

Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos org.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INCLUSÃO, PESQUISA, ENSINO E AÇÃO

Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Organizadoras

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
INCLUSÃO, PESQUISA, ENSINO E AÇÃO**



Pantanal Editora

2021

Copyright® Pantanal Editora
Copyright do Texto® 2021 Os Autores
Copyright da Edição® 2021 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- 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
- Prof. Dr. Leandris Argentel-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

- 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
- Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos – IFB
- 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	<p>Educação profissional e tecnológica [livro eletrônico] : inclusão, pesquisa, ensino e ação / Organizadoras Queila Pahim da Silva, Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos. – Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2021. 92p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-56-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319567</p> <p>1. Ensino técnico. 2. Ensino profissional. 3. Prática de ensino. I. Silva, Queila Pahim da. II. Santos, Sylvana Karla da Silva de Lemos. CDD 373.246</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



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

Esta obra reúne trabalhos de professores e estudantes de instituições de educação profissional e tecnológica, modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que tem por finalidade prover o direito de educação e de profissionalização ao cidadão, ao prepará-lo para a atuação profissional e para vida em sociedade.

O primeiro capítulo, de autoria de Diego Melo e Raquel Lage Tuma, trata do mapeamento da Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica na área de eventos oferecidos em instituições de ensino regulares que são cadastradas no Ministério da Educação. Os resultados apontam que, apesar dos cursos técnicos serem ofertados em todo território nacional, com única exceção no estado do Acre, apenas 6,16% representam cursos técnicos em Eventos.

No segundo capítulo, o autor Venâncio Francisco de Souza Júnior, traz um panorama da constituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e das políticas públicas relacionadas ao ingresso nas instituições públicas e privadas de ensino superior do Brasil através deste Exame. Conclui que as provas padronizadas de larga escala utilizadas em nosso país têm mais contribuído do que prejudicado a educação como um todo, mas o significativo direcionamento para a realização e aprovação em tais provas, traz o empobrecimento do ensino, já que o currículo fica demasiadamente fixado nos objetivos propostos pelos exames.

No capítulo seguinte, Elizângela dos Santos Alves da Silva e Queila Pahim da Silva, embasadas nos estudos sobre as crenças e emoções no processo de ensino aprendizagem de línguas, apresentam o relato de escolarização de um aprendiz autista em língua inglesa, em um curso técnico profissional de uma instituição pública de educação da capital federal do Brasil, Brasília.

No quarto capítulo, José Wagner Marques Raulino e Paulo José Leite Farias analisam se o gasto previdenciário brasileiro está comprometendo as sustentabilidades orçamentária e fiscal, o que reflete nos investimentos, dentre outras áreas, da educação profissional e tecnológica.

O quinto capítulo traz o relato de uma experiência bem sucedida das autoras Vanessa de Assis Araujo e Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, para integração de duas componentes curriculares - Língua Inglesa I e Redes de Computadores - no curso técnico de ensino médio integrado em informática do Instituto Federal de Educação de Brasília.

E no sexto e último capítulo, Katia Guimarães Sousa Palomo mostra a importância da adaptação curricular para a inclusão de estudantes com deficiência, por meio do relato de vida de um aluno com deficiência intelectual em um curso superior de tecnologia de uma instituição federal.

Esperamos que os diferentes enfoques, compartilhados pelos autores e pelas autoras desta obra, possam contribuir com mais discussões no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e nos diferentes âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos


SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Mapeamento da educação profissional técnica de nível médio e tecnológica em eventos	6
Capítulo II	16
As provas padronizadas e as políticas públicas nacionais: uma crítica a partir do ENEM.....	16
Capítulo III.....	24
Relato de escolarização de um aluno autista na educação profissional: associação das crenças e emoções no ensino	24
Capítulo IV	36
Sustentabilidade do gasto previdenciário: realidade ou mito e implicações na educação profissional e tecnológica	36
Capítulo V.....	60
Integração no processo de ensino e aprendizagem: relato de experiência na formação técnica.....	60
Capítulo VI	74
A adaptação curricular como prática de equidade educacional no ensino superior	74
Índice Remissivo	91
Sobre as Organizadoras.....	92


Mapeamento da educação profissional técnica de nível médio e tecnológica em eventos

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 19/09/2020

 10.46420/9786588319567cap1

Diego Melo¹ 

Raquel Lage Tuma^{2*} 

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mercado de eventos apresentou uma forte expansão. Segundo dados do II Dimensionamento Econômico da Indústria de Eventos no Brasil, datado de 2013, a taxa de crescimento do setor, no que se refere à receita gerada, foi de 465,2% em comparação com o ano de 2001. Em relação à questão de empregos gerados, esse percentual corresponde ao total de 706,9% no mesmo período (ABEOC, 2013). Embora, dados oficiais mais recentes ainda não tenham sido disponibilizados, estima-se que, em 2016, segundo informação prestada pela Associação Brasileira de Profissionais, Serviços para Casamentos e Eventos Sociais (ABRAFESTA) o setor movimentou cerca de 210 bilhões apenas com eventos corporativos e 16 bilhões com eventos sociais.

Neste cenário de expansão e fortalecimento do setor, o mercado de eventos vem especializando-se, o que implica a demanda de profissionais, cada vez, mais aptos e qualificados. Com o surgimento desta necessidade formativa, começaram a se disseminar, em todo o território nacional, diversos cursos profissionalizantes com foco no setor, sejam eles na modalidade de cursos livres, técnicos profissionalizantes ou de graduação.

Diante de tantas possibilidades, o foco do presente estudo volta-se exclusivamente à oferta de cursos técnicos em instituições de ensino regulares devidamente cadastradas junto ao Ministério da Educação, visando efetuar o mapeamento das referidas unidades educacionais. A fim de que o pretendido objetivo fosse alcançado, o trabalho investigativo foi metodologicamente sistematizado da seguinte forma: no primeiro momento, foi desenvolvida uma pesquisa em fontes bibliográficas e documentais acerca da educação profissional e tecnológica, com ênfase nos cursos Técnico e Tecnólogo em Eventos. Logo em

¹ Tecnólogo em Eventos (Instituto Federal de Brasília).

² Bacharel em Turismo (UCDB-MS); Especialista em Gestão de Turismo, Hotelaria e Eventos (Uniderp-MS); Mestre em Turismo: Planejamento e Gestão Ambiental e Cultural (Unibero-SP); Doutora em Geografia (UFG-GO), com Doutorado Sanduíche na Universidade de Paris IV Sorbonne (Paris, França).

*Autor correspondente: tuma.raquel@gmail.com

seguida, processou-se uma sondagem da plataforma SisTec (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), na qual foram coletados os dados de todas as instituições cadastradas junto ao Ministério da Educação e que possuíam os referidos cursos ativos.

CONCEITO DE EVENTOS E BREVE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA ATIVIDADE

Segundo a definição oficial dada pela ABNT NBR 16.004/2006, conceitua-se por ‘evento’ as atividades previamente planejadas para um determinado tempo e em um determinado local, com intuito de reunir pessoas. Esta primeira definição, posteriormente, foi refinada por estudiosos e profissionais da área, acrescentando-se, elementos que remetem à atividade laboral do organizador/promotor. O Caderno técnico para a contratação de serviços de eventos, elaborado pela Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal (2018), por exemplo, define ‘evento’ como a “atividade social, de natureza temporária e previamente planejada, com propósitos específicos, entre outros, de promover, celebrar, comunicar, capacitar, recepcionar e integrar grupos de interesse, organizada por pessoas especializadas.”

Pode-se atribuir essa subjetividade conceitual ao próprio desenvolvimento histórico da atividade, cuja sistematização do mercado enquanto área de atuação para profissionais com qualificação específica é um processo demasiado recente, ainda que os primeiros registros de sua realização remontem a acontecimentos sociais desenrolados na Antiguidade Clássica.

Matias (2013) relaciona os Jogos Olímpicos Gregos como sendo os primórdios da atividade, e aponta uma série de outros acontecimentos do período como elementos importantes na dinâmica de sua evolução, entre os quais a autora destaca as Festas Saturnálias. Ao longo do citado período histórico e no período posterior, oficialmente denominado Idade Média, a área de eventos ainda não era considerada como um campo específico de atuação profissional, de sorte que seu desenvolvimento, ao longo de muitos anos, esteve atrelado ao que, mais tarde, viria a ser o setor de turismo.

A mesma autora indica que, apenas na modernidade, com a realização do Congresso de Medicina Geral, promovido no ano de 1681 em Roma, e com a retomada dos Jogos Olímpicos em 1896, que o mercado ganhou maior visibilidade e maior expressão, tornando perceptível, aos contemporâneos da época, a necessidade de fundar organizações que pudessem sistematizar a atividade e promover esforços em defesa dos direitos e interesses daqueles que ousavam empreender neste novo setor produtivo (Matias, 2013). Entre as instituições fundadas destacam-se: a Convention Bureau (1895), a International Association of Convention and Visitors Bureau (1914), a Convention Liaison Council (1949), a Association Internationale des Palais de Congress (1958), a International Congress and Convention

Association (1961) e, no Brasil, a Associação Brasileira de Eventos e Empresas Operadoras em Congressos e Convenções (1977).

A EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL: SÍNTESE DOS AVANÇOS NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Denomina-se educação escolar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), aquela que objetiva preparar cada indivíduo para sua inserção no mundo do trabalho e para o exercício de sua cidadania, sendo transmitida, através do processo de ensino-aprendizagem, em instituições constituídas especificamente para esse fim (Brasil, 1996).

Sabe-se que, antes da promulgação da referida lei, os processos educacionais possuíam uma natureza dual, na qual havia a proposição de uma formação acadêmica-intelectual (geralmente elitizada) que se contrapunha à formação técnico-profissional (de natureza assistencialista, que buscava sanar o problema de qualificação daqueles que necessitavam ingressar o mais rápido possível no mercado de trabalho). Esta dualidade legou à Educação Profissional e Tecnológica um estigma de formação inferior, que só foi superado muito recentemente, com o advento da já citada legislação. Com efeito, Cordão (2018) afirma que a promulgação da LDB culminou em importantes avanços para a compreensão e para a prática da Educação Profissional, colocando no centro do processo formativo não mais a ideia de uma preparação para execução de tarefas, mas sim a subjetividade do estudante e as etapas que este precisa percorrer para desenvolver habilidades e competências profissionais em sua área de estudo.

Neste contexto de avanços, outros dispositivos legais e normativos foram promulgados para esclarecer e conferir maior objetividade às diversas modalidades de ensino. Em termos conceituais, por exemplo, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 é muito importante, pois regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde são tratadas questões relacionadas ao teor e à validade da educação profissional (Brasil, 1996).

Nele, lê-se que a formação técnica, cuja proposta visa oferecer qualificação profissional a discentes matriculados no ensino médio e a seus egressos, deve ser desenvolvida de forma integrada à educação básica ou de maneira subsequente a ela, e que tais cursos foram “estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento” (Brasil, 2004). Enquanto a formação tecnológica, por seu caráter de graduação, destina-se apenas aos que já concluíram o ensino médio, tendo sua organização orientada pelas diretrizes curriculares nacionais.

Outro importante documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio (2012), cujo conteúdo indica que o objetivo da formação técnica consiste no esforço de “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais

necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (Brasil, 2002); e como metas dos cursos de tecnologia as seguintes ações:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (Brasil, 2002).

Consonantes a este escopo, os cursos técnicos em Eventos no Brasil, regulamentados pelo Ministério da Educação, buscam habilitar seus egressos para a organização, operação e avaliação de “serviços de apoio técnico e logístico a eventos de diversas classificações e tipologias”. Ao passo que os cursos de Tecnologia em Eventos visam capacitar seus graduandos para o emprego de um olhar mais amplo acerca das estratégias aplicáveis às diversas etapas do planejamento, da execução e da gestão de eventos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa busca identificar o número de instituições de ensino que ofertam os cursos técnicos e tecnólogos em Eventos, segundo a base de dados de unidades educacionais cadastradas no Ministério da Educação. Portanto, caracteriza-se como pesquisa exploratória, uma vez que “tem por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias” (Cervo et al., 2007).

Quanto à abordagem teórica, segundo Gerhardt e Silveira (2009) é quantitativa, pois centra-se apenas na representatividade numérica relativa ao seu objeto de estudo. Quanto ao procedimento, é pesquisa documental, tendo por técnica de coleta o levantamento e lapidação de informações contidas na plataforma oficial do MEC.

Para que o objetivo proposto fosse plenamente alcançado, optou-se por fracionar o trabalho em duas etapas: na primeira, efetuou-se o levantamento de dados bibliográficos e documentais referentes ao tema; na etapa seguinte, efetuou-se o levantamento de dados sobre as ofertas do curso técnico de ensino médio em Eventos na plataforma SisTec (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica); na etapa seguinte, efetuou-se o levantamento de dados sobre as ofertas do curso de tecnologia em Eventos na plataforma E-MEC (Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior). Os resultados obtidos foram, por fim, tratados e seguem descritos abaixo.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir das informações colhidas na plataforma SisTec, foram identificadas 343 unidades educacionais nas quais há oferta de curso técnico em Eventos. Tais unidades estão presentes em quase todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (com exceção do Acre), distribuídas em 191 municípios, conforme Tabela 1 abaixo:

Do total, 29,15% das instituições de ensino são campus dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 9,9% são pólos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; e 7,8% são ETECs.

Os Estados com maior número de escolas com oferta do curso técnico são: São Paulo, com o valor de 11,95% do total de instituições de ensino; Paraná, com o percentual de 8,75%; Minas Gerais, com 7%; Piauí e Amazonas, com 6,1% cada; e Ceará e Pernambuco, com 5,8% cada. Juntos, estes Estados concentram em seus territórios mais da metade das ofertas.

Cabe lembrar que, além do curso técnico de Eventos especificamente, algumas destas Unidades da Federação contam com a oferta de cursos semelhantes, tais como o curso técnico de turismo e evento e o curso de técnico em lazer. Estas informações, porém, foram omitidas na pesquisa, por não se caracterizar como objeto do presente estudo.

Quanto aos dados colhidos na plataforma E-MEC (Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior), foram identificadas 133 entidades educacionais com oferta do curso de Tecnologia em Eventos, das quais apenas 75 tem o curso ativo e em estado regular. Das que não tem o curso ativo, 49 instituições iniciaram o curso, mas o colocaram em processo de extinção; e 9 instituições o extinguiu antes de inaugurarem turma.

Tabela 1. Distribuição de instituições de ensino com curso técnico em Eventos no Brasil. Fonte : SisTec. Organização dos dados e Elaboração da Tabela: Os autores.

Unidade da Federação	N. de Instituição de Ensino	Municípios contemplados
Alagoas	5	2
Amapá	3	2
Amazonas	21	8
Bahia	13	8
Ceará	20	12
Distrito Federal	5	1
Espírito Santo	5	3
Goiás	4	4
Maranhão	4	1
Mato Grosso	4	3
Mato Grosso do Sul	13	10

Minas Gerais	24	18
Pará	14	9
Paraíba	4	2
Paraná	30	18
Pernambuco	20	6
Piauí	21	12
Rio de Janeiro	15	6
Rio Grande do Norte	5	2
Rio Grande do Sul	9	9
Rondônia	7	6
Roraima	1	1
Santa Catarina	7	7
São Paulo	41	39
Sergipe	3	1
Tocantins	1	1

Outra informação importante fornecida pelo portal diz respeito aos anos nos quais os referidos cursos foram iniciados: o pioneiro foi inaugurado em janeiro de 2002 na Faculdade de Tecnologia Interamérica e consistia em uma formação tecnológica em Turismo de Eventos. Em seguida, surgiram, no ano de 2003, o curso de Eventos na universidade Estácio de Sá e o curso de Comunicação Empresarial e Estratégias em Eventos da Universidade Vila Velha. O auge de inauguração dos cursos de Eventos ocorreu entre 2007 e 2009, quando se iniciaram novas turmas em um total de 43 instituições distintas, depois o número voltou a decrescer exponencialmente, chegando a 1 nos anos de 2017 e 2018. Em 2019, 9 instituições de ensino se dispuseram a começar novas turmas, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

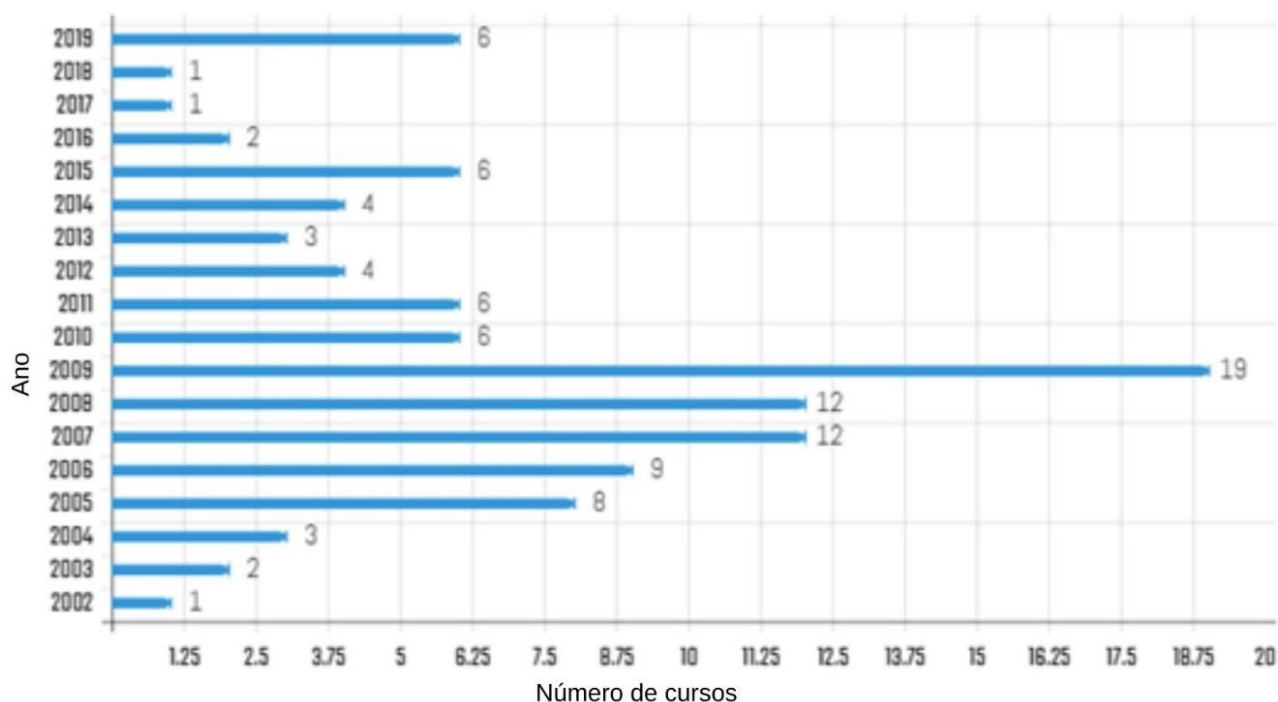


Figura 1. Cursos de Tecnologia em Eventos, distribuído por ano de início. Fonte dos dados: E-Mec, Organização dos dados e elaboração do gráfico: Os autores.

Por fim, quanto à modalidade de ensino, apenas 7,5% das Instituições pesquisadas oferece ou ofereceu o Curso de Tecnologia em Eventos em EaD, as demais optaram pelo sistema de ensino presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, é possível verificar que o objetivo de identificar as ofertas dos cursos técnico e tecnólogo em Eventos foi alcançado. Todavia, seus resultados ainda possibilitam a construção de muitos outros problemas para futuras investigações.

Os dados encontrados na plataforma Sistec, por exemplo, embora pareçam apresentar o retrato de uma formação profissional que auferiu sucesso em fazer-se presente em quase todos os Estados do país e no Distrito Federal, também denuncia, em suas entrelinhas, o muito esforço que ainda necessita ser empreendido para que a qualificação profissional das pessoas que já atuam ou que pretendem trabalhar no setor de Eventos tenha um alcance efetivo em todo o território nacional. Se considerado o número total dos 5.570 municípios que compõem o território brasileiro – nota-se que, atualmente, o curso técnico é ofertado em apenas 6,16% destes.

Os mesmos dados indiciam uma reflexão sobre como a população, de modo geral, pode ter acesso ou não aos cursos, principalmente em localidades onde seus cidadãos são economicamente menos

favorecidos. Isto porque, se considerados os percentuais das unidades de ensino, somando as ofertas de curso dos Institutos Federais e das ETECs, têm-se, pelo menos, 36,96% das oportunidades disponibilizadas de forma completamente gratuitas. Este número pode ganhar maior expressão se acrescidas ainda os 9,9% do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, cujo Programa de Gratuidade (PSG) beneficia pessoas que dispõem de renda familiar mensal inferior a dois salários mínimos.

Outra reflexão que os dados trazem é a necessidade de fazer um debate sobre a relação entre o crescimento e fortalecimento do mercado de eventos nas diferentes regiões do país e a disponibilização dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica em Eventos nestes territórios. Essa é uma discussão interessante porque convida a pensar onde existem áreas com grande potencial de empregabilidade e poucos profissionais verdadeiramente habilitados, ou o contrário.

Os dados encontrados na plataforma E-MEC também necessitam ser melhor refinados, prospectando informações mais relevantes sobre as características das Instituições de Ensino, Projetos Pedagógicos dos Cursos, quantidade de vagas e número de alunos que conseguiram concluir a graduação e receber o título de tecnólogo.

Estes pontos acima mensurados não foram explorados na pesquisa, em razão das limitações que, porventura, vieram a obstaculizar seu desenvolvimento. Entre os quais destacam-se: ausência de dados mais consistentes nas plataformas pesquisadas, pouca disponibilidade de recursos tecnológicos e humanos para expandir a abrangência e a profundidade do estudo, entre outros.

Para um melhor aprofundamento do tema, espera-se que tal estudo e as questões aqui propostas fomentem novas pesquisas, nas quais sejam esmiuçadas temáticas e perspectivas não contempladas neste documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEOC (2013). II Dimensionamento econômico da Indústria de Eventos no Brasil. ASSOCIAÇÃO Brasileira De Empresas de Eventos (Disponível em: <http://www.abeoc.org.br/wp-content/uploads/2014/10/II-dimensionamento-setor-eventos-abeoc-sebrae-171014.pdf>. Acesso em: 18/out/2019.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas (Brasil) (2016). NBR 16004: Eventos - Classificação e terminologia. Rio de Janeiro.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/set/2019.
- BRASIL (2001). CNE/CES. Parecer nº 436, de 02 de abril de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 22/set/2019.

BRASIL (2002). CNE/CP. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 04/out/2019.

BRASIL (2002). CNE/CP. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 04/out/2019.

BRASIL (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20/set/2019.

BRASIL (2012). CNE/CEB. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 10/abr/2014.

BRASIL (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20/set/2019.

Cervo AL et al. (2007). *Metodologia Científica*. 6 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Cordão FA (2018). *A LDB e a nova Educação Profissional*. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/546/466>. Acesso em: 20/set/2019.

Gerhardt TE, Silveira DT (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

IFB - Instituto Federal de Brasília (Brasil). Regimento Geral do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional/normas-internas-do-ifb>. Acesso em: 22/set/2019.

IFB - Instituto Federal de Brasília (Brasil). (2017). Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Eventos. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/18950/PPC%20Tecn%C3%B3logo%20em%20Eventos%202017.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

IFB - Instituto Federal de Brasília (Brasil). (2017). Plano de Curso: Técnico de Nível Médio Subsequente em Eventos. Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/18950/PPC%20Tecn%20c3%b3logo%20em%20Eventos%202017.pdf>. Acesso em: 01/out/2019.

Matias M (2013). *Organização de Eventos: procedimentos e técnicas*. 6 ed. Manole: Barueri-SP.

MEC - Ministério da Educação (2019). Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Sistema e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 13/out/2019.

MEC - Ministério da Educação (2019). Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino e Cadastrados no MEC. Sistema SisTec. Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino>. Acesso em: 13/out/2019.

Pacheco EM (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN. E-Book. ISBN 978-85-89571-68-5. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 20/set/2019.


Sampieri RH et al. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5 ed. Mc-Graw Hill: São Paulo.


Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal. (2018). *Caderno técnico para contratação de serviços de eventos*. Brasília-DF: 2018. Disponível em: http://www.seplag.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/11/Caderno-T%20c3%A9cnico-EVENTOS-FINAL-24_04_2018.pdf. Acesso em: 10/out/2019.

