa forma, o corpo antes de nascer já está inscrito em um campo discursivo (Bento, 2011).

Nesse sentido, os indivíduos nos mais variados espaços, incluindo ambientes educacionais de nível superior, são tratados a partir dessa visão binária que limita a compreensão da experiência humana, visto que existe uma diversidade imensa de performances de gênero que são simplesmente ignoradas e rechaçadas à invisibilidade.

Essa perspectiva traz o aspecto reducionista da compreensão de gênero, além de misturar o conceito de gênero com o de sexo, o que gera uma verdadeira confusão, dificultando o processo de reflexão e disseminação de conhecimentos sobre identidade de gênero numa perspectiva que considere a fluidez existente na construção das mesmas.

Pode-se entender o conceito clássico de gênero enquanto fundamento que qualifica o sistema heteronormativo no sentido de ditar, como homens e mulheres devem se comportar como seus corpos podem se apresentar e como as relações interpessoais podem se constituir (Petry et al., 2011). Nesse sentido, gênero e heteronormatividade entrelaçam-se e constroem uma rede de práticas sociais nas quais os indivíduos são capturados de várias formas.

Romper com essa perspectiva heteronormativa é um caminho para reconhecer e afirmar a existência das demais identidades de gênero e garantir que todos possam ter acesso aos direitos como cidadãos nos diversos espaços sociais, incluindo o contexto educacional do Ensino Superior.

TRANSEXUALIDADE E ENSINO SUPERIOR: REALIDADE ACADÊMICA INCLUSIVA OU EXCLUDENTE?

Espera-se que a realidade acadêmica onde, supostamente, é constituída por pessoas instruídas e esclarecidas pudesse ser um lugar de respeito à diversidade sexual e à pluralidade de identidades de gêneros existentes na vida. Infelizmente o ambiente acadêmico não condiz com tal idealização. A transexualidade, enquanto condição humana é invalidada, discriminada e marginalizada dentro dos muros dessas Instituições de Ensino Superior (Chagas et al., 2017).

Essa realidade não se limita aos muros da academia, pois se encontram desde as primeiras experiências das pessoas transexuais nas instituições educacionais. As pessoas que se identificam como transexuais enfrentam inúmeros desafios para existir, pois são avaliadas a partir da lógica heteronormativa

que os desqualificam e os desconfirmam enquanto possibilidade de existir, tratando-os como anormais e/ou desviados. Isso torna a vivência nas instituições de educação quase impossível para a maioria dos transexuais:

Não posso negar que houve uma evolução no trato com as travestis; antes elas não podiam ter acesso à escola e conseqüentemente, às universidades, mas no presentemomento a travesti vem sendo, na maioria das vezes, tolerada na escola e/ou universidades (Andrade, 2012).

Apesar de a educação ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, a qual deveria garantir o acesso e a permanência de qualquer ser humano, essa não é uma realidade para a população trans, pois a mesma ainda possui uma representatividade inexpressiva na comunidade acadêmica. Segundo Scote (2017), a maioria das pessoas trans concluem o ensino médio e poucos ingressam nas universidades.

No contexto do Ensino Superior, indivíduos que fogem as normas de gênero, na perspectiva heteronormativa, como os transexuais, lutam por visibilidade e reconhecimento da sua identidade de gênero e pelo direito de ser quem são (Chagas et al., 2017). Nesse sentido, compreende-se que o preconceito e a discriminação são desafios que precisam ser superados para oferecer uma educação inclusiva nas universidades.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela formação humana de seus discentes a partir da construção de conhecimento, das discussões, da desconstrução e da construção de pensamentos, possibilitando uma nova perspectiva que visa refletir sobre os preconceitos diante das diferenças individuais e busca capacitar profissionais para o atendimento humanizado nas diversas áreas, inclusive no que diz respeito ao gênero e à diversidade sexual na educação superior (Costa et al., 2018).

Segundo Costa et al. (2018), falar sobre gênero, sexualidade e educação até o presente momento é um desafio, pois os estigmas criados pela sociedade ainda alicerçam preconceitos e discriminação em muitas pessoas, inclusive em profissionais da educação.

Diante desse contexto, percebe-se a importância de realizar discussões sobre as temáticas de diversidade de gênero e sexual no Ensino Superior, pois ainda é uma prática incipiente e insuficiente, que poderia contribuir para a construção de concepções humanizadas diante da diversidade dos seres humanos (Costa et al., 2018).

De acordo com os autores supracitados, a maioria dos docentes sente dificuldades em discutir com clareza as questões de gênero e diversidade sexual de uma forma integrada. Segundo Costa et al. (2018), a concepção construída no ambiente acadêmico parece não ser diferente da elaborada socialmente no senso comum, trazendo apenas nuances diferenciadas, como, por exemplo, uma manifestação discriminatória e preconceituosa mais velada, deixando evidente a existência de influências socioculturais que rotulam e estigmatizam as questões de gênero e de diversidade sexual.

