



VOLUME 29

MARIA TERESA PRIETO QUEZADA
JOSE CLAUDIO CARRILLO NAVARRO
REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
EDSON PANTALEÃO
(orgs.)

Violência, incapacidade e inclusão em ambientes escolares



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabrícia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretor da Graúna Digital

Thiago Moulin

Supervisão

Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos

Natalia Mendes | Manuella Marquetti

Stephanie Lima

Seção de design

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Bruno Ferreira Nascimento

Revisão de texto

Carla Mello

Fotografia da capa por

DuoNguyen obtida em

<https://unsplash.com/>.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

V796 Violência, incapacidade e inclusão em ambientes escolares
[recurso eletrônico] / Maria Teresa Prieto Quezada [et al.],
(organizadores) - Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes,
2023.
212 p. : il. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 29)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-515-1

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Violência na escola. 2. Cyberbullying 3. Inclusão escolar. I.
Quezada, Maria Teresa Prieto [et al.]. II. Título. III. Série.

CDU: 37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

MARIA TERESA PRIETO QUEZADA
JOSE CLAUDIO CARRILLO NAVARRO
REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
EDSON PANTALEÃO
(orgs.)

Violência, incapacidade e inclusão em ambientes escolares

 **EDUFES**

Vitória, 2023

Sumário

PRIMEIRA SEÇÃO

Capítulo I

Violência dirigida aos professores na internet: um estudo na rede social Twitter 12

Francisco Valmir da Silva

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

1 INTRODUÇÃO 13

2 JUSTIFICATIVA..... 15

3 MARCO TEÓRICO 16

3.1 A violência no espaço escolar..... 17

3.2 Experiências internacionais: países europeus e Japão/ América Latina e Caribe 18

3.3 O *bullying* como manifestação da violência no espaço físico..... 20

3.4 A violência em ambientes virtuais..... 21

3.5 As redes sociais do ambiente virtual..... 22

3.6 Discurso e violência nos ambientes virtuais 24

3.7 A violência dirigida aos professores 25

3.8 A espetacularização da violência na internet e a imagem do professor 26

3.9 Vingança e ressentimento entre professores e alunos nas redes sociais 26

3.10 Achados da violência contra os professores nas redes sociais da internet..... 28

4 METODOLOGIA..... 29

5 CONCLUSÃO..... 33

REFERÊNCIAS..... 38

Capítulo II

La indisciplina y la violencia escolar por los ojos de adolescentes... 46

Adriana Lira

Candido Alberto Gomes

1 INTRODUCCIÓN.....	46
2 EL PROBLEMA.....	47
3 ¿POR QUÉ ESTE PROBLEMA ES RELEVANTE?	49
4 MARCO TEÓRICO	51
5 METODOLOGÍA.....	53
6 RESULTADOS: MANZANAS DE LA DISCORDIA.....	56
6.1 Monólogo <i>versus</i> diálogo	58
6.2 La manzana de la discordia de las tecnologías.....	60
6.3 La erupción de conflictos.....	62
6.4 Razón <i>versus</i> emoción en la burocracia	63
6.5 Las.Os profesoras.Es que hacían diferente	64
7 CONCLUSIONES.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

Capítulo III

Adolescentes na instituição sócio-educativa: um espaço social de despersonificação do eu..... 75

Helen Tatiana dos Santos-Lima

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

1 INTRODUÇÃO	75
2 O SINASE: A POLÍTICA ATUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO	76
3 MÉTODO	80
4 AS ADOLESCENTES, A SOCIOEDUCAÇÃO E A DESPERSONIFICAÇÃO DO EU	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	95

SEGUNDA SEÇÃO

Capítulo IV

Apontamentos sobre educação básica e educação especial em 2018:

Brasil, Espírito Santo e Grande Vitória 101

Flavio Lopes dos Santos

Mário de Jesus Xavier

Larissa Littig Francisco

1 INTRODUÇÃO	102
2 MÉTODO	105
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	105
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO SUDESTE.....	110
5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO.....	112
6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO GRANDE VITÓRIA	114
7 APONTAMENTOS.....	117
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	120

Capítulo V

Interdependência situação sócio-econômica e trajetória escolar de

estudantes com deficiência no Estado do Espírito Santo 123

Carla Briseida Choque Villarroel Silva

Alexandre Bazilatto

Alma de los Angeles Cruz Juarez

1 INTRODUÇÃO	124
2 DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	128
2.1 Programas de transferência de renda.....	137
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	141

Capítulo VI

Política de valorização docente: implicações na educação especial no Estado do Espírito Santo 145

Juliana Figueiredo Arreal Bernini

Rosalva Maria Martins dos Santos

Reginaldo Celio Sobrinho

1 INTRODUÇÃO	146
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	149
3 APONTAMENTOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES	150
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	160

Capítulo VII

A educação especial na educação superior no México e no Brasil .. 166

Júnio Hora

Edson Pantaleão

Maria Teresa Prieto Quezada

1 INTRODUÇÃO	167
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	179

Capítulo VIII

Software participar: recurso para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual 183

Giselle Lemos Schmidel Kautsky

Euluze Rodrigues da Costa Júnior

Jose Claudio Carrillo Navarro

1 INTRODUÇÃO	184
2 UM POUCO DO REFERENCIAL TEÓRICO	187

3 O SOFTWARE PARTICIPAR: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	193
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	196
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS.....	209

Primeira seção

Capítulo I

Violência dirigida aos professores na internet: um estudo na rede social Twitter¹

Francisco Valmir da Silva²
Carlos Ângelo de Meneses Sousa³

1 Esta é uma versão resumida da pesquisa de mestrado em educação defendida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em UCB, Brasil. A versão original deste estudo encontra-se no site da biblioteca da referida instituição, conforme Silva (2016) detalhado na referência final do capítulo.

2 Doutorando em Educação na UnB, Brasil. Mestre em Educação pela UCB, Brasil, e professor da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, Brasília, Brasil. E-mail: francvalmir@gmail.com

3 Doutor em Sociologia pela UnB (Brasil), com estudos nas universidades de Bonn (Alemanha) e Lisboa (Portugal). É professor do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em UCB, Brasil, e pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade em Brasília, DF, Brasil. E-mail: carlosangelos@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A realidade hodierna de utilização das novas tecnologias pelos adolescentes e jovens é cada vez mais presente nas relações destes com todos os que com eles tem contato, tanto nos espaços informais, quanto nos formais como a escola, especialmente na sala de aula e seus professores. Com estes há possibilidades de uma relação de aprendizagem e crescimento no saber científico e civilidade ou de desrespeito e incivilidade, além de uma possível apatia. O uso das novas tecnologias se constitui, também uma possibilidade, cada vez mais presente nestes espaços, especialmente pelos discentes, que podem utilizá-las de forma a potencializar as relações de uma forma a construir alteridade ou de forma violenta e de desrespeito ao outro.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação que tematizou esta realidade, focando as manifestações de violências dirigidas aos professores na internet, na rede social Twitter. Teve por objetivo central analisar o conteúdo das mensagens, caracterizadas como violentas dirigidas aos professores nessa rede. A pesquisa original foi estruturada em quatro capítulos, sendo que no primeiro, denominado de caracterização da pesquisa, se encontram o problema que originou o estudo, a justificativa, os objetivos e o percurso metodológico adotado na pesquisa. No segundo capítulo, a revisão da literatura, obedeceu-se a uma estrutura de construção, inicialmente alicerçada de forma geral nas bases e conceitos de violência, de violência nos espaços escolares, nos ambientes virtuais e contra os professores. Para os conceitos e bases da violência buscou-se discutir algumas definições próprias do termo violência, como apontadas por Arendt (2009), Lima (2015), Santos (2010), Dubet (2006) e Levisky (2010), entre outros.

No terceiro capítulo foram apresentadas a análise e a discussão dos dados da pesquisa. Para tanto, se apresentou a exposição, codificação e agrupamento destes dados por meio de abordagem quantitativa, explicitado por meio de gráficos e quadros utilizados para

a construção de matrizes e conceitos, procedimentos estes próprios da metodologia de Análise de Conteúdo (AC) descritos por Bardin (2011), seguida pela construção das redes de coocorrências, relação entre os dados, que se traduz numa estrutura analítica dos dados, construídos a partir do modelo de Funchterman e Reingold (1991). Outro item deste capítulo foi a discussão e interpretação dos dados, que neste estudo se baseou numa amostra de larga escala, com 2.464 mensagens coletadas da própria rede social *Twitter*, promovendo ainda a discussão entre esta amostra e as considerações alavancadas pelos autores apontados na revisão da literatura. Os resultados da pesquisa foram construídos com base no percurso metodológico, que por sua vez se constituiu em duas técnicas de pesquisa, a análise de conteúdo, apresentada por Bardin (2011), e a análise de redes sociais – ARS (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012).

No quarto e último capítulo resultam as considerações finais e apontamentos a que se chegou à pesquisa. Considerando o percurso tomado, demonstra-se que a pesquisa visou responder uma questão central, ou seja, como as violências dirigidas aos professores se manifestam nas mensagens postadas na rede social *Twitter*. Acredita-se que os leitores deste estudo, a partir das considerações e apontamentos descritos no relatório final, possam encontrar elementos que suscitem a reflexão sobre a complexidade dessa atual temática.

Para este livro apresentaremos um recorte resumido da referida pesquisa com a seguinte compilação de organização: no item um teceremos considerações sobre a justificativa para o estudo. O marco teórico está no item dois, onde apresentamos algumas bases que embasaram teoricamente o estudo desenvolvido pelos itens que seguem, onde tratamos das violências no espaço escolar; experiências internacionais: países europeus e Japão/ América Latina e Caribe relacionado à violência na escola; o *bullying* como manifestação da violência no espaço físico da escola; a violência em ambientes virtuais; as redes sociais do ambiente virtual; discurso e violência nos ambientes virtuais; a violência dirigida aos professores; a espetacularização

da violência na internet e a imagem do professor; vingança e ressentimento entre professores e alunos nas redes sociais; e achados da violência contra os professores nas redes sociais da internet. No item três teremos a metodologia, no qual indicamos os aspectos metodológicos do estudo. Por fim, no item quatro apresentamos a conclusão, onde detalhamos as considerações finais e apontamentos ao qual chegamos.

2 JUSTIFICATIVA

A violência contra os professores na internet tem se manifestado em forma de ataques e agressões, desferidos em grande parte por alunos que já utilizavam as redes sociais como o já extinto *Orkut*⁴ e agora o *Twitter*, *Facebook* e outras, para divulgar a violência de forma virtualizada contra seus professores. A violência por meios virtuais também se confirma no *Facebook* (SILVA, 2014). Além das mensagens de texto, também é utilizada a imagem que denota depreciação contra os docentes, postadas em grupos específicos com o título “eu odeio meus professores”, bem como, na rede aberta, as formas de interação também apresentam diferenças, se resumindo em *curtir*, *comentar* ou *compartilhar*, interagindo dessa forma, com as imagens com conteúdo violento contra professores. Em se tratando do *Twitter*, é possível verificar práticas de violências dirigidas aos professores, com ofensas contra os profissionais do magistério em razão de sua profissão,

As considerações alavancadas são essenciais para levantar a discussão referente às práticas de violências nas redes sociais virtuais direcionadas aos professores, que se apresentam como tema recorrente nos dias atuais e carecendo de estudos mais aprofundados. O crescimento das redes sociais, em especial o *Facebook* e o *Twitter* são líderes de acesso no Brasil, fenômenos como do crescimento das redes sociais virtuais, aliado ao crescimento da violência contra os

4 Rede social extinta em 2014

professores, suscitam a reflexão em torno da urgência do aprofundamento de estudos na perspectiva de entender e quiçá combater o fenômeno da violência no espaço virtual contra docentes na galáxia desterritorializada da internet (ROCHA, 2012).

3 MARCO TEÓRICO

Sabendo-se que a violência não é um problema restrito apenas aos tempos hodiernos, e que suas raízes remontam a períodos imemoriais, é preciso debruçar-se sobre as compreensões de sua ocorrência, considerando o contexto histórico da própria existência humana e suas múltiplas formas de como se relacionar com a própria violência. Conforme entendimento de Levisky (2010), em cada época a violência se revela por linhas distintas e em conjunturas diversas, e, é por isso mesmo que a violência ou sua fonte geradora se mostra de extrema complexidade em suas definições, pois carrega consigo um conjunto interpretativo de atribuições culturais e temporais, pois, o que é considerado violento para uma determinada cultura pode assim não ser para outra, dependendo do contexto histórico, cultural e social.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2005) conceitua a violência como fenômeno de causalidade complexa; em relação às ações, conceitua como atos violentos quando “se referem a conflitos de autoridade, a luta pelo poder e à vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens”. Deste entendimento é possível compreender a violência a partir de atos que se apropriam da força, da agressão física e da brutalidade do violento contra os violentados. Talvez, por ser uma forma materializada, essa abordagem se apresente como forma mais explícita da violência, que tanto é veiculada pelos meios de comunicação, e entendida no universo compreensivo do senso comum como violência atenuada, que precisa ser combatida, na maioria dos casos, com repreensão.

De acordo com Santos (2010), a discussão do tema da violência contido no pensamento arendtiano se constitui como componente

pré-político, ou seja, anterior ao surgimento da *polis* (cidade), e inicia-se no contexto do processo histórico de alteração da esfera privada para a esfera pública, reforçando que a violência está presente nas atividades humanas, nos modos de reificação, sendo provável apontar componentes da violência no processo de fabricação, e conclui com a ideia de que o *homo faber* foi permanentemente um destruidor de seu meio, propondo a desmitificação do conceito de violência, por meio de três dimensões: a desnaturalização, a despersonalização e a desdemonização.

3.1 A violência no espaço escolar

Em pesquisa sobre a violência nas escolas públicas do Distrito Federal com o Tema: “Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas”, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) constataram a ocorrência das denominadas “violências duras” que são: os assaltos, agressões físicas, roubos e presença de armas dentro e próximo de seus muros; estas evidências na pesquisa são consideradas, na visão dos alunos, professores e gestores, como elemento que ocasiona o medo e a insegurança nas escolas, e nessa perspectiva é possível imaginar o clima tenso que se abate sobre as instituições educacionais, em que cada vez mais, a violência marca presença como fator provocador de mal-estar social.

Um estudo de Abramovay e Rua (2002) identificou nos primeiros anos do século XXI, algumas manifestações e formas de percepção de violência na escola. Na visão das autoras, esta violência pode ser observada a partir de fatores externos à escola como a xenofobia, o *bullying* e as gangues, mas também, como fatores presentes dentro da escola, denominados de incivilidades, e neste rol estão: intimidações físicas, delitos contra objetos e propriedades (furto de objetos pessoais), ostentação do símbolo de violência, dentre outros. Dentre as manifestações de violência citadas acima, o *bullying* dentro das escolas tem obtido notoriedade nas últimas décadas. As ocorrências

desse tipo de violência têm preocupado autoridades, pais e educadores e, neste sentido, o crescimento deste fenômeno tem exigido da escola o repensar de suas ações, enquanto instituição frequentada por múltiplas camadas sociais, pois, o que antes era visto como brincadeiras, cada vez mais, ganha novas bases de entendimento no sentido de violência que destrutura e atormenta o sujeito que sofre esse tipo de ataque.

Outro estudo de abrangência nacional é a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), abrangendo as capitais de todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, feita com estudantes do 9º ano de escolas particulares e públicas. No quesito sobre o envolvimento com violência física, os dados da PeNSE [...] revelaram que 12,9% dos alunos se envolveram em brigas nos últimos 30 dias, com a ocorrência de agressão física; e quando esses dados são observados por sexo, verifica-se 17,5% de ocorrências entre o sexo masculino, e 8,9% para o sexo feminino. A mesma pesquisa demonstrou esse percentual chega a 6,1% quando o envolvimento em brigas são agressões com o uso de armas brancas⁵ ou de fogo, considerando também o período dos últimos 30 dias como parâmetro da pesquisa (BRASIL, 2009).

3.2 Experiências internacionais: países europeus e Japão/ América Latina e Caribe

A fim de sistematizar o conceito de violência nas escolas, nos diferentes países, anteriormente reportados, bem como as medidas de enfrentamento e ou convivência com a temática de violência e escola, segue um quadro expositivo em relação ao levantamento realizado.

5 Arma branca: artefato cortante ou perfurante, normalmente constituído por peça em lâmina ou oblonga. (BRASIL, 2000)

Quadro 1: A percepção do conceito de violência nas escolas e estratégias constituídas de enfrentamento em países da Europa, Japão, América Latina e Caribe e Brasil⁶

Países	Percepção de violência	Enfrentamento/convivência	Ano / publicação
Alemanha	Violência, sofrimento físico ou mental	Programa de melhorias da qualidade da educação e de combate à exclusão social	2002
Argentina	Violência, abusos, agressões, conflitos	Programas de mediação e resolução de conflitos, formação para professores	2003
Brasil	Violência, intimidação, agressões, depredação	Programas nacionais, medidas tomadas pelas escolas	2009
Chile	Violência, indisciplinas, agressões, assédios	Estratégias de modificação de práticas cotidianas e curriculares, participação dos pais e responsáveis na escola	2003
Espanha	Violência, Intimidação	SAVE - Projeto de Sevilha, formação de professores, mediação de conflitos, ajuda entre pares, intervenção	2002
França	Vitimização, intimidação, clima escolar micro violências.	Plano Nacional de Luta contra a violência escolar	2002
Grécia	Violência, delinquência juvenil	Rede de assistência social à juventude	2002
Japão	Violência, intimidação, delinquência juvenil	Programas de governo, controle social	2002

6 Este quadro foi elaborado a partir da leitura de DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p. bem como UNESCO. **Violência nas escolas**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), (BRASIL, 2009).

Países	Percepção de violência	Enfrentamento/convivência	Ano / publicação
México	Castigos, indisciplina, ridicularização e humilhação	Programas nas áreas da educação, segurança e saúde	2003
Reino Unido e Inglaterra	Comportamento agressivo, agressão, <i>bullying</i> , intimidação	Normas e disciplinas por escolas, formação de professores, sistema de apoio entre os alunos, aconselhamento, expulsão	2002
República Dominicana	Violência	Código de proteção da criança e do adolescente, programas de prevenção	2003
Suíça	Atos de incivildades, violências	Colaboração entre escolas, a polícia e o departamento médico- pedagógico	2002
Uruguai	Desrespeitos, transgressões, perturbações	Programas de prevenção, estratégias de mediação e resolução de conflitos, capacitação de professores	2003

Fonte: elaborado pelos autores.