As provas padronizadas e as políticas públicas nacionais: uma crítica a partir do ENEM

Recebido em: 10/02/2021

Aceito em: 15/02/2021

 10.46420/9786588319567cap2

Venâncio Francisco de Souza Junior^{1*} 

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa um avanço significativo para a educação ao revolucionar o acesso ao ensino superior, tornando-se a principal porta de entrada em instituições públicas e privadas. O ENEM também se tornou, desde os anos de 1990 a principal forma de ingresso nas instituições de educação profissional e tecnológica, como é o caso dos institutos federais de educação (IFE). Como exemplos dos avanços trazidos pelo ENEM, podemos citar a utilização de métodos de elaboração e seleção de questões baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que torna os resultados da prova mais equânimes. Em relação à inclusão, o exame atende a diversas necessidades especiais demandadas pelos candidatos por meio de recursos audiovisuais e midiáticos.

As avaliações externas de larga escala como o ENEM e a Prova Brasil, aplicadas periodicamente pelos governos federal, estadual e municipal, têm ganhado cada vez mais visibilidade na mídia e na opinião pública. Os resultados são vistos com atenção por gestores, professores, pais e responsáveis. A grande importância social alcançada pelo ENEM, nos dias atuais, se dá pelo uso desta prova como forma de acesso a políticas afirmativas e incentivos financeiros direcionados para a educação, além de ser a forma de ingresso em várias universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), a história da escola brasileira passou por três concepções predominantes de qualidade, que foram ocorrendo ao longo do século XX. A primeira estava relacionada à excelência e exclusão, a segunda, estava voltada para a democratização e inclusão e, a terceira e mais atual, está vinculada aos exames padronizados como o ENEM:

Três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou

¹ Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: venancio.junior@ifb.edu.br

não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (Oliveira et al., 2005).

Nesta fase atual, pode-se observar o crescimento da importância dos exames de larga escala para as políticas públicas e para a sociedade em geral. Mesmo mantendo uma concepção contrária, as instituições de ensino que não aderem a tais padrões avaliativos, por motivos diversos, ainda estão sujeitas aos efeitos que estas avaliações causam sobre sua reputação junto à sociedade e ao governo.

Numa concepção quase que paradoxal, a Constituição Federal 1988 estabelece, reciprocamente, que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Ainda estabelece, de forma clara, que haverá liberdade de aprender e ensinar e pluralismo de concepções pedagógicas. Entretanto, em detrimento a estas liberdades concedidas às escolas, estabelece que haverá a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988, Art. 206).

Ao se garantir padrões de qualidade para o ensino, regulados por exames como o ENEM, força-se o redimensionamento das práticas pedagógicas para o objetivo de se alcançar tais padrões, limitando assim o pluralismo de concepções pedagógicas. Portanto, ao se declinar o preparo para o ENEM, a escola corre o risco de ficar aquém do esperado pelas metas governamentais.

Ainda em relação a este padrão, reforçando a obrigatoriedade de se observar os padrões esperados, a lei federal determina que: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (BRASIL, 1988, art. 210).

O mesmo padrão de qualidade previsto na Carta Magna é mencionado cinco vezes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que é definido na educação pública como: "variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem." (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso IX).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 15 estabelece que: "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira." (BRASIL, 1996). Esta flexibilidade assegurada às escolas dificulta o gerenciamento de qualquer padrão, incluindo o padrão de qualidade aferido pelo ENEM.

A LDB vai além, ao garantir, em seu artigo 54, que aspectos da autonomia universitária podem ser estendidos a escolas com comprovada qualidade. Por este prisma observa-se a exigência de que as escolas alcancem inicialmente um padrão mínimo de qualidade, para então poderem ser mais flexíveis e autônomas. (BRASIL, 1996).

Portanto, o ENEM vem para cumprir um papel já previsto na legislação brasileira que prevê a regulação da qualidade da educação básica, respeitando a autonomia das instituições de ensino e de seus docentes.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AVALIAÇÃO DO ENSINO

No Brasil, desde meados da década de 90, a partir das premissas constantes na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação passou a ser sistematicamente avaliada pelo governo federal por meio de provas padronizadas aplicadas em todo país. Havia, desde esta época, uma preocupação em se saber a qualidade do ensino ofertado em todo território com a intensão de se melhorar de forma sazonal a oferta por meio de política de Estado.

Segundo Saviani (2006) as propostas para melhorar a educação de forma substancial emergem em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que em 1932 lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se propunha a reconstrução social pela reconstrução educacional, propondo um esboço das diretrizes de um sistema nacional de educação, que abrangeria desde a educação infantil até o ensino superior.

Este Manifesto, com propostas em nível nacional, surge a partir de uma profunda análise da educação, levantando suas principais limitações. A culminância deste esforço foi o Plano de Reconstrução Educacional que já previa uma sistêmica avaliação do processo educativo em todos os seus níveis, de forma a servir como instrumento regulador e de norte para novas políticas de Estado.

Já nas décadas de 60 e 70, conforme Frigotto (1995) a teoria de capital humano e o conjunto de postulados a ela intrínsecos, principalmente a ideia de que a instrução básica e instrumentalista levaria o país a se desenvolver economicamente, influenciou de forma sensível as políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil, principalmente durante o golpe militar de 64.

Sendo assim, a instrução para o trabalho buscou a formação mínima necessária para que o indivíduo pudesse contribuir com o desenvolvimento utópico econômico pregado pelos países desenvolvidos que buscavam, na época, a expansão de sua indústria e mercado consumidor, principalmente entre os países subdesenvolvidos e com mão de obra barata e excedente.

Mais modernamente, Ferreti (2002), ao discutir a qualidade da Educação Básica, em especial no que tange ao ensino médio, assevera que a Lei 13.415, de 2017, propõe a mais recente reforma curricular que tem como mote a flexibilização do currículo, com vistas a atender os interesses dos estudantes, apoiada em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio, apontada pelas avaliações de larga escala e outros indicadores de qualidade e a necessidade de tornar-se mais atrativo o ensino, em detrimento dos altos índices de abandono e reprovação.

Esta atual reforma não foi aceita com a empolgação que o governo federal esperava e nem obteve a adesão dos educadores e gestores escolares, porém, é senso comum que a baixa qualidade do Ensino Médio é um fato reconhecido e que mudanças precisam ser feitas de forma contundente.

O QUE É O ENEM E QUAL É A SUA IMPORTÂNCIA?

No Brasil, tem-se, na atualidade, um complexo e imbricado sistema de avaliações externas de larga escala por meio do qual se realiza periodicamente um diagnóstico da educação básica em todo território nacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado e operado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Nacionais Anísio Teixeira (INEP) desde os anos 90, tem por objetivo traçar um mapa da educação brasileira desde a alfabetização até as séries finais do ensino médio.

Entre os instrumentos de avaliação utilizados pelo SAEB, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerado um dos maiores exames do mundo em termos de número de participantes. Segundo dados do próprio INEP, esta prova de larga escala obteve em suas vinte e uma edições, cerca de 90 milhões de inscrições confirmadas (INEP, 2018).

O ENEM não se limita apenas a ser uma prova de diagnóstico do ensino médio, funcionando como um instrumento regulador. Ele agregou também em suas funções a de dar acesso ao ensino superior público, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU); ao Programa de bolsas de estudos Universidade para Todos (PROUNI), que hoje oferta bolsas até em Portugal; e também funciona como prova de seleção para várias instituições públicas e particulares em processos seletivos internos, agregando à prova um peso social considerável.

Para Bonamino e Sousa (2018), as provas de larga escala utilizadas no Brasil nas últimas duas décadas podem ser classificadas em três gerações, sendo que cada geração tem uma implicação diferente para as práticas educativas em uso nas escolas públicas e privadas. A primeira geração tem por objeto diagnosticar a qualidade da educação sem que haja consequências para a escola ou currículo, sendo assim, os resultados são divulgados para o público em geral sem análises aprofundadas. Já a segunda geração se caracteriza por devolver os resultados para as escolas sem gerar consequências materiais, porém, há consequências simbólicas a partir do ato de apropriação de tais resultados pelos responsáveis e pela sociedade, gerando uma pressão sobre a escola. Por fim, a terceira geração compõe as avaliações que geram sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, envolvendo mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

Sendo assim, podemos considerar que o ENEM, em seus vinte anos de existência passou pelas três gerações descritas acima, já que, em sua gênese, na década de 90, tratava-se de um instrumento meramente regulador que gerava dados estatísticos e indicadores da qualidade do ensino médio no país, sem beneficiar ou prejudicar escolas ou estudantes. Em seguida, a partir de 2007, foi reestruturado e utilizado como forma de acesso a políticas públicas afirmativas como o PROUNI e o FIES. A partir de 2015 tornou-se um forte indicador da qualidade por conta do processo de ranqueamento das escolas públicas e privadas, largamente divulgado na mídia, dando um forte enfoque nos resultados alcançados. Em 2017, devido ao uso da nota dos estudantes como forma de propaganda por várias instituições,

sobretudo as privadas, encerra-se a divulgação dos ranques e os dados são relativizados, levando em conta as diferentes realidades do país. Mesmo assim, com a constante ampliação dos programas atrelados ao ENEM, a prova continuou ganhando força e alcançando cada vez mais inscritos, ano a ano (Zaponi et al., 2009).

O ENEM E SEU REFLEXO NO CHÃO DA SALA DE AULA

Uma hipótese muito provável é a que o ENEM, por seu empoderamento social, tem servido como um norteador das práticas pedagógicas e do currículo em muitas escolas. É senso comum que a escola tem como uma de suas funções preparar seus estudantes para esta prova. Ações direcionadas a este objetivo começam a ser desenvolvidas a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e se intensifica ainda mais durante o ensino médio. Porém, quando o enfoque da escola fica muito direcionado ao resultado do ENEM, perde-se de vista outros conhecimentos importantes que acabam sendo negligenciados ou subvalorizados.

Segundo Castro (2009), para a legislação brasileira, uma boa escola deve garantir que todos os alunos aprendam um mínimo de conteúdo, e para isso pode partir de diversas concepções pedagógicas, deve contar com o mínimo de recursos indispensáveis, por aluno, e deverá tornar-se gradativamente autônoma.

Entretanto, o direcionamento pedagógico, totalmente ou em parte, para o ENEM acaba por limitar a autonomia da escola, tornando-a uma mera replicadora dos pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos pelo exame.

Sendo assim, a questão que emerge quando o único foco da escola é preparar seus estudantes para os exames externos é que as escolas têm diversos objetivos, como estimular atitudes positivas em relação ao aprendizado e comportamento, encorajar valores comunitários e aspirações vocacionais, assim como promover o sucesso acadêmico (Thomas, 1998, p. 92).

Até 2017, quando o ranqueamento era feito, apresentar um bom resultado no ENEM era algo preocupante para os gestores e docentes das escolas de uma forma geral. Isso levava, muitas vezes à adoção de modelos avaliativos similares ao do ENEM em forma de simulados, limitando os instrumentos avaliativos e inibindo a produção textual em gêneros variados, limitando-se assim as habilidades e competências trabalhadas em sala de aula.

Ampliando o pensamento acerca da importância do conhecimento contextualizado capaz de gerar competências e habilidades aplicáveis a diversas realidades, acrescenta Freire (1969, p. 142):

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo [...] Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo que e com que está, o faz descobrir que o mundo é seu também,

que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor.

Ainda sobre a importância de uma educação não direcionada unicamente à preparação para o ENEM, apesar que a prova não prestigiar o conhecimento enciclopédico e estar bem contextualizada a partir da realidade, é importante observar que a teoria das competências é muitas vezes mal interpretada, como se as competências viessem para substituir o conhecimento propriamente dito. Contudo, o conhecimento é uma condição necessária, embora não suficiente, para a competência. Ser competente é saber mobilizar conteúdos, não apenas possuí-los (Perrenoud, 1999).

Em uma outra perspectiva, percebe-se que a pressão feita pelas provas de larga escala sobre a escola também pode gerar benefícios. A prática docente pode ser positivamente influenciada pelas exigências emergidas a partir da necessidade de se adaptar à avaliação dos estudantes por estes instrumentos externos.

Para Bortoni-Ricardo (2012), levando-se em consideração a Prova Brasil, que é uma das notas que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acrescenta que:

(...) a Prova Brasil, pela sua magnitude, não cobra o texto escrito; mas ao dar ênfase na compreensão leitora, ela terminou por incentivar, mobilizar a escola brasileira, e diria mais, a própria cultura da escola brasileira, no sentido de que os professores, as escolas e os sistemas de ensino começassem a perceber que era preciso investir mais na leitura. Então, se não houvesse muitas outras vantagens, essa já seria uma boa vantagem da Prova.

Sendo assim, tanto o ENEM quanto as outras provas externas podem pressionar os gestores e docentes a reverem suas práticas educacionais, beneficiando a qualidade do ensino. Pode-se afirmar que há um entendimento sobre os benefícios que os exames nacionais exercem sobre educação, já que, de alguma forma, trazem mudanças para a realidade da sala de aula.

Corroborando a necessidade da padronização e estabelecimento de um currículo mínimo a ser praticado por todas as escolas, Durkheim (1978, p. 203), acrescenta que: “Os currículos são sugeridos para todos. Esses documentos mostram as necessidades da sociedade. Agora, cabe aos estabelecimentos de ensino pegar essas indicações e moldá-las aos estudantes”.

Portanto, de fato, as avaliações de larga escala buscam, em princípio, verificar se os currículos praticados nas escolas de todo o país possuem um mínimo de convergência, garantindo uma qualidade igualitária e alinhada com as necessidades da sociedade. O currículo deve, portanto, atender às exigências sociais e formar cidadãos capazes de atuar de forma construtiva, respeitando-se as diferentes realidades existentes.

Com relação à escola e sua autonomia, acrescenta Filloux (2010), a partir da análise do pensamento durkheimiano que:

A sociologia de Durkheim insiste, permanentemente, nos determinismos sociais, na necessária criação de um indivíduo socializado, no aprendizado da disciplina de grupo, mas também – o que

pode parecer contraditório – nas “novas” necessidades, próprias das sociedades modernas, necessidades que se inserem na concepção emergente dos direitos humanos, tanto no plano do sistema social global como no do subsistema educativo.

É importante salientar que, alinhado ao pensamento freiriano, Durkheim também defende a formação de um indivíduo capaz de exercer sua cidadania e atender às demandas sociais. A educação é o caminho, para ambos, da construção de um indivíduo autônomo e holístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as provas padronizadas de larga escala utilizadas no Brasil em todas as esferas de governo têm mais contribuído do que prejudicado a educação como um todo. Porém, o direcionamento expressivo para o preparo para a realização de tais provas traz como consequência o empobrecimento do ensino, já que o currículo fica demasiadamente fixado nos objetivos propostos pelos exames.

A utilização das provas padronizadas fez com que a grande disparidade da educação básica ficasse evidente, facilitando a atuação do Estado em pontos estratégicos, contudo, também empobreceu as práticas educativas em muitas escolas que agora buscam fortemente bons resultados nestas provas, limitando a atuação docente.

O ENEM corresponde hoje a maior parte dos processos seletivos praticados no Brasil nas instituições de ensino superior, incluindo-se aquelas que oferecem a educação profissional e tecnológica. Em agosto de 2013, o MEC implementou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), cuja responsabilidade e operacionalização está a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). O sistema tem como objetivo a ampliação do acesso às vagas de cursos técnicos subsequentes, levando em conta a nota do candidato na última versão do ENEM. O Sisutec está facilitando o acesso aos cursos técnicos e de qualificação profissional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Felizmente, observa-se um processo evolutivo no uso das provas padronizadas de forma que os benefícios são superiores aos prejuízos, via de regra. Isso se confirma no reconhecimento social que estes exames possuem, revelando o nível de ensino ofertado em todo país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL Documento básico ENEM 2002. Ministério da Educação, Brasília, DF, Inep/MEC. 2012.


INEP COMEMORA 20 ANOS DE CRIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM). Portal do Inep/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-comemora-20-anos-de-criacao-do-exame-nacional-do-ensino-medio-enem-/21206. Acesso em: 25/11/2018.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24/01/2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02/11/2017.
- Bonamino A et al. (2016). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2): 373-388.
- Bortoni-Ricardo SM (2012). Ensino da língua portuguesa, ensino da gramática, mecanismos de avaliação do ensino e processos de letramento. *Revista Línguas e Letras*, 13(24): 265-284.
- Castro MHG (2009). Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Inep/MEC.
- Durkheim E (1978). Educação e sociologia. 11. Ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Ferreti CJ (2002). Empresários, Trabalhadores e Educadores – diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. LOMBARI, JC et al. (org.). Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 98-118p.
- Freire P (1969). Educação com prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Filloux J (2010). Émile Durkheim. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Frigotto G (1995). Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez.
- Oliveira RP et al. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28: 5-23.
- Perrenoud P (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio: Revista Pedagógica*, 3(11): 15-19.
- Saviani D (2006). O legado educacional do longo século brasileiro. São Paulo: Autores associados.
- Thomas S (1998). Value-added measures of school effectiveness in the United Kingdom. *Prospects*, XXVIII(1).


Relato de escolarização de um aluno autista na educação profissional: associação das crenças e emoções no ensino

Recebido em: 10/03/2021

Aceito em: 13/03/2021

 10.46420/9786588319567cap3

Elizângela dos Santos Alves da Silva¹ 

Queila Pahim da Silva^{2*} 

INTRODUÇÃO

As crenças e emoções no processo de aprendizagem de línguas são estudados desde 1978 (Santos et al., 2012) e assumiram também desde então, atenção dos estudiosos da educação em relação ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais, colaborando para sua inclusão em salas regulares, conforme iremos demonstrar neste estudo. Sendo assim, a temática deste trabalho refere-se à relação entre as crenças e emoções de um aprendiz com autismo e seu aprendizado de língua inglesa em um curso técnico profissional de uma instituição pública de educação básica, técnica e tecnológica de Brasília/DF.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou autismo, como é popularmente conhecido, faz parte de um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento caracterizado por um déficit persistente na comunicação (verbal e não verbal) e interação social, e apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os sintomas podem estar presentes desde o período de desenvolvimento da criança ou se apresentarem apenas na vida adulta, quando as demandas sociais exigem mais do indivíduo, como o convívio no trabalho e relacionamentos. Tais sintomas causam prejuízo significativo nas áreas social, ocupacional e em outras também importantes, e não são mais justificados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2014).

Em 2017, a Organização Mundial da Saúde (OMS) calculava que o TEA afetava uma em cada 160 crianças no mundo (OMS, 2017), o que de acordo com essa proporção, seriam cerca 2 milhões de autistas no Brasil, ao considerarmos os 212 milhões de habitantes do país segundo o IBGE (2021). No entanto, devido ao aumento da conscientização sobre o tema, expansão dos critérios diagnósticos, melhores

¹ Professora do Instituto Federal de Brasília, campus Brasília.

² Professora do Instituto Federal de Brasília, campus Brasília.

*Autora correspondente: quepahim@gmail.com

ferramentas de diagnóstico e o aprimoramento das informações reportadas, acredita-se que a incidência seja bem maior (IBGE, 2021).

O Brasil tem se destacado internacionalmente com leis de proteção às pessoas com transtornos globais. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida popularmente como Lei do Autismo ou Lei Berenice Piana, em homenagem à mãe que se dedicou a instituí-la (Pimenta, 2019). A referida lei garante o acesso aos serviços de assistência social oferecidos pelo Estado, a entrada na escola como aluno de necessidades especiais, o diagnóstico e a intervenção precoces (Brasil, 2012), como também os direitos listados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, o acesso à residência inclusiva, ao ensino profissionalizante, ao mercado de trabalho, à previdência social, dentre outros (Brasil, 2015).

O ensino profissionalizante é uma modalidade educacional oferecida pela educação profissional e tecnológica (EPT), está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tem como principal finalidade, preparar o cidadão para se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Abrange os cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação articulados com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (MEC, s/d).

A proposta deste trabalho é investigar, a partir de um aluno com TEA, quais as relações de suas crenças com possíveis fatores emocionais. A pergunta norteadora é: quais as interferências das emoções no processo de aprendizagem de um autista? A motivação do estudo surgiu através da observação de uma das autoras deste trabalho, em relação a um aluno com TEA durante um semestre de aulas da disciplina de língua inglesa em um curso técnico profissional de uma instituição pública de educação da capital federal do Brasil, Brasília.

A estrutura deste trabalho constitui-se de introdução, referencial teórico com abordagem da importância do estudo das crenças para o ensino-aprendizagem de línguas, bem como sua definição e relação com as emoções nesse processo, metodologia, análise dos resultados, considerações finais e referências consultadas.

CRENÇAS E EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Barcelos et al. (2006) já apontavam que a consciência a respeito das crenças dos aprendizes pode ajudar na compreensão das suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano mais efetivo com os seus estudantes com a finalidade de aprender uma língua estrangeira.

Conforme Almeida Filho (1993), as crenças podem explicar o motivo pelo qual professores e aprendizes de línguas apresentam o desempenho que apresentam. Levando em consideração as reflexões do autor, percebe-se a importância que as crenças interferem no processo de ensino-aprendizagem ao

exercerem influência direta na motivação e ações de alunos, professores e demais envolvidos neste processo. As crenças podem encorajar os indivíduos a enfrentar o que eles não conhecem ou elas podem impedir de querer fazer algo (Barcelos, 2007). Dessa forma, as crenças podem afetar positivamente ou negativamente alunos, professores e terceiros.

Figueredo et al. (2013) afirmam que as crenças são verdades pessoais, individuais, baseadas em experiências próprias, que conduzem as ações e podem até influenciar a crença de outros. Já Silva (2010) as define como ideias ou conjunto de ideais para as quais apresentamos graus distintos de adesão e se constroem e reconstroem no decorrer de nossas vidas e se mantêm por um certo período de tempo.

Para este estudo, foram adotados, como definição, os apontamentos de Barcelos et al. (2006), que caracterizam as crenças como

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo seus fenômenos, construídas em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretações e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Ao refletir sobre as definições adotadas pelos estudiosos das crenças, é possível perceber que elas são construídas socialmente e culturalmente em um período histórico mediante a interação entre os indivíduos, sendo dinâmicas e estreitamente relacionadas com a ação dos envolvidos.

Segundo Barcelos (2013), as crenças e as emoções não devem ser entendidas como fenômenos separados. Relacioná-las e compreendê-las como fatores cognitivos e afetivos que interagem pode esclarecer questões sobre origem, desenvolvimento, mudança e evolução dos aprendizes.

As emoções são sentimentos que motivam, organizam e guiam nossas percepções, pensamentos e ações, sendo utilizadas na aprendizagem de línguas. A motivação e as crenças, associadas a outros fatores como atitude, moldam o que e como os alunos aprendem (Barcelos, 2013).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Os cursos de Educação Profissional Técnica são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio², o qual foi proposto pelo MEC e aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2012. O parecer CNE/CEB nº11/2012 (Brasil, 2012), amparado nos dispositivos legais, artigos 170, 205, 214 e 227 da Constituição Federal, nos § 2º do art. 1º, art. 2º, inciso XI do art. Do art. 3º da LDB e art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, leva em consideração, com vistas a definir Diretrizes Curriculares para Educação

² O Catálogo contempla breves descritores dos respectivos eixos tecnológicos, nomes das habilitações profissionais ou cursos técnicos de nível médio, cargas horárias mínimas dos cursos, possibilidades de temas a serem abordados, bem como de atuação profissional e infraestrutura recomendada (MEC, s/d).

Profissional Técnica de Nível Médio, a ciência e a tecnologia como construções sociais, históricas-culturais e políticas.

O papel da educação profissional técnica e tecnológica no desenvolvimento nacional está além do campo exclusivamente educacional. É iminente o papel da educação profissional atrelada aos direitos universais à educação e ao trabalho simultaneamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNEP) têm como intuito o compromisso em ofertar uma educação mais ampla, o que, justamente com mudanças na sociedade, revoluções científica e tecnológica e o processo de reorganização do trabalho, demanda uma necessária revisão curricular, tanto no ensino básico, quanto na profissional, considerando que está sendo cada vez mais exigido dos trabalhadores uma maior capacidade de raciocínio, autonomia, criticidade, iniciativa, espírito empreendedor e capacidade de visualização e soluções de problemas.