Apesar de ser compreendida a importância de discutir esse tipo de temática nas universidades,

ainda não existem políticas públicas destinadas a trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero no Ensino Superior. Essa situação é insustentável, principalmente quando o Brasil possui dados alarmantes em relação às pessoas LGBTQI+, sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo (Costa et al. 2018 *apud* França, 2005).

As universidades e demais IES ao criarem espaços para discussões sobre gênero e diversidade sexual poderão promover a desconstrução de preconceitos e a elaboração de uma realidade inclusiva que respeita a expressão da diversidade humana, inclusive de identidade de gênero, contribuindo para o desenvolvimento de uma realidade mais favorável à aprendizagem de todos (Costa et al., 2018).

Compreende-se que as IES podem desenvolver atividades que viabilizem uma discussão sobre as questões de gênero e diversidade sexual, cujo intuito seja desmistificar as representações sociais rotuladas e estigmatizadas do público trans. Tal perspectiva é abordada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴ em relação aos temas de socialização humana nos espaços de ensino (Costa et al., 2018).

Diante da respectiva da atual LDB a educação abrange todos os processos formativos que envolvem a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais. Nesse sentido, realizar um trabalho de discussão sobre diversidade sexual e identidade de gênero possibilitaria um espaço para escutar estudantes trans que vivenciam violência de gênero no contexto acadêmico, dando a oportunidade deles fortalecerem-se, além de possibilitar que essas instituições compreendam os desafios que terão de enfrentar para compor uma realidade mais inclusiva e plural (Costa et al., 2018).

Pensar em discussões e fomentar políticas educacionais que estudem as relações de gênero e diversidade sexual no Ensino Superior é problematizar a questão e movimentar-se, uma vez que a violência psicológica, sexual e física no Brasil contra mulheres, homossexuais, transexuais e travestis é uma das maiores do mundo. Diante do exposto, as Instituições de Ensino Superior apresentam-se como um campo de fruição cultural que pode mediar o conhecimento de uma forma ampla e fortalecida (Costa et al., 2018).

Mesmo consciente da importância dessas discussões e das construções de espaços para acolher e cuidar de estudantes trans, ainda são precárias e raras tais discussões no que se refere ao Ensino Superior. Poucos são os estudos nessa área que mostram a existência de discussões e de políticas públicas no campo da educação voltadas para esse público.

As pesquisas existentes são restritas à realidade do Ensino Médio, buscando suscitar a relevância desses temas no currículo, o que não tem sido suficiente para desnaturalizar questões estigmatizadas.

⁴ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mai 2020.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para estudantes trans no Ensino Superior são transpostas da realidade do ensino médio sem levarem consideração as suas nuances. Discutir tais questões de uma forma multidisciplinar possibilita a capacitação e formação de agentes compromissados com a ética, o respeito e a humanização para com a diversidade (Costa et al., 2018).

Considerando o pensamento dos autores supracitados, as Instituições de Ensino Superior possuem o compromisso social de construir um saber que visa desconstruir os preconceitos e as discriminações, contribuindo para a transformação de uma dada realidade.

Nesse sentido, questiona-se que lugares, nas instituições acadêmicas, são criados para cuidar de situações que envolvam algum tipo de discriminação ou preconceito, expressão de violência de gênero referente à diversidade sexual e/ou gênero, com o intuito de transformar essa realidade vivida por muitos estudantes transexuais no contexto do Ensino Superior.

O ambiente acadêmico sempre foi um lugar de diversidade de gênero e sexual apesar de antigamente não ser tão visível, pois muitas pessoas trans ficavam fora do sistema educacional por este não ser acessível a todos. Atualmente, grupos que historicamente não tiveram acesso ao Ensino Superior, como os estudantes transexuais, conseguiram, mesmo que de forma precária, ingressar nas universidades. No entanto, esses espaços educacionais não estão preparados para acolher tais estudantes, bem como lidar com problemas referentes à transfobia que estudantes trans sofrem nessas instituições.

É necessário evidenciar que as instituições educacionais podem desempenhar um papel fundamental na luta contra o preconceito e a reprodução de desigualdades na sociedade. Precisamos ter um olhar atento para as questões da diversidade sexual e das construções de gênero para que possamos interferir nos processos de preconceito e de discriminação. Entender que existem corpos marcados por diferenças biológicas, mas que também são marcados pela socialização é necessário para mudar a realidade (Silveira, 2010).

Para construir Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual nas instituições educacionais é preciso compreender os principais conceitos que estão envolvidos para o entendimento da diversidade existente, bem como seus impactos no cotidiano dessas instituições. Nesse sentido, serão explanados os conceitos e preconceitos relacionados à expressão da diversidade de gênero e das identidades trans.