3.3 O *bullying* como manifestação da violência no espaço físico

Nascimento, Alkimin e Villas Bôas (2012), ao abordarem o tema da violência na contemporaneidade, tecem considerações acerca do fenômeno e apresentam o *bullying* como prática de ocorrência nas escolas, que mancha a dignidade da condição humana. Para as autoras, esse tipo de violência específica se espalha de maneira alarmante, visualizando o homem, a sociedade e a própria escola a partir de novos modelos éticos presentes na sociedade atual. Com essa compreensão as autoras entendem o *bullying* como sendo:

Um comportamento abusivo e agressivo manifestado através de gestos, palavras, atitudes, comportamentos ou qualquer outro meio, de forma intencional e repetitiva, que atenta contra a dignidade e integridade física e psíquica de uma pessoa, causando-lhe

medo, insegurança, dor, angustia e sofrimento, ocasionando, consequentemente doenças psíquicas, físicas, (psicossomáticas), desordem pessoal e profissional, além de interferir na qualidade e finalidade do processo educativo, bem como na sociedade e na saúde pública. (NASCIMENTO; ALKIMIN; VILLAS BÔAS, 2012, p. 208).

Ao admitir a ocorrência do *bullying* como forma de percepção da violência na contemporaneidade, alicerçada em novos parâmetros éticos desta nova sociedade, as autoras lançam luz sobre a necessidade de entendimento e compreensão do fenômeno, como desafios a serem enfrentados pela nova ordem social atual.

3.4 A violência em ambientes virtuais

A revolução tecnocientífica tem contribuído para a construção de novos modelos sociais e a percepção de suas ações na atualidade, praticamente em todos os setores da sociedade, como lembra Sousa (2015; 2011) e Sousa, Soares e Mariz(2019), considerando que na realidade contemporânea, as novas tecnologias, cada vez mais fazem parte do cotidiano das pessoas possibilitando utopias e distopias. Nesse sentido, a dinâmica das relações sociais se apoia também em novos recursos tecnológicos para materializar suas ações, como é o caso da própria violência, antes restrita apenas ao plano físico materializado, surge agora também no plano virtual, como é o caso da violência nos ambientes virtuais. Nesta dinâmica importa destacar a visão de violência como construção de natureza polissêmica, que se apresenta de múltiplas formas, causas e ambientes, como bem destacado por Waiselfisz e Maciel (2003), e o próprio conceito de virtualização, que, como arranjo na atual sociedade, se apresenta como realidade paralela ao meio físico.

3.5 As redes sociais do ambiente virtual

Recuero (2009) denomina de redes sociais da internet as representações dos grupos sociais, que se formam nos sites de redes sociais. Os sites são compreendidos como sítios utilizados para a própria expressão destas redes no ambiente virtual; sendo assim, essas estruturas se estabelecem por meio dos sites de redes sociais, que permitem ainda a construção de um perfil de usuário na estrutura de participação da rede, potencializando desta forma, as publicações de suas conexões. Contudo, no terreno virtual da internet, as redes sociais não são percebidas de forma correspondente ao espaço *off-line*, mas reconstruídas e reinterpretadas com novos atributos e novas inferências, esses encadeamentos de diferenças avistam as redes sociais com mais amplitude e complexidade, portanto, com a urgência de novos haveres representativos e novos meios de aproximação com estes haveres simbólicos.

O conceito de representação de redes sociais (*social network*) é anterior à própria internet, conforme Rocha e Pereira (2011). Os estudos de Jacob Moreno (1994) na área da sociologia tomam por base as relações interpessoais e levam em conta a metáfora de redes sociais. Recuero (2009) define redes sociais como uma metáfora indicada para observar os padrões de conexão de um coletivo social, baseado em ligações estabelecidas entre os vários atores, com o foco principal na estrutura social. Marteleto (2010) esclarece que nas redes sociais, os elos informais e as relações apresentam maior valorização; para tanto, o estudo dessas redes coloca assim em destaque um lado da própria realidade social, e como efeito, os sujeitos munidos de recursos e habilidades propositivas, estruturam suas ações nos próprios contornos políticos, em virtude de socializações e mobilizações, fomentadas pelo desenvolvimento desta rede. Sendo assim, ocorrem três princípios gerais para o estudo das redes sociais:

(a) Sua extensão e não finitude em relação ao espaço local. (b) Compreensão das redes densas, advindas das relações de proximidade (familiares e de vizinhança) e das redes ampliadas (relações de trabalho, associativas e participativas). (c) O entendimento de que, por meio da configuração das redes sociais e dos elos entre os atores, é possível analisar o comportamento individual e coletivo de seus membros. (MARTELETO, 2010, p. 29).

Deste modo, Marteleto (2010) chama a atenção para o tamanho da rede em relação ao espaço, a compreensão da densidade proveniente das relações de proximidade e ampliada, bem como ao entendimento de que a partir dos nós e conexões entre os atores de uma rede é possível analisar as configurações comportamentais individuais ou de um grupo de participantes. Essas abordagens de trabalho dão ênfase às relações sociais e assim aprofundam o estudo dos fenômenos sociais, culturais, econômicos ou políticos dos grupos por meio de seus arranjos, com o intuito de compreender as características provenientes dessas estruturas.

Recuero (2009) denomina de redes sociais da internet as representações dos grupos sociais, que se formam nos sites de redes sociais. Os sites são compreendidos como sítios utilizados para a própria expressão destas redes no ambiente virtual; sendo assim, essas estruturas se estabelecem por meio dos sites de redes sociais, que permitem ainda a construção de um perfil de usuário na estrutura de participação da rede, potencializando desta forma, as publicações de suas conexões. Contudo, no terreno virtual da internet, as redes sociais não são percebidas de forma correspondente ao espaço *off-line*, mas reconstruídas e reinterpretadas com novos atributos e novas inferências, esses encadeamentos de diferenças avistam as redes sociais com mais amplitude e complexidade, portanto, com a urgência de novos haveres representativos e novos meios de aproximação com estes haveres simbólicos.

3.6 Discurso e violência nos ambientes virtuais

Foucault (1999, p. 80, apud RECUERO, 2014, p. 3) conceitua o discurso como “o domínio geral de todas as afirmações, algumas vezes como um grupo individualizado de afirmações, outras vezes, como uma prática regulada que reflete um número de afirmações”. A autora reforça ainda que o discurso seja composto de linguagem e prática, que edifica e comanda um determinado item. Em sua obra *A ordem do discurso*, Foucault considera que o discurso como o aparecer de uma precisão que pode se firmar diante do visto:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1999, p. 49).

As proposições dos discursos, de maneira geral, associam-se ao que Foucault (1999) compreende como formação discursiva, que caracterizam e balizam o conteúdo e também o que se pronuncia sobre o mesmo, e com isso, o próprio discurso, a ideologia e o poder se configuram como matéria inseparável, consoante às realidades que poderão formar o conhecimento. Recuero (2014) reforça que o poder é efetivado pelo discurso, e se mantém mascarado nas práticas discursivas de forma a conservar a dominação por meio da legitimação da hegemonia. A partir desta compreensão, as falas que são construídas nos ambientes dos sites de rede social, que se mantêm e são publicadas, estando também ligadas com as relações de ideologia e poder que os indivíduos constroem nos discursos; para tanto, essas dinâmicas podem ajudar a fornecer elementos que aproximam das compreensões dessas dominações.

3.7 A violência dirigida aos professores

Estudo significativo foi realizado por Paulo e Almeida, que resultou em um livro intitulado *Violência e Escola, Escuta de professores e análise de práticas profissionais de orientação psicanalítica*, proveniente da tese de doutoramento da primeira das autoras. A pesquisa ação/investigação com abordagem qualitativa foi realizada em 2011, numa Escola de uma Região Administrativa do DF, com 17 professores, e segundo as autoras, teve como objetivo geral, “avaliar os efeitos nas concepções e práticas educativas de enfrentamento da violência escolar e na implicação subjetiva dos professores, em um projeto de intervenção/formação continuada [...], por meio de dispositivos de escuta clínica e de análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica” (PAULO; ALMEIDA, 2015, p. 115).

Uma abrangente pesquisa sobre o tema da violência e convivência escolar, realizada por Abramovay et al. (2009), no Distrito Federal, em 2008, envolvendo alunos e professores, abrangeu 9.937 alunos e 1.330 professores, além de outros adultos que trabalhavam nas escolas, tendo como objetivo principal traçar um perfil das escolas públicas, a partir da perspectiva de alunos e professores, considerando os fatores clima e convivência na escola:

Segundo os professores, a autoridade deles se tornou mais fraca nos últimos anos. [...] a maior parte dos docentes (67,6%) acredita ter perdido autoridade, em comparação a 12,5% que acreditam que ela se manteve a mesma, 15% que pensam que a autoridade dos professores não existe mais, e 4,8% interpretam que ela foi reforçada. (ABRAMOVAY et al., 2009, p. 130).

Os professores pesquisados relataram em seus discursos que um dos principais problemas da escola na atualidade é a questão da indisciplina. E tem se agravado com a perda da disciplina e da autoridade docente, ou seja, ocorre à falta de diálogo intergeracional,

inferindo-se que essa constante perda de autoridade docente aliada à questão indisciplina dos alunos contribui para o mal-estar docente e a frustração na profissão, chegando até a desistência da carreira do magistério (ABRAMOVAY et al., 2009).

3.8 A espetacularização da violência na internet e a imagem do professor

Debord (2003, p. 13), em sua obra *a sociedade do espetáculo*, esclarece que a realidade pode se reproduzir como espetáculo: “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação”. A partir desta compreensão, as imagens, elementos centrais de observação na sociedade do espetáculo, são detentoras de uma realidade particular, que se fundem na construção de outras variadas realidades, e acabam se entrelaçando, e o espetáculo conglobera a sociedade.

É justamente neste contexto de sociedade audiovisual e microeletrônica que os alunos inseridos nesta dinâmica, e cada vez mais detentores do uso intenso das novas tecnologias, “procuram se aproximar de seus professores no universo virtual, nem que seja por meio do sarcasmo e da violência da manipulação das imagens de seus mestres que são postadas nas redes sociais virtuais” (ZUIN, 2012, p. 131). Deste modo, a imagem do professor também se torna produto da sociedade audiovisual, sendo veiculada e espetacularizada por meio dos choques visuais cada vez mais estimulantes que o ambiente virtual oferece.

3.9 Vingança e ressentimento entre professores e alunos nas redes sociais

Zuin (2012), em seu livro *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico* chama a atenção para dois tipos de manifestação do sentimento de vingança, como parte de um

processo que envolve as relações entre alunos e professores. O primeiro conceito se percebe como a vingança adiada, e o segundo, como vingança concretizada. Nessa compreensão, a concretização da vingança se confirma nos atos propriamente ditos da violência adiada.

A vingança adiada, na compreensão de Zuin (2012), é o adiamento da vingança pelo aluno, por conta das violências, seja física, raramente, e/ou psicológicas, simbólicas, que o professor praticou contra ele. O aluno se sente magoado e ressentido, mas não age de imediato, e guarda dentro de si como ressentimento, na perspectiva de se vingar posteriormente, como bem esclareceu Nietzsche (1998), Paschoal (2008) e Kehl (2004), sendo, pela dinâmica de suportar a dor e os próprios castigos para se tornar uma figura, que oprime, ou seja, o desejo do próprio aluno de se tornar professor, para assim, perpetuar as práticas dos atos de violência, afinal o aprendiz alcançou o patamar de mestre, também pela capacidade superar inclusive os castigos e a hostilidade.

Nesse entendimento, “o adiamento da vingança proporciona muito prazer, pois de acordo com a perspectiva do ressentido, suas dores são as que realmente importam, e devem ser reconhecidas por todos” (ZUIN, 2012, p. 207). Desta forma, a manifestação da vingança adiada se revela justamente nas formas de aparecimento e concretização da vingança, como a expressão livre dos alunos, seja por meio de pichações e ataques às escolas, agressões físicas, ou psicológicas contra os professores, assassinatos em massa nas escolas, bem como o aparecimento das práticas de *cyberbullying* e outras formas de violência dirigida aos professores nas redes sociais da internet.

A nova dinâmica apoiada na comunicação, mediada pelas novas tecnologias, exige a percepção de novas fronteiras e limites. Se outrora a vingança dos alunos estava circunscrita à circunvizinhança da escola, atualmente a ruptura espetacular, dessas fronteiras leva consigo a promessa da fúria narcísica, reportando o raciocínio para o estudo das discordâncias associadas ao espaço do educativo e de suas relações com as novas tecnologias. É nesse contexto que o ressentimento silencioso

em relação aos docentes, e o jogo de cena imperativo da relação mestre/aprendiz comparece como a chave para se entender a presença da violência nas práticas da escola, disfarçada e dissimulada pelo mesmo jogo de cena, que se constitui no alicerce com estereótipos e rótulos, muitas vezes experienciados por alunos e professores (ZUIN, 2012).

3.10 Achados da violência contra os professores nas redes sociais da internet

Conforme Rocha (2012, p. 192) “é neste contexto de violência que identificamos que, apesar de os alunos exprimirem opiniões importantes sobre os seus professores, eles também banalizam o ódio e a violência, através de um discurso que já se encontra naturalizado para sua geração”. Constituindo-se a internet um espaço de possibilidades, ambiguidades e contradição.

Zuin (2008a), em seu livro *Adoro odiar meu professor, o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*, tece considerações aprofundadas acerca da relação professor-aluno, desde a dialética socrática, à substituição da ironia pelo sarcasmo pedagógico, até a imanência das relações entre professor e aluno, agora transmutadas para as redes sociais. Para o autor, os alunos encontram na internet e nas redes sociais, no caso do livro em questão, o *Orkut*, que foi percebido como meio eficaz para a exposição de ódio.

Almeida (2012), em sua pesquisa acerca da ocorrência de violência, *cyberbullying*, contra os professores no *Twitter*, por meio de coleta e classificação automatizada de grande amostra de dados, esclarece que foi possível perceber a grande dimensão do problema da violência virtual. Constatou que mais da metade das mensagens que circulavam no *Twitter* relacionadas aos professores apresentavam termos de natureza negativa. A pesquisa também revelou que as mensagens carregadas de violência dirigidas aos professores eram mais frequentes nos dias de aula, ou seja, durante a semana, e que nos finais de semana e feriados esses índices eram menores.

4 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como exploratória, com abordagem mista: qualitativa e quantitativa. A sua amostra foi composta por 2.464 *Tweets* (mensagens).

A metodologia empregada foi constituída por duas técnicas de pesquisa: a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Redes Sociais (ARS), que neste contexto auxiliaram na compreensão dos discursos no ambiente das redes sociais virtuais, de modo especial, o *Twitter*.

A análise de conteúdo tem sido uma técnica bastante utilizada na pesquisa científica, em especial na pesquisa qualitativa, ou mista, que busca entender a subjetividade no conteúdo das mais diversificadas formas de comunicação que, conforme Bardin (2011) trata de um aglomerado de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Assim, reforça o conceito de AC, como sendo:

Um conjunto de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

A partir do conjunto da Análise de Conteúdo, neste trabalho, foi feita a opção pela denominada análise das relações, utilizando a concepção de análise das coocorrências que, segundo Bardin (2011, p. 259) “procura extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem [...] dedica-se assinalar as presenças simultâneas (coocorrência ou relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido”.

A coleta das mensagens ou *tweettes* foi feita de forma automática, utilizando um *crawler*⁷ específico que buscou apenas os *tweettes* que continham alguns termos e palavras-chave relacionadas com conteúdo de violência dirigido aos professores na rede. Nesta coleta de dados foi utilizado o software NodeXL⁸, no dia 20 de junho de 2016, no período de 18h até 21 horas, sendo que após estes procedimentos, as mensagens foram agrupadas para assim formarem o *corpus* de análise deste estudo, compondo assim o contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

A escolha da ferramenta NodeXL, aqui compreendido como instrumento de coleta e codificação de dados deste estudo se justificou pela natureza da pesquisa no ambiente virtual das redes sociais da internet, no caso o *Twitter*. “Dependendo do tamanho da rede, pode ser necessária uma forma mais automatizada para recolher os dados para análise” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012, p. 120). Acerca do software NodeXL utilizado nesta pesquisa, pode ser compreendido como uma ferramenta que coleta e analisa os dados numa mesma plataforma, a versão Basic, que é um modelo livre que funciona com interface no Microsoft Excel, pelo qual, a partir dos dados coletados, é possível visualizar também o gráfico desta mesma coleta.

A outra técnica que apoia este estudo foi a Análise de Redes, focando mais especificamente no conceito de Análise de Redes Sociais (ARS). A Análise de Redes, como campo maior, se configura como abordagem que procura compreender os sujeitos sociais por meio de suas ligações no grupo. Para Recuero (2014, p. 290) “trata-se de um enfoque de viés estruturalista [...] nos quais os atores sociais são os nós (ou nodos) da rede e suas conexões, os laços sociais”. A representação dos grupos como redes deu origem ao estudo de uma

7 É um programa de computador que navega pela internet de uma forma metódica e automatizada, ex: nodexl.

8 Software que coleta dados de forma automatizada, categoriza e analisa. (nodexl, 2014).

área específica, a Análise das Redes Sociais (ARS), que se apresenta como “uma abordagem teórico-metodológica com o foco na estrutura social, tomando por base o estudo dos atores sociais e suas interconexões” (RECUERO, 2014, p. 297). Na visão de Sant’Ana (2011, p. 4), “a Análise de Redes Sociais é uma metodologia quali-quantitativa que possibilita mapear as interconexões instáveis e os elementos em interação, e analisar padrões de relacionamento”, de modo análogo, em busca de uma definição. Nessa mesma direção, Marteleto (2010, p. 30) caracteriza o campo da ARS da seguinte forma:

1. A ARS é referenciada por uma perspectiva estrutural baseada em laços interligando atores sociais.
2. A ARS está fundamentada em dados empíricos sistematizados.
3. As redes são configuradas por representações gráficas.
4. O estudo das redes depende do emprego de modelos matemáticos e / ou computacionais.

No contexto deste estudo buscou-se a ARS como fundamento para a análise estrutural de outros sujeitos, que também detenham inter-relações como fator de compreensão das conexões. Fragoso, Recuero e Amaral (2012, p. 115) asseveram que “ao estudar as estruturas decorrentes das ações e interações entre os atores sociais, é possível compreender elementos a respeito desses grupos e, igualmente, generalizações a seu respeito”. Neste caso a ARS foi utilizada para entender as ligações entre os termos ou palavras presentes nos *tweets* coletados, advindos das falas dos atores. Em relação às variáveis, foi utilizada a frequência de conexão dos termos ou palavras que aparecem juntas e suas conexões, bem como, a ocorrência destes termos ou palavras, quando seu aparecimento ocorrer com mais força nas mensagens coletadas.