No que se refere à formação humana do cidadão, busca-se garantir ao adolescente, jovem e ao adulto trabalhador o direito à formação plena, que possibilite o aprendizado da sua leitura de mundo, fornecendo-lhes o instrumento adequado para aperfeiçoamento das suas atuações no mundo (Brasil, 2012). Isso nada mais é do que propiciar autonomia intelectual aos estudantes. As DCNEP utilizam-se como embasamento a última Recomendação nº1995/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual está delimitado que a Educação Básica deve ser reconhecida como direito público fundamental de todos cidadãos.

A relevância desta referência à recomendação da OIT em um documento orientador, como é o caso das DCNEP objetiva enfatizar a: necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional.

Além da defasagem que há em relação aos conhecimentos básicos, constatados por avaliações nacionais e internacionais, duas outras condições surgidas neste início de século modificaram significativamente os requisitos para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção, do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a informatização. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje, o que reflete diretamente no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Superar essa falha na formação dos nossos estudantes do Ensino Médio e também da Educação Profissional é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania (Brasil, 2012).

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: histórico

A Lei de criação dos Institutos Federal de Ensino, 11.892/2008, preceitua que um dos objetivos destas instituições é colaborar com o desenvolvimento local por meio das ofertas de cursos de Ensino Médio integrado ao Técnico, Técnicos, Tecnológicos e Profissionalizantes. O objetivo desses cursos seria a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal de cada região do país.

Desde então, a expansão da Educação Profissional teve um grande crescimento com a implementação dos Institutos Federais por todo o território nacional. A partir de 2008 a organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos desses centros de ensino. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os mesmos espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso de nível Médio à pós-graduação.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram com a finalidade de promover o desenvolvimento regional, além da transferência de tecnologia e inovação para a sociedade, como constatado na lei de criação das referidas instituições, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que diz em seu Art. 6 que os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008).

Ainda que a Rede Federal de EPT tenha sido estabelecida em 2008, em Lei, “a formação profissional como responsabilidade do estado inicia-se no Brasil em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, chamados de CEFETs.”

Considerada no seu início como instrumento de política voltado para as classes menos favorecidas, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

A partir da década de 1980 um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu no Brasil, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Com o intuito

de atender a essa nova demanda, as instituições de educação profissional têm buscado diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta e ensino no território nacional.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta pesquisa é exploratória e descritiva e adotou várias formas de investigação para o estudo de um fenômeno específico, procurando tanto encontrar seu sentido e interpretar os significados que as pessoas dão a eles (Chizzotti, 2006). O método aplicado foi o estudo de caso.

Os sujeitos participantes são: um aprendiz da educação profissional com TEA, que na época da pesquisa, 2015, tinha 26 anos, sua mãe e sua irmã. Estas colaboraram na pesquisa a fim de ampliar os registros da coleta de dados, fornecendo informações sobre a história de vida do investigado.

Tomando como referência as orientações de Yin (2001) sobre estudo de caso, recorreu-se à triangulação das fontes de evidência a fim de se obter conclusões mais convincentes e acuradas sobre o tema em questão e garantir maior confiabilidade e validade do estudo. Para isso, utilizou-se a narrativa de história de vida escolar feita pela mãe e pela irmã do aluno, a entrevista, observação das atividades desenvolvidas pelo estudante em sala de aula e aplicação de questionário, realizados pela professora de língua estrangeira.

Narrativas

A narrativa com história da vida escolar do aluno serviu como ponto de partida para todo o trabalho, pois o conhecimento sobre as experiências do aluno, como alegrias, frustrações e decepções, fez com que pudéssemos entender a relação das crenças e emoções do aprendiz.

A seguir, apresentam-se alguns trechos da narrativa da mãe do aluno:

[...] aos 5 anos de idade, o menino foi matriculado na escola, porém, só durou uma semana. O menino emitia sons agudos ao invés de palavras e não obedecia a ordens. Ele iniciou o primeiro ano de estudos na creche. Lá ele sofreu várias agressões e as pedagogas diziam que ele se machucava com facilidade, e com muitas reclamações a justificativa foi que ele era muito levado e precisava de corretivo.

A transição do ensino especial para o ensino regular foi fundamental para o desenvolvimento das funções linguísticas e sensoriais do menino, que era atormentado com os mais variados distúrbios e transtornos que tinham os colegas.

Entendemos que a história de aprendizagem do indivíduo pode gerar expectativas positivas ou negativas em todo o processo escolar e, considerando-se os trechos da narrativa, percebe-se que o início escolar do aluno teve obstáculos, o que pode ter causado crenças e emoções negativas sobre a escola. Entretanto, as crenças e emoções são dinâmicas, complexas e paradoxais (Barcelos et al., 2006). Através

da entrevista, foi possível verificar a relação que o aluno teve com a escola depois de passar pelas situações relatadas na narrativa.

Por meio da observação, foi possível perceber que a linguagem do aluno restringia-se a vocábulos ou recortes de frases, apresentando perspectiva cognitiva precária da gramática, não havendo uma organização dialógica elaborada, causando déficit em sua interação social, características do TEA de acordo com o DSM-V. Notou-se, também, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por comportamentos sensoriais como ansiedade, alegria ou frustração, além de excessiva adesão e aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento, sendo resistente às mudanças.

Essas características trazem significativas informações sobre a identidade do aluno. Nesse caso, é fundamental que as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como professores, colegas e coordenadores, não construam uma imagem ou crença a partir da expressão corporal do aluno, pois, dependendo de seu momento emocional, suas atitudes poderão não ser compreendidas.

Sabendo que há uma tendência em criar uma ideia a partir do que se vê e com isso se formar nossas crenças e intuições, é fundamental entender o papel das emoções no aprendizado a fim de proporcionar um trabalho mais significativo em sala de aula. Porém, nessa situação específica, é preciso de fato entender como o estudante está se sentindo para não gerar um desconforto maior. O fator afetivo tem influência direta na aprendizagem, por isso é preciso entender o papel das emoções nas ações para um trabalho mais significativo em sala de aula, o que depende do professor, dos aprendizes e de terceiros (Almeida Filho, 1993).

Questionário

O questionário utilizado foi estruturado com treze situações em que o aluno responde “sim”, “não” ou “não tenho certeza”. Ele foi entregue ao aluno antes da entrevista e tinha como objetivo fazer com que ele refletisse sobre ideias que seriam perguntadas na entrevista. Dessa forma, pudemos confrontar as ideias e analisar pontos de convergências e divergências com os demais instrumentos utilizados na pesquisa.

O resultado do questionário mostrou que o aluno gostava do ambiente escolar, não tendo problemas para fazer trabalhos em grupos, apreciava o estudo por língua inglesa e outros idiomas, gostava de músicas, filmes, seriados e quadrinhos. Ele não se sentia à vontade para fazer provas na escola e não gostava dos professores que apenas escreviam no quadro. O aluno sinalizou que costumava usar a internet para pesquisas e estudos em casa e não tinha interesse em viagens para o exterior.

Refletindo sobre a resposta positiva dada à questão: você gosta da escola? “Sinto-me muito bem quando estou na escola”, mostra-nos que mesmo com um histórico escolar iniciado de forma turbulenta

não fez com que o aluno tivesse aversão à escola. Constatou-se através da aplicação do questionário, que as emoções negativas vividas ao longo das experiências escolares do aluno, foram transformadas em elementos positivos para o interesse na escola e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Entrevista

Lüdke et al. (1986) pontuam que a entrevista é uma importante ferramenta em pesquisas, pois permite ao pesquisador a obtenção das informações desejadas. A entrevista deste estudo foi realizada no ambiente escolar e teve participação do aluno e de sua irmã, que o conduziu nos momentos de indisposição para falar. O Quadro 1 representa a entrevista realizada e respostas obtidas.

Quadro 1. Entrevista. Fonte: Elaborado pelas autoras.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Você gosta da escola?	Sim (gesto positivo com a cabeça).
2. Você se sente bem com trabalhos em grupos?	Hum... Tanto faz...
3. Você gosta de estudar outras línguas? Quais?	Sim. Alemão, japonês, francês, russo, inglês, espanhol, chinês...
4. Fale de algum professor que você gostou? O que ele (a) fazia?	Professor de literatura, lia textos de literatura.
5. Fale de algum professor que você não gostou? O que ele (a) fazia?	Ah, não... não quero responder, não... não... pra que responder isso? (muito desconforto e ansiedade).

Conhecendo o início da história escolar do estudante em questão, poderíamos deduzir que ele não tinha uma relação boa com a escola e a aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, o que é respondido no questionário e confirmado na entrevista é a percepção positiva sobre o aprendizado de línguas estrangeiras, contrariando as experiências negativas da infância.

Sabendo que as crenças são construídas e reconstruídas através da interação social, acreditamos na ressignificação das crenças como possibilidade de construir uma nova identidade. Da mesma forma, nossas emoções podem ser, também, ressignificadas após outras experiências vividas. Percebe-se que, ao longo da vida escolar deste aluno, ele vivenciou experiências positivas que ressignificaram suas experiências negativas da infância.

O interesse e a motivação para estudar línguas não impediram que o aluno realizasse atividades e tarefas em grupos, mesmo sendo essa uma das dificuldades que a pessoa com TEA apresenta, conforme a Classificação Internacional de Doenças.

Com relação ao interesse em outras línguas, a irmã do aluno mencionou dicionários que ele utiliza em casa, citando ainda os sites de tradução que o aprendiz utiliza para traduzir músicas e noticiários internacionais. Nesse momento, o aluno questionou a importância dessas perguntas, demonstrando seu interesse por inglês e outras línguas.

Sobre a pergunta: “Fale de algum professor que você gostou, o que ele (a) fazia?” Inicialmente o aluno não estava disposto a responder, mas, com o incentivo da ajuda da irmã, afirmou gostar de um antigo professor de literatura que lia textos na sala de aula. Esse registro corrobora com o interesse do estudante pela linguagem.

Quando questionado “Fale de algum professor que você não gostou, o que ele (a) fazia?”, o aluno demonstrou descontentamento com a entrevista, recusando-se a responder. Nesse momento, optou-se por não insistir na resposta, a fim de não encerrar a entrevista com experiências negativas.

Quadrinhos e desenhos

A opção para utilização de desenhos aleatórios e quadrinhos se deu pelo fato de serem considerados como uma linguagem do inconsciente capaz de revelar emoções e sentimentos nem sempre admitidos na escrita ou em uma entrevista.



Figura 1. Quadrinho. Fonte: Aprendiz autista, 2015.

Os quadrinhos produzidos pelo aluno são criações de forma autônoma e expressam seus pensamentos, sentimentos e ideias próprias. A produção demonstra o interesse em língua estrangeira, visto que os diálogos construídos na figura 1 foram feitos na língua francesa. Esse interesse por línguas estrangeiras mostra-se de acordo com os outros instrumentos de pesquisa: narrativa, questionário e entrevista. Percebemos, também, que a história criada nos quadrinhos não é de um indivíduo apenas, demonstrando o interesse desse aluno pela interação, o que também foi constatado por meio do questionário.

Frisamos que, apesar da deficiência interferir na linguagem, de acordo com a OMS, o referido aluno não apresentou dificuldade no estudo de línguas estrangeiras em relação ao restante da turma. Constatou-se que, devido ao seu interesse, esse aprendiz desenvolveu suas próprias técnicas para aprendizagem autônoma de idiomas. Notou-se sua motivação e alegria para o estudo de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta inicial do trabalho questionava quanto às interferências das emoções no processo de aprendizagem de um aluno com TEA. Concordamos com Barcelos (2013) que as emoções interferem nos processos cognitivos de aprendizagem, já que um é parte do outro.

Compreender sobre o que sentimos quando aprendemos tem consequências diretas em todo o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa pesquisa, podemos entender que quando o aluno se sente confortável, alegre e entusiasmado, sua motivação faz com que o melhor aconteça. Dessa forma, o papel das emoções é crucial para a aprendizagem de línguas, principalmente, tratando de alunos com necessidades específicas, como é o caso do autismo.

Apesar da escolarização de educandos com autismo em classes regulares ser ainda desafiadora, haver pouca ou nenhuma formação docente para esse público, existência de limitações e demandas específicas nesses indivíduos e da precariedade das políticas públicas (Wuo, 2019), com todas as restrições que o transtorno possa interferir na aprendizagem, o estudante retratado neste estudo, interagiu com a turma e a docente, participou das atividades propostas na disciplina e apresentou significativo aproveitamento do componente curricular estudado.

A escolarização de educandos com autismo em classes regulares tem se mostrado desafiador, demandando do professor o conhecimento e a incorporação de estratégias interventivas que se mostrem eficazes. Embora as agências internacionais de pesquisa estejam avaliando e selecionando práticas cientificamente validadas, como as práticas baseadas em evidências (PBE), definidas como estratégias interventivas, estudos indicam que elas ainda são pouco conhecidas e/ou empregadas pelos docentes nos contextos escolares (Nunes, Schmidt, 2019). Esse cenário revela a distância entre o desenvolvimento de

pesquisas e sua apropriação pelo professor. Vale destacar, em virtude da precária formação docente e das próprias políticas educacionais, que esse fenômeno é ainda mais crítico no contexto nacional.

Finalizamos entendendo serem de suma importância os estudos sobre as crenças e as emoções dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, tendo em vista o crescente número desses estudantes no ensino regular, devido a várias leis que dão direito à educação a alunos com necessidades diferenciadas, a chamada inclusão na educação. O estudo na área poderá ajudar professores, alunos, direção das escolas (instituições), elaboradores de materiais didáticos, e todos os envolvidos na tarefa de formação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Almeida Filho JCP (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes.
- APA (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et. al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Barcelos AMF et al. (2006). Crenças e ensino de línguas. São Paulo: Pontes
- Barcelos AMF (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2).
- Barcelos AMF (2013). Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. Gerhardt AFLM et al. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, 153-186p.
- BRASIL (2012). Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 10 mar. 2020.
- BRASIL (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União, Brasília, 2015*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL (2008). Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008*.
- BRASIL (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, 2012.
- Chizzotti A (2006). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- CNE (2012). Resolução CNE/CEB nº 6, de 6 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.
- Figueredo CJ et al. (Org.) (2013). Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades. Campinas, SP: Pontes.
- Lüdke, M et al. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- IBGE (2012). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 11 de fev. 2021.
- MEC s/d. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65251:educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 12 de fev. 2021.
- Nunes DRP et al. (2019). Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidência à escola. Cadernos de Pesquisa, 49(173): 84-104.
- OMS (2017). Organização Mundial da Saúde. OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 11 de fev. 2021.
- Pimenta PR (2019). Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educ. Real., Porto Alegre, 44(1).
- Santos et al (2012). Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/língua inglesa: um estudo de caso. Entrepalavras, 2(2): 135-154.
- Silva KA (Org.) (2010). Crenças, discursos & linguagem. Campinas: Pontes Editores.
- Yin RK (2001). Case study research, design and methods (Vol. 5). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wuo AS (2019). Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). Saúde e Sociedade, 28(3): 210-223.


Sustentabilidade do gasto previdenciário: realidade ou mito e implicações na educação profissional e tecnológica

Recebido em: 08/03/2021

Aceito em: 13/03/2021

 10.46420/9786588319567cap4

José Wagner Marques Raulino^{1*} 

Paulo José Leite Farias² 

INTRODUÇÃO

O debate sobre os direitos sociais previstos no art. 6º da Carta Magna, notadamente o direito à previdência social, tem ganhado relevância nos meios acadêmico, social e político nos últimos anos.

Infelizmente, nos meios acadêmico e político o debate, por vezes, acaba contaminado por questões ideológico-partidárias, havendo a proliferação de diversas ilações e sofismas. Um desses sofismas busca atribuir à Desvinculação de Receitas da União – DRU a responsabilidade pela existência dos recorrentes déficits previdenciários, por supostamente lhe retirar recursos. O negacionismo do déficit, bem como a argumentação de que ele só existiria, em sua maior parte (ou mesmo em sua totalidade) em virtude da DRU é encampado por várias entidades, tais como a Associação Nacional dos Auditores da Receita Federal (ANFIP), entidades ligadas a servidores públicos, sindicatos, advogados e, também, nos meios acadêmico e político.

E, como bem ressalta Feijó, em nossa vida há uma incessante busca por equilíbrio, quer seja emocional, financeiro ou até mesmo de um posicionamento sobre um tema. Quando se trata de finanças públicas qual equilíbrio deve ser buscado? Aquele que garanta a sustentabilidade ou seja que haja permanência de saúde do sistema previdenciário ao longo do tempo. Isso é garantido, em primeiro plano, pelo equilíbrio orçamentário. Entretanto, deve existir somente a preocupação com o equilíbrio orçamentário? Existem outros tipos de equilíbrio? Sim, mas quais são? O que os diferencia? Em finanças

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.

² Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB).

* Autor correspondente: wagner.ensino@gmail.com

existem quatro tipos de equilíbrio que devem ser buscados e praticados: orçamentário, fiscal, intertemporal e intergeracional³.

Ainda de acordo com Feijó, o princípio do equilíbrio orçamentário (princípio doutrinário) estabelece, de forma simplificada, que as despesas não devem ultrapassar as receitas previstas para o exercício financeiro, enquanto o intergeracional visa garantir a existência de recursos para financiamento das despesas a longo prazo e, assim, diminuir a dívida líquida do governo⁴.

Nesse contexto, a presente pesquisa se propôs a verificar se o gasto previdenciário brasileiro estaria a comprometer as sustentabilidades orçamentária e fiscal e, assim, lançar luz sobre tema tão importante para a nação, aprimorar o debate, dissipar sofismas, combater os argumentos sem dados, a contabilidade criativa e as teses distorcidas lastreadas em figuras de retórica, considerando seus efeitos para as áreas de investimento deste gasto, como a educação profissional e tecnológica. Para tanto, adotou-se a pesquisa de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e de caráter exploratório, fundamentada em dispositivos do texto constitucional, em legislação infraconstitucional, em publicações de renomados autores, que há anos se debruçam sobre o tema, bem como em dados disponibilizados pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN), Consultoria de Orçamentos e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados (CONOF), Tribunal de Contas da União etc.

O ESTADO E A ÓTICA DOS TEÓRICOS CONTRATUALISTAS

Antes de adentrarmos, de forma propriamente dita, no escopo da pesquisa, faz-se mister retroceder um pouco e tecer algumas considerações acerca do Estado e das teorias contratualistas, visto que não podemos dissociá-lo do contexto social.

Entre as principais questões que ocuparam os debates filosóficos nos séculos XVI, XVII e XVIII, tiveram destaque as ideias atinentes ao surgimento da sociedade civil e, por conseguinte, o que teria motivado os homens a formarem Estados e qual seria a origem legítima de seus governos.

Nesse diapasão, ressalta Matias-Pereira,⁵

ganham relevância nesse contexto as teorias contratualistas, que tinham como objeto promover a reflexão e tentar explicar como provavelmente se deu a criação do Estado, como a sociedade se comportava antes deste e quando os indivíduos sentiram a necessidade de sua criação.

³ Feijó PH (2021). Os tipos de equilíbrio em finanças públicas: orçamentário x fiscal. Grupo Gestão Pública. Disponível em <https://www.gestaopublica.com.br/blog-gestao-publica/os-tipos-de-equilibrio-em-financas-publicas-orcamentario-fiscal.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.

⁴ Ibidem.

⁵ Matias-Pereira J (2017). Finanças Públicas. 7. Ed. São Paulo: Atlas. 10p.

Para os teóricos da corrente contratualista, o Estado teria sido criado por meio de um “contrato social” e tal escola de pensamento tem como notáveis expoentes os seguintes filósofos: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

É notável que temos necessidades públicas que devem ser satisfeitas pelo Estado, que se caracterizam pelo somatório das necessidades individuais e coletivas, assim resolvidas pelo serviço público. Para que tais prestações sejam atendidas, é indispensável a existência de uma entidade soberana, que vá exatamente trabalhar no afã de realizá-las e de garantir o bem-estar da comunidade. Surge, então, o Estado, organismo encarregado de suprir as necessidades públicas e garantir o bem comum. Essa visão instrumental/contratual do Estado apresenta-se na Teoria Geral do Estado de Azambuja⁶

Hobbes, já vimos, afirma que, ante a tremenda e sangrenta anarquia do estado de natureza, os homens tiveram que abdicar em proveito de um homem ou de uma assembleia os seus direitos ilimitados, fundando assim o Estado, o *Leviatã*, o *deus mortal*, que os submete à onipotência da tirania que eles próprios criaram.

[...] Locke, como vimos, baseia o contrato, e, portanto, o Estado, no consentimento de todos, que desejavam criar um órgão para fazer justiça e manter a paz. *Tomasius* (1655-1728) adota os mesmos pontos de vista, mas acha que a causa do contrato é o amor nacional.

[...] Por fim Rousseau, sobre cuja obra e influência já falamos, entende que o contrato deve ter sido geral, unânime e baseado na igualdade dos homens. Rousseau tenta, ao menos em teoria, fugir ao absolutismo a que fatalmente teria de chegar sua doutrina, que funda o Direito e o Estado exclusivamente na igualdade dos homens, sem admitir nenhum princípio ou norma permanente que limitasse a vontade geral.

Em que pesem esses três importantes filósofos acreditarem que o Estado tenha se formado a partir de um ‘contrato social’, constata-se que existem diversas divergências na forma como cada um concebia tal pacto, e como ele se consolidou ao longo do tempo⁷.

Para Hobbes, um pacto social, apenas resguardado na vontade comum dos contratantes, não teria condão de unificar as vontades nem de fornecer a paz e a segurança, sendo preciso transferir as vontades subjetivas ao Estado, que, como vontade única, age em todos os casos como se seus atos fossem os atos dos indivíduos⁸.

No entendimento de Locke, a finalidade precípua do contrato social seria a conservação da propriedade, conforme se depreende de suas célebres palavras, no *segundo tratado*: “O fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a *conservação de sua propriedade*”⁹.

Já na teoria do Contrato Social de Rousseau, busca-se “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja, com toda a força comum, a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um,

⁶ Azambuja D (1996). Teoria geral do estado. 44. ed. São Paulo: Globo. 99p.

⁷ Matias-Pereira. Op. cit, 10p.

⁸ Hobbes T (2002). Do cidadão. São Paulo: Martins Fontes. 66p.

⁹ Locke J (2005). Dois tratados sobre o governo. São Paulo: Martins Fontes. 495p.

unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes”¹⁰. E esse problema fundamental seria, para Rousseau, solucionado por meio do contrato social¹¹.

Ao analisar a obra rousseuniana, Bonavides pontua que uma leitura do Contrato Social leva à peregrinação do pessimismo (homem como escravo pela perda de certa liberdade individual) para o otimismo (a *volonté générale* como resgatadora da liberdade perdida)¹².

Já Rawls nos apresenta uma concepção da justiça que generaliza e leva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social, como tidas por Locke e Rousseau, nos apresentando a ideia norteadora de que os princípios da justiça para a estrutura básica da sociedade são o objeto do consenso original e que não devemos pensar no contrato original como um contrato que induz uma sociedade particular ou que estabelece uma forma particular de governo¹³. Sob tal perspectiva, os princípios da justiça seriam escolhidos sob um *véu de ignorância*, garantindo-se, assim, que ninguém seja favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios, pelo resultado do acaso natural ou pelas circunstâncias sociais¹⁴.

O ORÇAMENTO, A SEGURIDADE SOCIAL E A PREVIDÊNCIA SOCIAL

Feitas as considerações acima, avancemos agora no tema. Conforme ensina Leite, em termos históricos, temos o orçamento como uma invenção social por meio da qual são medidas lutas políticas de representações populares, em torno do fenômeno financeiro, notadamente por intermédio do direito de fiscalizar e controlar o exercício do poder financeiro, que se traduz na arrecadação de receitas públicas e na administração dos gastos públicos¹⁵.

Nesse contexto, para Fonseca, o orçamento público, na qualidade de produto, seria definido como uma previsão de receitas e de gastos, em que se materializam a preocupação com a racionalidade econômica da administração pública e com a defesa dos direitos e garantias individuais¹⁶.

Já nas palavras de Franco,¹⁷

o orçamento público é uma previsão, em regra anual, das despesas a realizar pelo Estado e dos processos de as cobrir, incorporando a autorização concedida à administração, para realizar despesas e cobrar receitas e limitando os poderes financeiros da administração a cada ano.

¹⁰ Mascaro AL (2021). *Filosofia do Direito*. 8. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas. 174p.

¹¹ Rousseau JJ (2006). *O contrato social: princípios do direito político*. São Paulo: Martins Fontes. 20p.

¹² Bonavides P (2007). *Do estado liberal ao estado social*. 8. ed. São Paulo: Malheiros. 178p.