É necessário delimitar bem os conceitos referentes à diversidade de gênero e às identidades trans, devido às relações humanas e práticas em nossa sociedade, incluindo os ambientes educacionais, serem fundamentadas e consolidadas a partir da lógica heteronormativa que renega a diversidade de gênero e a identidade de gênero.

Nesse sentido, é importante ter bem marcados os conceitos que irão permitir fazer uma leitura mais ampla da realidade e construir um contexto inclusivo e plural que acolha a todos e não somente as

pessoas que estão alinhadas à lógica cis-heteronormativa.

Para compreender a diversidade de gênero e as identidades trans, no contexto do Ensino Superior, é fundamental apropriar-se dos principais conceitos, como gênero, identidade de gênero, transexualidade e transfobia que serão descritos logo abaixo, para depois realizar uma discussão sobre os preconceitos existentes no ambiente acadêmico que tornam a existência de estudantes trans nas universidades sofrida, impedindo-os inclusive de concluírem cursos de graduação.

Segundo Silveira (2010), gênero refere-se à construção social do sexo anatômico, ou seja, a forma com que homens e mulheres se manifestam na sociedade a partir do aprendizado conforme as prescrições de cada gênero, criando uma dicotomia entre o masculino e o feminino, remetendo as origens sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.

De acordo com Ferrari (2010), a identidade de gênero refere-se à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e apresenta-se para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico.

Cabe enfatizar que identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual: atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos (Ferrari, 2010).

Outro conceito chave para a discussão referente à diversidade de gênero é o da transexualidade que se refere aos modos de viver das pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de submeterem-se às intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascimento (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída (César, 2010).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a transfobia é um termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Este é o principal desafio enfrentado pelas identidades trans nas Instituições de Ensino Superior, tendo em vista que estas se configuram de maneira complexa e precisam de estratégias concretas para cuidar dessa questão tão delicada que marca o processo de aprendizagem de estudantes trans no contexto acadêmico (César, 2010).

A intolerância, a agressividade, a violência, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade são compreendidas como manifestações da transfobia, sendo o principal desafio de estudantes trans em seu cotidiano educacional desde a escolarização fundamental até o Ensino Superior. As relações humanas são marcadas pelo conflito e as instituições de educação não ficam de fora dessa realidade, visto que são lugares onde passamos grande parte de nossa

existência, cujas experiências estão intimamente relacionadas com a constituição dos sentidos que damos a nossa identidade de gênero (Ferrari, 2010).

O preconceito vivido pelas identidades trans nas universidades é amparado por opiniões alimentadas pelos estereótipos, isto é, juízo preconcebido, dos estudantes trans, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante as pessoas trans consideradas diferentes ou estranhas. E, por isso, são muitas vezes excluídas de oportunidades de estágios, bolsas e lugares reconhecidos dentro da universidade.

Trabalhar com violência simbólica nas instituições de educação significa colocarem evidência o poder das palavras. E, nesse sentido, problematizar a sua utilização e seus resultados. Quais são as palavras que ferem? Que representações são acionadas quando escutamos ou utilizamos termos como “viado”, “bicha” ou “sapatão”? Utilizar essa linguagem com o intuito de menosprezar pessoas trans coloca essas identidades num lugar inferior (Ferrari, 2010).

O estranhamento e a rejeição das identidades trans acima citados podem ser compreendidos a partir da construção das cis-heterossexualidades que agridem, negam e excluem o que foge a essa lógica. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é muito importante e deve pautar-se no diálogo e no respeito às diferenças dos sujeitos.

OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

A sexualidade é um campo amplo e diversificado, podendo ser compreendida como parte integrante de todo ser humano que está relacionada à intimidade, à afetividade, ao carinho, à ternura e à expressão humana por meio das relações afetivas e sexuais (Labronici, 2001). Nesse sentido, abrange a experiência humana sexual-afetiva; identidade de gênero; direitos sexuais e reprodutivos. Elaborar uma reflexão profunda sobre essa temática é inviável. Para contemplar o objetivo deste estudo será explanado sobre como as políticas educacionais no Ensino Superior abordam a sexualidade no que se refere à identidade de gênero dos estudantes.

No Ensino Superior não existe uma formação voltada para docentes ou lugares para discutir sobre identidade de gênero. O que existe em relação à política pública diz respeito ao uso do nome social e a algumas ações superficiais restritas ao ensino médio que abordam, de maneira incipiente, questões de gênero não se referindo de fato à identidade de gênero. Esse mesmo modelo é transposto para o Ensino Superior, dessa forma, é uma área pouco explorada, que existem poucos investimentos e praticamente invisível (Reis, 2016).