Para a análise e visualização dos dados nesta etapa, utilizou-se o software Gephi, que se configura como ferramenta indicada e especializada para análise e visualização de gráficos e redes, possuindo código aberto e é gratuito. Acerca deste programa, Recuero (2011)

relembra que o Gephi é indicado como ferramenta específica, capaz de explorar as redes, visualizando elementos apontados como essenciais.

Autores como Malini (2013), Stabile (2012), Recuero (2014), Recuero e Zago (2009), têm utilizado também, cada vez mais, em seus estudos, o software Gephi como instrumento para analisar e visualizar dados coletados nas redes sociais digitais. Pode ser considerada como uma ferramenta complementar às estatísticas tradicionais: como pensamento visual, com interfaces interativas, é agora reconhecido por facilitar o raciocínio e a compreensão dos dados numa rede. Para este tipo de estudo nas redes sociais virtuais, o software Gephi se apresenta como ferramenta essencial, pois fará a cluterização (agrupamento) dos dados de forma automatizada, bem como, a visualização destes de maneira a permitir uma compreensão da rede formada como um todo e seus agrupamentos.

A fim de sistematizar e esclarecer ainda mais, o processo metodológico desenvolvido nesta pesquisa, foi construído um quadro informativo apresentando as etapas a percorrer dos elementos que deram sustentação para o desenvolvimento do estudo, considerando aspectos como: tipo, abordagem, técnica, instrumentos de coleta e agrupamentos, campo e amostra da pesquisa, conforme discriminados no quadro a seguir:

Quadro 2: Elementos da pesquisa

Tipo de pesquisa	Exploratória
Abordagem	Mista (quantitativa / qualitativa)
Técnicas de pesquisa	1 - Análise de Conteúdo (AC) – análise das relações/co-ocorrências. 2 - Análises de Redes Sociais (ARS) – grau de conexão e centralização.
Campo da pesquisa	A Rede Social <i>Twitter</i>
Período da coleta dos dados	Dia 20 de junho de 2016, das 18h às 21h

Termos de busca da pesquisa	“detesto professor”; “detesto professora”; “matar meu professor”; “matar minha professora”; “odeio professor”; “odeio professora”; “professor viado”; “professora vaca”; “vai se fuder professor”; “vai se fuder professora”; “vai tomar no cu professor”; “vai tomar no cu professora”.
Amostra da pesquisa	<i>Tweettes</i> (mensagens) que remetam a termos ou palavras de cunho violento contra os professores
Instrumento para coleta e agrupamento de dados	Software: NodeXL
Instrumento para visualização e análise dos dados	Software: Gephi

Fonte: Síntese elaborada pelo autor.

5 CONCLUSÃO

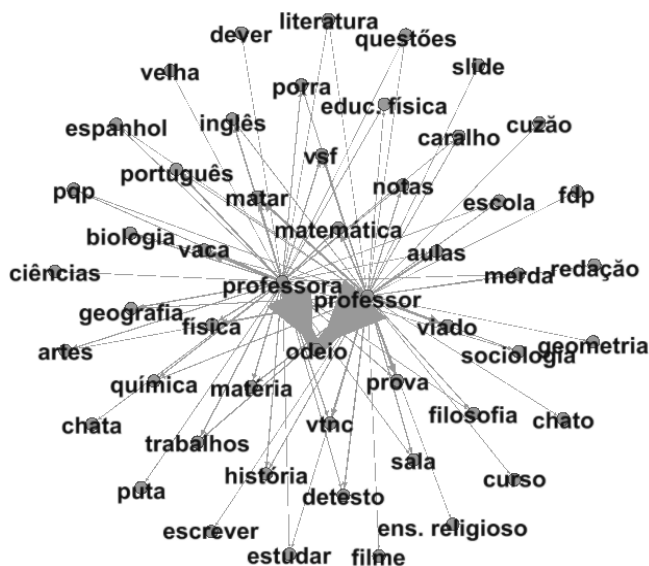
Diante da exposição sobre a metodologia apresentada no item anterior e encaminhando a alguns elementos para a conclusão deste capítulo, destacamos que os dados categorizados formaram uma rede das coocorrências, em que cada termo (atores, expressões violentas, disciplinas/áreas e elementos geradores) e a relação entre estes foi representada pela conexão entre os mesmos. No caso deste estudo, a representação gráfica da rede, também denominada de grafo, se apresenta de forma direcionada, ou seja, o grafo desta rede é direcional ou dirigido, que significa que os “nós” ou termos estão conectados, mas esta ligação não é necessariamente recíproca. A construção do grafo foi baseada no modelo de Funchterman e Reingold (1991). Os dados foram assim organizados e estruturados de forma automatizada pelo software Gephi, com o uso do algoritmo Funchterman-Reingold como parâmetro de distribuição dos dados pela rede.

Na estrutura de construção do grafo foi escolhido o termo “atores” que representa os professores, base primeira desta pesquisa, no intento de compreender como os outros termos se articulam em torno da rede destes sujeitos atores, em outras palavras, como as expressões de violências, as disciplinas e os elementos geradores

se associam e se conectam com os professores (as) dentro da rede das coocorrências, como representado na figura de número 1, que demonstra o grafo geral dos termos com seus “nós” e conexões.

Para uma visualização da Rede geral dos termos observe a Figura nº 1, a seguir:

Figura 1: Rede geral dos termos



Fonte: elaborada pelos autores/Gephi

Na figura de nº 1, que representa a rede geral dos termos, percebem-se os “nós” e arestas (conexões) da rede, bem como, a ligação entre estes “nós”. Cada termo está representado igualmente por um “nó” e cada coocorrência, pela ligação ou conexão, que se constitui como as arestas da rede. Esta rede especificamente é formada por 51 “nós” e 81 arestas, e apresenta uma densidade de 0,032. Quanto mais central esteja o nó na estrutura da rede, mais conectado está com os outros; portanto, os termos que fazem conexão com os outros em maior quantidade, e que foram mais frequentes, tendem a assumir

uma posição mais centralizada na rede, como é o caso dos “atores” professor e professora (FUNCHTERMAN; REINGOLD, 1991).

Em relação às conexões, quanto mais forte for à ligação entre os “nós”, mais grossa ela vai aparecer na figura, como é percebido entre os conceitos de “professor” e “professora” e sua conexão com o termo de violência representado pelo nó “odeio”, como demonstrado pela figura de nº 1 (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012).

Com base nos argumentos apresentados, tendo em vista algumas aproximações, descobertas, se faz necessário retomarmos alguns apontamentos e questões, a fim de propor um fechamento deste estudo. Vale ressaltar que a proposição não se refere à pesquisa num todo e suas ramificações, e sim a este estudo em si, pois entende-se que o tema é extenso, complexo e latente e merece o aprofundamento e prosseguimento da pesquisa que privilegie o fenômeno da violência dirigida aos professores nos ambientes virtuais da internet.

A partir deste conglomerado de elementos foi possível analisar as relações entre os termos ou palavras contidas nas mensagens, que assim foram agrupados de acordo com a função que representavam: os termos de violências que se referiam aos xingamentos, ameaças e manifestação de ódio contra os professores; as disciplinas ou áreas do conhecimento ligadas aos docentes; e os elementos geradores que se referem aos elementos e circunstâncias que podem favorecer a ocorrência das mensagens de violências contra os docentes. Deste modo, foi categorizada, estruturada, interpretada e discutida a presença e posição dos termos, bem como a relação entre estes e os termos centrais da estrutura “professor” e “professora”, considerando as categorias de análise, para assim melhor se compreender a função e a relação entre os termos que formaram a rede das coocorrências destes termos.

A veiculação da violência no ambiente da virtualidade tem se confirmado como evento recorrente, ainda mais nos sites de redes sociais da internet (SRSs) que traduzem por meio de ferramentas

que permitem a conversação entre seus membros, além da criação de um perfil público e o estabelecimento de conexões entre os usuários, como neste caso, o próprio *Twitter*. Dessa forma, estas redes favorecem a constituição de novos espaços públicos e seus usuários são os denominados públicos em rede (LÉVY, 1996; RECUERO, 2009; BOYD, 2010).

É importante frisar ainda, que os objetivos deste estudo foram alcançados, e a pergunta formulada pelo problema também foi respondida por meio da análise dos resultados, interpretação e discussão dos dados mais detalhado no texto original da pesquisa (SILVA, 2016). Importa destacar aqui, dentre outros alcances, que:

- a) há de fato uma violência veiculada na rede social *Twitter*, que é em parte gestada no espaço físico da escola, e essa violência pode ser compreendida como ressonância das tensões vividas em sala de aula, como apontou Rocha (2012);
- b) outro ponto a ser considerado referente ao alcance dos objetivos, é que o estudo revelou os principais termos, palavras ou expressões que denotam violência contra os professores apresentados na Figura nº 1;
- c) as disciplinas ou áreas do conhecimento mais recorrentes nas mensagens de violências conforme indicadas, também na Figura nº 1;
- d) quanto à questão de gênero, os professores foram, quantitativamente, os que tiveram mais endereçamento de xingamentos, palavrões e outros termos se comparados com as professoras. Um dos indicadores desta afirmação está nas frequências dos elementos geradores de violência dirigida aos docentes. Para a palavra “professora” encontramos o total de 206 mensagens e à palavra “professor” com 308 mensagens. Assim, infere-se que, nesta amostra, as mensagens de violências foram mais recorrentemente dirigidas à figura do professor;

- e) e, finalmente, as circunstâncias e elementos que contribuem para a ocorrência e o desencadeamento das violências contra os professores na rede social *Twitter*, no decorrer do período de realização deste estudo que indicam, em grande parte, estão relacionadas às aulas, especialmente às atividades de avaliação como elemento de tensão indicados em termos como “matéria”, “trabalho”, “prova”, “notas” que são elementos constitutivos da relação professor/aluno presente em sala de aula. Confirma-se, assim, a constatação de Zuin (2012) de que o fenômeno das redes sociais da internet, em contextos atuais parecem potencializar formas e atos de violência gestados na sala de aula, fruto da relação professor/aluno. A violência escolar se espalha nas redes sociais da internet, no caso estudado, no próprio *twitter*.

É importante destacar que esta investigação não encerra o estudo de aprofundamento da temática, bem como não apresenta todos os resultados da pesquisa original, como mencionado anteriormente. Espera-se que contribua para estimular outros estudos com enfoque neste tema, abrindo o caminho para pesquisas futuras sobre essa desafiante e instigadora temática dos tempos contemporâneos.

Parece-nos que um dos grandes desafios diante desse quadro é a formação docente, tanto em sua etapa inicial, quanto em sua formação continuada, consubstanciado em seus processos formativos curriculares, teórico e prático, a necessidade de educar para o diálogo (FREIRE, 2014; 2000; 1987), como pressuposto de efetividade da ação educativa assumindo os conflitos próprios da vida pessoal e social, hodiernamente amplificados no tempo e espaço, com o evento massivo da internet e suas redes de comunicação que rompem com essas noções tradicionais de espaço escolar e educacional, podendo potencializar ou não o necessário diálogo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório da Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. 496 p.

ALMEIDA, R. J. A. Estudo da ocorrência de cyberbullying contra professores na rede social twitter por meio de um algoritmo de classificação bayesiano. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 1-7, 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/1809/1942>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**: São Paulo: Editora 70, 2011. 279 p.

BOYD, D. Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In: **Networked Self**: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites (ed. Zizi Papacharissi), 2010. p. 39-58. Disponível em: <<http://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**: Brasília, DF: Ministério da saúde, 2005 – Série B, Textos Básico de Saúde. 340 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE**. Brasília: IBGE, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**’. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. [s.l.]: Ebooklibris, 2003. 140p. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2016.

DUBET, F. Sobre a violência e os jovens: **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 9, n.15, (jan../jun. 2006), Ilhéus: Editus, p. 11-31. Disponível em <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_1_sobre_a_violencia_e_os_jovens.pdf>Acesso em: 15 mar. 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College France. 2 de dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Loyola 1999.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 239 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRUCHTERMAN, T. M. J., REINGOLD, E. M. (1991). **Graph Drawing by Force-Directed Placement. Software: Practice and Experience**. Department of Computer Science, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1304 W. Springfield Avenue, Urbana, IL 61801-2987, U.S.A. Disponível em: <http://citeseer.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=19A8857540E8C9C26397650BBACD5311?-doi=10.1.1.13.8444&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

KEHL, M. R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LEVISKY, D. L. Uma gota de Esperança. In: ALMEIDA, M. G. B., (Org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, D. A.. **O triângulo do diabo: Família, tédio e violências na escola**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2015. Brasília. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/1950/2/Diogo-AcioliLimaTese2015.pdf>. Acessado em: 10 fev. 2020.

MALINI, F. **Introdução à Teoria dos Grafos e Análise de Redes Sociais**: Vitória: Fábio Malini, 2013. 26 slides, color. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/fabiomalini/introduo-teoria-dos-grafos-e-anlise-de-redes-sociais>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 27-46, 2010. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/26/56>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MICROSOFT. **NodeXL: Network Overview, Discovery and Exploration in Excel**. 2008. Disponível em: <<https://www.microsoft.com/en-us/research/project/nodexl-network-overview-discovery-and-exploration-in-excel/>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MORENO, J. L. **Quem Sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama**. Goiânia: Dimensão, 1992. 3v.

NASCIMENTO, G. A. F.; ALKIMIN, M. A.; VILLAS BÔAS, R. V. Contemporaneidade da prática do bullying-cyberbullying: Violência que atinge a dignidade da condição humana. In: GOMES, C. A.; NASCIMENTO, G. A. F.; KOEHLER, S. M. F. (Org.). **Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores operadores do Direito e defensores dos direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2012. p. 201-221.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NODEXL: Network graphf: Socialmedia research foudation: Overview, Discovery and Exploration in Excel. 2014. Disponível em: <<https://nodexl.codeplex.com/>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

PASCHOAL, A. E. As formas do ressentimento na filosofia de Nietzsche. **Philósophos**, Goiânia, v. 13, n. 1, p.11-33, 7 dez.

2008. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/philosophos/issue/view/673/showToc>>. Acesso em: 12 maio 2016.

PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. **Violência e escola**: escuta de professores e análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica. Brasília, DF: UNESCO: Liber Livro, 2015. 192.

RECUERO, R.; ZAGO, G. Em busca das “redes que importam”: redes sociais e capital social no Twitter. **Líbero** – São Paulo – v. 12, n. 24, p. 81-94, dez. de 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/6787/6129>>. Acesso em: 25 out. 2015.

RECUERO, R.. “Deu no Twitter, alguém confirma?” Funções do Jornalismo na Era das Redes Sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO – ECOB, 9, 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Jornalismo, 2011. p. 7-19. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/sbpjorrecuero.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

RECUERO, R..Discutindo Análise de Conteúdo como Método: O #DiadaConsciênciaNegra no Twitter. **Cadernos de estudos linguísticos** – (56.2), Campinas, Jul./Dez. 2014. p. 289-309. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/4334/5010>> Acesso em: 1º jun. 2015.

RECUERO, R..**Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191p. Disponível em: <<http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

RECUERO, R. Webrings: as redes de sociabilidade e os weblogs. **Sessões do Imaginário, Cinema, Cibercultura, Tecnologias da Imagem**, Porto Alegre, n. 11, p.19-27, jul. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/famecos/article/view/806/9000>>. Acesso em: 19 maio 2016.

ROCHA, M. C. F.; PEREIRA, G. C. Mídias Sociais e Espaços de Participação. In: Simpósio em Tecnologias Digitais e Sociabilidades, 2011, Salvador. **Simpósio**. Salvador: Simsocial, 2011. p. 1 - 15. Disponível em: <<http://gitsufba.net/simposio/wp-content/uploads/2011/09/Midias-Sociais-e-Espacos-de-Participacao-ROCHA-Maria-PEREIRA-Gilberto.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2016.

ROCHA, T. B. **Cyberbullying**: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012. 192 p.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do twitter. São Paulo: Paulus, 2010. 137p.

SANT'ANA, L. F. **Análise de Redes Sociais como Metodologia para a Comunicação no Contexto das Organizações**. In. CONGRESSO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 5, 2011. São Paulo: **Anais eletrônicos**. São Paulo: ABRAPCORP, 2011. 13 p. Disponível em: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2011/trabalhos/trabalho_lidiane-santanna.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SANTOS, J. C. **Violência na escola**: um estudo sobre conflitos. 2010. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2760/1/000423716-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

SILVA, F.V.. **Violência dirigida aos professores na internet**: um estudo na rede social Twitter. 2016. 141 f. Dissertação (mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2104>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, M. S. **Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais**: o professor como alvo. 2014. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Cac. Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://www.pglettras.com.br/2014/teses/tese-Morgana-Soares.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SOUSA, C. A. M.; SOARES, L. H. ; MARIZ, R. S. . Utopias e distopias em um cenário prospectivo entre a educação e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Sisyphus** - Journal of Education, v. 7, p. 10-29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.18212>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias*: Sociabilidades e Aprendizagens. Brasília: Liber Livro/UNESCO, p. 207-232, 2015. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/juventudes-e-tecnologias-_site.pdf. Acessado em: 11 jun. 2020.

SOUSA, C. A. M. Novas linguagens e sociabilidades: como uma juventude vê novas tecnologias. **Interacções**, 2011. v. 7, n. 17. p. 170-188. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/452/406>> Acesso em: 1º abr. 2015.

STABILE, M. **Análise de Redes**: exemplo de análise de um debate on-line. 2012. Disponível em: <<http://metodologiapolitica.com/analise-de-redes-exemplo-de-analise-de-um-debate-on-line/#sthash.YcZODeTu.O61JZbqH.dpbs>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

WASELFISZ, J. J.; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003. 124p.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 213-228, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a14n42.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

ZUIN, A. A. S.. **Adoro odiar meu professor**: O aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas/ SP: Autores Associados, 2008a. 118p.

ZUIN, A. A. S.. **Violência e Tabu Entre Professores e Alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico: Cortez Editora, 2012. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, n. 97). 264p.