¹³ Rawls J (2000). *Uma teoria da justiça*. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes. 12p. Tradução de: *A Theory of Justice*.

¹⁴ Ibiem, 13p.

¹⁵ Leite HF (2011). *Autoridade da lei orçamentária*. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 20p.

¹⁶ Fonseca RCS da (2017). *O orçamento público e suas emergências programadas*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido. 53p.

¹⁷ Franco AL de S (1974). *Manual de finanças públicas e direito financeiro*. Lisboa: Faculdade de Direito de Lisboa. 626p.

Nesse diapasão, em nosso direito pátrio, a Magna Carta (CF/1988) assim estatui, *in verbis*¹⁸:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, **a previdência social**, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...] **Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:**

[...] **III - os orçamentos anuais.**

[...] **§ 5º A lei orçamentária anual compreenderá:**

I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;

II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;

III - o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público.

[...] **Art. 194. A seguridade social** compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, **destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.** [grifo nosso]

A Organização Internacional do Trabalho – OIT, por meio de sua Convenção nº 102/1952, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 269/2008, define Seguridade Social nos seguintes termos¹⁹:

[...] proteção que a sociedade proporciona a seus membros, mediante uma série de medidas públicas, contra as privações econômicas e sociais que, de outra maneira, derivariam do desaparecimento ou da forte redução de seus rendimentos em consequência de enfermidade, maternidade, acidente de trabalho, enfermidade profissional, desemprego, invalidez, velhice e morte, bem como da proteção em forma de assistência médica e de apoio a famílias com filhos.

No Quadro 1, são desveladas as mais importantes características de cada um dos ramos da Seguridade Social brasileira.

¹⁸ BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

¹⁹ OIT - Organização Internacional do Trabalho. **C102**: normas mínimas da seguridade social. Aprovada na 35ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra - 1952), entrou em vigor no plano internacional em 27.4.55. Brasília, DF: OIT. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/normas/WCMS_235192/lang--pt/index.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

Quadro 1. Ramos da Seguridade Social. Fonte: CF/1988, arts. 196, 201 e 203.

Previdência Social	Assistência Social	Saúde
Caráter contributivo.	Independente de contribuição.	
Exigência de equilíbrio financeiro e atuarial.	Sem diretriz de equilíbrio entre receitas e despesas (apenas controle orçamentário).	
Beneficiários são pessoas filiadas a um dos regimes de previdência.	Destinada às pessoas em situação de vulnerabilidade social, independentemente de filiação prévia.	Natureza universal e igualitária (direito de todos).
Visa cobrir eventos de morte, idade avançada e invalidez, principalmente.	Visa proteger a família, a infância e a velhice.	Visa proteger a saúde da população.
Pagamentos de aposentadorias, pensões etc.	Ex: bolsa-família, benefício de prestação continuada etc.	Ex: prestação de serviços de saúde, fornecimento de medicamentos etc.

No tocante à Previdência pública federal, esta é formada por 3 (três) grandes sistemas, a saber: o Regime Geral da Previdência Social (RGPS), administrado pelo INSS, que regula os benefícios pagos a quem trabalhou no setor privado ou era empregado celetista de empresa estatal ou trabalhou com vínculo temporário junto à Administração Pública; o Regime Próprio da Previdência Social (RPPS) federal, que congrega os servidores civis da União²⁰; e o Sistema de Proteção Social dos Militares das Forças Armadas, previsto no art. 50-A c/c com o art. 53-A da Lei nº 6.880/1980 (Estatuto dos Militares)²¹ que, embora não seja formalmente um sistema previdenciário, materialmente o é.

É de bom alvitre ressaltar que o RGPS é único, mas o mesmo não ocorre com o RPPS, pois o país possui 5.598 entes federativos, dos quais 2.124 contam com RPPS, incluindo a União, os 26 estados membros, o Distrito Federal e 2.096 dos 5.570 Municípios²². A tabela 1 nos permite uma melhor visualização da distribuição do quantitativo dos diversos RPPS no país.

Tabela 1. Quantitativo de RPPS no Brasil (Ref: Junho/2018). Fonte: Adaptado de Moraes²³.

ESPECIFICAÇÃO	QUANTITATIVO
Estados e DF	27
Capitais	26
Municípios >= 400.000 habitantes	29
Municípios >= 100.000 habitantes	173
Municípios >= 50.000 habitantes	195
Municípios >= 10.000 habitantes	952
Municípios < 10.000 habitantes	721
TOTAL	2.124

²⁰ Giambiagi F et al (2018). Apelo à razão: a reconciliação com a lógica econômica. 1. ed. Rio de Janeiro: Record. 130-131p.

²¹ BRASIL (1980). Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/l6880compilada.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

²² Moraes MM de (2020). Reforma da Previdência: o RPPS da União à luz da EC nº 103/19. 1. ed. São Paulo: Dialética. 16p.

²³ Ibidem, 16p.

Nas lições de Moraes, “duas das principais características dos regimes próprios de previdência social estão postas no caput do art. 40 da CF: o caráter contributivo e solidário e o equilíbrio financeiro e atuarial”²⁴. Destaca ainda: a essas características se somam a filiação obrigatória e a repartição simples; a peculiaridade do RPPS, onde aposentados e pensionistas continuam contribuindo para o sistema; e despesas e receitas devem ser compatíveis para o tão almejado equilíbrio²⁵.

Nesse diapasão, e de forma elucidativa, arremata Moraes:²⁶

O equilíbrio financeiro diz respeito ao curto prazo. Equilíbrio atuarial, ao médio e longo prazo. Repartição simples significa que todos contribuem para um fundo comum. As contribuições vertidas pelos ativos de hoje são usadas não para abastecer contas individuais preordenadas ao pagamento dos benefícios a que eles eventualmente farão jus, mas para pagar os benefícios devidos aos atuais inativos (ativos de ontem). Trata-se do chamado pacto entre gerações, consectário da solidariedade social.

A DESVINCULAÇÃO DAS RECEITAS DA UNIÃO

Dadas as necessidades de alocações de recursos para todos os ramos da Seguridade Social e para os demais gastos públicos, é importante pontuarmos acerca da Desvinculação de Receitas da União – DRU. Tal mecanismo está previsto no art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT e foi criado em 1994, quando da implementação do Plano Real, com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE), com a finalidade de dar maior flexibilidade à gestão orçamentária de recursos.

O Núcleo de Estudos e Pesquisa do Senado, abordou o assunto, de forma didática, nos seguintes termos²⁷:

A DRU é um mecanismo que permite que parte das receitas de impostos e contribuições não seja obrigatoriamente destinada a determinado órgão, fundo ou despesa. A desvinculação de receitas tornou-se necessária para enfrentar o problema do elevado grau de comprometimento de receitas no orçamento geral da União. Tais vinculações implicam uma grande inflexibilidade na alocação de recursos públicos, que tem sido apontada como um sério problema de gestão governamental, já que prejudica tanto a execução das políticas públicas quanto o uso dos instrumentos de política fiscal.

Após sua implementação, sofreu diversas alterações, tendo a Emenda Constitucional (EC) n° 20/1998 introduzido o inciso XI no art. 167 vedando, expressamente, a desvinculação de contribuições previdenciárias de que trata o art. 195, I, *a*, e II. Em 2016, com a EC n° 93 a DRU foi prorrogada até 2023, tendo, contudo, sua incidência restringida às contribuições. E, por fim, em 2019, tivemos a mais recente

²⁴ Ibidem, 17p.

²⁵ Ibidem, 17p.

²⁶ Ibidem, 17p.

²⁷ BRASIL. Senado Federal. Núcleo de Pesquisas e Estudos do Senado. Desvinculação de receitas da União, ainda necessária? Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-103-desvinculacao-de-receitas-da-uniao-ainda-necessaria>. Acesso em: 20 jan. 2021.

alteração, efetivada por meio da EC nº 103, que retirou do alcance da DRU as receitas de contribuições sociais destinadas ao custeio da seguridade social.

Dessa forma, após a promulgação das emendas constitucionais acima referidas, o art. 76 do ADCT apresenta, atualmente, a seguinte dicção²⁸:

Art. 76. São desvinculados de órgão, fundo ou despesa, até 31 de dezembro de 2023, 30% (trinta por cento) da arrecadação da União relativa às contribuições sociais, sem prejuízo do pagamento das despesas do Regime Geral da Previdência Social, às contribuições de intervenção no domínio econômico e às taxas, já instituídas ou que vierem a ser criadas até a referida data. (Redação dada pela Emenda constitucional nº 93, de 2016)

[...] **§ 4º A desvinculação de que trata o caput não se aplica às receitas das contribuições sociais destinadas ao custeio da seguridade social.** (Incluído pela Emenda Constitucional nº 103, de 2019). [grifo nosso]

O GASTO PREVIDENCIÁRIO E O IMPACTO ORÇAMENTÁRIO-FISCAL

Não raras as vezes escutamos argumentações de que os ‘números’ referentes aos déficits da Seguridade Social e, também, da própria Previdência Social, não seriam claros e, também, não seriam publicizados.

Tal afirmativa não prospera, uma vez que a Constituição Federal exige, em seu artigo 165, § 3º, que o Poder Executivo publique, no prazo de trinta dias após o encerramento de cada bimestre, o Relatório Resumido de Execução Orçamentária – RREO e, a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF (Lei Complementar nº 101/2000) estabelece as normas para sua elaboração e publicação, assim dispondo²⁹:

Art. 50. Além de obedecer às demais normas de contabilidade pública, a escrituração das contas públicas observará as seguintes:

[...] **IV - as receitas e despesas previdenciárias serão apresentadas em demonstrativos financeiros e orçamentários específicos;**

[...] Art. 52. **O relatório a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição abrangerá todos os Poderes e o Ministério Público, será publicado até trinta dias após o encerramento de cada bimestre** e composto de:

[...] Art. 53. Acompanharão o Relatório Resumido demonstrativos relativos a:

[...] **II - receitas e despesas previdenciárias a que se refere o inciso IV do art. 50; III - resultados nominal e primário;** [grifo nosso]

²⁸ BRASIL (1988). [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Op. cit.

²⁹ BRASIL (2000). Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

O relatório em comento abrange todos os órgãos e entidades da administração pública que recebam recursos dos orçamentos fiscal e da seguridade social, mesmo que sob a forma de subvenções para pagamento de pessoal ou de custeio em geral.

Quanto ao cálculo do resultado previdenciário, este se dá por meio da confrontação das contribuições previdenciárias arrecadadas com as despesas relativas aos benefícios previdenciários. De forma similar, a Seguridade Social tem seu resultado apurado confrontando-se as receitas que lhe são destinadas, com as respectivas despesas (previdência social, assistência social e saúde).

E quanto ao orçamento, como um todo? Bem, sabemos que é dever do Estado prestar serviços e fornecer os meios necessários à consecução de uma sociedade mais digna e, para tanto, se faz mister a obtenção de recursos financeiros. E a primeira fonte de que o Estado se vale para arrecadar tais recursos é a tributação, que pode ser complementada, ainda, por outras fontes, como a exploração econômica de bens públicos (ex: cobrança por concessões etc.).

Nesse contexto, sob o prisma orçamentário-financeiro, as fontes de recursos são classificadas em fontes primárias e fontes de financiamento. Para Feijó e Carvalho Júnior³⁰:

Esses são basicamente os dois mecanismos adotados para a cobertura das despesas públicas: as fontes primárias, em que o governo não contrai obrigação futura (ou dívida), e as fontes de financiamento, em que o governo obtém recursos mediante contratação de dívida. Conceitualmente, inclui-se no conjunto de fontes primárias qualquer receita que o governo obtenha e não amplie a sua dívida ou não diminua seus ativos.

No Brasil, a organização da atividade de obtenção de recursos (receitas) e de realização de gastos públicos/dispêndio de recursos (despesas) é planejada por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA), que conterà a previsão da receita e a fixação da despesa (CF, art. 165, § 8º). Dito de outra forma: na LOA, a despesa é autorizada com a expectativa de que a estimativa de arrecadação se concretize.

Contudo, infelizmente, em âmbito federal (realidade similar ocorre em inúmeros estados e municípios), o montante arrecadado de receitas primárias (aquelas em que o ente não se endivida, a exemplo dos tributos) não é suficiente para cobrir as despesas primárias (gastos realizados para prover bens e serviços públicos à população e os necessários à manutenção da máquina pública). Aferimos isso por meio do resultado primário, que corresponde à diferença entre receitas e despesas do governo, excluindo-se de seu cálculo as receitas e despesas financeiras (juros e amortização de dívidas). Caso seja apurado resultado positivo, teremos superávit primário; caso o resultado seja negativo, caracterizado estará

³⁰ Feijó PH et al. (2015). Entendendo resultados fiscais: teoria e prática de resultados primário e nominal. 1. ed. Brasília: Gestão Pública. 25p.

o déficit primário³¹. A tabela 2 apresenta os resultados primários da União, no período de 2013 a 2020, com base nos dados extraídos dos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (RREO)³².

Tabela 2. Resultados Primários da União (2013 a 2020). Fonte: Elaborado pelo autor, com dados extraídos dos RREO e valores arredondados³³.

ANO	RECEITAS REALIZADAS (R\$ trilhões)	DESPESAS PAGAS (R\$ trilhões)	RESULTADO PRIMÁRIO (R\$ bilhões)
2013	0,99	0,91	76,99
2014	1,01	1,03	- 17,21
2015	1,03	1,15	- 114,98
2016	1,09	1,25	- 161,27
2017	1,15	1,28	- 124,40
2018	1,48	1,54	- 56,84
2019	1,62	1,72	- 91,74
2020	1,46	2,20	- 742,32

Uma vez que a União vem, desde 2014, apresentando recorrentes déficits primários está, há anos, em verdadeira espiral de endividamento (rolagem de títulos da dívida pública e operações de crédito), para financiar despesas primárias (despesas não financeiras), tais como: aposentadorias, pensões, salário do funcionalismo público, investimentos (aquisição de material permanente, realização de obras etc.).

A fim de demonstrar a gravidade do quadro previdenciário de escassez apresentamos, na tabela 3, com base em dados extraídos dos RREO, os Resultados Previdenciários no Regime Geral de Previdência Social (RGPS), atinentes ao período de 2016 a 2020³⁴.

³¹ Ibidem, 73-74p.

³² BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatórios resumidos de execução orçamentária. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-rreo/2020/12>. Acesso em: 25 jan. 2021.

³³ Ibidem.

³⁴ As receitas são administradas pela Secretaria da Receita Federal do Brasil – SRF e as despesas, pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS.

Tabela 3. Resultados Previdenciários / RGPS. Fonte: Elaborada pelos autores, com dados extraídos dos RREO de 2016 a 2020 e valores arredondados³⁵.

ANO	RECEITAS (R\$ milhões) (I)	DESPESAS (R\$ milhões) (II)	RESULTADOS (R\$ milhões) (I – II)
2016	360.380	498.456	- 138.076
2017	379.252	561.393	- 182.141
2018	395.195	589.513	- 194.318
2019	415.170	628.469	- 213.229
2020	406.113	669.707	- 263.594

O déficit previdenciário atuarial do RGPS, projetado para 2022, é da ordem de R\$ 292,50 bilhões (3,50% do PIB); e para 2060, de R\$ 4,88 trilhões³⁶.

Na tabela 4 são apresentados os Resultados Previdenciários referentes ao RPPS/União, atinentes ao mesmo período³⁷.

Tabela 4. Resultados Previdenciários / RPPS. Fonte: Elaborada pelos autores, com dados extraídos dos RREO de 2016 a 2020 e valores arredondados³⁸.

ANO	RECEITAS (R\$ milhões) (I)	DESPESAS (R\$ milhões) (II)	RESULTADOS (R\$ milhões) (I – II)
2016	30.680	73.779	- 43.099
2017	33.469	78.252	- 44.783
2018	33.411	79.879	- 46.468
2019	33.167	86.257	- 53.090
2020	39.436	87.991	- 48.555

Já o déficit previdenciário atuarial do RPPS, projetado para 2022, é de aproximadamente R\$ 65,07 bilhões; e para 2060, de R\$ 176,78 bilhões³⁹.

³⁵ BRASIL (2020). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatórios resumidos de execução orçamentária. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-rreo/2020/12>. Acesso em: 25 jan. 2021.

³⁶ BRASIL (2020). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2020 (RREO 2020 – Anexo 10, LRF, art. 53, § 1º, inciso II). Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:37123. Acesso em: 5 fev. 2021.

³⁷ As receitas são administradas pela Secretaria da Receita Federal do Brasil – SRF e as despesas, pelos diversos órgãos que possuem servidores públicos federais em seus quadros.

³⁸ BRASIL (2020). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatórios resumidos de execução orçamentária. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-rreo/2020/12>. Acesso em: 25 jan. 2021.

³⁹ BRASIL (2020). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2020 (RREO 2020 – Anexo 10, LRF, art. 53, § 1º, inciso II). Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:37123. Acesso em: 5 fev. 2021.

A tabela 5 nos traz os resultados previdenciários referentes ao Sistema de Proteção Social dos Militares das Forças Armadas (SPSMFA)⁴⁰.

Tabela 5. Resultados Previdenciários / SPSMFA. Fonte: Elaborada pelos autores, com dados extraídos dos RREO de 2016 a 2020 e valores arredondados⁴¹.

ANO	RECEITAS (R\$ milhões) (I)	DESPESAS (R\$ milhões) (I)	RESULTADOS (R\$ milhões) (I – II)
2016	2.051	36.999	- 34.948
2017	2.173	41.027	- 38.854
2018	2.360	46.213	- 43.853
2019	2.691	49.706	- 47.015
2020	6.652	51.528	- 44.876

Uma vez que o resultado previdenciário é apurado confrontando-se as receitas previdenciárias arrecadadas com as respectivas despesas (aposentadorias, pensões, proventos de inatividade e demais benefícios previdenciários), resta patente que a DRU não afeta o resultado previdenciário.

Constatada a existência da escassez previdenciária, forçoso é reconhecer que o debate público no Brasil, com certa frequência, chega a ter um certo quê de ridículo pois, “afirmar que a Previdência não tem déficit equivale a dizer que no 7 a 1 contra a Alemanha, se a gente considerar o que aconteceu apenas nos últimos 15 minutos, o Brasil ganhou de 1 a 0”⁴². Nesse sentido, como bem ressaltam Giambiagi e Zeidan, alguns participantes do debate sobre previdência parecem seguir tal postura, dados o divórcio entre suas teses e a realidade do mundo, como se imunes fossem a argumentos e impermeáveis aos números, para transformar o assunto em uma questão de fé: a Previdência seria superavitária e ponto final⁴³.

Importante, portanto, destacar uma despesa que, em muito, contribui para o resultado primário deficitário: a previdenciária. Para se ter uma ideia, em 2018, os gastos com Previdência representavam 58% do total de despesas primárias da União, sobrando 42% para os demais gastos (pessoal, saúde, educação, bolsa família, entre outros)⁴⁴, conforme demonstrado no gráfico 1.

⁴⁰ No caso dos militares das Forças Armadas, somente as despesas com pensões são consideradas formalmente previdenciárias, havendo receita de contribuições específicas para o seu custeio. A remuneração dos militares ativos e inativos (reserva e reforma) é encargo financeiro do Tesouro Nacional (Lei nº 6.880/1980, art. 53-A). Dessa maneira, o resultado aqui apresentado não é formalmente previdenciário, mas representa um balanceamento entre as receitas de contribuições para as pensões de dependentes de militares menos as despesas com as referidas pensões e com os militares inativos.

⁴¹ BRASIL (2020). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatórios resumidos de execução orçamentária. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-rreo/2020/12>. Acesso em: 25 jan. 2021.

⁴² Giambiagi F et al. Op. cit. 144p.

⁴³ Ibidem, 144p.

⁴⁴ Tafner P et al. (2019). Reforma da previdência: por que o Brasil não pode esperar?. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 14p.

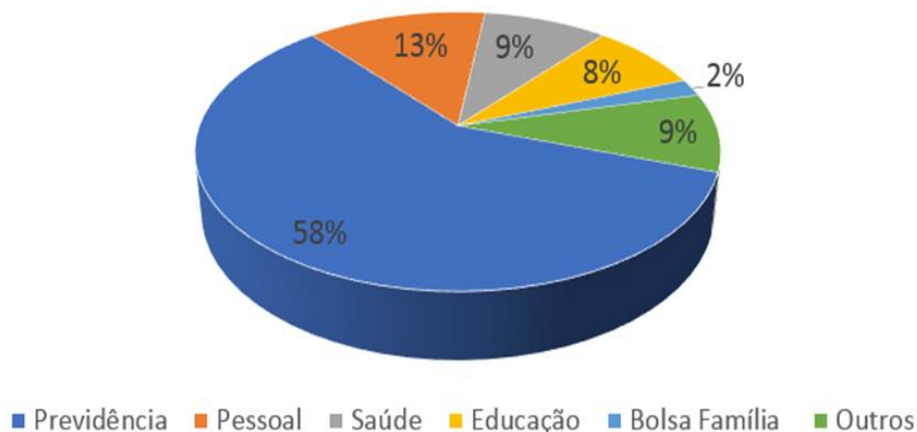


Gráfico 1. Despesas Primárias da União/2018. Fonte: Adaptado de Tafner e Nery⁴⁵.

Ainda dentro desse contexto, conforme podemos aferir no gráfico 2, Tafner e Nery projetam que, num cenário sem a reforma previdenciária ocorrida em 2019, em 2026 (último ano do teto de gastos reajustado somente pela inflação) a despesa previdenciária representaria aproximadamente 79% do total de despesas primárias⁴⁶.

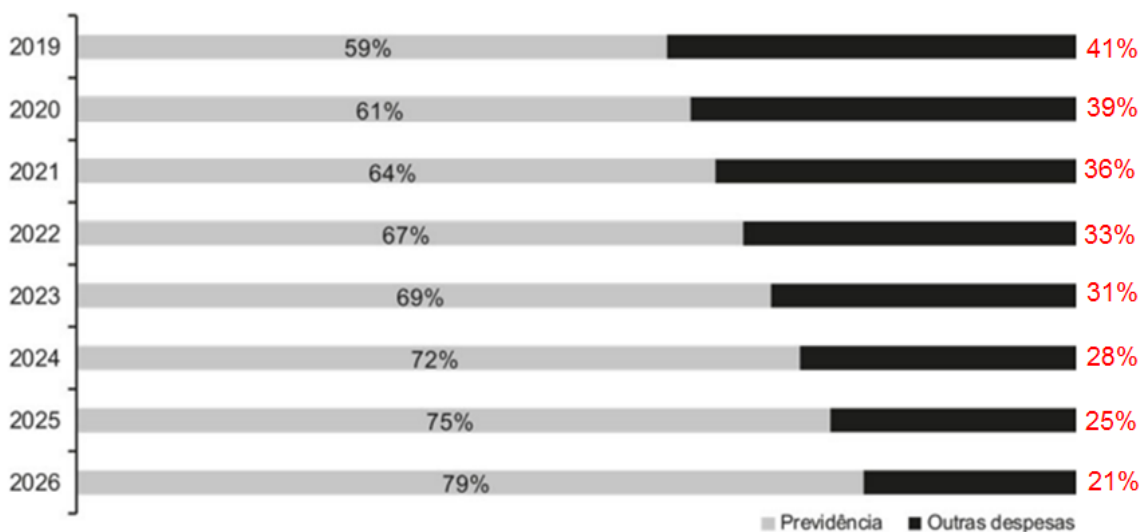


Gráfico 2. Despesa previdenciária em relação à despesa primária (2019 a 2026). Fonte: Adaptado de Tafner e Nery⁴⁷.

Ou seja: com base em tal projeção, os demais gastos como o pagamento de salários de servidores públicos federais, saúde, assistência social, educação em todas as suas modalidades e níveis, saneamento,

⁴⁵ Ibidem, 14p.

⁴⁶ Ibidem, 14p.

⁴⁷ Ibidem, 14p.

investimentos (construção de estradas, escolas, portos, aeroportos, pesquisas etc.), entre outros, seriam, em 2026, comprimidos à metade do espaço que ocupavam em 2018.

Por compreender vários tipos de atuação, como de formação inicial e continuada, educação profissional de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação com vistas à qualificação do cidadão para atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade⁴⁸, a educação profissional e tecnológica se mostra como um complexo segmento da educação brasileira, que ao sofrer com a redução orçamentária, tem sido retrocedida⁴⁹.