Nesse contexto, não se questiona sobre identidade de gênero, pois a cisnormatividade é tomada como natural, ignorando, assim, as demais identidades de gênero. Na academia não existe um

questionamento da identidade de gênero em si, a não ser que a identidade de gênero em questão não esteja dentro da “caixinha” e fique visível, então se questiona a identidade não para tecer uma discussão acerca da diversidade, mas para deslegitimar as que estão fora da cisnormatividade. Temas como sexualidade humana e identidade são praticamente inexistentes nos currículos do Ensino Superior, aparecendo, superficialmente, como coadjuvantes em outras disciplinas. Tal contexto favorece o desconhecimento e os conflitos acerca da temática de identidade de gênero.

Somente no início do século XXI temáticas acerca do reconhecimento das orientações sexuais nas instituições públicas de educação passaram a ser incluídas no campodas políticas educacionais brasileiras (Reis, 2016).

No Ensino Médio, em 2004, com o Programa Brasil Sem Homofobia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foram abordados os seguintes tópicos: Direito à Educação, promovendo valores de respeito à paz, e a não discriminação por orientação sexual, visando à elaboração de diretrizes que orientam o Sistema de Ensino na implementação de ações que promovam o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual (Reis, 2016).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁵, lançado em 2007, foi elaborado através da parceria da Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse plano foi orientado pelo Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e inclui, dentre outras contribuições da educação,

Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) ea solidariedade entre os povos e nações [...]. A implementação do Plano Nacionalde Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país (BRASIL, 2007).

Dentre as ações programadas para a educação básica e para as Instituições do Ensino Superior, está a proposta de inserção da educação em direitos humanos nas diretrizescurriculares da educação básica e das áreas de conhecimento das IES, incluindo a temática de gênero e orientação sexual (Reis, 2016).

Em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica incluiu o tema “Educação e Diversidade Sexual” no eixo temático “Inclusão e Diversidade na Educação Básica”, o qual apresenta, entre seus desafios, a incorporação de políticas que compreendam o direito à diversidade e ao respeito às diferenças que devem ser eixos norteadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública que “estejam

⁵ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 10 mai 2020.

abertas ao diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória de luta pelo respeito às diferenças” (MEC, 2008)⁶.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tem implementado nos últimos anos ações afirmativas no sentido de pensar a educação numa perspectiva da diversidade. Assim, mais especificamente, desde 2005, realizam ações de políticas educacionais relativas ao gênero e à diversidade de orientação sexual. Essa perspectiva não aborda questões da sexualidade que contemplem temas referentes à identidade de gênero de maneira aprofundada, principalmente das identidades trans, mesmo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos restringe muito a discussão, enfocando somente no uso do nome social (Reis, 2016).

A década de 1990 traz à cena do debate uma percepção de currículo que muito deve às compreensões sociais advindas dos estudos culturais, dos movimentos sociais, feministas, raciais, étnicos, sexuais e pós-coloniais. De acordo com Silva (2003), o currículo não é simplesmente um texto, mas é compreendido como um texto de poder. Segundo Silva (2003), o currículo torna-se um instrumento que possibilita fazer escolhas; nele os conhecimentos são separados, incluindo alguns elementos e excluindo outros. Essas divisões fazem parte de relações de poder que refletem o que deve e o que não deve ser ensinado e/ou aprendido, determinando o que passa por conhecimento válido, englobando certos saberes, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias e produzindo subjetividades.

Tratando-se do currículo escolar, as diretrizes significam um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos que deverão ser seguidos. Muitas vezes tais diretrizes são oriundas de ondas e modas pedagógicas, arranjos epistemológicos, que por esforço de intelectuais e profissionais da educação e outras áreas do conhecimento, acabam por vislumbrar solução para problemas pedagógicos insistentes (César, 2010).

Assim, a elaboração de diretrizes curriculares faz parte do conjunto de atribuições de secretarias e ministérios na tentativa de melhorar a educação. Nas últimas décadas no Brasil algumas experiências de elaboração de diretrizes curriculares têm considerado as inúmeras vozes e práticas que durante muito tempo foram silenciadas na sociedade brasileira, como a dos estudantes trans (César, 2010).

As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual apresentam-se como reflexões que problematizam os saberes normatizados e naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. O currículo é uma narrativa, isto é, pode ser tomado como a narrativa que representa alguns grupos sociais hegemônicos e estabeleceram-se como universais (César, 2010).

Desse ponto de vista universal, o sistema heteronormativo, isto é, o homem, branco, europeu, heterossexual, produtivo e principal responsável pela reprodução da espécie, constitui uma perspectiva

⁶ Documento referência da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em: 10 mai 2020.

que envies a representação de conhecimento, cultura esujeito de grupos que no decorrer dos processos históricos são arbitrários e excludentes(César, 2010).