ZUIN, A. A. S.. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e amor entre professores e alunos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103. p. 583-606, 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/14.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

Capítulo II

La indisciplina y la violencia escolar por los ojos de adolescentes

*Adriana Lira
Candido Alberto Gomes*

1 INTRODUCCIÓN

Violencia e indisciplina hacen parte del paisaje escolar de hoy. Generalmente atribuidas a los estudiantes, se olvida con frecuencia la estructura de la escuela y las relaciones entre valores y metodologías docentes basados en la pedagogía del monólogo. Así, los profesores pueden contribuir con acciones y actitudes para mejorar o empeorar los problemas. Como parte de amplio proyecto, esta investigación estudió el caso de una escuela de población socialmente vulnerable,

dando la voz a estudiantes adolescentes cuyos juicios críticos raramente son escuchados. Estableciendo un triángulo, se usó la observación, la encuesta individual y grupal semiestructurada y el análisis documental. Efectuando un estudio predominantemente etnográfico, buscó la inmersión en la vida de la escuela. Sus resultados evidencian un desfase entre el ambiente escolar y el de los adolescentes, señalando la necesidad de construcción de puentes entre ellos. En una posición defensiva contra la violencia de los discentes y sus comunidades originarias, la institución actúa como factor de violencia.

En efecto, los docentes también practican la violencia, como la propia escuela. Jerárquica, bajo el poder de los adultos, ejerce violencias simbólicas y aun físicas, legalmente permitidas en algunos países. Según el pionero Waller [1932 (1961)], la escuela tiene frecuencia obligatoria, lo que potencialmente significa que a muchos discentes les gustaría estar en otro local. Luego, se establece una relación de poder y de potencial violencia, incluso porque la escuela asumió una función custodial, cuando padres y responsables trabajan en tiempo integral.

2 EL PROBLEMA

En Brasil, como en muchos países, la educación secundaria baja (6º al 9º grado, 11 a 14 años de edad) abriga a la adolescencia. En la educación primaria, los alumnos tienen un solo profesor para todas las asignaturas; al pasar a la educación secundaria baja, entran en una escuela fragmentada, ya que hay un profesor para cada asignatura y cada uno de ellos trata de su territorio, con escaso trabajo de equipo, además de dar la más alta prioridad a la razón y a los contenidos. El buen profesor tradicionalmente es aquel que tiene dominio profundizado de los contenidos. La didáctica, como las relaciones sociales, vienen después. Así, los más altos niveles de evasión y repetición ocurren precisamente en el sexto grado, el primero de la escuela secundaria baja.

Los adolescentes, en contexto social violento, atraídos por la comunicación tecnológica, se acostumbran a vivir en redes de iguales con semejantes características (Los adultos no son bienvenidos a sus secretos, a las subculturas que elaboran). Además, ser joven significa vivir en riesgo, probar los límites, hacer lo diferente. Si se involucra con la criminalidad organizada, tiene altos incentivos. Al mismo tiempo, la escuela desarrolla su currículo académico para herederos y no herederos (Bourdieu & Passeron, 1970), a menudo lejos de la vida cotidiana de los discentes o, por lo menos, sin demostrar claramente sus relaciones con los problemas de la vida. La violencia también viene de la escuela, se desarrolla contra ella y en ella, en interacción con su medio circundante.

Un estudio semejante se realizó algún tiempo después, con 33 estudiantes de una escuela pública en México, también considerados indisciplinados y mal sucedidos en la escolarización (Díaz-Barriga Arceo, Vázquez-Negrete & Díaz-David, 2019). Los resultados confirman que el fracaso es asociado a la desvalorización de las experiencias de los discentes, a la falta de su involucramiento en las actividades escolares y a no escuchar los adolescentes, capaces de proponer soluciones a los problemas que les son atinentes. Sin embargo, el establecimiento investigado, como el aquí focalizado, se organizaba jerárquicamente, de modo antidemocrático y excluyente, en el contra-mano de las necesidades, generando el deseo de abandonarlo. El estudio de caso en México revela aún que, solo por medio de la escucha de los adolescentes, de la atención a los aspectos socioemocionales, a las relaciones entre ellos y los adultos, es posible crear un ambiente favorable al aprendizaje. En estas circunstancias germina la motivación, porque nadie aprende sin su propio deseo (Charlot, 2013). La propia voluntad, en particular en la adolescencia, con los afectos, es elemento crucial para la cognición, los valores, actitudes y comportamientos.

Mientras la racionalidad pautó la modernidad, inclusive en la educación, considerando la escuela como racionalizadora de la propia

modernidad, no se puede hoy como ayer omitir las emociones. Mismo un clásico de base positivista definió que los seres humanos en interacción social piensan, sienten y actúan (Durkheim, 2019). Esta es una limitación para los testes estandarizados y exámenes, capaces de captar estrechamente solo la cognición. Para llegar a esta, es indispensable llevar en cuenta las cuestiones socioemocionales del proceso educativo, las cuestiones que desestabilizan las personas, así como las dificultades de estructurar alternativas y proyectos de vida. Oír las sugerencias y propuestas de los adolescentes conduce a un relacionamiento amigable, no entre dos potenciales grupo de enemigos (estudiantes *versus* docentes). De este modo, es viable construir un ambiente de confianza recíproca, sin laxismo ni autoridad pervertida en autoritarismo. La participación de los adolescentes puede ser constructiva para la escuela. En lugar del monólogo, el diálogo es un aprendizaje de vida para formar la ciudadanía. No hay ventaja en prohibir las críticas, hechas de manera cortés (y esto es aprender a convivir), a las metodologías, deficiencias infraestructurales, normas escolares y eventuales injusticias o dobles criterios practicados por los adultos.

3 ¿POR QUÉ ESTE PROBLEMA ES RELEVANTE?

La mención inicial a la indisciplina y a la violencia conduce a preguntas estratégicas: ¿son ellas causas y/o consecuencia del malestar en la escuela? Como espejos dispuestos frontalmente, los fenómenos son susceptibles de actuar de una manera o otra. En las raíces, se verifica la gradual desinstitucionalización de la escuela al mismo tiempo que asume el perfil de una industria organizacionalmente compleja, administrada según las normas de la “nueva economía”, que ya no es así tan nueva (Dubet, 2016). El desajuste entre las sociedades, los medios sociales desfavorecidos y esta escuela rutinaria causa *stress* no solamente a los estudiantes, como también a los docentes y administradores. En este paisaje los alumnos se convierten en estudiantes adolescentes, en búsqueda de su autonomía y protagonismo.

Según la clasificación de la Unesco (2013), este es frecuentemente el tiempo de la transición de la escuela primaria (CINE 1, o sea, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) para la secundaria baja (CINE 2). Es también cuando se tiende a la introducción de currículos por asignatura, cada una con su profesor y de una evaluación más rigurosa.

En Brasil la mayor incidencia de fracaso escolar, bajo las categorías sumadas de reprobación y abandono, ocurre en el sexto año de la educación fundamental. La fragmentación de la escuela secundaria baja resulta en mayores dificultades de relacionamiento con los educadores, cambios en el clima escolar, además de dificultades de aprendizaje.

En Brasil esta transición se revela como una fractura: en el sexto año de la educación fundamental el total de las tasas de reprobación, abandono y transferencia para la educación de adultos era el 21,3 por ciento en 2014-15. En el séptimo año la proporción era del 19,6%. El desfase edad-año escolar ya era tan alta que al fin del sexto año se computó el 2,2 por ciento de transferencias para la educación de adultos, mientras la participación fue del 3,2 por ciento al fin del séptimo año (Brasil, 2017).

Al mismo tiempo, la adolescencia lleva al gregarismo. Junto a una intensa necesidad de aceptación social por los grupos, así como de popularidad, hay que seleccionar más frecuentemente uno de ellos, según la identificación con sus valores, intereses (más o menos académicos) y comportamientos.

Como demostró Coleman (1981), la influencia de los pares puede ser más importante que la de la familia. En general la. el estudiante intelectual y dedicada. o no es más popular, además del rotulación como menos inteligente. Así, según las opciones, el grupo puede favorecer expectativas de estudio y carrera más altas o más bajas, particularmente llevando en cuenta el medio social de los estudiantes (Gomes, Vasconcelos y Lima, 2015). Además, individuos y grupos permiten comparaciones más o menos favorables en relación al rendimiento y al trabajo escolar, con sus ritos de pasaje (Bressout,

2016, Barrère, 2016). La escuela que no ofrece abertura para la autonomía y protagonismo de sus discentes, por medio del diálogo, crea un clima negativo para el proceso de educación.

4 MARCO TEÓRICO

Las/os adolescentes, en principio, necesitan aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors et al., 1998). La adolescencia tiene el marco biopsicosocial de la pubertad, pero su extensión y configuraciones son creaciones de las sociedades urbano-industriales occidentales, relacionadas a la economía de consumo y a la cultura de masa. Su ingreso en el trabajo es aplazado, mientras se queda por más tiempo en la escuela. Según algunos, la adolescencia es una preparación para la edad adulta. Para otros, tiene fines en sí mismos (Gomes, 2011, 2013). De esta o de otra forma, la/el adolescente vive en varios grupos sociales y se somete a códigos normativos muchas veces contradictorios. Como Coleman (1981) constató, la adolescencia implica quedarse más tiempo con colegas que con adultos, por lo cual la socialización horizontal, o sea, dentro de la misma generación, puede ser más relevante que la socialización vertical, entre generaciones. Así, constató una cultura anti escolar que valoriza más al estudiante mediano, desde que sea *cool*, y no, excelente. Ello ocurre cuando es imperiosa la necesidad de aceptación social por los grupos de iguales, cuyas normas pueden ser contrarias a las de las/os adultos y a las de la escuela. Oscilando entre conformidad social y búsqueda de protagonismo y autonomía, entre singularización y pluralización, la/el adolescente sufre la violencia de su transformación de niña/o en una persona diferente (Almeida, Amparo, Brasil & Marty, 2010), lo que induce, no raramente, a la violencia contra sí mismo y a la violencia contra los otros. Esos son desafíos también de la escuela, cuando la crisis se traduce en violencia e indisciplina.

Pero, ¿qué institución es la escuela hoy, si, de hecho, sigue siendo una institución? Con las misiones de transmitir informaciones y de

inculcar ciertos valores, sigue básicamente modelos tradicionales, o sea, los del verbo del.de la profesor.a y de la pedagogía del monólogo o del depósito de contenidos en la.el discente - más precisamente la educación bancaria, según Freire (2011). Se aproxima de la definición de educación, según Durkheim (1938), como la acción unilateral de la generación adulta sobre la nueva. En contraste, hay una plétora de informaciones hoy, antes pocas y restrictas a manuscritos y libros de papel. Con un rol más activo, expuesto a las informaciones y llamada.o a inesperadas responsabilidades, la.el estudiante sufre de tedio y aun mismo de revuelta, pues los beneficios de la escolaridad, en la inflación de diplomas, son menores que antes. La escuela, casa de la razón en el iluminismo y la ilustración, forma parte de la crisis de la modernidad. Por ello, Touraine (sin fecha) declaró que el protagonismo es una posibilidad de superación de esta crisis, al consistir en el renacimiento del Sujeto, para componer un sistema con actores que integren subjetivación y racionalización.

Si la escuela se creó en la modernidad sólida (Bauman, 2001) y tiene dificultades de establecer una pedagogía dialógica, en la que la.el estudiante sea sujeto y no una esponja, ¿quiénes son las.os profesoras.es? Integran un grupo profesional muchas veces devaluado, ingresan en una de las menos concurridas carreras de nivel superior y reciben frecuentemente una preparación aligerada, que poco trata de las relaciones sociales, de los liderazgos, de la indisciplina y de la violencia. Echan de menos la asociación de teorías y prácticas cuando tienen contacto con la escuela, considerándose incapaces (Gatti, 2014). En efecto, la tendencia en América Latina es formar al profesor de adolescentes y jóvenes en el dominio de los contenidos de su área, con currículos cada vez más especializados y fragmentados (Braslavsky, 2002). Predomina la razón de la modernidad sólida, poco aprendiendo sobre sentimientos y conflictos. En parte como efecto de su inseguridad, las.os docentes resisten en cambiar sus formas de trabajar (Tardif & Lessard, 2011).

Así, se profundiza el hiato entre escuelas y sociedades, entre profesoras.es adultas.os y adolescentes, cada una.o con su malestar, en la crisis de la llamada modernidad líquida (Bauman, 2001), formando un difícil rompecabezas.

5 METODOLOGÍA

Fue seleccionada para estudio de caso una escuela pública de la periferia de la capital brasileña, incluyendo población socialmente vulnerable de un área cuyas tasas de criminalidad son más altas que el promedio de la Unidad Federativa. Así, se objetivó identificar y comprender las percepciones de las/os adolescentes en relación a sus profesoras.es, en particular cuando trataban de actos de violencia escolar e indisciplina.

Esta investigación utilizó una suerte de tipo extremo, en un muestreo intencional (Patton, c. 2002): una escuela con histórico de violencia, no particularmente bien dotada de recursos y ubicada en una región socialmente vulnerable. En estas condiciones, se esperaba que los hechos fueran más aparentes para su identificación y comprensión. Como se trata de un estudio de caso (Stake, 2007; Yin, 2010), se utilizó una investigación eminentemente cualitativa.

La escuela investigada sufrió modificaciones físicas cuando pasó a recibir en tiempo completo una parte de los estudiantes de sexto y séptimo grados, algunos de los más difíciles en términos de éxito educativo. La preocupación de la escuela con su defensa interna y externa le daba el aspecto de una prisión gris. El uso de los espacios y los tiempos seguía normas rigurosas. No se observaban colores, formas y dinamismo capaces de atraer a esas personas. No poseía elevado nivel de comodidad, mucho menos belleza. Los estudiantes estaban divididos en dos grupos, con la finalidad de reducir posibilidades de violencia: por la mañana estudiaban los de sexto y séptimo grados; por la tarde, los de octavo y noveno. Por el relativamente bajo status socioeconómico de los discentes, se observó que parte de los del género masculino eran a veces obligados a hacer trabajos

manuales arduos para la conservación de las dependencias escolares, lo que sería impensable en una unidad de clase media. O sea, era una escuela pobre para pobres, según la regresividad social de las redes escolares en las grandes ciudades. Así, esas son las características más destacadas para la generalización naturalista. El lector usará su realidad como espejo y verá en él las semejanzas y diferencias en relación a los casos que conoce.

Practicando la triangulación de datos, se utilizaron las siguientes técnicas de investigación: 1) análisis documental del proyecto educativo, regulaciones, reportes de desvíos de conducta y datos sobre el cuerpo discente; 2) entrevistas individuales, en especial con estudiantes (al todo 89) seleccionados al azar y también con profesores; 3) observación sistemática de clases (80 horas) y no sistemática de la vida escolar cotidiana. Las entrevistas fueron en mayoría colectivas, bajo la forma de grupos focales, especialmente útiles en la experiencia de los investigadores con estudiantes de este grupo de edad. Se efectuaron 10 grupos focales, con el total de 81 participantes, la mayoría de las/os voluntarias/os del género femenino, reflejando la mayoría de las/os discentes, pero también el interés en hablar. A partir de los datos, se hicieron entrevistas semiestructuradas con ocho estudiantes y cinco profesores. Estos últimos se destacaron por su actuación diversa de las/os colegas a partir de la observación de clases y de declaraciones de estudiantes. No fue objetivo de este proyecto investigar las percepciones de las/os profesoras/es sobre las/os estudiantes. Se realizaron también entrevistas informales, pues la autora convivió con los participantes por ocho meses de los diez del año académico. Las/os estudiantes en general tenían de 11 a 16 años, porque una parte de ellas/os acumulaba repeticiones de año. Es interesante notar que numerosas/os estudiantes mayores incentivaban a las/os más jóvenes a la práctica de violencias escolares. Algunas/os de las/os participantes trabajaban en actividades económicas informales, legales o no, para sustento de sus familias y para la compra para uso propio de bienes de consumo que les aseguraran prestigio social,

en particular en sus relaciones con otro género. El machismo se presentó bajo diferentes formas, la más notable siendo la dedicación a actividades económicas ilegales, con cuyos rendimientos sobresalían en el uso de ropas y objetos de *griffe*. Como resultado de la práctica de infracciones, del uso muchas veces de un arma de fuego, así como de la apariencia, eran deseados por gran número de chicas, con las cuales frecuentemente tenían relaciones fugaces y simultáneas. En general, las/os estudiantes participantes reportaron que no encontraban oportunidades de ocio en la comunidad, ni tenían recursos para actividades culturales.

Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y tuvieron su contenido analizado (Bardin, 2011). En cuanto a la observación, la informal y cotidiana, fue registrada en notas de campo. La observación sistemática de clases contó con un instrumento propio. Una limitación de los datos originados de las/os estudiantes adolescentes fue su tendencia a polarizar opiniones en un claroscuro con pocas gradaciones, incluso respecto a sí mismos. Otra limitación fue que, en un periodo de afirmación de su autonomía, los adultos aparecían principalmente como obstáculos a sus libertades. Pero esas limitaciones están lejos de invalidar los datos. En la triangulación, fueron comparados con las observaciones de clase e informales durante el trabajo de campo y el análisis documental, así como las entrevistas entre sí.

La recepción de la investigación por la escuela no fue fácil, aun después de los sucesivos filtros burocráticos. Para los estudiantes fue una ansiada oportunidad de hablar de sí mismos y de su escuela, ya que pocos los escuchaban. En lo que respecta a la observación de clases, hubo fuerte resistencia, a principio con las/os profesoras/es, que querían determinar solamente actividades mecánicas, tales como copias, lo que es un recurso para mantener ocupados a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Gomes, 2011). Después de delicado y largo proceso de convencimiento, fue posible obtener la colaboración del cuerpo docente

6 RESULTADOS: MANZANAS DE LA DISCORDIA

Si el edificio de la escuela era gris, feo y lleno de rejas, la organización escolar correspondía al tipo burocrático, jerárquico, piramidal, con poderes concentrados en su ápice. Era una pirámide inserida en la base de otra, mucho mayor, la respectiva red escolar pública. Se obedecía a sus múltiples reglamentos también burocráticamente, en su enfoque racional-legal. Se seguían los rituales estrictamente en su forma, pero a veces no en sus contenidos. En efecto, esa es una vieja y profunda contradicción de las escuelas: diversos niveles de la administración buscan considerarlas como burocracias frías, *sine ira et studio*, aunque traten de personas, de la inculcación de valores, de emociones, así como de un amplio arco de situaciones difíciles de prever y planear. En realidad, la tarta es mucho mayor y más compleja que su recipiente, ya que, históricamente, suelen fracasar los intentos de hacer que escuelas, hospitales y prisiones funcionen como empresas altamente racionalizadas. Sin embargo, se trata tan solo de un tipo ideal, con miles de diferencias en relación a la realidad concreta (Weber, 2004).