Tafner e Nery ressaltam que os valores alocados à pensão por morte já são maiores que os valores alocados à saúde⁵⁰. Em 2017, o gasto anual com aposentadorias e pensões dos filiados ao RPPS/Federal correspondeu a cerca de 80 (oitenta) vezes o orçamento da União com saneamento básico⁵¹.

Já se levando em consideração a reforma previdenciária implementada por meio da Emenda Constitucional nº 103/2019⁵², Nery resalta que “há uma inegável suavização da trajetória em relação ao cenário sem reforma, mas o crescimento da despesa ainda é muito significativo”⁵³, conforme se pode aferir por meio da análise do gráfico 3.

⁴⁸ BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁴⁹ Rossi P et al. (2019). Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 40. Epub December 09.

⁵⁰ Ibidem, 4p.

⁵¹ Ibidem, 171p.

⁵² BRASIL (1988). Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁵³ Nery PF (2020). A meia reforma da previdência de 2019. In: Salto FS et al. (Orgs.). *Contas públicas no Brasil*. São Paulo: Saraiva Educação. 142p.

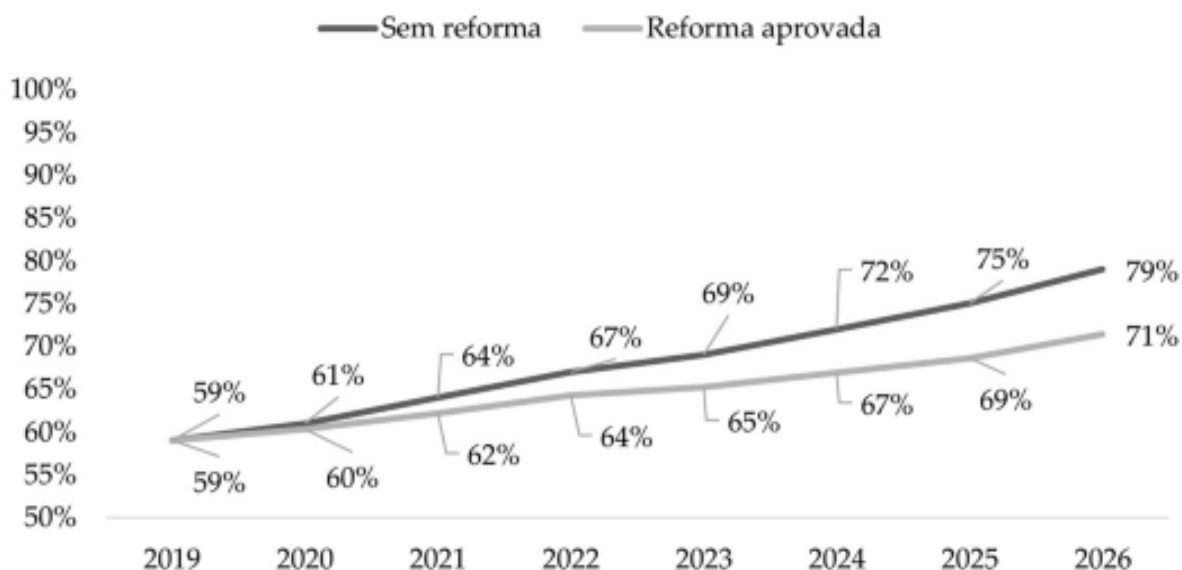


Gráfico 3. Despesa previdenciária em relação à despesa primária – Dois cenários (2019 a 2026). Fonte: Nery⁵⁴.

Com o intuito de corroborar tal entendimento, se faz mister pontuar que a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO de 2020⁵⁵ projetava os seguintes resultados previdenciários de carência: R\$ 237,85 bilhões (2020); R\$ 255,57 bilhões (2021); e R\$ 280,34 bilhões (2022).

Avançando ainda mais no tocante à presente temática verificamos, por meio da análise do Projeto de Lei Orçamentária da União para 2021 (PLOA 2021)⁵⁶, enviado ao Congresso Nacional em 31 de agosto de 2020, que o orçamento federal está cada vez mais engessado e comprometido. Do total de gastos previstos, 93,7% se destinam a despesas obrigatórias, o que nos demonstra uma trajetória que nos levará, em poucos anos, a um comprometimento integral do orçamento público federal com tais despesas (exemplo: previdência, salários do funcionalismo público etc.). A folha de pagamento dos servidores públicos federais, por exemplo, está cada vez maior: saltou de R\$ 44,8 bilhões em 2008, para R\$ 109,8 bilhões em 2019 (aumento de 145% em 11 anos). Isso significa menos hospitais, menos escolas, menos estradas, menos habitações populares, menos investimentos e menos recursos para manter a prestação de serviços básicos, principalmente na área social.

⁵⁴ Ibidem, 142p.

⁵⁵ BRASIL (2019). Lei nº 13.898, de 11 de novembro de 2019. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2020 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13898.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

⁵⁶ BRASIL (2020). Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 28, de 2020 (PLOA 2021). Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2021. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/ploa-2021>. Acesso em: 13 fev. 2021.

A figura 1 apresenta os déficits previdenciários projetados para o ano de 2021, constantes do PLOA 2021⁵⁷, atinentes ao RGPS, ao RPPS/Federal e ao Sistema de Proteção Social dos Militares das Forças Armadas.

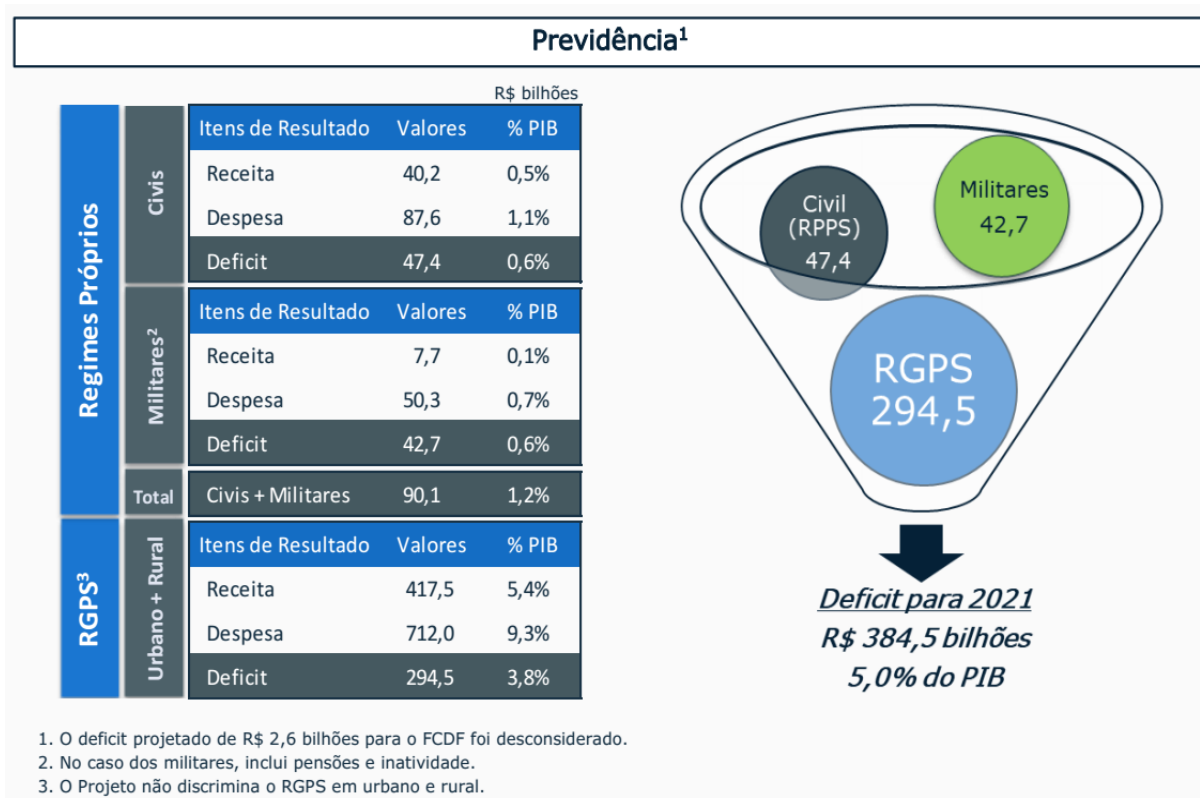


Figura 1. Resultados Previdenciários Projetados para 2021. Fonte: Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados (2020)⁵⁸.

Por oportuno, ressaltamos que, dados os impactos da pandemia mundial, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, a tendência é de insuficiência de recursos em maiores montantes, o que agravará ainda mais o quadro previdenciário negativo.

E, uma vez que os gastos previdenciários integram o Orçamento Público, importante também destacar que, com o envelhecimento da população, aliado à diminuição da taxa de natalidade, estão a consumir cada vez mais recursos do orçamento, reduzindo sua disponibilidade para outras áreas e políticas públicas, como se pode depreender da análise da figura 2, em relação às despesas primárias líquidas, prevista no PLOA 2021.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ BRASIL (2021). Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados. Raio X Orçamento 2021 PLOA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/raio-x-do-orcamento-previdencia/raio-x-do-orcamento-2021-ploa>. Acesso em: 13 fev. 2021.

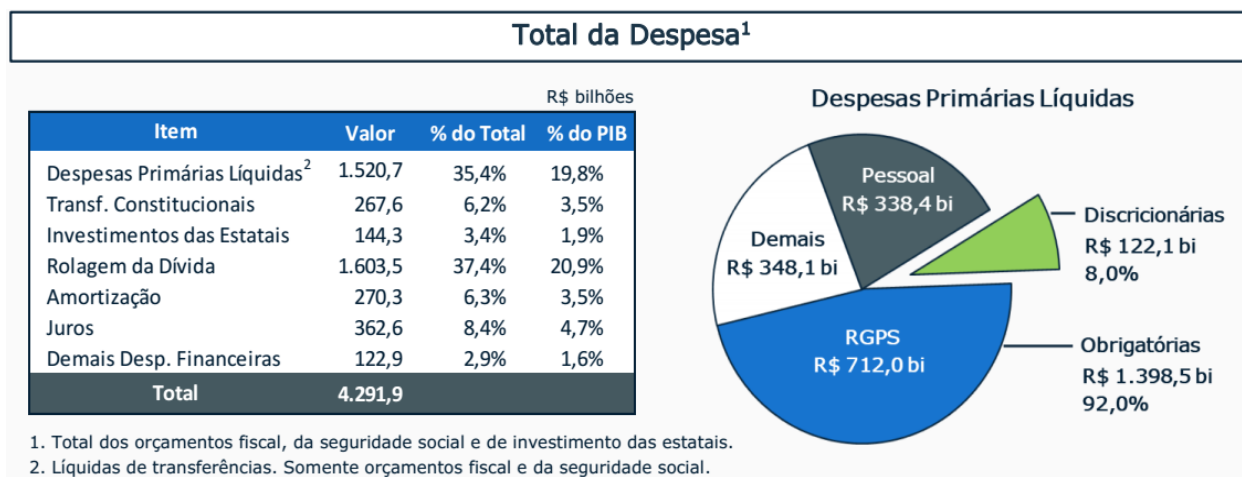


Figura 2. PLOA 2021/Total das Despesas Primárias Líquidas. Fonte: Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados (2020)⁵⁹.

De acordo do Tafner e Ney, sem a reforma implementada em 2019, o déficit atuarial, que corresponde à diferença entre despesas e receitas no futuro, para o ano de 2060, seria da ordem de R\$ 8 trilhões no RGPS e de R\$ 1,5 trilhão no regime dos servidores da União⁶⁰.

Esse cenário desolador acaba por pressionar ainda mais a carga tributária e a dívida pública, em verdadeira espiral de endividamento constante. Tudo isso num contexto em que negligenciamos, especialmente, as despesas voltadas aos mais jovens, como educação profissional e tecnológica e saneamento básico, por exemplo. Conforme ensina Harada, a finalidade da obtenção de recursos financeiros permite que o estado realize o bem comum⁶¹. O déficit atuarial vai impedir a realização desse bem comum, pois prejudica a possibilidade de investimento e melhorias sociais.

Importante ainda destacar o ponto de vista daqueles que encampam a ideia de que o déficit previdenciário deveria ser coberto com os recursos da Seguridade Social. A prosperar tal intento, estaríamos a retirar recursos da Saúde e da Assistência Social (ex: benefício de prestação continuada, seguro-desemprego, abono salarial etc.) e transferi-los à Previdência, o que se nos afigura totalmente desarrazoado.

Dessa forma, comprovada, de forma inequívoca, a existência de exiguidade previdenciária, avançamos em direção à análise do Resultado da Seguridade Social. Assentamos que o quadro deficitário atual é ainda mais agravado pela necessidade incontestada de realização de gastos voltados ao combate à Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que, infelizmente, não encontrou recursos disponíveis na Seguridade Social eis que, há anos, também apresenta recorrentes saldos negativos. A tabela

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Tafner P et al. Op. cit., 6p.

⁶¹ Harada K (2020). Direito financeiro e tributário. 29. ed. São Paulo: Atlas. 2p.

6 apresenta a apuração do Resultado da Seguridade Social (R\$ bilhões) até dezembro de 2020, comparando-se com o mesmo período desde 2012.

Tabela 6. Cálculo do Resultado da Seguridade Social (R\$ Bilhões). Fonte: RREO em Foco/Secretaria do Tesouro Nacional (2019)⁶².

Receitas da Seguridade Social	EXERCÍCIO									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
RGPS	276,59	307,58	337,55	351,68	360,38	379,25	395,20	415,17	406,11	
RPPS - Civil	22,98	24,58	26,94	29,50	30,70	33,78	33,68	33,46	39,99	
Pensões Militares	2,00	2,17	2,34	2,65	2,93	3,34	2,36	2,69	6,65	
Demais (COFINS, CSLL e Outros)	223,34	252,23	256,14	262,18	241,29	258,83	281,86	298,77	366,99	
Total das Receitas	524,91	586,56	622,97	646,00	635,29	675,21	713,09	750,10	819,74	
Despesas da Seguridade Social										
Despesas do RGPS	318,83	358,58	402,09	440,08	510,09	561,39	589,51	628,47	669,71	
Saúde	80,07	83,05	91,90	100,05	106,24	114,70	116,82	122,27	161,54	
Assistência Social	56,63	64,65	70,43	73,23	79,75	84,71	88,67	95,96	423,57	
RPPS - Civis (inclusive FCDF)	59,22	64,48	64,38	69,51	73,78	82,45	84,92	91,59	94,52	
Seguro Desemprego	27,61	31,87	35,90	38,05	37,77	38,01	36,29	37,39	40,08	
Demais Despesas	22,92	26,96	28,28	30,37	31,81	36,65	38,77	38,25	39,23	
Pensionistas Militares	23,32	24,95	31,85	35,16	17,34	19,16	21,41	22,91	23,44	
Abono Salarial	12,34	14,66	15,88	10,13	17,93	16,23	17,34	17,52	19,26	
Total das Despesas	600,95	669,21	740,70	796,58	874,70	953,30	993,74	1.054,36	1.471,34	
Resultado										
Resultado da Seguridade Social	-76,04	-82,64	-117,73	-150,58	-239,41	-278,09	-280,64	-304,27	-651,59	
Receitas Desvinculadas (DRU)	54,81	60,13	59,88	60,62	91,96	100,37	109,65	92,35	0,20	
Resultado com Receitas Desvinculadas	-21,23	-22,51	-57,85	-89,96	-147,45	-177,72	-170,99	-211,91	-651,39	

No campo “Resultado da Seguridade Social” temos o cálculo já se levando em conta o valor retirado por meio das Desvinculações das Receitas da União – DRU; em “Resultado com Receitas Desvinculadas o cálculo é feito sem a desvinculação (por isso o valor extraído pela DRU é adicionado, como crédito ao primeiro, para se chegar ao novo resultado). Assim, da análise dos dados e valores constantes na referida tabela, fica claro que a própria Seguridade Social também apresenta resultado negativo, entendimento esse perflhado pelo Tribunal de Contas da União, quer levemos em consideração ou não as desvinculações efetivadas com base na DRU, senão vejamos⁶³:

A partir dos dados levantados pelo Tribunal, verificou-se que, na maioria dos exercícios analisados, os valores desvinculados da seguridade social foram inferiores à diferença entre as receitas da seguridade social e suas despesas, ou seja, a sua necessidade de financiamento.

⁶² BRASIL (2020). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. REEO em Foco: União. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/rreo-em-foco-uniao/2020/7>. Acesso em: 15 fev. 2021.

⁶³ BRASIL. Tribunal de Contas da União. Previdência social no Brasil: situação financeira, estrutura e gestão dos regimes federais. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/9D/00/83/5E/E0A1F6107AD96FE6F18818A8/Previdencia_social_Brasil_situacao_financeira_estrutura_gestao_regimes_federiais.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021. p. 19.

Assim, apenas em três exercícios (2007, 2008 e 2011), a DRU superou o valor da necessidade de financiamento do Orçamento da Seguridade Social. Em todos os demais anos, ainda que não houvesse a DRU, aportes adicionais do Tesouro continuariam sendo necessários.

[...] Por fim, atualmente a necessidade de financiamento da seguridade é superior ao valor desvinculado pela DRU, ou seja, mesmo que não houvesse a DRU não haveria recursos disponíveis no orçamento da seguridade capazes de equilibrar o déficit financeiro da previdência.

Portanto, igualmente não prospera o raciocínio otimista e irreal, de que haveria recursos arrecadados disponíveis, vinculados à Seguridade Social, que pudessem ser destinados à cobertura das deficiências previdenciárias.

CONCLUSÕES

Com base nos dados trazidos à baila, podemos inferir que o futuro próximo nos anuncia um colapso do atual modelo previdenciário que está a comprometer a própria sustentabilidade orçamentária-fiscal. É, portanto, nesse contexto de recorrentes e astronômicos déficits previdenciários, conjugados com a atual realidade demográfica brasileira (aumento da expectativa de vida e queda da taxa de natalidade), que justificamos a importância de tal pesquisa, a fim de lançar luz sobre tema tão importante para a nação, buscando aprimorar o debate, dissipar sofismas, combater os argumentos sem dados, combater a contabilidade criativa e teses distorcidas, lastreadas em figuras de retórica.

Uma vez que a própria Seguridade Social apresenta saldo que atesta o desprovimento de recursos, contabilizando-se ou não a DRU, vimos não ser possível alocar seus recursos para cobrir a deficiência previdenciária e, tampouco prospera o sofisma de que a DRU existiria com a finalidade de financiar a dívida pública pois vem servindo, fundamentalmente, para custear o gasto com previdência no setor público federal.

Dados os recorrentes déficits primários, desde 2014, o que ocorre é diametralmente o oposto: a União se endivida (rolagem de títulos da dívida pública e operações de crédito) para financiar despesas primárias, comprometendo o equilíbrio fiscal.

Portanto, por tudo o que foi exposto, restou claro que:

- o impacto da Desvinculação das Receitas da União no Resultado Previdenciário é nulo, uma vez o cálculo deste último se dá por meio da confrontação das contribuições previdenciárias arrecadadas (patronal e empregado) com as despesas relacionadas a benefícios previdenciários e, porque, a Constituição veda, expressamente, a desvinculação das contribuições previdenciárias de que trata o art. 195, I, *a*, e II (art. 167, XI);

- o impacto da DRU ocorre no cálculo do Resultado da Seguridade Social mas, mesmo sem a utilização de tal mecanismo (DRU), ficou demonstrado que o déficit neste último resultado, à semelhança

do que ocorre com o resultado previdenciário, também existe e é astronômico, o que obriga o Tesouro Nacional a continuar a fazer aportes de recursos para cobrir o déficit da Seguridade Social; e

- uma vez que a União apresenta recorrentes déficits primários desde 2014, igualmente não há que se falar em utilização de recursos desvinculados por meio da DRU para o pagamento da dívida pública federal, eis que os valores arrecadados com receitas primárias (tributos, concessões etc) não são suficientes para pagar as despesas primárias (custeio da máquina pública, salários, aposentadorias, pensões, obras etc.), forçando a União a continuar em verdadeira espiral de endividamento (refinanciamento da dívida pública federal, operações de crédito etc.).

Igualmente, restou cristalino que os números dos déficits são eloquentes e, portanto, não adianta permanecermos como negacionistas, utilizando-nos de eufemismos linguísticos (cobertura de insuficiência financeira, necessidade de financiamento, resultado negativo etc.) para tentar suavizar ou mesmo negar a gravidade da situação.

A realidade é que os crescentes saldos negativos previdenciários comprimem, cada vez mais, as fatias de recursos destinadas a outras áreas, promovendo uma verdadeira canibalização do gasto social, afetando assim os equilíbrios orçamentário e fiscal e, por conseguinte, também em se tratando de finanças públicas, os equilíbrios intertemporal e intergeracional.

Mesmo antes da pandemia que ora nos assola, já nos era inconteste que o cobertor orçamentário é curto e que, há muito, já passou da hora de priorizarmos o gasto social e combatermos privilégios, não permitindo a perpetração de ameaças aos objetivos da Constituição, notadamente os de erradicação da pobreza e de redução das desigualdades.

Pelas razões e fatos aludidos no presente artigo, forçoso é concluir que a simples positivação de direitos é insuficiente para garanti-los e, portanto, dadas as fortes restrições orçamentárias, é importantíssimo que o país reveja seu ‘contrato social’ para, por conseguinte, cortar privilégios e priorizar os gastos sociais, especialmente aqueles destinados ao amparo à massa de desvalidos, que se tornou visível com a pandemia que ora assola o país e o mundo, bem como garantir, às gerações futuras, a exequibilidade do direito às suas aposentadorias e pensões, bem como proteger as políticas públicas voltadas aos mais pobres. Para tanto, é necessário um sistema previdenciário saudável do ponto de vista fiscal, atuarialmente sólido e, principalmente, mais justo, uma vez que o atual modelo está a comprometer o equilíbrio orçamentário-fiscal e a sustentabilidade do próprio modelo previdenciário, conforme demonstram os resultados previdenciários (RGPS, RPPS e SPSMFA) e as projeções atuariais constantes dos relatórios resumidos da execução orçamentária, notadamente o de 2020 (projeções de déficits previdenciários atuariais para 2022 e 2060).

Por óbvio que a solução não é simples, pois envolve a redução de desigualdades entre os sistemas

previdenciários, a equalização de regras, entre outras coisas, a fim de garantir a saúde atuarial e fiscal do sistema. Para implementar as mudanças necessárias, dados os interesses de diversos grupos, sindicatos e corporativismos, talvez precisemos lançar mão do *vên de ignorância* proposto do John Rawls, em sua célebre obra *Uma Teoria da Justiça*⁶⁴. Tudo isso, num cenário em que as transições demográfica e tecnológica (automação e outras formas de trabalho possibilitadas pela inovação tecnológica, sem recolhimento de contribuições sociais nos mesmos moldes do RGPS e do RPPS) se nos afiguram desfavoráveis no tocante ao financiamento dos sistemas previdenciários.

A Rede Federal EPT tem 12 (doze) anos de existência. Embora recente, parcela considerável de servidores tem previsão de aposentadoria em alguns anos. Se o modelo previdenciário que promove desigualdades não for ajustado, os crescentes déficits promoverão o colapso do atual modelo de proteção social e, dadas as fortes restrições orçamentárias, irão impactar, ainda mais, a destinação do montante de recursos à EPT.

Assim, dadas a urgência e a importância do tema, esperamos que o país abandone de vez os modelos de sistemas previdenciários imprevidentes. Caso contrário, talvez tenhamos de escutar de nossos filhos, num futuro bem próximo, duas indagações desconcertantes, que constam do documentário *uma verdade inconveniente*, de autoria do ex-vice-presidente americano Al Gore: “Mas onde é que vocês estavam que não viram o que estava acontecendo? O que estavam esperando para acordar?”⁶⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azambuja D (1996). Teoria geral do estado. 44. ed. São Paulo: Globo.

Bonavides P (2007). Do estado liberal ao estado social. 8. ed. São Paulo: Malheiros.

BRASIL (1980). Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/l6880compilada.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL (1988a). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL (1988b). Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁶⁴ Rawls J. Op. cit.

⁶⁵ Giambiagi F et al. Op. cit., 25p.

- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL (2000a). Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.
- BRASIL (2000b). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatórios resumidos de execução orçamentária. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/relatorio-resumido-da-execucao-orcamentaria-rreo/2020/12>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BRASIL (2000c). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2020 (RREO 2020 – Anexo 10, LRF, art. 53, § 1º, inciso II). Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9::::9:P9_ID_PUBLICACAO:37123. Acesso em: 5 fev. 2021.
- BRASIL (2000d). Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. RREO em Foco: União. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/rreo-em-foco-uniao/2020/7>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRASIL (2019). Lei nº 13.898, de 11 de novembro de 2019. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e a execução da Lei Orçamentária de 2020 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13898.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BRASIL (2020). Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 28, de 2020 (PLOA 2021). Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2021. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2020]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/ploa-2021>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL (2021a). Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados. Raio X Orçamento 2021 PLOA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/raio-x-do-orcamento-previdencia/raio-x-do-orcamento-2021-ploa>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL (2021b). Senado Federal. Núcleo de Pesquisas e Estudos do Senado. Desvinculação de receitas da União, ainda necessária? Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-103-desvinculacao-de-receitas-da-uniao-ainda-necessaria>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. Previdência social no Brasil: situação financeira, estrutura e gestão dos regimes federais. Disponível em:

https://portal.tcu.gov.br/data/files/9D/00/83/5E/E0A1F6107AD96FE6F18818A8/Previdencia_social_Brasil_situacao_financeira_estrutura_gestao_regimes_federais.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

Feijó PH. Os tipos de equilíbrio em finanças públicas: orçamentário x fiscal. Grupo Gestão Pública. Disponível em <https://www.gestaopublica.com.br/blog-gestao-publica/os-tipos-de-equilibrio-em-financas-publicas-orcamentario-fiscal.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.

Feijó PH et al. (2015). Entendendo resultados fiscais: teoria e prática de resultados primário e nominal. 1. ed. Brasília: Gestão Pública.

Fonseca RCS da (2017). O orçamento público e suas emergências programadas. Belo Horizonte: Editora D'Plácido.

Franco AL de S (1974). Manual de finanças públicas e direito financeiro. V. 1. Lisboa: Faculdade de Direito de Lisboa.

Giambiagi F et al. (2018). Apelo à razão: a reconciliação com a lógica econômica. 1. ed. Rio de Janeiro: Record.

Harada K (2020). Direito financeiro e tributário. 29. ed. São Paulo: Atlas.

Hobbes T (2002). Do cidadão. São Paulo: Martins Fontes.

Leite HF (2011). Autoridade da lei orçamentária. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Locke J (2005). Dois tratados sobre o governo. São Paulo, Martins Fontes.

Mascaro AL (2021). Filosofia do Direito. 8. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas.

Matias-Pereira J (2017). Finanças Públicas. 7. Ed. São Paulo: Atlas.

Morais MM de (2020). Reforma da Previdência: o RPPS da União à luz da EC nº 103/19. 1. ed. São Paulo: Dialética.

Nery PF (2020). A meia reforma da previdência de 2019. *In*: SALTO, Felipe Scudeler; Pellegrini JÁ (Orgs.). Contas públicas no Brasil. São Paulo: Saraiva Educação.

Nery PF et al. (2021). Reencontro marcado: um balanço da reforma de previdenciária do governo Bolsonaro. *In*: Fontes A et al. (Organizador). O futuro do Brasil. 1. ed. São Paulo: Atlas. 29-40p.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. C102: normas mínimas da seguridade social. Aprovada na 35ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho (Genebra - 1952), entrou em vigor no plano internacional em 27.4.55 Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/normas/WCMS_235192/lang-pt/index.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

Rawls J (2000). Uma teoria da justiça. Tradução Almiro Pissetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de: A Theory of Justice.

Rossi P et al. (2019). Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. Educação & Sociedade, 40. Epub December 09.


Rousseau JJ (2006). O contrato social: princípios do direito político. São Paulo: Martins Fontes.

Tafner P et al. (2019) Reforma da previdência: por que o Brasil não pode esperar?. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.


Integração no processo de ensino e aprendizagem: relato de experiência na formação técnica

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 16/03/2021

 10.46420/9786588319567cap5

Vanessa de Assis Araujo¹ 

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos^{2*} 

INTRODUÇÃO

O ensino médio técnico, oferecido pela Rede Federal brasileira nas formas concomitante, subsequente e integrada, conduz o aluno à formação técnica-profissional e faz parte da modalidade denominada Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O Ensino Médio Integrado (EMI) visa o desenvolvimento integral do cidadão com formação específica para o ingresso imediato no mundo do trabalho, tendo em vista arranjos produtivos regionais, contexto socioeconômico-cultural local em sintonia com o global, bem como a qualificação técnico-profissional como elemento constituinte desse cenário (BRASIL, 2010). Entre as instituições que representam a rede federal da EPT estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma das unidades da Rede Federal e o *campus* Brasília é um de dez *campi* do IFB que oferta diversos cursos nos níveis de pós-graduação, graduação e ensino médio técnico em três modalidades, incluindo o Ensino Médio Integrado (EMI). Esta última modalidade (EMI) é constituída pela oferta do curso de ensino médio de modo integrado a uma formação técnica dentro de áreas profissionais específicas, dentre os quais há o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, que é um dos cursos ofertados pelo *campus* Brasília do IFB. Em suma, trata-se da oferta da educação profissional técnica de nível médio aos concluintes dos anos finais do ensino fundamental. A Lei 11.892 (BRASIL, 2008, Art. 8º) reitera a importância dos cursos de EMI quando obriga que a Rede Federal garanta o mínimo de 50% de todas suas vagas ao ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

É nesse contexto em que é apresentado, neste trabalho, o relato de experiência de ensino/aprendizagem integrado. Trata da vivência de duas docentes no *campus* Brasília do IFB e, mais

¹ Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Brasília, *campus* Brasília.

² Professora no eixo Informação e Comunicação do Instituto Federal de Brasília, *campus* Brasília.

* Autora correspondente: sylkarla@gmail.com

especificamente, no Curso Técnico EMI em Informática. A experiência pedagógica se deu com três turmas de discentes de primeiro ano do supracitado curso a partir da realização de ações integradas, por meio do uso de atividades entre dois componentes curriculares ministrados pelas docentes, sendo Língua Inglesa I e Redes de Computadores, durante o período letivo do ano de 2020.

Ressalta-se que a realidade das professoras, dos discentes e da escola durante o período pandêmico do ano de 2020 foi excepcionalmente configurada para a educação remota devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19 às aulas presenciais, com o uso prioritário do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), adotado pela instituição e denominado Moodle². Essa plataforma é um sistema de gestão da educação a distância, podendo ser personalizada e servir de apoio ao ensino/aprendizagem remoto.

Dentre as motivações para promover a integração do processo de ensino/aprendizagem entre as docentes, pode-se indicar algumas, sendo elas: (a) oportunizar aprendizagem significativa e contextualizada de conteúdos dos componentes supracitados; (b) envolver os alunos em suas aprendizagens autônomas, desenvolvendo soluções claras e objetivas; (c) minimizar o estresse discente pelo possível acúmulo de atividades assíncronas propostas por diversos componentes curriculares do curso EMI durante o ensino remoto e; (d) verificar se a integração é satisfatória no ensino remoto. Dessa forma, será apresentado o Curso Técnico EMI em Informática ofertado pelo *campus* Brasília (IFB), descrito o retorno remoto das atividades letivas no IFB e, na sequência, o desenvolvimento das ações de integração promovidas pelas professoras.

O Ensino Médio Integrado em Informática no IFB

O curso EMI em Informática do IFB foi autorizado por meio da Resolução IFB nº 20/2014 (IFB, 2014a) com o objetivo de atender o mercado de trabalho do Distrito Federal com a formação de profissionais capacitados para prestação autônoma de serviço e manutenção de informática, assim como empresas de assistência técnica e centros públicos de acesso à internet. O público ingressante no curso é composto por alunos que finalizaram o ensino fundamental e que possuem idade própria para iniciar o primeiro ano do ensino médio, ou seja, até 18 anos.

Em 2020, foram ofertadas 60 vagas e o processo seletivo para o preenchimento é realizado por meio de sorteio. A partir de ações afirmativas institucionais, a seleção dos candidatos considera um quantitativo de vagas para Pessoas com Deficiência e de Agricultura Familiar, além de ações afirmativas legais para egressos da escola pública, renda familiar bruta igual ou inferior a um e meio salário mínimo

² Moodle é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

per capita, candidatos pretos, pardos e indígenas. Os candidatos foram distribuídos em três turmas para iniciar o primeiro ano do curso.

A organização curricular do curso tem por características desenvolver a formação cidadã, atender demandas do mundo do trabalho e da sociedade, evidenciar competências gerais e profissionais para habilitar a formação de nível médio e técnica, integrar os componentes curriculares de cada ano e conciliar demandas com a vocação, capacidade institucional e objetivos do IFB (IFB, 2014b).

A Tabela 1 detalha os componentes curriculares que foram trabalhados de forma integrada nas turmas do primeiro ano do curso, destacando as bases tecnológicas definidas no Plano Pedagógico de Curso (PPC) e a carga horária.

Tabela 1. Descrição dos componentes curriculares que foram integrados nas atividades. Fonte: Extraído do PPC do curso de EMI em Informática IFB/CBRA (IFB, 2014b).

Componente Curricular	Bases Tecnológicas	Carga Horária
Língua Inglesa I	Competências sócio comunicativas e ações necessárias para desenvolvê-las. Oralidade I mediada por sites gratuitos de aprendizagem de língua inglesa e por atividades interdisciplinares com aulas de música. Prática e uso de estratégias de aprendizagem autônoma. Estratégias de leitura e compreensão de textos I. Gêneros textuais de lógica de programação, redes de computadores (ex. compilação de mensagens) e sistema operacional (ex. Windows e Linux). Uso de preposições (ex. for, at), conjunções e palavras-chave (ex. bios, setup, cmos, rom, ram).	80 horas
Redes de Computadores	Classificação das Redes. Topologias de Redes. Dispositivos de redes. Modelos de referência de arquiteturas de rede: OSI – <i>Open System Interconnection</i> e TCP/IP – <i>Transmission Control Protocol/ Internet Protocol</i> . Camadas e Protocolos. Endereçamento de IP, Interconexão de redes, endereçamento de redes, máscaras de sub-redes. Padrões para rede local. Padrões e protocolos de redes sem fio. Configuração de dispositivos. Software de diagnóstico de redes. Ferramentas de gerência de redes.	80 horas
TOTAL		160 horas

Porém, cabe ressaltar que o referido PPC sofreu adaptações e alterações no ano de 2020, mas ainda não foi oficializado pelas instâncias superiores do IFB. Um exemplo disso é que o componente de Língua Inglesa I no PPC mais atual tem como bases tecnológicas o seguinte texto: “Língua como instrumento social. Oralidade I: introdução à compreensão oral e produção oral. Compreensão de textos escritos I:

leitura de textos e estratégias de leitura. Autonomia, autoria e protagonismo”. Em sua nova redação, o referido componente possui o seguinte texto, o qual trata das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes:

Reconhecer a língua inglesa como língua de comunicação social no mundo contemporâneo. Desenvolver habilidades de compreensão de textos escritos na língua inglesa, bem como de compreensão e produção oral nessa língua. Perceber a importância da autonomia e protagonismo para aprender essa língua [PPC reformulado, no prelo].

Retorno Remoto do Ano Letivo Escolar e Atividades Integradas

Diante da pandemia da Covid-19, o fechamento de diversas escolas em mais de 160 países, considerada a maior interrupção da educação da história (DW, 2020), acarretou mudanças no funcionamento das instituições de ensino público. O IFB adotou o formato remoto para a continuidade das atividades do primeiro semestre de 2020 a partir de orientações para realização das Atividades Não Presenciais (ANP), conforme a Resolução N° 20/2020 CS-IFB (IFB, 2020).

Faz-se necessário lembrar que todas as aulas do Curso Técnico EMI em Informática eram presenciais antes da pandemia de Covid-19. Isso significa que os alunos das três turmas de primeiros anos tiveram a oportunidade de conhecer os professores do curso, o *campus* Brasília e de frequentarem as aulas presenciais por apenas um mês e meio em 2020, uma vez que eles eram provenientes de outras escolas e instituições de ensino fundamental. Desta feita, tudo se apresentava novo para esses estudantes: a escola, os professores, o ensino médio e o tipo de curso técnico profissional integrado ao ensino médio. Esses alunos ainda estavam na fase de adaptação às novidades quando a suspensão das aulas se deu em meados do mês de março de 2020 e, então, eles ficaram sem aulas até final de julho de 2020.

Mesmo em um contexto atípico, a instituição, o curso e os professores tomaram medidas para manter os estudantes em contato com a escola e com os estudos, ao disponibilizar apoio aos estudantes e suas famílias frente à pandemia de Covid-19 com a oferta de ações conjuntas, tais como: meditação, atividades de interação virtual, compartilhamento de minicursos gratuitos e materiais de estudo, cestas básicas, entre outras. Todas essas ações não foram consideradas aulas letivas, mas apresentaram resultados positivos e foram realizadas a distância e pela plataforma Moodle ou por meio de ligações telefônicas ou outros meios que mantivessem o distanciamento social necessário durante a quarentena.

O retorno às aulas de modo remoto se deu em agosto/2020 e foi recebido pelos estudantes com algumas dificuldades, além daquelas proporcionadas pela própria pandemia (perdas de familiares, desemprego na família, laudos de ansiedade e/ou depressão, dificuldades financeiras, limitações concernentes à capacidade de concentração etc), sendo que três das dificuldades cruciais apresentadas pelos estudantes foram (1) o desconhecimento total do uso da ferramenta Moodle, (2) limitações de acesso

à internet e a recursos eletrônicos, bem como (3) certa inabilidade de organização do espaço e tempo de estudos em casa (que acontecia no mesmo espaço físico com outros familiares).

Dentro desse contexto, a integração do ensino/aprendizagem era uma medida necessária e foi providenciada pelo colegiado do Curso Técnico EMI em Informática por meio da construção de um projeto unificado para o retorno às aulas não presenciais. Ainda assim, após o primeiro bimestre de aula foi possível perceber a necessidade de implementar outros níveis de integração no sentido de promover a aprendizagem e minimizar o nível já alto de estresse dos alunos.

Assim sendo, as ações de integração, promovidas pelas professoras de “Redes de Computadores” e “Língua Inglesa I”, se deram por meio da proposição de atividades integradas aos discentes em momentos diferentes do ano letivo de 2020. Duas dessas ações serão relatadas nesse trabalho e levarão em conta: (1) o modo de propositura das atividades e os recursos utilizados pelas docentes; (2) o envolvimento e o desempenho dos discentes ao realizarem as atividades e; (3) a perspectiva das professoras sobre o processo de integração do ensino/aprendizagem. As duas atividades serão denominadas, sequencialmente, como: (1º) Glossário Técnico Bilingue e (2º) Jamboard.

MATERIAL E MÉTODOS

O ensino e a aprendizagem promovidos de modo remoto às três turmas de primeiro ano do Curso Técnico EMI em Informática faziam uso da plataforma Moodle, conforme já descrito anteriormente. Nessa plataforma, cada professora tinha um “box”, o que equivale a uma área reservada a cada componente curricular de forma individual. Todos os demais docentes do curso eram igualmente responsáveis pelo seu “box”, com a tarefa de administrar conteúdos e atividades propostos, de acordo com o PPC e as demandas de cada componente. Além disso, cada docente do curso em questão participou da organização de um projeto integrador, nomeado “Proposta Unificada de Planejamento Interdisciplinar Baseada em Metodologia de Projetos” que, por sua vez, foi aprovado pelo Colegiado do Curso e colocado em prática pelos professores. A proposta unificada foi planejada com base nos principais conceitos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com vistas a permitir que os conteúdos fossem integrados e trabalhados por meio de temas geradores, a fim de que os estudantes construíssem um produto único ao final do ano letivo e, assim, promover integração, cooperação/colaboração e aprendizagem autônoma.

Para as turmas do primeiro ano, a proposta unificada culminou no desenvolvimento de um Jogo de Narrativa Não Linear, que é aquele no qual o(a) jogador(a) deve resolver enigmas/desafios. No contexto do curso, o jogo deve envolver o conteúdo que faz parte da matriz curricular do EMI Informática e a solução dos desafios determina o sucesso no jogo. O desenvolvimento do jogo utiliza as técnicas e as tecnologias abordadas na disciplina de Lógica de Programação e seu produto final foi disponibilizado no formato de uma página Web construída com a linguagem HTML. Nesse tipo de jogo, é apresentado um

cenário que descreve o estado do(a) jogador(a) naquele momento dentro do jogo e, então, são apresentadas ações que podem ser realizadas pelo jogador que são fruto de opções de escolhas dentro da narrativa.

Esse plano unificado tem como tema gerador “A erradicação da pobreza”, que se desdobra em subtemas bimestrais como, por exemplo, “Pobreza urbana” que, por sua vez, engloba dois outros subtemas menores como (1) “saneamento básico” e (2) “preço da terra”. Tanto o tema gerador como os subtemas e seus desdobramentos faz parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), usados como guia para os países se comprometerem com o desenvolvimento global até o ano de 2030 nas áreas social, proteção ambiental e crescimento econômico. Esclarece-se que a ONU sugeriu uma agenda aos seus países membros no ano de 2015 para propor o desenvolvimento sustentável em 15 anos, conhecida como Agenda 2030 que é composta por 17 ODS (ONU Brasil, s/d). Sendo o primeiro ODS a “Erradicação da pobreza”, este foi considerado de relevância atual para ser trabalhado com os estudantes das turmas do primeiro ano do curso e norteou o planejamento da proposta unificada e, conseqüentemente, das atividades integradas.

Dentro da proposta unificada do curso, as atividades avaliativas de aprendizagem (processo e produto) são desenvolvidas de modo integrado por todos os professores do curso. A exemplo, a avaliação escrita bimestral continha questões de todos os componentes curriculares e eram integradas por um tema dos ODS, bem como com conteúdos integrados entre si sempre que possível. Além dessa integração geral do curso, presente na proposta unificada, os professores tinham autonomia para proporem atividades semanais assíncronas integradas, de modo mais específico e voltado aos conteúdos semanais de seus componentes. Foi nesse cenário, então, que as professoras iniciaram suas ações de integração em um nível mais exclusivo, ou seja, como um desdobramento da integração maior do curso que era determinada pelo plano unificador.

O respaldo teórico para as ações integradas das professoras foram as metodologias ativas, dentre as quais foi adotada a Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP), na qual “os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema” e lidam com questões interdisciplinares durante o processo para tomar decisões de forma individual e em equipe (Moran, 2018, p. 16).

Considera o ensino híbrido, ou *blended learning*, no qual as atividades são realizadas ora em momentos presenciais, ora com o apoio de tecnologias (Filatro; Cavalcanti, 2018) e que o professor, ainda que seja considerado o especialista no cenário educacional, desempenha o papel de orientador das atividades, como consultor e facilitador da aprendizagem junto com o aluno e buscando os mesmos objetivos atuando, assim, na mediação pedagógica (Masetto, 2011).

Retomando o cenário de distanciamento físico e a necessidade de promover a autonomia do estudante com o uso das tecnologias, as docentes acolheram os estudantes e os orientaram a buscar soluções para seguir adiante na constância do aprendizado, a partir da indicação de materiais didáticos em

formatos variados que foram disponibilizados no Moodle. Afinal, “ensinar exige pesquisa” (Freire, 2011, p. 30) e a orientação viabiliza o processo de busca e acesso à informação em fontes de caráter acadêmico para contribuir com a aprendizagem e incorporar o espírito científico, conduzidos pela curiosidade e a criatividade presentes na fase em que se encontram de construção diária.

O método de estudo sobre a vivência das professoras coaduna com o paradigma de pesquisa qualitativa, segundo o qual busca-se compreender o comportamento humano do ponto de vista dos seus atores (subjetividade) e percebe o mundo de modo interpretativo e construído colaborativamente. A busca é descritiva e indutiva (parte-se dos dados para a descoberta), pressupõe uma realidade dinâmica, faz uso da observação natural, entende que o processo e os dados podem variar, não sendo generalizáveis (Davis, 1995; Larsen-Freeman e Long, 1991). O método de pesquisa utilizado condiz com a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação (*Action Research*) que, por sua vez, empodera aqueles que participam do processo e impacta diretamente a prática de ensino (Glanz, 2002; Wallace, 1998). A pesquisa-ação é cíclica, pode reduzir a distância entre a pesquisa e a prática de ensino, criar disposição para resolver problemas, melhorar o processo de decisão instrucional e educacional.

Nesse contexto, o relato de experiência em questão é fruto de três etapas, sendo: (I) diálogo entre as professoras para planejar e desenvolver ações de ensino/aprendizagem integradas durante o ano letivo de 2020; (II) propositura de atividades integradas às três turmas de primeiro ano do EMI com orientações aos discentes durante a realização das atividades; (III) observação do envolvimento e desempenho dos estudantes nas atividades; (IV) reflexão docente sobre as vivências em cada ação integrada, com vistas a aprimoramentos futuros no processo pedagógico.

A análise dos dados se deu à luz das quatro etapas indicadas e do suporte teórico mencionado, com o principal foco na possibilidade de se promover integração na educação remota. Acredita-se que, a partir dos resultados, será possível indicar alguma viabilidade de ações integradoras no ensino/aprendizagem remotos por parte dessas professoras e até de outros docentes interessados, caso as ações das professoras sejam consideradas satisfatórias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das ações integradas das professoras foi a atividade denominada **Glossário Técnico Bilíngue**, desenvolvida pelos discentes ao longo de quatro semanas, durante o primeiro semestre letivo de 2020, e que considerou conteúdos dos componentes curriculares de “Redes de Computadores” e de “Língua Inglesa I”, bem como as necessidades dos discentes e a proposta unificadora do curso para o período de educação remota. Os recursos didáticos utilizados para essa atividade foram: (1) um texto em inglês sobre os Protocolos de Internet (IP) e de Controle de Transmissão (TCP); (2) um vídeo em inglês sobre as camadas OSI, com legendas em inglês; (3) um infográfico em inglês do modelo OSI (*Open System*

Interconnection); (4) um dicionário digital denominado “Dicionário de Informática e Internet” (Sawaya, 1999) com terminologia técnica da área em inglês e português e suas respectivas definições e; (5) a ferramenta “glossário”, disponível na plataforma Moodle para construção coletiva de glossários.

Aos discentes, foi proposta a leitura de um texto escrito em inglês, com o uso de estratégias de leitura já trabalhadas anteriormente pela professora de inglês. Os alunos foram incentivados pelas professoras a trabalharem em duplas ou trios, a usarem o infográfico e a assistirem ao vídeo, empregado como prática auditiva com atenção à pronúncia na língua inglesa. Além disso, foram orientados a analisarem os três materiais de estudo em inglês com conteúdos de “Redes de Computadores”, a fim de identificarem terminologias técnicas dessa área específica, pesquisarem seus equivalentes em português e suas respectivas definições. Também foi recomendado que construíssem um Glossário Técnico Bilingue da área de Redes de Computadores de forma colaborativa, utilizando a ferramenta “glossário” no Moodle, com a inserção de dez termos técnicos por duplas ou trios, incluindo os termos técnicos equivalentes em português e as respectivas definições terminológicas. Os termos técnicos deveriam ser retirados, exclusivamente, dos três materiais de estudo, já os termos em português e as definições poderiam ser pesquisados em dicionários técnicos da área ou no dicionário digital disponibilizado a todos. Todavia, as duplas ou trios de alunos estavam impedidos de inserir termos técnicos já incluídos no Moodle por outros estudantes, ou seja, não era permitido construir o Glossário Técnico Bilingue com a repetição de termos técnicos. Esse pode ter sido um grau maior de dificuldade para a realização da atividade, mas o objetivo era incentivar cada estudante a estudar os termos técnicos já inseridos por outros estudantes, antes de inserirem seus próprios termos e, assim, consolidar a aprendizagem de terminologias técnicas internacionais tão úteis aos profissionais da área de Tecnologia da Informação.

O contexto em que a integração de ensino/aprendizagem foi implementada considera que ambas as docentes já tinham trabalhado previamente, com os discentes, os conteúdos presentes nos materiais de estudos. Além disso, os estudantes foram conscientizados sobre a relevância da língua inglesa para a área do Curso Técnico EMI em Informática, exercício da cidadania, inclusão ao mundo moderno, acesso à comunicação internacional e à multiplicidade de usos dessa língua na cultura digital (BRASIL, 2017; 2000; 1996).