Compreende-se a partir dos conhecimentos relacionados ao gênero que o universal não existe, isto é, que tudo aquilo estabelecido como universal formou-se nos processos de relações de poder que engendram exclusões e desaparecimentos. Tudo aquilo que foi afastado na produção do universal, ou seja, outros sujeitos, outros saberes, outrasculturas e outras experiências, nesse processo de separação acabaram por habitar as margens.Entretanto, essa separação entre a hegemônica “norma” e a margem foi fundamental para garantir um conjunto de privilégios que são tomados como hegemônicos, traduzidos por meio de processos de naturalização e normalização de condutas econhecimentos. Diretrizes curriculares de matemática, ciências e língua portuguesa não causam espanto, dizem respeito aos conhecimentos consagrados pelos processos denaturalização dos saberes. Entretanto, diretrizes para gênero e diversidade sexual nas escolas podem causar certo mal-estar. Muitos podem perguntar se a escola precisa mesmo trabalhar isso. Então, para aprofundar a discussão é importante compreender que as instituições de educação têm a responsabilidade de cuidar não só do ensino dos conteúdos acadêmicos, mas das relações interpessoais existentes nesse contexto que influenciam o processo de aprendizagem (César, 2010).

Nesse sentido, as questões de gênero e diversidade sexual já estão presentes no universo escolar e na maior parte das vezes vem sendo abordada com preconceitos, produzindo ainda mais sofrimento, violência e exclusão entre estudantes trans que fogem a essa lógica heteronormativa (Silveira, 2010).

Historicamente as instituições educacionais colocaram-se no lugar da produção da norma heterossexual, produzindo preconceitos em razão da sexualidade, praticando a homofobia, a lesbofobia e a transfobia sem levar em consideração as diferentes experiências com a sexualidade e o desejo humano. Os saberes e as práticas pedagógicas instituídas pelos currículos escolares precisam ser objetos de reflexão sobre as desigualdades sexuais e de gênero que foram produzidas ao longo dos anos (Silveira, 2010).

A ideia de diretrizes curriculares visa à construção de outro território de pensamento, cujas reflexões e práticas pedagógicas são entendidas como narrativas construídas como crítica e resistência aos saberes normativos das instituições educacionais.As diretrizes de gênero e diversidade sexual, aqui apresentadas, representam um texto que se propõe a ser um lugar de questionamento das verdades estabelecidas e que fazem funcionar as relações desiguais entre os gêneros e os sexos (César, 2010).

Essas diretrizes são definidas como um conjunto de reflexões fundamentais que problematizam as verdades consolidadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, com o objetivo de desestabilizar as verdades que construíram os preconceitos, as fobias e as violências sobre os sujeitos (César, 2010), inaugurando outras formas de relação dentro das instituições educacionais com estudantes que transcendem as normativas heterossexuais,dando aos estudantes trans à possibilidade de viver uma

realidade menos preconceituosa e violenta.

Nesse sentido, será possível construir uma cultura educacional menos excludente, violenta e preconceituosa que irá acolher a todos, dando a oportunidade de educação de forma equitativa, não negligenciando estudantes transexuais no ensino superior, no que diz respeito à possibilidade de acesso ao direito à educação e ao aprendizado com dignidade? (César, 2010).

Infelizmente, em nível de educação superior, no contexto atual brasileiro não existe a construção de diretrizes curriculares de Gênero e Diversidade Sexual que vise proporcionar reflexões que possam problematizar os saberes normatizados e naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. As ações em nível universitário para lidar com o preconceito e a violência aos estudantes transexuais restringem-se a obrigatoriedade do reconhecimento e a adoção do uso do nome social aqueles e aquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero (Silveira, 2010).

Tal Política Pública estabeleceu-se por meio da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015⁷, que em seu artigo 1º dispõe: “Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social”. Embora o nome social não integre todos os problemas de violência e discriminação na educação brasileira, acena, no entanto, para o respeito à diversidade sexual e à promessa de uma educação com menos evasão, além da possibilidade da criação de um ambiente acadêmico mais receptivo à diversidade e menos excludente, proporcionando um espaço de aprendizagem mais saudável (César, 2010).

Mesmo assim, quase uma década depois da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais⁸, ainda existem dentro dos muros acadêmicos inúmeros episódios de violência e

⁷ Resolução N° 12, de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx. Acesso em: 28 mai. 2020.

⁸ Com a temática "Direitos Humanos e Políticas Públicas: O caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais", a Conferência Nacional foi realizada em Brasília de 06 a 08 de Junho de 2008, com 60% de participação da sociedade civil e 40% participação do governo. O objetivo da Conferência foi propor as diretrizes para a implementação de políticas públicas e o plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, bem como avaliar e propor estratégias para fortalecer o Programa Brasil Sem Homofobia. Antes da Conferência Nacional, conferências foram realizadas em todos os estados brasileiros a fim de desenvolver propostas iniciais e eleger os(as) delegados(as) que participaram da Conferência Nacional. A 1ª Conferência Nacional de GLBT seguiu o exemplo de outras conferências nacionais realizadas para determinar políticas públicas em áreas específicas, como a saúde, mulheres, idosos e igualdade racial. Uma Comissão Organizadora abrangente composta por 16 ministérios, a Frente Parlamentar pela Cidadania GLBT e 18 representantes dos movimentos GLBT tiveram a tarefa de elaborar o regimento interno da Conferência, orientar as conferências estaduais e acompanhar a organização da Conferência. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República foi responsável pela organização do processo. Os 16 ministérios participantes da comissão organizadora foram: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Justiça, Cultura, Esportes, Cidades, Previdência, Desenvolvimento Social, Relações Exteriores, Igualdade Racial, Políticas para as Mulheres, Turismo, Comunicações e a Secretaria Geral da Presidência da República. A Frente Parlamentar pela Cidadania GLBT, que teve uma vaga na comissão organizadora, foi composta por 208 Deputados(as) Federais e 16 Senadores(as) atuantes na promoção de questões GLBT no Congresso Nacional e em articulações com o