La escuela seguía casi sin fallas el modelo burocrático y se distanciaba de una comunidad (Díaz Bazo, 2005). Además, la realidad estaba lejos de la “oficialidad”. Una de las más distinguidas características era el proyecto pedagógico. Voluminoso, contenía todo lo que la Secretaría de Educación pudiera exigir, además de una lista de interesantes proyectos para atender a problemas de la comunidad y de la escuela, como la violencia. En contraste, el proyecto había sido elaborado hacía algunos años, a pesar de supuestas actualizaciones. No se encontraron evidencias de que los padres y estudiantes, entre otros actores, hayan sido consultados. Era un trabajo de gestoras.es y profesoras.es, que controlaban la escuela en régimen casi siempre de monólogo. Ello no significa que la escuela no tuviera prestigio: muchas familias, incluso del Estado vecino, vencían obstáculos para obtener la matrícula de sus hijos. La escuela enseñaba, los estudiantes

“aprendían contenidos” y “había disciplina”, en la opinión de muchos, a pesar de violencias focalizadas por la comunicación de masa. El poder centralizado tiene ciertas ventajas, lo que recuerda una película de Fellini, *Amarcord*, en la que retrató como gran parte de los italianos se enorgullecía de Mussolini por haber hecho que los trenes llegasen puntualmente.

El proyecto pedagógico podría ser apreciado si estuviera en práctica. Las voces de las/os estudiantes y la observación de la vida escolar evidenciaron que algunos proyectos habían sido ejecutados y no renovados, mientras otros no se realizaron. Los valores proclamados, en consonancia con las leyes, reglamentos e ideas pedagógicas avanzadas, eran otros en la realidad. Se trata de un caso típico de hipocresía organizacional (Brunsson, 2007; Kılıçoğlu, G Kılıçoğlu, 2019), por el cual una organización busca legitimidad al tratar de desafíos muy difíciles, dando la ilusión de que ella contiene, en su interior, lo mismo que declara en su rótulo. Una de las válvulas de escape para esos desvíos era culpar a las/os estudiantes, su falta de preparo anterior, el desinterés de las familias y los problemas sociales de la comunidad. Sin embargo, la escuela que hace diferencia es aquella que cambia, a pesar de los obstáculos.

En contraste con la apariencia burocrática, la escuela se defendía del cuerpo discente y de su vecindad. Se veían a ambos como violentos y las mejores providencias para este reto eran el control y la defensa, de la misma forma como se hace en las prisiones. Sin embargo, la escuela tenía su porosidad: los defectos de los techos frecuentemente servían para ocultar objetos, los intervalos no tenían la supervisión de adultos y ciertas dependencias tenían muy flojo control, propiciando oportunidades para que discentes practicaran faltas. Así, el aparente monolito tenía sus fragilidades. Desde el punto de vista social, la escuela, como un vulcano, tenía una fuerte presión interna de conflictos potenciales y reales. El análisis de los datos permitió distinguir las principales categorías o más constantes manzanas de la discordia: 1) la tensión entre la pedagogía del monólogo y

la del diálogo; 2) el uso de las tecnologías de la información y comunicación; 3) la erupción de conflictos y violencias; 4) la contradicción de una organización burocrática, nortea por la razón de la modernidad, y las inocultables emociones de adultos y adolescentes, cada grupo con sus discrepancias de expectativas de comportamiento. Se analizará cada una a continuación, para después volver al todo, destacándose a las/os profesoras/es desviantes, que conviven a su modo con las/os adolescentes.

6.1 Monólogo *versus* diálogo

El currículo, inspirado por la razón de las gramáticas y ciencias, se desarrollaba por dos medios fundamentales: la exposición oral por la/el profesor/a y la copia de textos por las/os estudiantes. Su principal recurso era el pizarrón, de modo que, cuando no copiaban, los estudiantes más frecuentemente focalizaban al docente de la asignatura, hablando o escribiendo. En tales circunstancias los ruidos de conversas o de actos disruptivos representaban perturbaciones a la concentración y a la orden. Como las/os discentes no podían concentrarse por tan largo tiempo, las interrupciones generaban un círculo vicioso de faltas y sanciones, siendo una de las más constantes, en casos más graves, la expulsión del aula. La/el estudiante iba al directivo, para que la/le fueran aplicadas las puciones debidas.

Así, la mayoría de las actividades lectivas reposaba sobre un orden frágil y un constante desgaste del magisterio, con su sufrimiento psíquico y muchas veces físico, así como las/os estudiantes, con su aburrimiento y desinterés por quedarse tantas horas compulsoriamente en la escuela.

La tensión fundamental se establecía entre currículos prescritos y poco interesantes, profesoras/es con autoridad burocrática (Weber, 2004) y el emergente protagonismo de los adolescentes, en lucha para afirmar su subjetividad, una de las características sobresalientes de la adolescencia. Se aplicaba la pedagogía del monólogo, del depósito de

contenidos y de la evaluación según la devolución de estos mismos contenidos en exámenes (Freire, 2011). Mientras tanto, muchas/os estudiantes declararon no ser consultadas/os sobre ningún tema que les interesara, que con frecuencia no entendían por qué tenían que estudiar ciertos contenidos, que su rol consistía solo en escuchar y copiar. La escuela no les preguntaba su opinión sobre determinadas actividades, que serían efectuadas de modo injusto, pues su colaboración no era visible ni recompensada. Deseaban tener proyectos sobre temas relacionados a sus intereses, como acoso (*bullying*), sexualidad, embarazo, aborto, drogas y discriminación racial. En su formación de sujetos, no aceptaban ser tratados como objetos, más allá de no comprender los complejos cambios de su adolescencia. En ese contexto, la/el profesor.a era personaje importante, especialmente cuando las/os estudiantes tenían conflictos con los adultos en su hogar. Las expectativas eran altas, a medida que esperaban afectividad y orientación para la vida. Comprendían que las/os docentes, casi siempre irritados y a veces descontrolados, tenían sus problemas personales y familiares, pero esperaban que tuviesen mejor comprensión de la carga que es la adolescencia. Al contrario, las/os docentes tenían prejuicio en relación a sus estudiantes por ser adolescentes y pobres; es decir, desconfiaban frecuentemente de sus respuestas y acciones, como si no pudieran esperar algo bueno, a no ser de las/os que eran preferidas/os por su quietud y buen rendimiento, los llamados *teachers' pets* en países anglosajones. Las/os estudiantes eran los culpables, otro grupo visible, con el rol de chivos expiatorios (Garnier, & Martinez, 2019). Por ello, muchas/os adolescentes tenían bajo concepto de sí mismos e inseguridad.

Al mismo tiempo les incomodaban las normas escritas comunicadas a principios del año lectivo. No discutidas con ellas/os, establecidas desde arriba hacia abajo, les causaba molestia y gran voluntad de oponerse a ellas. En cuanto a las/os profesoras.es, consideraban que no cumplían las normas generales. Si les estaba vedado comer y usar aparatos tecnológicos, como el teléfono móvil en las aulas o el uso de capuchón en tiempo frío, los maestros afrontaban las

normas en su presencia, al comer, hacer y recibir llamadas telefónicas durante sus clases y usar accesorios vedados a ellos. Sensibles a las desigualdades de trato con las/os estudiantes y a la diferencia del cumplimiento de normas entre docentes y discentes, criticaban la falta de la pedagogía del ejemplo, mucho más poderosa que la de las palabras. Llamaban la atención a la incapacidad de muchas/os profesoras.es al administrar conflictos, como si no fueran parte de lo cotidiano. Muchas/os docentes se desestabilizaban emocionalmente, en particular las profesoras: ofendían a sus estudiantes, las/os ponían en ridículo, mientras no daban solución a problemas susceptibles de ocurrir otras veces. Comentaron que aparentemente los adultos olvidaban que en su pasado también habían sido adolescentes. En suma, les abominaba ser tratadas/os como objetos y no como personas vivas, capaces de dialogar, de expresar sus opiniones, críticas y sugerencias.

Si las relaciones en el aula tenían tales características, otra cuestión era la falta de profesoras.es y los periodos de ocio en general. El intervalo único del día no tenía atractivos u opciones de actividades, siquiera la música. Sin vigilancia de adultos, era el tiempo del *bullying*, de los conflictos y peleas: corto, pero intenso. No eran escuchadas/os en sus sugerencias para mejorar o siquiera tenían la osadía de presentarlas a la dirección. Cuando las/os profesoras.es no venían, debían quedarse disciplinados en sus aulas, sin poder usar sus móviles u otros aparatos. En la ausencia de docentes, las inquietudes eran menores, con menos conflictos, pero no sabían qué hacer en un tiempo de confinamiento. Así, inventaban juegos, como, por ejemplo, el de tomar dos litros de agua más rápido que los otros para escoger a alguien del grupo y darle un beso caliente.

6.2 La manzana de la discordia de las tecnologías

Aunque la escuela tuviera algunos aparatos electrónicos, las clases, como observado, se desarrollaban por medio de la oralidad y del

pizarrón. Por otro lado, los estudiantes ejercitaban las copias y usaban libros didácticos (en Brasil un programa federal distribuye libros sin cargo para las/os discentes). Frecuentemente, profesoras/es impacientes se recusaban a repetir la explicación de los temas, ya que, de hecho, las/os estudiantes tenían un hilo de atención lleno de interrupciones debidas a ruidos, manifestaciones y conversas.

Con la excepción del libro didáctico en colores, los recursos utilizados por las/os docentes podrían ser los mismos de las escuelas del siglo XIX. Sin embargo, hubo una diferencia: el uso del teléfono móvil por docentes y discentes. La necesidad de conectarse por medio de una minicomputadora era universal, de suerte que el aparato se difundió incluso entre personas socialmente menos favorecidas. En las sociedades en red (Castells, 2005), es necesario estar conectada/o a un mismo hasta para obtener trabajos informales. Para las/os adolescentes es también un instrumento básico para la socialización horizontal con su propia generación, compuesta casi toda de nativos digitales. Pero los móviles no eran bienvenidos en el ambiente de las aulas: en cuanto a las/os estudiantes, su uso era vedado por las normas escolares; en cuanto a muchas/os profesoras/es, había la pedagogía de la palabra, faltando, como se señaló, la pedagogía del ejemplo: hagan como digo y no como hago. De ese modo, el uso disfrazado del teléfono era muy frecuente, resultando en un número de casos de conflictos, búsqueda de las/os docentes en hacer valer su frágil autoridad y aplicación de sanciones. La reiteración de las últimas no resultaba en verdadero cambio de conductas, al contrario, se repetían y se desgastaban como jabón. Las/os discentes seguían llevando sus móviles a la escuela, como si hiciesen parte de su cuerpo, y cedían a la tentación de usarlos contra las normas. Así, las tecnologías de información y comunicación entraban en la escuela clandestinamente, como parte de la vida, pero no del aprendizaje, mientras los móviles podrían ser integrados al proceso educativo, en innúmeras y creativas actividades, en vez de constituirse en manzana de la discordia. Para la escolarización propiamente dicha había verdaderamente falta de recursos, pero

una hipótesis es que muchas.os profesoras.es evitaban la planificación de clases con el uso de las tecnologías por llevarles más tiempo. Era por supuesto más fácil utilizar su voz, el pizarrón y el papel, aunque los medios tradicionales llevasen a conflictos, mayor desgaste y malestar psíquico. ¡Qué lástima un.a docente intentar dar una clase, mientras muchos estudiantes no lo escuchan y manifiestan aversión a las actividades! Este es el proceso de poder, o más bien de erosión de poder, que lleva al.a profesor.a desde el malestar hasta el *burn out*. Culpa e inocencia, victimización y agresión coexistían en personas y grupos, a quienes no se podría jamás desarrollar una perspectiva maniqueísta. Al contrario, trigo y joyo estaban intrínsecamente ligados en cada uno de ellos.

6.3 La erupción de conflictos

El vulcano no se quedaba inactivo por muy largo tiempo. Dependiendo de la intensidad de los desencuentros, la indisciplina emergía como reacción, excepto frecuentemente cuando las.os profesoras.es obtenían la atención y dedicaban afecto a los estudiantes. “Cuando la clase es buena, nos olvidamos de los móviles”, dijo uno de ellos. En un sumario de las declaraciones de las.os discentes, confirmadas en líneas generales por la observación, los más frecuentes motivos para la indisciplina eran: el retraso de las.os profesoras.es, la improvisación de las clases, actividades monótonas, disposición tradicional de las aulas, la.el profesor.a daba las espaldas a las.os discentes por largo tiempo mientras escribía en el pizarrón, las.os estudiantes pocas veces eran llamados a dar contribuciones con sus habilidades y a participar. Delante del pizarrón, una vez más la.el profesor.a se situaba como blanco preferencial de las flechas, es decir, de las críticas ácidas de los adolescentes, tal como Anne Frank (2015) hizo en su Diario respecto a los adultos. La didáctica tradicional, típica de la modernidad sólida, fue considerada uno de los factores de indisciplina. Hay, sí, necesidad de romper los huevos para hacer algo nuevo. La lucha se

establece entre el deseo de protagonismo y los roles pasivos atribuidos a los estudiantes, entre el desarrollo del sujeto y su tratamiento como objeto. En el proceso, reflejando nuevas feminidades, las chicas eran las más protagónicas. Está claro que la indisciplina tenía otros factores, como los orígenes socioculturales, la falta de límites, las fallas de las familias, incluso la violencia en el interior de la familia.

6.4 Razón *versus* emoción en la burocracia

Charlot (2013) escribió que el aprendizaje sólo se realiza cuando hay deseo. Ello significa que la/el estudiante aprende cuando se motiva a aprender. Puede memorizar para los exámenes, pero no aprende. La escuela moderna se hace con base en la razón. Esta iluminaría al mundo y la escolaridad haría mejores a las personas. Tal no se verificó como esperado. Al contrario, la burocracia tradicional, incluyendo la escuela, no puede ocultar que son tipos ideales, con muchas diferencias en relación a la racionalidad. Así es que, cuanto más distantes emocionalmente eran las/os docentes, menor su aceptación por los estudiantes. Como resultado, un sumario de lo que a las/os estudiantes más les gustaba en su escuela incluía: jugar, hablar con sus amigas/os, estar con novios(as) y *freies*, conocer a nuevas personas, aprender cosas nuevas y creativas, practicar deportes, participar de talleres y competencias, hacer excursiones y, en especial, les gustaban los adultos que las/os escuchaban y se interesaban por ellas/os. Es decir, les gustaban los contactos sociales, la descubierta de personas y cosas nuevas, el movimiento y el diálogo con los adultos. Ese es el reverso de la escuela tradicional, que negligencia la afectividad, los colores y el cambio.

En contraste, una síntesis de lo que no les gustaba apunta para una educación de transmisión de contenidos, con medios precarios: quedarse en el aula, asistir a la exposición oral de las/os profesoras/es, hacer copias de textos, no tener retorno de sus actividades (es decir, no ser transparentemente evaluados y no haber rectificación

del aprendizaje), las diferentes formas de violencia escolar, el “aire de prisión” de su escuela (gris, fea, mal conservada, sucia), los insultos y gritos de los adultos, la mala conservación de los baños y la alimentación pobre, sin opciones y servida muy temprano.

Esa, de hecho, no era una escuela de que pudieran enorgullecerse: era una escuela prisión a la que iban todos los días. Verdaderamente una institución gris, una fortaleza basada en la suposición de que los estudiantes y su comunidad podrían constituir una amenaza. Así, el orden social racional o no, desde arriba, no combinaba con las expectativas de un ambiente atractivo para que los adolescentes aprendieran a conocer, a hacer, a convivir y a ser. En particular, el tratamiento de la indisciplina y de la violencia no conducían a aprender a convivir. Por el contrario, aprendían mucho sobre las diferencias sociales, discriminaciones, la contradicción entre lo dicho y lo hecho, la violencia de los adultos y de sus colegas, el abuso, el cinismo y la desconfianza.

6.5 Las.Os profesoras.Es que hacían diferente

Se identificaron ocho profesoras.es que constituían pequeñas islas salpicadas en clases y tiempos diversos, ya que la escuela se organizaba con base en la asociación asignatura-profesor-clase-tiempo. Por las voces de las.os adolescentes y por la observación, ellas.os hacían la diferencia porque trabajaban de modo distinto. Lamentablemente, los lazos entre estasos docentes eran débiles; así, no eran sinérgicos. Por cierto, el individualismo prevalecía en la escuela investigada: faltaba trabajo en equipo, de modo que cada asignatura representaba un cajón que se abría a cada hora de clase, cada una de ellas organizadas según las disponibilidades de tiempo de las.os docentes. Cabía a las.os discentes, por sí mismos, relacionar, o no, el conocimiento así fragmentado. Como organización centralizada, todo dependía del ápice de la pirámide, de modo que no había la intención de asociar

a los profesionales, mejor el contrario. Como los antiguos romanos, *divide et impera*.

¿Cuáles eran las características comunes a esas.os docentes que hacían diferente, para que las.os estudiantes las.os respetaran, para tener en sus clases raros episodios de violencia y también despertarles el interés en el aprendizaje? Aunque esta indagación no hiciera parte inicialmente de la investigación, esta tuvo la ventaja de hacerse, haciéndose. Ellas.os trabajaban con gusto, aun mismo porque la recepción de sus estudiantes era otra. Como líderes, ejercían su influencia desde el inicio, al tocar una música diversa de la común. En la medida que las notas y frases sucedían, los estudiantes comprendían que el género musical era otro. Esas.os docentes tenían, en general, una luz propia y una capacidad de comunicación racional y emocional con las.os adolescentes; es decir, eran líderes carismáticos y no burocráticos (Dubet, 2016). Eran afectivos en los límites de su rol profesional, se interesaban por las.os estudiantes, sabían escucharlas.os, dialogaban con ellas.os, planificaban sus clases, cumplían las normas (por ejemplo, no usaban teléfonos móviles ni comían en el aula), no consideraban a las.os discentes como una masa homogénea y, en amplia medida, conocían las culturas adolescentes. En otras palabras, no practicaban el monólogo, no andaban en guerra con las tecnologías, sabían conjugar razón y afecto, más allá de prevenir la erupción de la violencia. Por lo tanto, pasaban lejos de esas manzanas de la discordia transversales a la escuela, que, en realidad, eran variaciones alrededor del mismo tema - la pedagogía del monólogo.

Por ejemplo, un profesor de matemáticas usaba la música mientras las.os estudiantes trabajaban, a fin de reducir la ansiedad ante una asignatura considerada difícil y por ello, odiada. Cuando las.os estudiantes terminaban los ejercicios antes de sus colegas, disfrutaban del “momento *free*”, o sea, podían conversar en el aula desde que no perturbaran a sus colegas. Otro caso detectado fue el de una profesora de historia, que la “contaba” como vida concreta, tal como lo es. Uno de sus recursos era llevar objetos ilustrativos de los temas tratados.