Nesse cenário, faz-se relevante lembrar que o ensino de Línguas Estrangeiras tornou-se obrigatório na Educação Básica Brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que legitimou a sua importância a fim de assegurar a formação comum para o exercício da cidadania e oportunizar meios para progressão no trabalho. Nesse contexto, a Língua Inglesa pode ser considerada parte indissolúvel dos conhecimentos essenciais que permite, por exemplo, o acesso a várias culturas, à comunicação internacional e à compreensão das possibilidades de visões de mundo, necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade atual.

Segundo as professoras, foi possível identificar que os discentes escolheram o recurso “Infográfico” como o material de estudo prioritário para a realização da atividade integrada e, em segundo plano, buscaram o “texto escrito” e, em seguida, o “Dicionário”. Surpreendentemente, os alunos usaram o “vídeo” como o último material de estudo e apoio, embora os vídeos, de modo geral, tenham linguagem audiovisual que desperta maior interesse de adolescentes.

As professoras observaram que os discentes fizeram escolhas sequenciais, baseadas no recurso de apreensão mais rápida e fácil para o nível linguístico deles em língua inglesa, sem o ensejo de se dedicarem à prática da audição na língua inglesa, apesar de terem sido orientados a usarem todos os materiais de estudo e de apoio igualmente. Acredita-se que os estudantes tenham percebido que era menos fácil usar o vídeo, porque este continha legendas somente em inglês e não em português. Essa perspectiva foi respaldada ao detectar que o nível linguístico da maioria dos estudantes era básico ou iniciante em língua inglesa. Por outro lado, a medida que o Glossário Técnico Bilingue era construído, alguns alunos demonstraram entender que não seria possível construir um glossário com dez palavras por dupla/trio sem a análise do vídeo, já que faltariam opções de termos técnicos para todos os discentes das três turmas do EMI.

Com relação ao componente Rede de Computadores, observou-se que a maioria dos estudantes conseguiu associar os termos técnicos em inglês ao respectivo termo utilizado em português, compreendendo as definições terminológicas. Foi possível verificar que houve envolvimento dos alunos nessa atividade e que o desempenho deles na realização da tarefa foi considerado bom, mas poderia ter sido melhor se todos os materiais de estudo tivessem recebido atenção devida e igualitária por todos os alunos. Ressalta-se que o conteúdo abordado pelo componente Redes de Computadores, ao abordar diversos acrônimos relacionados ao modelo OSI e seus protocolos, permitiu a inclusão de termos derivados das iniciais de expressões em língua inglesa, como HTTP, SMTP, entre outras, ao glossário que foi construído pelos alunos.

Na perspectiva das professoras, a integração dos componentes curriculares e dos respectivos conteúdos foi feita de maneira satisfatória porque permitiu a construção colaborativa de um glossário terminológico bilingue em Redes de Computadores e a Língua Inglesa foi usada como instrumento de pesquisa, estudo e aprendizagem para tal. As docentes concluíram que a ação integrada relatada oportunizou aprendizagem autônoma, colaborativa e integrada entre os estudantes, além da vivência integrada da docência que também possibilitou às professoras analisarem aspectos que poderiam ser aprimorados em futura ação como, por exemplo, a inserção de vídeos com legendas em português e em inglês para estudantes com maiores lacunas de aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento linguístico na língua inglesa.

Outro aspecto observado pelas professoras foi o bom desempenho dos estudantes durante o processo de construção colaborativa do Glossário Técnico Bilíngue, a ausência de dificuldades deles com atividades cooperativas e com o uso da ferramenta “glossário” no Moodle, culminando em um resultado satisfatório para as três turmas de primeiro ano.

A segunda ação de integração a ser relatada é designada como **Jamboard**. Os recursos didáticos organizados e disponibilizados pelas professoras aos discentes, como materiais de apoio, pesquisa e estudos foram: (1) um roteiro de orientações e explanações sequenciadas sobre como desenvolver e realizar a tarefa e sobre a importância do evento internacional cujos temas seriam usados pelos estudantes; (2) o link para a participação dos alunos no evento internacional intitulado “Dia da Internet Segura” ou “Safer Internet Day”; (3) um mini vídeo em inglês, com legendas em inglês e português sobre o referido evento; (4) um link da ferramenta *Jamboard*, onde a atividade deveria ser desenvolvida, contendo um template em português e; (5) breve tutorial sobre como editar a ferramenta *Jamboard* para realizar a tarefa e enviá-la às professoras pelo Moodle.

Esclarece-se que a ferramenta *Jamboard* é disponibilizada pelo Google, possui acesso gratuito e que permite ao usuário incluir elementos gráficos, como o *post-it* para inserir textos, imagens externas e usá-lo como uma lousa criativa, *online* e de forma colaborativa. Desse modo, os estudantes foram encorajados a participarem do evento supracitado e tomarem conhecimento dos temas propostos pelo evento, assistirem ao mini vídeo e, em duplas, produzirem mini textos escritos na língua inglesa dentro da ferramenta *Jamboard*, a respeito dos assuntos sobre os quais eles (discentes) tivessem maior interesse ou julgassem mais úteis, sempre com a finalidade de contribuir para a internet tornar-se um espaço cada vez mais seguro e agradável.

O “Dia da Internet Segura” (*Safer Internet Day*) aconteceu no dia 09 de fevereiro de 2021 por meio do YouTube³. Esse evento foi transmitido em vários países e, no Brasil, pelo NIC.Br³ com o slogan “*Together for a better internet*”. Alguns dos objetivos do evento foram: (a) unir vários países e diversas línguas com ações para que a internet seja um local melhor e mais seguro; (b) incentivar reflexões sobre diversos assuntos como, por exemplo, o cenário atual em que jovens passam longas horas em frente aos eletrônicos com acesso à internet e expostos a informações seguras e *fakes*, sextorsão, *bullying*, dentre outros; (c) oferecer um Guia da Internet Segura e divulgar uma *helpline* para ajudar pessoas em situações de risco.

O envolvimento dos discentes demonstrou-se bem maior nessa atividade integrada quando comparado à atividade relatada anteriormente (Glossário Técnico Bilíngue) e o desempenho deles foi admirável, devido à qualidade dos trabalhos desenvolvidos e entregues. Na perspectiva das professoras,

³ Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br foi criado para implementar as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, que é o responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no País. Disponível em: <https://nic.br/quem-somos/>

essa ação integrada permitiu não somente integrar conteúdos de Língua Inglesa e Redes de Computadores, mas também inserir o alunado nas discussões sobre os riscos presentes na internet, formas de uso adequado da internet e de redes sociais, questões importantes referentes à inclusão social, além de estimular os estudantes a assumirem responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e pela atitude consciente no uso da internet para que ela seja um espaço melhor para todos usuários.

Os resultados dessa experiência foram considerados bastante satisfatórios pelas docentes e pelos discentes, já que atingiu os objetivos de ensino e aprendizagem de ambos os componentes curriculares, incentivou as turmas a participarem de um evento internacional de grande importância no atual mundo moderno e globalizado, bem como estimulou o interesse deles a participarem dos próximos eventos anuais. Além dos aspectos já mencionados, as professoras observaram que os estudantes tiveram disposição para compreender questões relativas aos riscos da internet aos usuários e fazer uso da criatividade juvenil na produção de conteúdos próprios sobre essa temática.

Em função dos trabalhos dos discentes terem sido muito bons e poderem despertar o interesse da comunidade interna e externa ao *campus* Brasília (IFB) para o referido evento internacional e informar outros adolescentes sobre como a internet pode ser um espaço seguro e de melhor convivência para todos, alguns desses trabalhos foram publicados no site institucional do IFB e divulgado aos estudantes dos *campus* para que também pudessem se beneficiar dos resultados⁴. A título de ilustração, um dos trabalhos dos discentes é mostrado na Figura 1.



Figura 1. Criação de uma estudante com a ferramenta Jamboard[®]. Fonte: IFB, 2021.

⁴ <https://www.ifb.edu.br/brasil/26262-estudantes-participam-do-dia-da-internet-segura>

Desse modo, as ações integradas de ensino/aprendizagem demonstraram ser cíclicas porque as professoras partiram de um problema ou dificuldade enfrentada pelos alunos (novo nível escolar/escola/curso, ensino remoto, efeitos negativos de um período pandêmico etc.), planejaram uma ação para resolvê-lo, avaliaram os resultados, refletiram sobre eles e planejaram novas ações com aprimoramentos pedagógicos.

A metodologia desenvolvida pelas docentes melhorou o processo de decisão instrucional de ambas e, conseqüentemente, aperfeiçoou o processo de educação remota. A partir das observações das professoras sobre os resultados, pode-se concluir que é vital desenvolver pesquisa-ação integrada no ambiente escolar, é possível promover integração do ensino/aprendizagem na educação remota, é relevante a prática docente integrada no que tange a conteúdos de Tecnologias de Informação e Comunicação e com a Língua Inglesa, a fim de oportunizar aprendizagem significativa e entendimento das diversidades linguísticas presentes na área de Desenvolvimento de Sistemas e no respectivo mundo de trabalho (BRASIL, 2017) e, por fim, espera-se que esse relato de experiência docente incentive docentes a desenvolverem suas próprias pesquisa-ações em sala de aula, de modo integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- BRASIL (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2020
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. MEC. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 26, parágrafo 5º. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 7 mai. 2010.
- BRASIL (2000). Ministério da Educação. MEC. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB).
- BRASIL (2006). Ministério da Educação. MEC. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEB): 2006. Volume 1.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Brasília: 2010.


- Davis K (1995). Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29(3): 455-472.
- Deutsche Welle DW (2020) Pandemia causou maior interrupção da educação da história, diz ONU. *Notícia. Mundo*. [04 ago. 2020] Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/pandemia-causou-maior-interrup%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-diz-onu/a-54429634> Acesso em: 04 mar. 2021
- Filatro A et al. (2018). *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva.
- Freire P (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Glanz J (2002). Action research helps reinforce and cement the belief that together we can make a difference. In: *Journal of Staff Development*, verão de 1999, 20(3) <http://www.nsd.org/library/jsd/glanz203.html> Acesso em: 30 out. 2002.
- IFB - Instituto Federal de Brasília (2014a) Resolução nº 20/2014. Autoriza a oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática e aprova o seu respectivo plano de curso. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%C3%A7%C3%A3o_020_Curso%20T%C3%A9cnico%20Integrado%20em%20Inform%C3%A1tica.pdf Acesso em: 13 mar. 2021.
- IFB - Instituto Federal de Brasília (2014b) Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Plano%20de%20Curso%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Integrado-Informatica-Readqua.pdf> > Acesso em: 06 fev. 2021.
- IFB - Instituto Federal de Brasília (2019) Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 a 2023. Brasília, 2019 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/12256> Acesso em: 10 mar. 2021.
- IFB - Instituto Federal de Brasília (2020). Resolução Nº 20/2020 CS-IFB - aprova a retomada dos Calendários Acadêmicos nos campi do IFB. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/portal-do-aluno/92-institucional/resolucoes/22990-resolucoes-2020> Acesso em: 06 fev. 2021.
- Larsen-Freeman D et al. (1991). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Nova York: Longman.
- Moran J (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich L et al. (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. 1-25p.

- Masetto MT (2011). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J. M.; Masetto, M. T; Behrens, M. A. Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas. 19ª ed. São Paulo: Papirus, 133-173 p.
- ONU BRASIL. (s/d) Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 13 mar. 2021.
- Sawaya MR (1999). Dicionário de Informática e Internet. São Paulo: Nobel. Disponível em: https://www.academia.edu/9682091/Dicion%C3%A1rio_de_Inform%C3%A1tica_and_Internet Acesso em: 13 fev. 2021.
- Wallace MJ (1988). Action Research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

A adaptação curricular como prática de equidade educacional no ensino superior

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 18/03/2021

 10.46420/9786588319567cap6

Katia Guimarães Sousa Palomo^{1*} 

INTRODUÇÃO

A melhoria da condição de vida e do bem-estar dos seres humanos são, em grande parte, decorrentes de estudos e descobertas científicas presentes no nosso cotidiano. Comumente nos deparamos com novas tecnologias que facilitam a execução de atividades manuais e intelectuais, contribuindo para a melhoria ou o desenvolvimento de novas capacidades.

Para Guenther (2006), a capacidade humana é um conjunto de atributos e habilidades desejados socialmente. Estar apto ao mercado de trabalho, por exemplo, implica que a sociedade, em suas dimensões culturais, históricas e tecnológicas, valorize ou não certos atributos. Desde as fases iniciais da vida até a final, é necessário que as capacidades e os talentos sejam desenvolvidos, adequando-os às características de cada fase do viver.

Segundo Guenther (2006), na vida adulta, a ênfase reside no desenvolvimento das capacidades relacionadas ao mundo do trabalho e da produtividade. A competitividade também é uma característica deste ambiente, pois desde o acesso à ocupação profissional existe uma “batalha” pelas vagas disponíveis no mercado de trabalho. Os critérios de seleção perpassam não apenas pelas características subjetivas, mas, principalmente, por capacidades parametrizadas de candidatos, como experiências anteriores e titulação.

Não é incomum, portanto, o desconhecimento das capacidades e potencialidades de um indivíduo, seja pelo próprio indivíduo ou pelo outro. Nesse cenário composto de capacidades a serem desenvolvidas, de competitividade, de valores norteadores do bem-estar individual e coletivo, se apresentam também as pessoas com deficiências (PcDs). A inclusão de PcDs no mercado de trabalho é crescente e desafiadora. A legislação brasileira — Lei das Cotas no. 8.213/1991 — reconhece a importância desta inclusão ao obrigar as organizações do setor privado a destinarem de 2% a 5% das vagas disponíveis para pessoas com

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

* Autora correspondente: katia.palomo@ifb.edu.br

deficiência. No setor público, o percentual é de 5% a 20% das vagas, estipulado pela Lei no. 8112/1990 e fixado pelo Decreto no. 3.298/1999.

Qualquer inclusão de pessoas com deficiência (PcDs) no mundo do trabalho implica em adaptações na infraestrutura, no ambiente organizacional e nas atividades do trabalho. No entanto, a visão social míope sobre as limitações humanas impossibilita, muitas vezes, a percepção das habilidades e atributos que um indivíduo com deficiência pode incorporar ou desenvolver. A destreza de um estudante surdo ao fazer a leitura labial, por exemplo, é improvável de se identificar em estudantes ouvintes. Sob o conceito da medicina categorizadora da Classificação Internacional de Doenças - CID é que pessoas são identificadas como deficientes. No entanto, este prisma desconsidera que todos os indivíduos possuem limitações, mas, principalmente, possuem habilidades e potencialidades. O que deve importar, numa visão humanística, é o ser, suas peculiaridades, sem qualquer espécie de segregação física ou social por causa de suas diferenças.

A educação apresenta-se, então, como um agente impulsionador do desenvolvimento das capacidades humanas e norteador dos valores aceitáveis como adequados numa sociedade. O ambiente educacional viabiliza o encontro com o outro, as interações, a humanização das relações, experiências, reconhecimento das singularidades, o diálogo respeitoso e a ética da alteridade.

As instituições educacionais devem atuar de modo a maximizar o desenvolvimento das capacidades e dos talentos humanos, direcionando-os aos valores construtivos. Esta atuação propicia o respeito, a harmonia e o bem-estar coletivo, independentemente das rotulagens sociais que evidenciam as diferenças entre os indivíduos.

No Brasil, o acesso de pessoas com deficiência em cursos superiores cresceu 237% (2009 - 2019) segundo o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020). Entretanto, em 2019, este número representava, segundo dados do INEP (2020), somente 0,56% do total de estudantes universitários do país. Considerando que cerca de 25% da população nacional possui algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), torna-se evidente a discrepância decorrente da falta de equidade educacional. Em face deste cenário, as instituições de ensino superior são intimadas a possuírem políticas e práticas legitimadas, ambas pautadas pelo sério compromisso da inclusão e da equidade educacionais. É preciso garantir o respeito aos direitos dos estudantes com deficiência através de políticas, normas e práticas voltadas para a inclusão. Incluir pressupõe respeitar os normativos, inclusive aqueles que evidenciam a flexibilização em face das singularidades de cada demandante.

Nesse sentido, Fonseca et al. (2010) destacam que a adequação às necessidades dos indivíduos é preponderante para capacitá-los ao exercício pleno da cidadania. Em um cenário institucional, com normas, regulamentos e procedimentos formalizados, por vezes, as demandas que requerem flexibilização ou adaptação, não são acolhidas. É habitual nos depararmos com estudantes com deficiência lutando por

direitos legitimados, a exemplo da adaptação curricular, como via para permanência e conclusão de curso superior.

Tais contextos possibilitam a construção do seguinte questionamento: Adaptação curricular, para um estudante com deficiência intelectual, pode ser compreendida como uma medida de equidade educacional, no ensino superior? O presente ensaio pretende, inicialmente, subsidiar reflexões sobre os enfrentamentos acerca do direito à adaptação curricular e os desafios inerentes ao processo de inclusão. Além do mais, busca contribuir para o repensar dos estudantes com deficiência como sujeitos de suas próprias histórias e conquistas.

A princípio, a metodologia utilizada possui um viés descritivo. Ela apresenta uma demanda por adaptação curricular de estudante com deficiência intelectual em curso superior em tecnologia, numa instituição federal. Possui também um viés exploratório tendo como instrumentos de levantamento de dados e de análise, estudos bibliométricos aplicados em bases documentais. A pesquisa bibliométrica realizada elenca alguns fatores que influenciam a temática da adaptação curricular como uma prática para a construção da equidade educacional.

CAPACIDADE E INVISIBILIDADE

Numa perspectiva foucaultiana, o corpo é o principal ator de todos os seus fantasmas, sendo também no espelho que o indivíduo o reconhece como uma clausura. Ele é entendido como um limitador das utopias humanas e líquido à medida que se desfaz. No entanto, as ações e ideais humanos é que permitem a sua eternização. Assim, ainda que um corpo seja socialmente categorizado como perfeito, a sua existência torna-se irrelevante ante às heterotopias (Foucault, 2013).

Não é a perfeição ou a juventude expressada por um corpo físico que irá fazê-lo refluir sobre si, mas a sua ilimitada utopia, que lhe permite acreditar e agir. Assim, não há sentido em se categorizar os indivíduos como perfeitos ou imperfeitos, pois tudo que se vê é fluído e incorpóreo. A essência do ser está numa estrutura considerada utópica, cuja perpetuidade de virtudes, ações, capacidades devem ser visíveis aos olhos dos outros, mesmo com a evidência de sua imperfeição física. Na realidade social brasileira, este modo de pensar é cultural e historicamente diverso, pois um corpo limitado tende a ser considerado imperfeito, transformando-o em um ser invisível na sociedade.

Essa invisibilidade é quebrada a cada momento em que um indivíduo questiona tais nomenclaturas, incomoda o padrão social convencionado, apresentando os seus sonhos e impondo os seus direitos. O processo de inclusão escolar deve considerar as peculiaridades e singularidades das deficiências de cada estudante, tendo os seus interesses e as suas características individuais respeitados. Não se trata apenas de uma aceitação social na comunidade, mas do ensinar os conteúdos e práticas necessárias para a formação curricular, respeitando o ritmo e estilo de aprendizagem individual.

É indispensável às instituições de ensino, maior dedicação de tempo e investimento para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência. Alguns fatores são primordiais para a formação e capacitação dos discentes: disponibilização de recursos diversificados e as estratégias de ensino direcionadas às singularidades dos indivíduos. Sob o aspecto humano, o investimento em profissionais de apoio e a dedicação dos profissionais envolvidos oportunizam desafios e conquistas construídas de forma coletiva. Quando um estudante possui uma deficiência intelectual, maior é a demanda por um currículo adaptado, combinado com ações minuciosamente definidas para oportunizar a efetiva aprendizagem.

Tais esforços, investimentos e adaptações são fundamentais para que estudantes com deficiência possam ser participantes ativos numa sociedade. No entanto, não é raro encontrarmos posicionamentos descompromissados e pessimistas quanto à entrada e permanência de estudantes com deficiência em instituições de ensino.

Numa dimensão de aprendizagem, a deficiência intelectual se evidencia na dificuldade de abstração. No entanto, considerando a potencialidade humana ilimitada, há sempre espaço para o desenvolvimento de competências mais complexas ou mais simples. As instituições de ensino superior podem e devem contribuir para a construção do cidadão e do profissional, por meio de uma educação inclusiva.

O ambiente universitário deve ser pensado como mais uma etapa educativa de desenvolvimento e formação do indivíduo (Luque et al, 2006). Por um lado, os estudantes sem deficiência podem acolher as diferenças e singularidades individuais, em um momento do viver mais amadurecido. Num outro aspecto, este ambiente permite aos estudantes com deficiência uma oportunidade de terem suas necessidades educativas supridas, numa área desejada de conhecimentos específicos. Além do contexto social motivador de estar em um ambiente universitário, favorecendo seu nível de autorealização, ter suas necessidades atendidas e obter respostas educacionais acolhedoras, oportunizam ao estudante com deficiência um marco fundamental de desenvolvimento social, afetivo e profissional.

A ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à educação possui dois principais marcos: a Constituição Federal e a Declaração de Salamanca. A Constituição Federal Brasileira (1988) assegura às pessoas com deficiência, a educação como um direito (Art. 205). Em seu Art. 208 – III, garante a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2018).

Na década de 1990, a Declaração de Salamanca norteia a educação inclusiva ao garantir o acesso e a permanência dos cidadãos ao ensino regular, promovendo o avanço da educação especial. Outro aspecto retratado pelo documento era a instituição de que as escolas regulares de ensino fossem acessadas sem qualquer restrição pelas crianças. A educação especial adquire um novo conceito: “necessidades educativas

especiais” e apresenta os seus sujeitos “todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece em seu Art. 58 o serviço de apoio especializado para o atendimento às necessidades dos estudantes da educação especial. Segundo o Art. 59, é ofertada uma certificação de terminalidade específica aos estudantes que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Da mesma maneira, esta certificação é disponibilizada aos estudantes superdotados por decorrência da aceleração de seus estudos para a conclusão do programa escolar. Em 2013, o Parecer n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2013) amplia o escopo de utilização da certificação para alunos dos cursos técnicos de nível médio, subsequente ao Ensino Médio, seja na modalidade regularmente oferecida ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Estado brasileiro consolida as orientações para uma escola inclusiva no documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Adaptações Curriculares — Educação especial (BRASIL, 2003). Objetivando dar o suporte necessário à atuação docente ante às dificuldades de aprendizagem de estudantes, este instrumento permite implantação de medidas de flexibilização e a dinamização do currículo para os estudantes, em três níveis: “no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual” (BRASIL, 2003).

A flexibilização curricular garante aos estudantes, com ou sem deficiência, caminhos alternativos para o atendimento das especificidades de aprendizagem de cada estudante, no acesso ao currículo. Diferentemente, a adaptação curricular é o direito exclusivo de estudantes com deficiências que não são capazes de acessar o currículo comum aos demais estudantes em face das limitações impostas pela deficiência. Neste segundo caso, torna-se essencial a construção de um plano individualizado com objetivos e conteúdos que possibilitem a aprendizagem relevante dos estudantes com deficiência.

Para Fonseca et al. (2010), uma escola inclusiva precisa ter um currículo flexível, abarcando as peculiaridades de aprendizagem humanas, sem impedir as adaptações necessárias aos estudantes com deficiência. A flexibilização curricular possibilita ao professor o planejamento e execução de ações, avaliações, sem alteração dos conteúdos inerentes ao currículo. A adaptação curricular, no entanto, demanda uma atuação mais institucionalizada de todos os envolvidos com o processo de mudança curricular, conhecedores da real necessidade do estudante, para que não o prive do direito de ter acesso aos componentes curriculares comuns a todos os estudantes. O Decreto n.º 3.298 de dezembro de 1999 (BRASIL, 2018) dispõe que as instituições de ensino deverão oferecer adaptações aos seus estudantes com deficiência:

Quadro 1. Adaptações Curriculares. Fonte: BRASIL (2018).

<i>Adaptações</i>	<i>Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999</i>
Tempo adicional para realização das provas	Art. 27
Adaptações de provas	
Incluem nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência.	Art. 27 §2º
Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;	Art. 29
Capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e	
Adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação	

Para Rocha et al. (2009) a adaptação curricular é mencionada como um instrumento relevante para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. No entanto, dois outros aspectos se destacam: a necessidade de uma maior conscientização, interação da comunidade com estes estudantes e a necessidade de estruturação de espaços para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes, com apoio psicopedagógico.