de preconceito em função de práticas discriminatórias, desrespeito e exclusão nesses segmentos. Por isso a construção de diretrizes curriculares que contemplem a diversidade de gênero e sexual é tão imprescindível para a construção de uma realidade na universidade mais humana e democrática (César, 2010).

TRANSFOBIA E O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

No Jornal *Online Correio Braziliense*⁹ (2016), num artigo especial em relação à violência e à discriminação do público transexual, são apresentados relatos de estudantes trans, no contexto universitário, que retratam as práticas transfóbicas nas relações com colegas de curso e até com professores que obrigam muitos estudantes trans a abandonar o sonho de fazer uma faculdade.

Ainda nessa mesma página é feita referência a uma pesquisa realizada pela Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que trouxe a estimativa que no Brasil exista uma evasão escolar concentrada de 82% das travestis e das transexuais, gerando uma maior vulnerabilidade social dessa população.

Pode-se fazer uma analogia entre o texto do jornal e o conceito de evasão involuntária criado pela pesquisadora Andrade (2012), o qual se refere à negação das identidades trans no espaço da sala de aula, resultando no confinamento e na exclusão desse grupo, sendo assim, são transformadas em desviantes e indesejadas. Nessa perspectiva, as identidades trans são impelidas a abandonar os estudos no ambiente educacional, sendo disseminada a falsa ideia de que foi uma escolha delas. Essa justificativa tenta mascarar o fracasso das instituições de ensino em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária, o qual é induzido pelas próprias instituições de educação.

De acordo ainda com a autora supracitada, existe um desejo de eliminar e excluir, por parte das próprias instituições, aqueles que “contaminam” o espaço escolar, no caso, as identidades trans. É possível perceber a camuflagem existente no processo de expulsão que é disseminado como evasão. Tal conceito ilustra bem o fenômeno da transfobia no contexto educacional das escolas, assim como as implicações psicossociais vividas por esse público.

O *blog online Humanidades*¹⁰ (2018), numa entrevista realizada com estudantes trans, apresenta os

Governo Federal a este respeito. Os 18 representantes GLBT vieram das seguintes organizações: ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais) - 7 vagas; ANTRA (Articulação Nacional de Travestis e Transexuais) - 2 vagas; Coletivo Nacional de Transexuais - 2 vagas; Articulação Brasileira de Lésbicas - 2 vagas; Rede Afro GLBT - 1 vaga; Liga Brasileira de Lésbicas - 2 vagas; ABRAGAY (Associação Brasileira de Gays) - 1 vaga; Grupo E-Jovem - 1 vaga.

⁹ Jornal Online Correio Braziliense, 2016. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-ediscriminacao-roubam-de-transexuais-o-direitoao-estudo>

¹⁰ BLOG HUMANIDADES. Os desafios da educação para a população transexual da UFRRJ. Disponível em: <http://blogs.ufrj.br/bloghumanidade/os-desafios-da-educacao-para-a-populacao-transexual-daufrrj/>. Acesso em: 20 mai 2020.

principais desafios enfrentados por esses estudantes no contexto do Ensino Superior, sendo eles: o preconceito e a exclusão, o que torna o ambiente acadêmico hostil para a população trans. Isso faz muitos estudantes trans desistirem da graduação ou afastarem-se por um período devido à pressão psicológica vivida no cotidiano agressivo da universidade.

Mesmo após o Decreto nº 8.727/2016, sancionado pela presidente Dilma Rousseff, o qual exige a adoção do nome social de pessoas transexuais e travestis em todos os órgãos públicos brasileiros, incluindo colégios e universidades, ainda existem muitas instituições que ignoram essa medida e dificultam a formação universitária para muitas pessoas em todo o país.

Tudo isso torna o ambiente acadêmico nocivo para transexuais, sendo fonte de medo e ansiedade, já que coisas simples que pessoas cis têm como, por exemplo, poder usar banheiro e ter o seu nome respeitado, para estudantes trans são grandes os desafios enfrentados diariamente. Muitos estudantes trans, nesta entrevista, relatam que já sofreram exclusão e discriminação por serem transexuais e sentiram-se desrespeitados e constrangidos diversas vezes.