Como se percibe, esas/os profesores se distinguían por conductas diferentes, que resultaban de valores y actitudes diversas de las de su/s colegas. Lo cierto es que, para hacer la diferencia, no recurrían a recursos complejos, a tecnologías sofisticadas, sino que tenían un tesoro, formado por una visión más realista de las/os adolescentes, el reconocimiento de la afectividad y la capacidad de crear alternativas delante del mismo pizarrón, en las mismas aulas llenas de estudiantes y necesitadas de mejoramientos.

Sin embargo, al afirmarse esto, no se defiende que se puede hacer buena educación en edificios degradados, con escasos recursos. Formar profesores tiene muy bajo costo en Brasil, cuando debería ser el contrario. La investigación evidencia el valor de las personas, así como su preparación cuidadosa con más recursos, en lugar de una caricatura minimalista de la formación de nivel superior.

7 CONCLUSIONES

En una visión resumida, este estudio de caso apunta para tensiones que mal se ocultan bajo la hipocresía organizacional, en la búsqueda de esconder sus errores. Hay objetivos difíciles o casi imposibles de alcanzarlos por más que se cambien objetivos y medios. En el propio seno de la escuela investigada se hallaron soluciones: los ocho profesoras/os diferentes, notadas/os por las/os estudiantes, pero situados bajo un velo de silencio por el *status quo*. Aquí se delinea un caso de hiato: las/os adolescentes de hoy, en el ambiente de hoy, no pueden contar con la escuela de ayer. Así, su escuela era defensiva, con mural-las externas e internas. Intentaba reconstruir una realidad paleontológica bajo las apariencias burocráticas de legitimidad, de modo a contener las presiones: cumplía formalmente un currículo sin trabajo de equipo, insistía en los mismos métodos y técnicas de otros tiempos, evaluaba según los preceptos de la Secretaría de Educación, controlaban con dificultad a las personas; sin embargo, era una apariencia sin contenido, en donde casi todos sufrían. Las dificultades

se encontraban en los valores, la conciencia de mundo, el cambio de actitudes y, coherentemente, de conocimientos, capacidades y consecuentes acciones. La pedagogía dialógica implica un salto en lo desconocido, delante del cual puede ser preferible sufrir psíquicamente a hacer de otros modos, con otros objetivos. El diálogo, ¿qué es?; ¿cómo hacerlo?; ¿cómo traducir las teorías en acciones? Las/os profesoras. es diferentes podrían dar una sensación de impotencia a las/os colegas: ¿Por qué ellas/os son capaces, mientras nosotros no? Estos sentimientos de perplejidad y desinterés, junto con la voluntad de no ver, de seguir el ejemplo de sus propias/os profesoras.es en otros tiempos, son algunos de los obstáculos. Antes lo tradicional seguro que lo nuevo, que puede ser un espejismo en el desierto. Un directivo centralizador era como un guante bien adaptado a la mano: asumía las responsabilidades, daba órdenes, abría pocas opciones de decisión para los actores: bastaba con seguirlo. En ese contexto, era frecuente que la/el profesor.a asumiera la posición de víctima de gobiernos, de sus patrones, y de la sociedad, que no la/o valoriza con justicia. Sí, eran verdaderamente víctimas. Como su trabajo, bajo las apariencias burocráticas, era insatisfactorio, como se constató, atraían críticas. Como docentes son personas visibles, se vuelven perfectos culpables, también chivos expiatorios de la educación. No es sorprendente que nuevas generaciones consideren el magisterio como profesión poco atractiva. Estas cuestiones ya fueron desarrolladas en otra publicación (Lira, & Gomes, 2018).

La adolescencia, tal como hoy se manifiesta, es una creación de las sociedades industriales occidentales, con expresiones comunes. La comparación de los resultados en Brasil y en México (Díaz-Barriga Arceo, Vázquez-Negrete & Díaz-David, 2019) evidencia que en ambos escenarios problemas similares se repiten no solo en educación secundaria baja (CINE 2) como en el alta (CINE 3). Mientras las escuelas insisten en planes poco interesantes, sin incorporar ciertas tecnologías, así como en respuestas reactivas a la indisciplina, el *bullying* y otras formas de violencia, no tienen la osadía de escuchar

a las/os estudiantes. Sin embargo, asegurar la palabra a la/el adolescente o joven es un paso necesario, pero no suficiente. La escucha supone el diálogo y las acciones consecuentes. La palabra sin obras es muerta. De este modo, la transición del monólogo al diálogo y a la toma de decisiones representa un cambio estructural, complejo, desafiador, exigente de equilibrio emocional y racional.

Las soluciones estructurales pasan necesariamente por la formación inicial y continuada de gestoras.es y profesoras.es. Es necesario que se vuelvan líderes, capaces de influenciar a los otros. Ambas las formaciones necesitan entrelazar teorías y prácticas, en un proceso gradual y continuo, enseñar a planificar currículos y programas con sentido, cambiar métodos y técnicas y convertir las tecnologías, de enemigas, en instrumentos de aprendizaje móvil. Para ello es necesario conocer a las/os estudiantes, en sus cambiantes características, porque la escuela es para ellos, no para los adultos. Cabe también reconocer la violencia escolar, en sus múltiples manifestaciones (de la escuela, en la escuela y para la escuela), con preparación para prevenirla y no enfrentarla de improviso, en el calor de la exaltación. Es cierto que la/el profesor.a se depara con un amplio abanico de situaciones, de tal modo que ninguna formación podría cubrirlas; pero tantas son las situaciones repetidas que es posible estudiarlas y diseñar orientaciones generales. En contraste, en varios países, inclusive Brasil, los cursos superiores se convirtieron en un atractivo nicho de mercado de la educación superior privada con el fin de atraer a las personas de status socioeconómico más bajo, por bajos precios, para carreras de menor prestigio social y relativamente baja remuneración. En correspondencia, los cursos son frecuentemente precarios, de tal modo que se establece un círculo vicioso de formación de formadores. A pesar de todo, los licenciados acababan por obtener una relación positiva de costo/beneficio, por lo menos antes de la recesión económica (Palazzo & Gomes, 2012, 2014).

Se advierte, sin embargo, que no hace sentido la ingenuidad de considerar que la violencia y la indisciplina son meramente problemas

de incentivo y motivación. Violencia e indisciplina tienen complejos factores. El estudio de caso detectó el malestar recíproco entre profesoras.es y estudiantes, así como casos alternativos de actuación positiva de una parte de las.os profesoras.es, que, sin embargo, aislados, no tenían densidad crítica para difundir sus métodos de acción y así alterar la escuela. Cada profesor.a se mantenía encapsulado en su aula, bajo una estructura burocrática centralizada. Mientras tanto, la escuela era para las.os estudiantes una prisión de por lo menos cuatro horas diarias. En la adolescencia vivían las transformaciones de su cuerpo, de su pensar y sentir, una forma de violencia. Este mundo incluía el pasaje de la escuela primaria a la secundaria baja, su aceptación social imprescindible por colegas, así como las crisis familiares, la violencia intrafamiliar (que las.os impulsaba a ser violentas.os), la pobreza, los atractivos de las redes de criminalidad organizada, la falta de diálogo con los adultos y el refugio en los grupos de iguales, en una fuerte socialización horizontal. Eran personas en riesgo en el contexto de una comunidad y una sociedad de riesgo. Su vida y sus posibilidades de éxito académico serían mejores si la escuela fuera otra. Las semillas de esperanza, capaces o no de germinar, eran las.os profesoras.es que hacían la diferencia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C., AMPARO, D. M, BRASIL, K. C. T. y MARTY, François. (2010). Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor. En D. Amparo, S. Almeida, K. Brasil, F. Marty (Eds.). **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico** (págs. 163-187). Brasília: Liber Livro; Universidad de Brasília.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BARRERE, Anne (2016). Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve. En M. Duru-Bellat, A. van Zanten (Eds.). **Sociologie du système éducatif: Les inégalités scolaires** (págs. 167-184). Paris: PUF.

BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar.

BOURDIEU, P. & Passeron, J-C. (1970). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** (2a ed). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017). **Indicadores de fluxo escolar da educação básica**. Brasília: O Instituto. Recuperado de enedownload.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf.

BRASLAVSKY, C. (2002). **A educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília: Unesco.

BRESSOUT, P. Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. En M. Duru-Bellat, A. van Zanten (Eds.). **Sociologie du système éducatif: Les inégalités scolaires** (págs. 131-148). Paris: PUF.

BRUNSSON, N. (2007). **The consequences of decision-making**. Oxford: Oxford University Press.

CASTELLS, M. (2005). **La sociedad red**. Madrid: Alianza.

CHARLOT, B. (2013). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. São Paulo: Cortez.

COLEMAN, J.S. (1981). **The adolescent society: the social life of teenagers and its impact on education**. Westport, Connecticut: Praeger.

DELORS, Jacques et al. (1998). **Educação: um tesouro a descobrir** (6a ed). São Paulo: Cortez.

ÍAZ-BARRIGA ARCEO, F., VÁZQUEZ-NEGRETE, V. I. y DÍAZ-DAVID, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 17(1), 237-252. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17114>

DÍAZ BAZO, C. (2005). La organización escuela: ¿burocracia o comunidad?: Reflexiones desde una mirada ética. **Educación**, 14(26), 43-58. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8341>.

DUBET, F. (2016). **Ce qui nous unit: Discriminations, égalité et reconnaissance**. Paris: Seuil.

DURKHEIM, É. (1938). **Éducation et sociologie**. Paris: Felix Alcan.

DURKHEIM, É. (2019). **Las reglas del método sociológico**. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

FRANK, A. (2015). **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record.

FREIRE, P. (2011). **Pedagogia do oprimido** (50a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

GARNIER, Alix y Martinez, Marie-Louise. (2019). La victime émissaire dans l'hypermodernité. **Recherches & éducations** [En ligne], (20), Oct.

GATTI, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, 25, 24-54. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>.

GOMES, C. (2011). **A educação em novas perspectivas sociológicas** (4a ed.). Rio de Janeiro: Gen.

GOMES, C. (2013). Adolescência: um conceito em busca de identidade? En C. Gomes, G. Nascimento, S. Koehler (Eds.). **Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos** (págs. 9-38). Curitiba: CRV.

GOMES, C., Vasconcelos, I., LIMA, D. (2015). Grupos de colegas: dinâmicas subestimadas na escolarização. **Interacções**, (38): 103-126.

KILIÇOĞLU, Gökhan, & KILIÇOĞLU, Derya Yılmaz (2019). Understanding organizational hypocrisy in schools: the relationships between organizational legitimacy, ethical leadership, organizational hypocrisy and work-related outcomes, **International Journal of Leadership in Education**, DOI: [10.1080/13603124.2019.1623924](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623924).

LIRA, A. y GOMES, C.A. (2018). Violence in schools: what are the lessons for teacher education? **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, 26(100): 759-779. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018000300759&script=sci_arttext.

PALAZZO, J. Y GOMES, C.A. (2012). Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação (UNICAMP)**, 17, 877-898.

PALAZZO, J. Y GOMES, C.A. (2014). Professores de menos, licenciados demais?. **Educação On-Line (PUCRJ)**, 15, 14-35.

PATTON, M. Q. (c. 2002). **Qualitative research & evaluation methods** (3rd. ed). Thousand Oaks, Califórnia: Sage.

STAKE, R. E. (2007). **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TARDIF, M. y LESSARD, C. (Eds.) (2011). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais** (4a ed). Petrópolis: Vozes.

UNESCO. Instituto de Estadística. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE 2011**. Montreal: UIS. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscned-2011-sp.pdf>

WALLER, W. [1932 (1961)]. **The sociology of teaching**. New York: Russell.

WEBER, M. (2004). **Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva** (4a ed). Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

YIN, R. K. (2010). **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman.

Breve biografia de la.el autor.a:

Adriana Lira es Master y Doctora en Educación por la Universidad Católica de Brasília, con trabajos de investigación sobre las violencias escolares. Fue secretaria ejecutiva de la Cátedra UNESCO

de Juventud, Educación y Sociedad y líder de investigaciones. Es autora de cerca de 40 trabajos académicos publicados en varios países. Actualmente es profesora asociada de educación del Centro Universitário do Distrito Federal, Brasil, y miembro de su Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión.

Candido Alberto Gomes es Master em Sociología y Doctor (Ph.D.) en educación (UCLA, 1983). Es autor de más de 300 publicaciones académicas sobre educación. Es asesor legislativo de educación jubilado, seleccionado por concurso público, del Senado Federal y de la Asamblea General Constituyente, Brasil. Actualmente es profesor catedrático del Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal.

Capítulo III

Adolescentes na instituição sócio-educativa: um espaço social de despersonificação do eu

*Helen Tatiana dos Santos-Lima
Ivar César Oliveira de Vasconcelos*

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a violência tem se tornado um tema de enorme preocupação social, uma vez que temos assistido ao aumento expressivo nos índices de sua ocorrência, inclusive tendo adolescentes como protagonistas de atos infracionais. Especificamente, quando se fala dos adolescentes, dados referentes aos últimos dez anos publicados

pelo Levantamento Anual dos/das Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa que o problema piorou desde 2010, denunciando a suspensão da estabilização que vinha ocorrendo (BRASIL, 2009; 2017). Piora ainda mais entre o público feminino, muito embora a porcentagem de aumento seja significativamente inferior se comparada à do público masculino.

Com esse cenário, discute-se sobre a efetividade das políticas públicas que orientam o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, de modo que a sociedade clama por políticas e programas eficazes na prevenção e intervenção da violência. Contudo, dessa discussão, destaca-se a pálida atenção dada ao público feminino em tais políticas, pois, tal como destaca Espinoza (2004), a mulher tem sido, ao longo dos anos, invisibilizada quando se trata das discussões acerca de seu envolvimento com atos infracionais.

É, portanto, partindo deste contexto social e político que se considera a necessidade de reflexão sobre as ações de Estado desenvolvidas para resolver o problema. Assim, o presente trabalho toma para análise uma política pública voltada para o assunto, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006) e sua implementação junto ao público feminino, fazendo-o a partir das concepções de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade.

2 O SINASE: A POLÍTICA ATUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Com a assunção do Paradigma de Proteção à Infância de Adolescência no final do século XX, passou-se a discutir políticas de atendimento à crianças e adolescentes que estivessem envolvidos em situação infracional. Nesse sentido, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) resultou da atenção do Estado brasileiro no que tange à proposta de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. É um documento relevante na discussão,

pois ele veio estabelecer princípios básicos orientadores que pautaram a elaboração do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006) o qual, por sua vez, estabeleceu diretrizes para o atendimento supracitado e sustentou a elaboração do SINASE, um sistema que orienta e normativa o atendimento.

O ECA é uma lei federal, sob o número 8.069/90, aprovada em 13 de julho de 1990, tendo entrado em vigor 90 dias após sua publicação. Sua promulgação revogou o Código de Menores anterior. Nasce já no novo paradigma que defende a proteção integral à criança e ao adolescente, reforçando os ideais básicos presentes desde a última edição da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e rompendo, definitivamente, com a antiga doutrina da Situação Irregular do Menor (BRASIL 1990; CURY, 2010; ROTONDANO, 2011).

Emergiu, assim, uma política cuja intenção é consagrar os direitos da criança e do adolescente universalmente conhecidos e defendidos, colocando estes sujeitos em local de prioridade absoluta no espaço familiar, social e político. Este entendimento, por sua vez, não foi fruto somente de uma convenção social do Estado brasileiro fundamentada em sua carta magna. Resultou, sim, de discussões e convenções internacionais que já se preocupavam com o tema, como a Convenção sobre o Direito da Criança e do Adolescente, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas e pelo Congresso Nacional Brasileiro.

Com relação ao tema específico das medidas socioeducativas, o ECA definiu os níveis de responsabilização dos diferentes setores da administração pública, bem como corresponsabilizou a sociedade civil no desenvolvimento destes programas e ações. Por exemplo, no âmbito setorial administrativo, ele descentralizou da União o poder sobre algumas questões, compartilhando com estados e municípios as competências sobre a legislação e a oferta da rede de serviços para atendimento do público constituído por adolescentes em conflito com a lei.

Já no que se refere à participação social, o ECA definiu, de modo mais concreto, a participação e a responsabilidade nos âmbitos da

família, sociedade civil e Estado nas ações de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Também criou instituições como os Conselhos Tutelares, os quais têm o papel de promover a interação entre estes três âmbitos. Tais Conselhos foram concebidos por se compreender que a participação social na elaboração e na realização de políticas públicas favorece o aprimoramento dessas mesmas políticas e práticas institucionais (SPOSATO, 2004).

No entanto, apesar de sua intenção em buscar alternativas legais e práticas para a promoção do bem-estar e desenvolvimento pleno dos adolescentes, por meio da garantia dos seus direitos básicos, promovendo sua ressocialização e a prevenção de um novo ato infracional, o ECA apenas trata das ações de averiguação do ato delitivo e prevê medidas sancionais, mas não discute como estas medidas devem ser executadas pelo Estado. No máximo, estabelece as responsabilidades pela execução e fiscalização, mas não legisla sobre o processo como um todo. Foi, portanto, partindo dessa necessidade legislativa que o SINASE foi elaborado.

Trata-se de uma lei nacional, do tipo regulatória, aprovada em 18 de janeiro de 2012, que entrou em vigor 30 dias após a data de sua publicação. Esta lei foi mais uma ação política que objetivou o ajuste do sistema socioeducativo às diretrizes constitucionais e a efetivação das disposições previstas no ECA (BRASIL, 2012; JIMENES et al., 2012). O SINASE é um conjunto de princípios, regras e critérios, de caráter político, pedagógico, financeiro e administrativo, cuja intencionalidade é regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes em conflito com a lei (ARAÚJO; NETO; ALBINO, s/d).

No momento de sua elaboração, acreditava-se que, com tal política pública, poder-se-ia alcançar meios para normatizar a distribuição de competências e a responsabilização no tocante à execução das medidas socioeducativas, bem como para aperfeiçoar as políticas públicas voltadas ao atendimento do adolescente em conflito com a lei e às medidas socioeducativas (JIMENES et al., 2012).

Trata-se de política com alta relevância social, pois olha de frente para um problema que exige soluções urgentes. Por isso mesmo, Araújo, Neto e Albino (s/d) a concebem como de absoluta inovação, uma vez que prevê um sistema pioneiro de avaliação da etapa de implementação das ações, de controle rigoroso, enquanto estas ocorrem e de responsabilização pelo seu descumprimento.

Outros aspectos inovadores da política apontados por estudiosos da área, são, por exemplo, a priorização de cumprimento da medida em meio aberto (ROTONDANO, 2011); o reconhecimento legal do direito à saúde sexual e reprodutiva aos adolescentes, (JIMENES et al., 2012) e a responsabilização dos órgãos federativos, bem como das esferas de atuação (federal, estadual, distrital e municipal) por meio da definição dos papéis de cada um deles (ARAÚJO; NETO; ALBINO, s/d).