No âmbito universitário a adaptação curricular precisa ser capaz transformar-se em um mecanismo de acessibilidade e nivelamento (Luque-Parra et al., 2014). Tal mecanismo deve possuir estratégias de diferentes abordagens e respostas capazes de suprir as demandas reais e individuais de um aluno com deficiência e, sob a ótica docente, de orientar o planejamento e a atuação para o melhor ensinar.

Quadro 2. Adaptação curricular na universidade. Fonte: Luque-Parra et al. (2014).

Implica em:
<ul style="list-style-type: none"> • Integração de estudantes com deficiências. • Treinamento do pessoal docente e do pessoal de Administração e Serviços em deficiência. • Atitude favorável e reflexiva em relação aos estudantes com necessidades especiais. • Avaliação psicopedagógica e avaliação individual de suas necessidades. • Serviço de apoio ao estudante: avaliação, aconselhamento e informação sobre deficiência.
Não implica em:
<ul style="list-style-type: none"> • Menos consideração pelo aprendizado do aluno, nem um nível inferior de ensino do professor e da área. • Menor nível de demanda, nem supressão de conteúdos, nem eliminação de objetivos.

Em suma, na busca por formar profissionais, as instituições superiores devem propor planos de estudos adaptados à formação e aquisição de conhecimentos e habilidades específicas para cada perfil de

estudante com deficiência. Tais atitudes oportunizam aos estudantes o efetivo direito à inclusão educacional, pois propõem um sistema educacional sensível e estruturado às necessidades dos estudantes, com desenhos adequados ao desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

É necessário evidenciar que não há inclusão educacional quando um currículo é empobrecido para justificar a finalização de uma etapa escolar ou acadêmica. Da mesma forma, não há inclusão escolar quando os direitos à educação de qualidade são minimizados, seja por decorrência de falta de recursos humanos, físicos ou instrucionais, seja por falta de compromisso com a formação de um cidadão ativo na sociedade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os métodos empregados nesta pesquisa caracterizam-se, prioritariamente, como qualitativos no qual se busca compreender fenômenos, aprofundar experiências e destacar os aspectos subjetivos de uma realidade (Hernandez Sampieri et al., 2013).

Buscando compreender se a adaptação curricular contribui como uma prática para a construção da equidade educacional de estudante com deficiência intelectual do ensino superior, o desenho da pesquisa teve como alicerces um estudo de caso sobre o direito à adaptação curricular para uma pessoa com deficiência intelectual, estudante do ensino superior e uma pesquisa em bases bibliográficas.

A descrição do estudo de caso teve como instrumento a “História de vida” deste estudante a partir das falas oriundas de entrevista concedida em divulgação institucional, de relatos e da apresentação de memorial proferidos durante a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso superior. Foram desenvolvidas análises dos conteúdos apresentados nos relatos oportunizando a criação de um sistema de categorias alicerçadas pela metodologia de Bardin (2016).

A pesquisa documental exploratória foi realizada em bases de dados eletrônicas de periódicos, teses e dissertações evidenciando aspectos acerca do direito à adaptação no contexto das produções acadêmicas, os principais aspectos e fatores apresentados.

As palavras-chaves “adaptação curricular” e “deficiência intelectual” foram pesquisadas nas bases Scopus, SciELO.ORG, ScienceDirect (Elsevier) e Ebscohost disponibilizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

História de vida

Para fins de preservação da identidade, o(a) estudante com deficiência intelectual é aqui identificado(a) como AP. Ademais, as transcrições respeitarão a fala ou escrita tal qual foram registradas, sem a identificação de qualquer inadequação (sic)² existente na língua portuguesa.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS — 5, 2014) classifica a deficiência intelectual em quatro níveis de gravidade: desde a deficiência intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência intelectual grave, até a deficiência intelectual profunda. A deficiência intelectual, além destes níveis, possui diferentes fatores de dificuldades como aqueles relativos a um juízo social, à dificuldade em lidar com emoções, com relações interpessoais, podendo ser facilmente iludido e tornar-se vítima de abusos. Fica evidenciado que o processo de inclusão e da equidade educacional perpassa pela construção de valores institucionalizados.

No 2º. Semestre de 2014, AP foi aprovado no ENEM para o curso superior de Gestão Pública em instituição federal de ensino, nas vagas reservadas para pessoas com deficiência.

Fiz o ENEM, minha mãe me inscreveu e eu nem sabia. Eu soube quando fui chamada. Eu havia decidido não fazer, porque eu não acreditava que a minha nota daria para passar. Eu achava que eu era incapaz de fazer um curso superior (Entrevista realizada em agosto de 2015).

Ao iniciar o curso, AP relata suas principais dificuldades, para além das limitações de aprendizagem:

Meu primeiro semestre, encontrei muitas barreiras, para mim tudo novo, a instituição. Foi a primeira vez que fico na sala de aula “normal”, sem acompanhamento da minha mãe assistindo aulas junto comigo. nos técnicos. Como (a instituição) não tinham psicopedagoga (quero deixar claro psicopedagoga é diferente que psicóloga, tem muitas pessoas confundem). Nos primeiros semestres que tinham medo aconteceu, ficando três disciplinas que fiquei reprovada. Comecei a fazer e dar início a Psicopedagoga particular e atendimento especializado, além apoio pedagógico que recebi dos meus pais elevando o meu sucesso acadêmico, contribuindo para minha permanência. (AP, Memorial, 2018).

O depoimento evidencia que a instituição, na sua percepção, não ofereceu o apoio necessário para que se pudesse maximizar suas oportunidades de aprendizado. A princípio, o cenário apresentado indica que o estudante foi simplesmente inserido em um ambiente de sala de aula, na condição mais caracteristicamente definida como integração.

Ao ser inviabilizado o direito à inclusão na construção do seu espaço coerente na comunidade, a família recorre à contratação de profissionais com o objetivo de facilitar a assimilação dos conteúdos e o aprendizado.

Outros extratos foram obtidos:

“Não tinha sala de apoio específica”

² O termo “sic” refere-se à contração de um termo do latim, “sicut” e significa “assim como é” ou “exatamente dessa forma”. Se coloca entre parênteses, após uma palavra ou citação, para indicar que são autênticas, embora erradas ou estranhas.

“Fazer provas dissertativas preocupada com erros de português e também insegura da escrita.”

“(...)se professor passar atividades e exercícios do novo conteúdo, ainda não vou compreender de imediato”

“Agora se for atividades dos conteúdos passando em sala de aula, estudei em casa com marcação marca texto e canetas coloridas, fazer fichamento nas fichas e mapa mental, vou conseguir compreender imediatamente o que aquele exercício está sendo solicitado.”

“E a carência de aplicação de políticas públicas – falta psicopedagoga no (instituto).”

“Dificuldade para apresentar trabalho para turma pois não soube comunicar e ensinar o que aprendi”

Nestes pequenos extratos estão evidenciados a inexistência de apoio e adaptação curricular, a nível da prática docente. Tal situação potencializa o sentimento de exclusão do indivíduo, pois nem as ações institucionais, nem as atitudes dos educadores corroboraram para a construção do processo de inclusão educacional. A inclusão institucional fica limitada às ações individuais dos colegas e membros da comunidade que se sensibilizam com a situação.

Tanto os colegas de turma e fora da turma, quantos aos estudantes em geral (...), contribuíram sim a inclusão que foi contínuo e me senti de fato incluído no sistema de ensino, (porque a faculdade é primeira vez faço amizade, antigamente não consegui amizade), tive apoio nos trabalhos individuais, trabalhos em grupos, estudava para provas e conteúdo de aula juntos, se percebiam que não entendi os conteúdos e tenho dificuldades alguns exercícios em sala de aulas, eles paravam para explicar modo mais fácil, usando em cima dos meus métodos e estratégias de estudos (tinham conhecimento dos meus métodos e estratégias). Até eu compreender os conteúdos das disciplinas e os exercícios está sendo solicitado. Este processo foi dentro e fora de sala de aula, pelo WhatsApp. (AP, Memorial, 2018)

No decorrer do curso percebi eu mesmo tenho fazer inclusão, aprendi acreditar mim mesmo e que sou capaz, consigo fazer as diferenças na minha vida, tornei mais produtivas, ainda estou trilhando caminhos para realização profissional que não fiquei apenas nos sonhos (AP, março 2018).

A perspectiva crítica de uma reconstrução de si mesma, em busca do ser mais, possibilita o rompimento de uma situação de não acolhimento aqui superada. Este relato, é o exercício proposto por Freire (1987) em sua pedagogia do oprimido: “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”

Vou dar um exemplo, que aconteceu também aqui no IFB: professor ou educador vai descobrir tem uns estudantes deficiência na sala de aula, então aquele educador, docente primeiro vai saber o conceito/ ler sobre a deficiência aquele estudante (lendo o decreto nº 3.298/1999), vai fazer estudo de caso em cima aquele estudante deficiência, vai tentar descobrir aquele estudante têm métodos e estratégias para compreende aquele conteúdo. Se estudante não tiver métodos e estratégia, este professor vai procurar junto com estudante, até encontrar um que vai facilitar e mais adaptou para compreende de imediato os conteúdos aquela disciplina. A estudante precisar material de apoio para complementar o material de sala, vai marca plantão de dúvidas e aulas de reforço fora horário de aula. Esta inclusão tem ser contínuo, vai garantir permanência deste estudante no ensino superior. E estudantes sempre lembrar destes professores. Este educador vai encontrar sobre tudo inclusão e material de apoio lendo a Lei nº 13.146/2015, lá explicar tudo e como fazer inclusão, por isso considero esta lei extremamente importante para educadores, docentes, núcleos psicopedagógicos, estudantes(as), pais, todos agentes envolvidos inclusão da

“pessoa com deficiência, assim poder ajudar todas as deficiências, e tem ser inclusão continuo e não por momento” (AP, Memorial, 2018).

Destes relatos foram identificados os seguintes aspectos na análise dos conteúdos:

Quadro 3. Categorias iniciais dos relatos e extratos. Fonte: a autora.

CATEGORIAS	1º. Relato	2º. Relato	Extratos	3º. Relato	4º. Relato	%
(-) Descrença pessoal	X X		X			7,5%
(-) Dificuldades de inclusão por inadequação de recursos físicos			X			2,5%
(-) Dificuldades de inclusão por inadequação de recursos humanos			X X		XX	10%
(-) Dificuldades de inclusão por inadequação de recursos instrucionais		X	X			5%
(-) Limitações pessoais	X	X	X X	X X		15%
(-) Limitação de profissionais de apoio		X	X	X		7,5%
(+) Apoio de estudantes				X X X X X		12,5%
(+) Apoio familiar	X	X X				7,5%
(+) Crença pessoal				X X X X	X X X	20%
(+) Estratégias pessoais				X X X	X X X	15%
Total de Incidências						100%

A partir deste mapa categorial, é possível apresentar os principais fatores que impactam no processo de equidade organizacional. Comparativamente ao primeiro relato, o estudante foi conquistando aos poucos a consciência de que para conquistar os seus direitos não poderia contar com a instituição, mas deveria buscar estratégias de adaptação e acolhimento. O processo de construção da autonomia para superação dos entraves e o desenvolvimento das potencialidades foi alcançado, infelizmente mais alicerçado no apoio de estudantes, da família, do que pela instituição educacional.

O Direito à Adaptação Curricular

Em 05 de agosto de 2017, em reunião de Colegiado do curso superior, a genitora e responsável pelo estudante AP informa aos docentes participantes que após 18 meses, sem nenhum progresso na elaboração das atividades das componentes intituladas Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, nos moldes demandados a estudantes sem deficiência, vem solicitar adaptação curricular via processo acadêmico, mediante requerimento circunstanciado. Apesar da comprovação, por laudo, da deficiência intelectual, a instituição durante todo este período não elaborou nenhum Plano Individual de Trabalho para o estudante, nem sequer possuía um roteiro que pudesse nortear os membros do Colegiado nesta situação peculiar.

A proposta inicial oferecida pela coordenação pedagógica da instituição de ensino utilizava o estatuto da “Terminalidade Específica” como uma solução para tais “inconvenientes”. A terminalidade específica é um estatuto legitimado pela Lei 9394/1996 que certifica a conclusão de escolaridade com um histórico descritivo das competências do educando (BRASIL, 1996). Trata-se de um fundamento jurídico utilizado inicialmente para o ensino fundamental e que teve autorizada a sua aplicação para a educação profissional técnica de nível médio, por parecer do CNE/CEB No. 2/2013 (IFB, s/d). No entanto, é importante destacar que tal fundamento não se apresenta como estatuto aplicável ao nível do ensino superior e, mesmo que inadvertidamente fosse aplicado, a própria lei é clara ao afirmar que as instituições deverão esgotar todas as possibilidades de adaptação necessárias à aprendizagem antes da sua utilização, em face da importância de se garantir o alcance das competências desenvolvidas pelo educando.

Evidencia-se que os valores de inclusão devem permear as decisões, respeitando as normativas e buscando utilizar a flexibilidade para a transformação efetiva do processo de inclusão e equidade educacional, correndo o risco de utilizar medidas simplistas para uma pseudoinclusão. Ademais, a “terminalidade específica” limitaria o estudante ao recebimento de um certificado reconhecendo 95% das competências adquiridas durante o curso. Em face da pendência exclusiva nas componentes denominadas Projeto de Pesquisa (PPQ) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), acrescentada à inexistência de adaptação curricular prevista, a titulação de Tecnólogo em Gestão Pública não seria conquistada. Ao final do processo, foi aprovada a criação de um instrumento pelo Núcleo Docente Estruturante do curso, mesmo sob resistência minoritária de docentes alegando que o direito à inclusão é um privilégio e uma benesse.

Tal cenário é retratado por Xiberras (1993) ao pontuar que a exclusão, construída a partir da marginalização profissional do indivíduo, tem a empregabilidade inviabilizada. No caso em tela, esta marginalização se dá por decorrência da perda do direito à titulação do curso. A importância da titulação de uma instituição federal é certamente mais inclusiva para o mercado de trabalho do que uma certificação. Trata-se, portanto, de uma exclusão induzida, por consequência, que imporá novos vetores de exclusão e insucesso social. “Ora, a acumulação de insucessos, ou a acumulação de deficiências, torna-se, contrariamente, uma causa certa de exclusão social” (Xiberras, 1993).

Pesquisa Bibliométrica

Em pesquisa utilizando as palavras-chaves “deficiência intelectual” e “adaptação curricular” nas bases Scopus, SciELO.ORG, ScienceDirect (Elsevier) e Ebscohost no Portal de Periódico Capes, foram apresentados 27 artigos. Como um critério de qualificação foi adicionado um filtro de delimitação dos artigos submetidos a periódicos que tiveram revisão por pares. Este é um dos critérios comumente utilizados para a avaliação da qualidade dos periódicos QUALIS/CAPES, restando 07 artigos para análise.

Posteriormente, aplicou-se novo filtro para limitação de artigos na área da Educação, com ênfase na adaptação curricular no ensino superior, restando 01 artigo a ser analisado. Em busca no banco de Teses e Dissertações foram encontrados 21 (vinte e uma) teses e dissertações, apenas 02 (duas) dentre elas, tratam especificamente das temáticas abordadas, no contexto do ensino superior.

Tabela 1. Pesquisa em Fontes. Fonte: a autora.

Fontes	Resultado Inicial	Após 1º. Filtro (Revisão por pares)	Após 2º. Filtro (Área da Educação no Ensino Superior)
Portal de Periódico Capes	27 artigos	07 artigos	01 artigo
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	21 produções	-	01 tese 01 dissertação

Numa busca mais criteriosa, os artigos científicos, as teses e as dissertações foram analisadas a partir de possíveis associações com a temática abordada.

Tabela 2. Artigos de Educação sobre Adaptação Curricular para Pessoas com Deficiência Intelectual. Fonte: Autora.

Título	Ano	Nível de Ensino	Contribui com estudo
A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015).	2016	Superior	Não
A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.	2010	Ensino Regular	Não
A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência	2009	Superior	Sim
Adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas	2016	Ensino Fundamental	Não
Ensino da matemática a estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos	2014	Ensino Médio	Não
Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem.	2013	Ensino Fundamental	Não

Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005)	2015	Ensino Médio	Não
---	------	--------------	-----

Tabela 3. Produções na Área de Educação sobre Adaptação Curricular no Ensino Superior - Deficiência intelectual. Fonte: elaboração da autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações IBICT.

Título	Tipo	Ano	Nível de Ensino	Contribui com estudo
Alfabetização de estudantes com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	Tese	2013	Ensino Fundamental	Não
Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Tese	2014	Ensino Fundamental	Não
Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Tese	2014	Ensino Fundamental	Não
Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual	Tese	2012	Ensino Fundamental	Não
Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	Tese	2009	Ensino Fundamental	Não
Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva	Tese	2008	Ensino Fundamental	Não
Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras	Tese	2011	Ensino Superior	Sim
O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo	Tese	2012	Ensino Fundamental	Não
Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum	Tese	2012	Ensino Fundamental	Não
Adequações curriculares na área da deficiência intelectual : análise de uma realidade	Dissertação	2012	Ensino Fundamental	Não
Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para estudantes com deficiência	Dissertação	2015	Ensino Fundamental	Não

intelectual na escola pública no município de Macapá-AP				
Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar	Dissertação	2012	Ensino Fundamental	Não
Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.	Dissertação	2015	Ensino Superior	Sim
Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.	Dissertação	2012	Ensino Fundamental	Não
Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.	Dissertação	2016	Ensino Fundamental	Não
Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.	Dissertação	2014	Ensino Fundamental	Não
Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo.	Dissertação	2008	Ensino Fundamental	Não
O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.	Dissertação	2014	Ensino Fundamental	Não
Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.	Dissertação	2012	Ensino Fundamental	Não
Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.	Dissertação	2010	Ensino Fundamental	Não
Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB.	Dissertação	2015	Ensino Fundamental	Não

Em linhas gerais, pode-se constatar que existem poucas pesquisas e produções acadêmicas nacionais que apresentam evidências acerca da combinação entre os temas adaptação curricular e deficiência intelectual, no âmbito do ensino superior.

A contribuições colhidas nas produções cujas características contribuem para este ensaio evidenciam que a adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual, no âmbito das instituições de ensino superior está, na maioria dos casos, restrita à responsabilidade dos docentes que

atuam diretamente com tais estudantes. A formação do cidadão e profissional com deficiência intelectual depende de uma equipe qualificada, dedicada e fiel à crença de que todo estudante é capaz de aprender.

As produções evidenciam que professores, ao relatarem acerca da aplicação do mecanismo de adaptação curricular, estão, na realidade, aplicando a simplificação do currículo, por meio da simplificação dos objetivos e dos conteúdos, com atividades repetitivas.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

A adaptação curricular precisa ser encarada como uma prática cotidiana e necessária para a realização e a efetividade do direito à uma educação inclusiva. A adequação de um currículo à realidade dos estudantes com deficiência intelectual é um desafio conjunto a ser trabalhado nas instituições de ensino. No ensino superior, a adaptação deve compor os planos pedagógicos dos cursos, como forma de oportunizar aos estudantes com deficiência uma formação cidadã e profissional. Para tanto, é preponderante que os docentes e demais profissionais envolvidos reconheçam a importância do acolhimento e adaptação das estratégias de ensino em prol do desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

O aspecto mais importante a ser levado em conta é a singularidade de cada estudante com deficiência. São as particularidades individuais das pessoas com deficiência que, ao serem compreendidas e consideradas no processo de ensino e aprendizagem, contribuem para a construção de uma educação mais equitativa. Por isso, instituições de ensino, nos mais variados níveis e modalidades, devem se adaptar e proporcionar condições necessárias às especificidades de cada necessidade especial. A construção de estratégias de ensino, a modificação e reestruturando das atividades a serem desenvolvidas devem respeitar e adequar-se às individualidades dos seus estudantes.

O estudo de caso aqui apresentado coaduna com uma realidade dos sujeitos da maior parte dos artigos e trabalhos levantados na pesquisa realizada em bases documentais, ou seja, são reiteradas lutas pelo direito à inclusão e à equidade educacional. A busca por adaptação curricular é uma via que permite a efetiva equidade educacional e profissional, no ensino superior. É certo que as exclusões profissional e social fazem parte do desafio diário das pessoas com deficiência, no entanto o ambiente universitário pode e deve maximizar as potencialidades destes estudantes, tornando-os mais integrados à sociedade, contribuindo para a sua autonomia, independência e autoestima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (1996). Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 23 de março de 2021.

- BRASIL (1996). Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 de março de 2021.
- BRASIL (2003). Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- BRASIL (1999). Decreto nº 3.298/1999. Planalto - Portal de Legislações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 23 de março de 2021.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 20 de maio 2018.
- CNE (2013). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 23 de março de 2021.
- DMS – 5 (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca KA et al. (2010). Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: Valle TG et al. Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo, SP: Editora UNESP Cultura Acadêmica.
- Foucault M (2013). O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições.
- Freire P (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guenther ZC (2006). Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hernandez Sampieri R et al. (2013). Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre: Penso.
- IBGE. Censo Demográfico (2010). Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 19 de março 2021.
- IFB (s/d). Manual de Orientações para adaptações / adequações curriculares e terminalidade específica. Brasília: Instituto Federal de Brasília. IFB (s/d). Manual de Orientações para adaptações / adequações curriculares e terminalidade específica. Brasília: Instituto Federal de Brasília.
- INEP (2020). Censo da Educação Superior 2019. Fonte: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Luque DJ et al. (2006). Aspectos de intervención psicopedagógica en el alumnado universitario con discapacidad. Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogia. Melilla: Universidad de Granada.

Luque-Parra DJ et al. (2014). Adecuación del curriculum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Ibero-americana de Educación Superior*, 13: 101-116.

Rocha TB et al. (2009). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: Dias F. *Educação Inclusiva: deficiência e contexto social*. Salvador: EDUFBA.

Unesco (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 20 de maio 2018.

Xiberras M (1993). *As teorias da exclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

ÍNDICE REMISSIVO

A

adaptação curricular, 4, 75, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90
autismo, 25, 34, 36

D

deficiência intelectual, 4, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89
direito à educação, 24, 35, 78

E

educação profissional, 4, 6, 8, 15, 16, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 37, 38, 50, 53, 61, 72, 85
ensino, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91
médio, 4, 8, 9, 18, 20, 21, 61, 62, 64, 87
médio integrado, 29
equidade educacional, 75, 77, 81, 82, 85, 89
equilíbrio, 37, 38, 42, 43, 55, 56, 59
estudo, 6, 8, 9, 10, 13, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 64, 67, 68, 69, 81, 83, 86, 87, 89
Exame Nacional do Ensino Médio, 4, 16, 20

I

inclusão, 3, 4, 16, 25, 35, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91

integração, 4, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 82

L

língua inglesa, 4, 25, 26, 31, 36, 63, 64, 68, 69, 70

O

orçamento, 7, 15, 52, 53, 55, 58

P

políticas públicas nacionais, 16
previdência social, 26, 37, 41, 43, 45, 50, 57
profissional, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 36, 41, 50, 61, 64, 75, 78, 83, 85, 89

Q

qualidade da educação básica, 17

R

rede federal, 14, 29, 35, 57, 61, 72
redes de computadores, 63

S

sustentabilidade, 37

T

técnico, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 25, 26, 61, 64

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Queila Pahim da Silva



Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nas áreas de Turismo, Hospitalidade e Lazer no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012); Especialista em Planejamento e Consultoria Turística pela Faculdade Estácio de Sá RN (2009); Bacharel em Turismo pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (2005) e técnica de Guia de Turismo pelo SENAC RN (2005). Atua nas áreas de formação de professores para a educação bilíngue de Surdos, educação de Surdos e oratória para ouvintes. Participa dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos Críticos

e Avançados em Linguagens (GECAL) da Universidade de Brasília, Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos da Universidade Católica de Brasília e Ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal de Brasília. Faz parte do corpo editorial da Pantanal Editora.

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos



Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Informação e Comunicação no IFB. Doutora em Ciência da Informação (UnB); Mestre em Engenharia Mecânica (UFPE); Especialista em Informática Educacional (Fafire), Design Instrucional para EaD Virtual (Unifei) e Artes Visuais: Cultura e Criação (Senac/DF). Graduada em Engenharia Elétrica (UPE) e em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de sistema (IFPE). Atua como orientadora de trabalho de conclusão de curso em nível de graduação e pós-graduação e pesquisa de iniciação científica. Membro de Grupos de Pesquisa Institucionais do IFB: Avaliação das Políticas Públicas em Educação, Diversidade e Inclusão, e Ensino de Libras - Língua

Brasileira de Sinais do IFB.



ISBN 978-658831956-7



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