O preconceito vivido dentro das universidades começa na sala de aula com o desrespeito ao uso do nome social por parte tanto dos docentes quanto dos discentes que não aceitam as identidades trans. De acordo com Gomes et al. (2019), parte significativa dos ambientes educacionais não estão preparados para lidar com as diferentes formas das expressões de gênero, assim, a dificuldade de ingressar no Ensino Superior é apenas o reflexo de um processo de exclusão que essa população sofre durante toda a trajetória escolar.

O Jornal *online* Estadão¹¹ (2019), num artigo sobre exclusão de pessoas trans no Ensino Superior, explora relatos de professores e estudantes trans, expondo o processo de exclusão sofrido por esse público nas instituições educacionais. Nesse mesmo artigo é citada a pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que realizou o mapeamento do perfil dos graduandos nas instituições federais e apresentou os seguintes dados: “a representatividade dos estudantes trans nas universidades públicas são de apenas 0,1%, diante desse panorama, os estudantes trans ficam quase invisíveis”.

Andrade (2012) detalha em sua tese o processo de exclusão vivenciado pelas pessoas trans nas instituições educacionais, denominando de “pedagogia da violência”, caracterizada pela educação a partir de padrões heteronormativos impostos aos estudantes trans desde a escola até o ensino universitário e que torna esses ambientes nocivos a esses estudantes. De acordo ainda com a mesma autora, um dos impactos dessa pedagogia é a evasão escolar da população trans.

¹¹ JORNAL ESTADÃO. No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans. Disponível em: <<https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-de-pessoas-trans>>. Acesso em: 05 mai 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente escrita teve como objetivo geral conhecer e identificar os desafios encontrados pelas identidades trans, no contexto do ensino superior brasileiro, que interferem negativamente no processo de aprendizagem desse grupo.

A pesquisa foi realizada a partir de uma revisão bibliográfica em bases de dados, como Bireme, Scielo, BVS, Lilacs, dentre outros, utilizando-se dos seguintes descritores: transexualidade; ensino superior; e transfobia. Os resultados obtidos foram escassos sendo encontrados poucos artigos nessa área, o que evidencia uma fragilidade em relação ao conhecimento sobre a questão de gênero, sobretudo no que se refere à transexualidade no contexto do ensino superior.

Assim com esta pesquisa foi possível perceber que poucos são os investimentos direcionados ao público trans como um todo. Os resultados encontrados em nossa pesquisa mostram que a violência sofrida pelo público trans no contexto acadêmico é uma realidade significativa, mas poucas são as políticas públicas que visam mudar essa realidade. Constatou que os principais desafios dos estudantes trans são: preconceito e violência, tanto simbólica quanto física, o que se configura em transfobia, fenômeno que se caracteriza pelo preconceito, intolerância, discriminação e violência voltada ao público transgênero. Tais vivências influenciam o modo como essas pessoas relacionam-se no ambiente educacional do Ensino Superior no processo de aprendizagem. Diante dessa realidade é comum que pessoas trans e/ou não binárias estejam emocionalmente frágeis ao adentrarem no ambiente escolar. Dessa forma ainda não existe uma política pública na área da educação voltada para pessoas trans, existindo somente a lei do uso do nome social, a qual muitas vezes é desrespeitada.

Conclui-se que a realidade de estudantes trans no ensino superior é marcada pela transfobia, termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Esse é o principal desafio enfrentado pelas identidades trans no ensino superior que se configura de maneira complexa e que precisa de estratégias concretas para cuidar dessa questão tão delicada que marca o processo de aprendizagem de estudantes trans no contexto acadêmico. Nesse sentido, os estudantes trans são avaliados a partir da lógica heteronormativa que os desqualifica e os desconfirma enquanto possibilidade de existir, tratando-os como anormais e/ou desviados. Isso torna a vivência desses estudantes nas instituições de educação superior quase impossível para a maioria dos transexuais, influenciando em seu psicológico, conseqüentemente, interferindo no processo de aprendizado desse público.

Compreende-se que um caminho para oferecer educação inclusiva nas universidades seja romper com essa perspectiva heteronormativa como sendo única e natural, reconhecendo a existência das demais identidades de gênero para construir uma realidade inclusiva e plural que acolha a todos, e não

somente as pessoas que estão alinhadas à lógica cis-heteronormativa.

Em nível de educação superior as ações para lidar com preconceito e violência voltada para os estudantes transexuais restringem-se a obrigatoriedade do reconhecimento e utilização do nome social aqueles e aquelas cuja identificação civil seja incongruente com sua identidade de gênero. Tudo isso torna o ambiente acadêmico nocivo para transexuais, sendo fonte de medo e ansiedade, pois são grandes os desafios enfrentados diariamente por estudantes trans. Muitos estudantes trans revelam já ter sofrido exclusão e discriminação por serem transexuais e sentiram-se desrespeitados e/ou constrangidos no contexto universitário.