Contudo, apesar dos avanços trazidos pelo SINASE para o cenário socioeducativo, resistem pontos que merecem atenção, a saber, a provisão de recursos orçamentários (ARAÚJO; NETO; ALBINO (s/d); a hipervalorização dos procedimentos técnico-burocráticos; a omissão da política quanto à determinação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) de que haja um limite máximo de adolescentes por unidade; a centralização de ações de participação social, tornando distante a proposta democrática e ficando o poder de gestão a cargo de técnicos, psicólogos e assistentes sociais (JIMENES et al., 2012).

Nesse sentido, com base no ciclo de políticas públicas de Ball (2011) e, assim, assumindo-se que o SINASE é uma política ainda em fase de implementação e avaliação, este estudo se lançou à realização de uma pesquisa que buscou averiguar os processos e os resultados da implementação de tal política. O foco é o público feminino que, embora acatado pelo SINASE, ainda tende à uma invisibilidade em espaços institucionais e políticos.

3 MÉTODO

Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, uma vez que o seu objeto emerge como oportunidade de estudo ainda no seio do mundo acadêmico (ESPINOZA, 2004). Ela se realizou na forma de estudo de caso único (YIN, 2015), de modo que a investigação ocorreu em uma instituição brasileira de atendimento socioeducativo mista do Distrito Federal.

O método desenvolvido favoreceu a imersão do olhar investigativo no próprio contexto pesquisado, desde a coleta e geração de dados, valorizando a experiência dos participantes em seu cotidiano (STAKE, 2016). Portanto, a investigação seguiu pressupostos epistemológicos que conciliaram a preocupação com o rigor e a flexibilidade de procedimentos (VASCONCELOS, 2017). Em vista disso, para que se pudesse proceder ao registro sistemático dos dados, tal como propõe Sarrieira e Saforcada (2010), foi utilizado o diário de campo como instrumento para a sua construção.

O processo de observação, descrição e reflexão da realidade investigada esteve orientada por um referencial psicanalítico, o que proporcionou a significação da unidade singular do objeto de estudo, ao mesmo tempo e, quando da análise dos resultados, pretendeu compreender os sentidos mais profundos presentes nas falas e que estavam diretamente implicados com a condição psíquica das participantes (IRRIBARY, 2003). Diz-se da palavra porque ela fora o principal recurso no processo de construção das informações, uma vez que se valorizava a experiência apresentada pelas participantes por meio da fala.

A busca pela mencionada singularidade do objeto na perspectiva psicanalítica não visa à generalização, mas à significação idiossincrática de cada subjetividade investigada, aqui no caso, os significados subjetivos das adolescentes que participaram da pesquisa elaborados sobre a instituição socioeducativa. Estas totalizaram 13 adolescentes do sexo feminino que estavam em cumprimento de medida

socioeducativa em regime de privação de liberdade identificadas neste trabalho com nomes fictícios (ver Quadro 1). A escolha das participantes não foi aleatória e, para isso, contou com os seguintes critérios: a) ser adolescente do sexo feminino, em suas diferentes configurações identitárias; b) ser adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e c) voluntariedade em participar.

Quadro 1. Perfil das participantes.

Participantes	Perfil
Alice	17 anos, reincidente, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas.
Aline	17 anos, em privação de liberdade por latrocínio, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas.
Bárbara	17 anos, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas, tinha uma filha.
Carla	17 anos, reincidente, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas.
Dayane	17 anos, reincidente, em privação de liberdade por latrocínio, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas e as traficava.
Flávia	17 anos, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas e as traficava.
Isabela	17 anos, reincidente, em privação de liberdade por tentativa de homicídio, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas.
Janaína	17 anos, reincidente, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas e as traficava.
Larissa	17 anos, reincidente, em privação de liberdade por homicídio, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas, tinha uma filha.

Participantes	Perfil
Marcela	16 anos, reincidente, em privação de liberdade por tráfico, não estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas.
Renata	17 anos, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato. Saiu da unidade no curso da pesquisa, tendo sido inserida no mercado de trabalho por meio de estágio com instituição conveniada.
Tatiana	17 anos, em privação de liberdade por latrocínio, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas e as traficava.
Tuani	16 anos, reincidente, em privação de liberdade por assalto, estava em situação de evasão escolar quando do cometimento do ato, fazia uso de drogas.

Fonte: elaboração dos autores, com base no diário de campo.

4 AS ADOLESCENTES, A SOCIOEDUCAÇÃO E A DESPERSONIFICAÇÃO DO EU

Por se tratar de uma pesquisa de orientação psicanalítica, a análise dos dados seguiu este mesmo referencial (IRRIBARY, 2003). Logo, a interpretação que se realizou esteve intimamente relacionada com a apropriação da realidade estudada. Por meio de uma escuta psicanalítica, utilizaram-se impressões transferenciais, os significantes que compunham o discurso do sujeito pesquisado, para estabelecer relações entre estes elementos e a sua origem.

Por ter sido a instituição pesquisada a única da Unidade Federativa a atender adolescentes do sexo feminino em situação de privação de liberdade, não era possível cumprir o princípio de municipalização do atendimento (BRASIL, 2006). Com isso, os familiares de algumas das adolescentes internas necessitavam transpor longas distâncias para realizarem a visita semanal a elas em dias de domingo – uma das dificuldades de realização das visitas. Assim, a ausência de

familiares nesses dias da semana era algo comum, uma queixa frequente das adolescentes que se sentiam abandonadas naquele espaço.

A estrutura física da instituição estava de acordo com o que preconiza o SINASE e o uso destes espaços acontecia com diferenciação por sexo, de modo que homens e mulheres adolescentes não compartilhavam os espaços ao mesmo tempo. Contudo, eram espaços esvaziados de vida. Via-se muito concreto, percebia-se muita frieza. Já nos quartos, a realidade era outra, pois cada um deles era decorado ao gosto de suas ocupantes. Autorizar a decoração destes quartos também era uma forma de valorar as subjetividades, estimular a expressão criativa e favorecer uma relação mais aproximada entre socioeducadores, demais profissionais e adolescentes, assim como preveem as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo (BRASIL, 2006).

Durante o período da pesquisa não houve registro de superlotação no módulo feminino, bem como se constatou a separação das jovens por curso do processo (se provisórias ou definitivas). Assim, pode-se dizer que na unidade estudada e, conseqüentemente, na unidade federativa em questão, o modelo de gestão procurava atender aos parâmetros do SINASE (BRASIL, 2006; 2012), o que se configura como importante condição para a efetividade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

No entanto, algumas vezes, foi possível notar a presença de adolescentes nos quartos destinados à intervenção disciplinar. Colocar as adolescentes nestes quartos significava, institucionalmente, uma advertência por infração de alguma norma. Para elas, significava a retirada de parte dos poucos direitos que ainda lhes restara.

Com esta organização da unidade, tudo se tornava passível de punição, o que acabava por aprisionar as meninas para além das grades, mas em uma lógica punível-punidora, em que se buscava punir, ao máximo, a mínima coisa, tal como considera Foucault (2014a). Isto porque não somente as normas explícitas e formais eram os critérios para avaliação disciplinar. Havia infrapenalidades, como caracteriza o

mencionado autor, em que se qualificava e reprimia quaisquer comportamentos que escapassem aos grandes sistemas legais.

Vale destacar que a avaliação e o controle da conduta das adolescentes estavam apoiados, também, nos papéis de gênero atribuídos à mulher, em que se esperava zelo, atenção, cuidado, obediência discreta e, como analisa Fachinetto (2008), estas adolescentes cometeram dupla contravenção, a legal e a cultural, implicando dupla punição: a privação de liberdade e o exercício de controle ainda mais rígido sobre suas condutas.

Fato é que a disciplina, assim como estabelecem as diretrizes pedagógicas do SINASE, deve fazer parte do processo pedagógico no atendimento socioeducativo, inclusive como forma de oportunizar a ordem institucional. Porém, realçamos que o SINASE faz menção à disciplina e não ao castigo.

Mas, apesar do resultado devastador e despersonalizante dos castigos, elas voltavam a infringir a norma. Isto significa dizer que o modelo adotado pela instituição não estava alcançando o objetivo preconizado, tampouco significava uma mudança nas práticas institucionais propostas pelo paradigma de atenção à infância e adolescência. Entendemos que, nesta conjuntura, mudou-se o paradigma, mas não as práticas que o sustentam.

No que se refere às atividades escolares, os espaços destinados ficavam em outro módulo, exclusivo para a escola. As turmas eram multisseriadas no Ensino Fundamental e, a partir do Ensino Médio, elas cursavam uma série por ano.

Algumas atividades extraescolares eram desenvolvidas na instituição, as quais, em sua maioria, ocorriam em espaços diferenciados. No período desta pesquisa, presenciou-se o desenvolvimento de oficinas de panificação, informática, *decoupage*, decoração de festas e Cine Debate. O objetivo destas oficinas era promover oportunidades de aperfeiçoamento profissional às adolescentes, tendo em vista a sua reinserção social quando finalizada a medida.

Contudo, notou-se o caráter descontínuo no desenvolvimento destas atividades. Este caráter descontínuo também servia à desmotivação das adolescentes quanto à sua participação: “Eu não sei o que vou fazer com o que estou aprendendo nas oficinas. Eu até queria poder trabalhar com festas quando sair daqui, mas até agora só aprendi a fazer flor de papel crepom. O que vou fazer com isso?” (Isabela).

No que se refere à adesão, tornou-se comum escutar que o engajamento se dava não pelo interesse frente ao trabalho, mas, exclusivamente, para sair da monotonia da rotina institucional: “Para quem não tem nada para fazer todo dia, a tarde toda, melhor isso que nada” (Dayane).

As adolescentes participavam, ainda, de outras atividades promovidas por grupos religiosos, estudantes de graduação e pesquisadores. Elas realizavam suas críticas a este respeito e se sentiam, efetivamente, objetos de estudo, pessoas que eram observadas por entre vitrines. Elas denunciavam que haveria, neste processo, uma relação objetalizada dos sujeitos. Enquanto “objetos”, elas estariam ali para servir e, em uma relação objetalizada, seu local de servidão era aquele de alguém que muito dava e pouco recebia: “Vocês vêm aqui só tirar da gente, mas quem está realmente preocupado com o que a gente precisa? Quem vem trazer o que a gente quer? O que a gente precisa?” (Marcela).

Como objetos, mais uma vez, suas identidades estavam apagadas, elas permaneciam invisíveis. Ao encontro de Espinoza (2004), retirar estas jovens da invisibilidade significa personificá-las, dar-lhes voz e vez, possibilitar que elas existam e atuem conforme suas identidades e, inclusive, a partir de sua condição de gênero.

A queixa das adolescentes leva a ponderar que a instituição deixava de considerar a participação delas no planejamento, monitoramento e avaliação das ações socioeducativas e, de modo mais complexo, as suas necessidades, tal como prevê o SINASE, caso contrário, não seriam tão recorrentes as falas que iteraram o distanciamento do trabalho pedagógico de suas necessidades.

A oportunidade de participar da sociedade civil deve ser considerada no planejamento pedagógico. Em atividades com este objetivo, elas se sentiam valorizadas e viam que a possibilidade de atuarem socialmente sem serem reconhecidas como as “menores infratoras” era um sonho possível. Neste sentido, Dayane externou sua avaliação.

Ah, é muito legal poder sair e ir lá fora ver que existem coisas diferentes para fazer. Sair dessa rotina. Lá ninguém olha atravessado para a gente (...) só se alguém disser que somos menores. A gente vê um mundo de coisas novas e a gente pode entender o que eles querem dizer quando falam que a gente pode ser diferente (Dayane). A rotina é um importante ponto de análise, devendo ser planejada com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da autonomia, tal como consideram Sierra e Oliveira (2014). Na unidade, a rotina era uma das formas que a instituição lançava mão para realizar o doutrinação dos corpos e estabelecer a mudança de conduta desejada (FOUCAULT, 2014a). Assim, sob o argumento da proteção e segurança, reforçavam-se práticas de opressão e subserviência. Vale, também, refletir sobre a cultura institucional do lugar da pesquisa que, como em qualquer outro espaço social, firma regras, condutas e valores a serem compartilhados por todos os que se inserem nela. Apesar de ser uma instituição socioeducativa que prevê o desenvolvimento de ações voltadas para a formação ética, moral e cidadã das internas, de modo a lhes permitir a elaboração de um projeto de vida e a construção de suas identidades, o que se observou é que a cultura e as práticas institucionais ainda guardavam relação com a cultura do cárcere (FOUCAULT, 2014a). Os próprios momentos de deslocamento comunicavam sobre a cultura. Individualmente, ou em grupo, a posição a ser assumida pelas adolescentes era sempre de cabeça baixa e mãos para trás. De um lado, viam-se as agentes, em posição ereta, com a cabeça voltada para o alto, com falas firmes e altas; de outro, as adolescentes, curvadas, com as cabeças voltadas para baixo, com falas que, de tão baixas, eram

quase inaudíveis. Era uma relação em que se reforçava a verticalização e as condições de opressão e menos-valia junto às adolescentes. Desse modo, cabe destacar alguns aspectos. O primeiro deles se refere às relações interpessoais entre agentes socioeducativos e adolescentes. As relações na unidade estavam marcadas pela verticalização, em que espaços de diálogos raramente ocorriam entre profissionais e internas. Mesmo para comunicar suas necessidades, notava-se uma depreciação da fala das adolescentes. Havia uma relação de animosidade. A violência, o distanciamento e a opressão eram marcas nestas relações:

Marcela se encontrava muito inquieta e já havia me dito que não participaria da atividade porque estava sentindo muita dor de ouvido. Ela andava de um lado para o outro da área de convivência, como alguém que, desesperadamente, buscava uma solução para seu problema. Perguntei-lhe se ela precisava de ajuda. Em resposta, disse-me que eu não poderia fazer nada por ela, pois o que ela precisava era de remédio e só as agentes poderiam trazer o medicamento. Segui perguntando se ela gostaria que eu mediasse a situação, considerando que eu poderia sair do módulo para falar com a equipe psicossocial. Ela agradeceu e informou que já havia pedido isso para as agentes e que estava só esperando receber o medicamento. Ainda agitada, ela bateu no vidro por onde as agentes nos observavam, como alguém que bate à porta. As agentes ignoraram seu chamado. Novamente, Marcela bateu no vidro, desta vez com mais força, e gritou: 'Ei! Será que é preciso alguém morrer para vocês virem ajudar?'. Neste momento, uma das agentes se aproximou do vidro e perguntou em alto e ríspido tom: 'O que você quer?'. 'O remédio para dor de ouvido. Eu não dormi essa noite. Não estou aguentando mais de dor', respondeu ela. A agente replicou no mesmo tom: 'Se você pediu, então espera que vai vir. Tem que esperar. Não adianta ficar dando piti'. No canto da área de convivência, eu e as meninas observávamos a cena. Dayane indignou-se e comentou: 'Aqui a

gente pode morrer que eles não estão nem aí'. Eu perguntei: 'É sempre assim quando estão passando mal?'. 'Sim, às vezes é até pior', respondeu Isabela em tom de ironia. Dayane continuou: 'A gente pode morrer de passar mal aqui e elas não fazem nada. Outro dia fiquei uma semana com dor de dente e ninguém fez nada. Só resolveu o problema porque veio um pessoal da saúde fazer consulta com todo mundo e eles me deram um remédio' (DIÁRIO DE CAMPO, p. 52).

Essa passagem, inclusive, evidencia a saúde como assunto abordado pelas adolescentes. Constatou-se, por duas vezes, a presença de profissionais e estagiários da rede pública de saúde desenvolvendo ações na unidade, tal como prevê o SINASE (BRASIL, 2006; 2012). Identificou-se a preocupação institucional em atender o direito à saúde preconizado pelo SINASE, no inciso VII de seu artigo 49 (BRASIL, 2012), o que não significa dizer que as ações eram efetivas dentro da proposta de integralidade em saúde: "Quando eles vêm, sempre tem um ginecologista para atender. Eles atendem todas as meninas. Quando não dá tempo de atender, eles voltam. Mas de que adianta? Eles passam remédio para a gente tomar, mas não tem remédio. Então, não adianta muito" (Dayane).

Esta fala aponta para a necessidade de maior atenção aos cuidados básicos de saúde, considerando o princípio da integralidade. Embora se tenha verificado a preocupação em ofertar o atendimento, os resultados destes atendimentos, materializados nas possibilidades de tratamento posterior, ainda precisavam ser melhor avaliados e conduzidos na unidade.

O direito sexual e reprodutivo na atenção à saúde foi um aspecto sensível verificado na unidade. Apesar de ser considerado como complexo e contraditório, este é um direito conferido às adolescentes não somente pelo SINASE (BRASIL 2006; 2012), mas também por diversas Conferências Internacionais e pela Organização das Nações Unidas (ONU) (JIMENEZ; ASSIS; NEVES, 2015).

Como explicado, estava previsto o atendimento por profissionais da saúde da mulher, mas a terapêutica de acompanhamento e tratamento estava fragilizada. O trabalho pedagógico de orientação voltada para a saúde sexual ou reprodutiva se dava por meio de oficinas previstas no planejamento pedagógico e eram desenvolvidas de maneira pontual ou quando ocorriam as consultas médicas. Contudo, apesar deste trabalho de orientação, não lhes era oportunizado o acesso aos meios e métodos de contracepção e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (as DST).

Esta realidade aponta para dois pontos a serem analisados. Em primeiro lugar, constata-se que o elemento diferenciador do atendimento em saúde pela condição de gênero estava sendo negligenciado na unidade. Por outro lado, este mesmo elemento que figuraria para a diferenciação no atendimento e a suposta atenção às necessidades de gênero servia, na verdade, para fortalecer os estereótipos presentes no cerne das práticas sociais segregadoras e discriminatórias, ao designar à mulher a responsabilidade pela contracepção.

O direito a visitas íntimas previsto pelo SINASE (BRASIL, 2006; 2012) é outro ponto a destacar, especialmente por estar intimamente relacionado às discussões sobre gênero. As adolescentes relataram algumas questões importantes nesta discussão. Em primeiro lugar, elas denunciaram haver uma diferenciação de tratamento em função da condição de gênero, sendo tais visitas um direito permitido somente nos módulos masculinos: “Isso é coisa para os meninos. Aqui a gente não pode” (Isabela).