A partir da realidade exposta percebe-se que é urgente e necessário a adoção de medidas práticas no contexto universitário para trabalhar questões de gênero e de identidade de gênero, possibilitando a desconstrução da cultura de educação heteronormativa, favorecendo a construção de uma educação para a diversidade de gênero e sexual para que dessa forma se possa efetivar o direito à educação a todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade LN (2012). *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 278f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza.
- Araújo MF (2005). Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Revista Psicologia clínica*, 17(2): 41-52.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Portaria nº 2803, de 19 de novembro de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.
- BRASIL. Secretária de Direitos Humanos. Conselho Nacional de combate à [_DE_ 2015.aspx](#)>. Acesso em: 21 Set. 2018. acerca da transfobia na vida de travestis e transexuais. In: VIII Jornada internacional de políticas públicas. São Luís, 2017.
- César MR de A (2010). Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná, educação Básica, Curitiba. 1-70p.
- Chagas EN et al. (2017). (In)visibilidade trans: uma breve discussão acerca da transfobia na vida de travestis e transexuais. In: VIII Jornada Internacional de políticas públicas. São Luís.
- Costa AJN da et al. (2004). Gênero e Diversidade sexual: concepções de profissionais da educação de uma instituição de desafios atuais. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF).

- Ferrari A (2010). Homofobia na Escola. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do paraná. Departamento da diversidade núcleo de gênero e diversidade sexual. Curitiba – Pr.
- Gaspodini IB et al. (2016). Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento.
- Gomes B et al. (2019). No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans. Disponível em: <<https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-de-pessoas-trans>>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- Guedes MEF (1995). Gênero o que   isso? Revista Psicologia Ciência e Profissão.
- Jesus JG de (2012). Orienta es sobre a popula o transg nero: conceitos e termos. Brasília. E-book disponível em <<https://pt.scribd.com/document/87846526/Orientacoes-sobre-Identidade-de-Genero-Conceitos-e-Termos>>. Acesso em: 10 Mai. 2021.
- Junqueira RD (2013). A forma o e a presença de professores com deficiência nas escolas brasileiras. Revista Nova Escola.
- Labronici LM et al. (2001). Eros propiciando a compreensão da sexualidade das enfermeiras. *Cogitare Enferm*, 6(1): 67-74.
- Meyer DE et al. (2017). Teorias e políticas de Gênero: fragmentos históricos e permanência de pessoas transexuais no Ensino Superior. Disserta o.
- Petry AR et al. (2011). Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, 10(1): 193-198.
- Reis T (2016). Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educa o./ Casagrande et al. (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR. 400p.
- Scote FD (2017). Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e permanência de pessoas transexuais no Ensino Superior. Disserta o.
- Silva AS (2012). Por um Lugar ao Sol: construindo a memória política da homossexualidade (ou: Homossexualidade: uma história dos vencidos?!), 8: 77-102.
- Silveira VT (2010). Gênero: Como e por que compreender? educa o Básica, Curitiba, 1-70p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ambiente escolar, 58, 63, 66, 67, 68, 70, 85, 108, 122

B

bolsista, 26, 28, 29, 30, 33, 34

C

cultura popular, 72

E

educação

especial, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 68, 69, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 105, 106
inclusiva, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 70, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 123

ensino-aprendizagem, 40, 80

estágio, 22, 37, 70

exclusão, 50, 52, 54, 55, 65, 93, 95, 118, 120, 121, 123, 124

F

ferramentas tecnológicas, 83, 84, 88, 89, 90

formação

continuada, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 106
inicial, 42, 65, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 106
profissional, 35, 60

G

gênero, 55, 99, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

H

habilidades, 14, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 53, 57, 60, 88, 89, 103

história da educação, 81, 82

M

movimento grevista, 39, 43, 45, 46, 48

P

políticas

docentes, 49

públicas, 52, 57, 60, 113, 119

prática docente, 53, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 105

preconceito, 60, 65, 93, 107, 109, 111, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123

projeto pedagógico do curso, 25, 26, 33

psicologia, 53, 60, 61

psicopedagogia, 57, 60

R

recursos

informatizados, 62, 68

multimídia, 66, 69

S

secretariado executivo, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 35, 37, 38

sexualidade, 108, 109, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 124

T

tempo de pandemia, 81, 83, 86, 89, 90, 91

trabalho docente, 43, 44, 45, 46, 47, 49

transfobia, 107, 109, 113, 114, 118, 120, 122, 123, 124

transgeneridade, 124

transtornos do aprendizado, 54

U

universidade, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 35, 36, 38, 39, 42, 50, 61, 70, 79, 80, 86, 92, 93, 107, 123

SOBRE O ORGANIZADOR

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



ISBN 978-658831967-3



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br