A construção social sobre os papéis de gênero determina sobremaneira a forma pela qual a sexualidade é tratada nos diferentes espaços sociais. Neste sentido, as normas formais e informais da instituição e sua dinâmica de funcionamento eram mecanismos que agiam como potentes pedagogias culturais, sinalizando e educando os corpos segundo a lógica social (sexual) vigente (LOURO, 2008). Tal como explica Espinoza (2004), na experiência de privação de liberdade, as ações de educação buscam restaurar o pudor nas mulheres. Em uma análise mais

profunda, podemos analisar este veto como um impeditivo institucional de emancipação da sexualidade feminina, alicerçado e legitimado pelos padrões histórico-culturais que definem os papéis sociais e sexuais da mulher. Ela deve manter-se, inclusive sexualmente, submissa ao controle social e masculino. Esta realidade pode, talvez, justificar a falta de atenção ao acesso aos métodos contraceptivos, considerando que as visitas íntimas eram vedadas às adolescentes. Contudo, vale destacar que, tal como esclarecem Jimenez et al. (2012), o próprio SINASE deixa em aberto algumas questões relacionadas ao exercício da sexualidade.

Mas, o que falar destas relações quando elas eram homoafetivas? Marcela foi a única a se apresentar como pessoa cuja orientação era homoafetiva, tendo aproveitado a discussão para enfatizar, em tom de indignação, que nem seria necessário haver um parceiro externo para discutir esta questão, pois nem mesmo entre elas, no caso daquelas que mantinham uma relação afetiva entre si, esse direito era permitido:

Aqui não pode nada disso. Eles não deixam. A gente mesmo aqui (se referindo a ela e à parceira), se a gente quiser alguma coisa tem que ser bem escondido, tipo quando está tendo limpeza, e mesmo assim com as outras vigiando. Porque quando a gente vem para cá (área de convivência), a gente não pode voltar, o portão fica fechado. E quando a gente volta para os quartos, é cada uma no seu quarto. Então, não tem jeito, porque até se a gente ficar aqui juntas elas não aceitam (Marcela).

A fala de Marcela indicava a repressão da experiência da sexualidade e da afetividade, inclusive, entre as internas. Enquanto amigas, permitia-se a troca de carinhos, mas, uma vez estabelecida uma relação afetiva, esta troca passava a ser coibida. Não poderia ser diferente, pois se a sexualidade da mulher já está envolta em uma severa controvérsia, quicá a sexualidade daquela cuja identidade e orientação diferem significativamente dos padrões femininos culturais. Alicerçada nos padrões heteronormativos, a sociedade passa a desenvolver

intolerância com aqueles que se desviam da norma, entendendo sua conduta sexual em termos patológicos (FOUCAULT, 2014b).

Sobre as questões relacionadas à saúde mental das adolescentes e de seus familiares, na unidade estudada, havia um trabalho sendo desenvolvido, especialmente, por estagiários de instituições conveniadas que iam semanalmente à unidade desenvolver intervenções com este público. Contudo, na unidade estudada, não foi possível verificar a existência de algum trabalho direcionado para as adolescentes com transtorno mental e/ou dependência de álcool e/ou substância psicoativa, tal como estabelece a Sessão II da Lei do SINASE (BRASIL, 2012). Isto significa que o ingresso na unidade de internação provocou uma interrupção abrupta no uso das substâncias, a qual deveria ter sido acompanhada por profissionais da saúde, visando à promoção da saúde destas internas e à prevenção de danos, assim como preveem as normativas (BRASIL, 2006; 2012). Também as ações de educação com vistas à prevenção ao uso se colocam como necessárias para que as adolescentes passem a considerar de modo crítico e reflexivo o impacto deste uso/dependência em suas vidas e não voltem a usá-las.

Este é um ponto importante, pois embora as adolescentes não tenham apresentado vivências de sofrimento mental agudo, todas traziam consigo conflitos subjetivos latentes, pujantes, não simbolizados e que estavam em íntima relação com a passagem ao ato ou ao uso de entorpecentes. Tal como ponderado por Dell’Aglio et al. (2005), as meninas em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade estavam expostas a uma série de eventos estressores, os quais teriam origem interna e externa à instituição e necessitavam ser identificados para que os profissionais pudessem oportunizar condições de mediação e intervenção favorecedoras do desenvolvimento pleno e da saúde integral.

A propósito dos trabalhos de integração entre as adolescentes e suas famílias, constataram-se iniciativas na instituição. Algumas delas em caráter pontual, por meio de oficinas e festividades, se fizeram

presentes no espaço institucional, como, por exemplo, comemoração ao dia da mulher, momento em que houve uma semana de atividades pedagógicas na instituição. Eventos que incluíam um dia de atividades com a família.

Sobre a garantia de equidade na qualidade e oferta de serviços no atendimento socioeducativo (BRASIL, 2006), observou-se que, na instituição, aos adolescentes do sexo masculino era ofertada uma quantidade menor de atividades institucionais. A justificativa para esta dissemelhança era atribuída ao interesse dos voluntários, estudantes e pesquisadores que tendiam a eleger as garotas como público-alvo de suas ações. Contudo, relativamente às iniciativas institucionais, os profissionais buscavam oferecer uma agenda de trabalhos equitativa, muito embora, as atividades planejadas para as adolescentes acabavam por reforçar o estigma de gênero.

Já com relação à maternidade, no módulo pesquisado, duas adolescentes possuíam filhos, ambos não lactantes e, por isso, elas não podiam ter a companhia permanente da criança dentro da instituição, conforme prevê o ECA. Para elas, a distância dos filhos era motivo de sofrimento:

É muito difícil estar aqui e não saber o que está acontecendo lá fora com minha filha. Sei que ela está com minha mãe, mas eu queria estar cuidando dela. (...) Não sei se ela está precisando de alguma coisa... Também não posso ver ela crescer. Estou perdendo os melhores momentos da vida da minha filha. Fico muito feliz quando a minha mãe traz ela. É um momento mágico, mas passa tão rápido. Aqui, eu fico preocupada se ela está precisando de alguma coisa, se está faltando algo para ela, o que ela está aprendendo lá fora, porque quero o melhor para ela. Não quero que ela passe pelo que eu estou passando (Bárbara).

Por fim, o desenvolvimento de atividades de esporte e lazer como instrumentos educativos e de inclusão social (BRASIL, 2006;

2012) foi pouco observado. Constatou-se o desenvolvimento exclusivo de uma atividade desportiva com as adolescentes. Atividades de cultura e lazer eram mais comuns, como o Projeto do Cine Debate e passeios culturais. Desta realidade, infere-se o esforço das profissionais em inserir atividades recreativas na rotina das internas, muito embora fossem atividades pontuais.

Apresentar a cultura e favorecer o desenvolvimento do interesse por objetos culturais é uma forma de retirar estas jovens do ócio que muito contribuiu para o envolvimento em situações de risco. Mas a cultura serve especialmente ao propósito da civilização, tal como defendia Freud ([1930], 1996). Ao investir nos objetos culturais, o sujeito sublima seus impulsos, inclusive os mais destrutivos e, por meio desta via, externaliza seus conteúdos e os elabora. No caso das adolescentes em conflito com a lei, externalizar os conteúdos ameaçadores e destrutivos por meio dos objetos culturais seria uma alternativa salutar, viável e promissora para que elas pudessem, efetivamente, lidar com suas angústias e evitar o transbordamento psíquico por meio da passagem ao ato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade encontrada, e aqui discutida, considera-se que, apesar do modelo socioeducativo prever o fomento de ações que possam dirimir danos advindos da medida de internação, ainda assim, ter sua liberdade restrita a um espaço sobre o qual não se tem poder ou gerência sobre suas próprias vidas é condição que traz efeitos diversos e impactantes para as internas, os quais são, inclusive, negativos.

É possível dizer que compartilhar esse espaço signifique, para elas, compartilhar um mundo que também é subjetivo, no qual as necessidades, angústias, visões de mundo, projeções de vida e toda sorte de conteúdos internos são lançados aos outros que ali convivem no dia a dia. Isto significava, para elas, ter suas vidas gerenciadas por outros imbuídos de autoridade sobre uma vida que não lhes

pertencia. Significava abrir mão, ao menos temporariamente, de seus desejos, de sua autonomia, silenciando sua subjetividade. Significava abandonar, provisoriamente, sua história, cultura, concepções e hábitos. Significava despersonalizar. Aliás, quando se tratava do espaço institucional, a despersonalização comparecia como elemento mais presente, forte e impactante nas falas destas adolescentes.

Esta despersonalização acabava por violar direitos básicos das jovens. Com suas vozes silenciadas e necessidades desconsideradas, o Eu se apagava. Esta era uma das maiores dores das adolescentes: não se percebiam como sujeitos reais dentro daquele espaço.

Com isso, a retirada de direitos e a despersonalização das jovens se consolidava como uma força importante e imponente de violência institucional. Para fazer valer sua função social e disciplinar, ainda havia práticas de doutrinação e controle de corpos, mais que valorização e formação de sujeitos sociais.

Considerando essa realidade, constatou-se que o paradigma mudou, mas as práticas permaneciam vivas por meio de uma cultura que ainda reverberava no espaço institucional perpassando práticas de doutrinação e, por vezes, de opressão. Uma cultura que violentava as adolescentes duplamente, por terem cometido o ato e por serem mulheres. Muitas de suas necessidades deixavam de ser consideradas e atendidas, e suas subjetividades se apagavam em meio ao frio concreto que tirava a cor e a vida de suas histórias. Havia diferentes formas de manifestação de uma violência institucional infringida sobre adolescentes que iam de encontro à proposta do SINASE.

Com isso, fica claro que é necessário humanizar o processo socioeducativo, o que pode ser realizado por meio de um espaço dialógico que dê voz às adolescentes. Desse modo, pode-se promover a tomada de consciência do mundo e a historicização de uma subjetividade. Ao tomar consciência do mundo, o sujeito se torna capaz de expressar suas insatisfações e necessidades pessoais e, com isso, passa a desenvolver instrumentos para superação das condições que lhe

oprimem e o subjugam, transformando a realidade em que se insere. Efetivamente, a solução passa pela questão educativa.

A partir deste estudo, constata-se que há progressos. Nota-se haver a preocupação com os sujeitos constituídos, a busca pelo atendimento às suas necessidades. Contudo, esta preocupação ainda está significativamente cerceada por uma cultura do cárcere que verticaliza relações, oprime, subjuga, desumaniza. É necessário continuar a discussão acerca do sistema socioeducativo e sobre a implementação de políticas públicas para essa população. Só assim será alcançado, com efetividade, o paradigma da proteção integral à criança e ao adolescente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. H. M.; NETO, L. F. S.; ALBINO, P. L. **Breve análise do sistema macropolítico criado pela Lei Federal n. 12.594/12 (Lei Federal que instituiu o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo)**. [s/d]. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/SINASE/Breve_analise_macropolitica_sinase_artigomprs.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

BALL, S. J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 8 set. 2018.

BRASIL **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 8 set. 2018.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.

BRASIL. **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2009**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/UserFiles/File/levantamento_socioeducativo_2009.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. **Levantamento Anual SINASE 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>>. Acesso em: 3 mai. 2015.

BRASIL. **Levantamento Anual SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2017. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>>. Acesso em: 1 jan. 2018.

CURY, M. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 9. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

DELL'AGLIO, D. D.; BENETTI, S. P. C. B.; DERETTI, L.; D'INCAO, D. B.; LEON, J. S. Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. **Paideia**, São Paulo, v. 25, n. 30, p. 119-129, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/6216/7747>>. Acesso em: 8 set. 2018.

ESPINOZA, O. **A mulher encarcerada em face ao poder punitivo**. São Paulo: IBCCrim, 2004.

FACHINETTO, R. F. **A “casa de bonecas”**: um estudo de caso sobre a unidade de atendimento sócio-educativo feminino do RS. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14686>>. Acesso em: 8 set. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREUD, S. O. Mal-estar na civilização. 1930. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, [1930] 1996, p.73-147.

IRRIBARY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v6n1/v6n1a07.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.

JIMENES, L.; JESUS, N. F.; MALVASI, P. A.; SALLA, F. Significados da nova Lei do SINASE no Sistema Socioeducativo. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, [S.I.], n. 6, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/184/171>>. Acesso em: 8 set. 2018.

JIMENES, L.; ASSIS, D. A. D.; NEVES, R. G. N. Direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes: desafios para as políticas de saúde. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 107, p. 1092-1104, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v39n107/0103-1104-sdeb-39-107-01092.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>>. Acesso em: 8 set. 2018.

ROTONDANO, R. O. Breves considerações sobre o SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 9, p. 159-167, 2011. Disponível em: <<http://www.reid.org.br/arquivos/00000235-13-09-rotondano.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.

SARRIERA, J. C.; SAFORCADA, E. T. **Introdução à psicologia comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SIERRA, V. M.; OLIVEIRA, M. O. SINASE e os desafios do novo paradigma diante dos processos de sujeição criminal. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 19-26, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/17007>>. Acesso em: 8 set. 2018.

SPOSATO, K. (Org.). **Guia teórico e prático de medidas socioeducativas**. Brasil: ILANUD; UNICEF, 2004.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

VASCONCELOS, I. C. O. **Estudo de caso interativo**. Curitiba: CRV, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Referencia de los autores:

Ivar César Oliveira de Vasconcelos. Doctor en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (Brasil), con estudios en la Universidad de Lisboa (Portugal). CE: ivcov@hotmail.com.

Helen Tatiana dos Santos-Lima. Doctora en Educación por la Universidad Católica de Brasilia (Brasil). CE: helenlima.psi@gmail.com.

Segunda seção

Capítulo IV

Apontamentos sobre educação básica e educação especial em 2018: Brasil, Espírito Santo e Grande Vitória

Flavio Lopes dos Santos⁹

Mário de Jesus Xavier¹⁰

Larissa Littig Francisco¹¹

9 Doutorando em Educação pela Ufes e Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Ifes. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. O presente trabalho foi realizado com apoio da Capes - Código de Financiamento 001. E-mail: flaviolopesgv@gmail.com

10 Mestrando em Educação pela Ufes. Bolsista de Demanda Social (DS) da Capes. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. E-mail: mariojxavier95@gmail.com

11 Mestranda em Educação pela Ufes. Bolsista de Demanda Social (DS) da Capes. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. E-mail: larissalittig15@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste texto ocupamo-nos em tecer apontamentos sobre *os dados relativos ao quantitativo de matrículas na Educação Básica e Educação Especial em âmbitos nacional, regional (Região Sudeste), estadual (estado do Espírito Santo) e regional (Grande Vitória)*. Com a sistematização desses dados consideramos que entender o posicionamento do Espírito Santo diante do cenário nacional e regional e a realidade das regiões que compõem o estado constitui uma importante estratégia, pois, possibilita direcionar o planejamento e a implementação da política orçamentária, tendo em vista o necessário investimento em educação.

Tendo como foco o quantitativo relacionado com a escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é importante reforçar que essa se apresenta historicamente marcada por uma série de mudanças em decorrência de lutas sociais em prol da garantia do direito à educação escolar com modificações nas políticas implementadas.

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF), no Brasil a escolarização do PAEE se concretizava, em sua maior parte, em instituições especializadas privadas filantrópicas. No decorrer da década de 90, este cenário foi modificado por orientações internacionais, como por exemplo, a Declaração da Educação para Todos que sustentava o discurso da universalidade do direito à Educação e a Educação Inclusiva. Além dessa influência, outras tiveram destaque como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Mundial (BM) que, por meio de indicadores da Educação Básica subsidiado por dados quantitativos, argumentavam em torno da garantia do direito à educação.

Subsidiados por dados quantitativos, esses documentos correlacionaram-se em torno dos estudos referenciados e aos desafios que figuram, interdependentemente, a inclusão e a exclusão das matrículas de estudantes PAEE; para além de discursos/expressões

homogêneos que não são concretizados em si, por exemplo – *Educação para Todos*, universalmente e, quem dirá, nacionalmente; como apontam Schuchter e Carvalho (2017). Ainda sobre o olhar das autoras, os discursos expressos nos documentos de organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) – bem como do Governo Federal brasileiro, resumem-se em *ações paliativas*, advindo que “[...] não são assim políticas de potencialização da vida, pois não descortinam outros possíveis. São políticas perversas, porque criam a falsa ideia de inclusão, são práticas excludentes – incluem segregando” (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p. 137).

Dessa forma, vemos que essa dinâmica social tangenciada por documentos legais locais e por acordos mundiais delineiam os processos inclusivos vividos nas mais diferentes figurações sociais (ELIAS, 1994; 2005). Com base nessa perspectiva, é de nosso entendimento que o público-alvo da Educação Especial, foco de nossas pesquisas, depende de recursos para que tenham acesso à educação de qualidade como qualquer estudante.

Fundamentados em Elias (1994), perspectivamos que as inter-relações humanas, aqui destacadas as relações educacionais, como fenômenos sociais e individuais se inter cruzam de forma contínua e dependente. Essa abordagem teórico-metodológica eliasiana nos permite compreender que há uma processualidade histórica de interdependência entre as políticas e o contexto de realização da educação escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Especial, por exemplo, é um direito que figura na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 como um espaço importante para garantir a inclusão dos estudantes PAEE no Brasil. Esse modelo de atendimento, prioritariamente, desenvolve o trabalho com os estudantes em sala de recursos multifuncionais na mesma escola, ou em outra, não sendo substitutivo da

classe comum, mas um complemento no contraturno (BARBOSA, 2016; BURKLE, 2010).

Mesmo que os números subsidiem indicadores de acesso, a discussão acerca da permanência e da qualidade do ensino para estudantes PAEE precisa estar na “pauta” diária. Para Meletti e Ribeiro (2014, p. 178):

[...] o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividades da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

Nessa mesma perspectiva, Pletsch (2010, p. 63) assinala que os dados quantitativos são a principal fonte de direcionamento de políticas educacionais, mas eles podem assumir um caráter economicista, que “[...] impõe o rebaixamento do gasto público por aluno e a redução ou mesmo o fim do continuum de serviços oferecidos pela Educação Especial”.

Para Castro e Prieto (2019, p. 79), “[...] no que diz respeito ao financiamento da educação especial, seu entendimento e análise insere-se nas complexidades do financiamento da educação básica de maneira geral”. Nessa reflexão vale observar que o PNE é constantemente debatido nos campos político e acadêmico, afinal temos nesse documento nacional o importante desafio de garantir as melhorias tão necessárias e urgentes à concretização da inclusão escolar. Notamos, assim, que a discussão das matrículas na Educação Básica e no AEE está diretamente relacionada à política orçamentária, particularmente ao financiamento da educação a ser ofertada pelo estado aos estudantes público alvo da Educação Especial.

2 MÉTODO

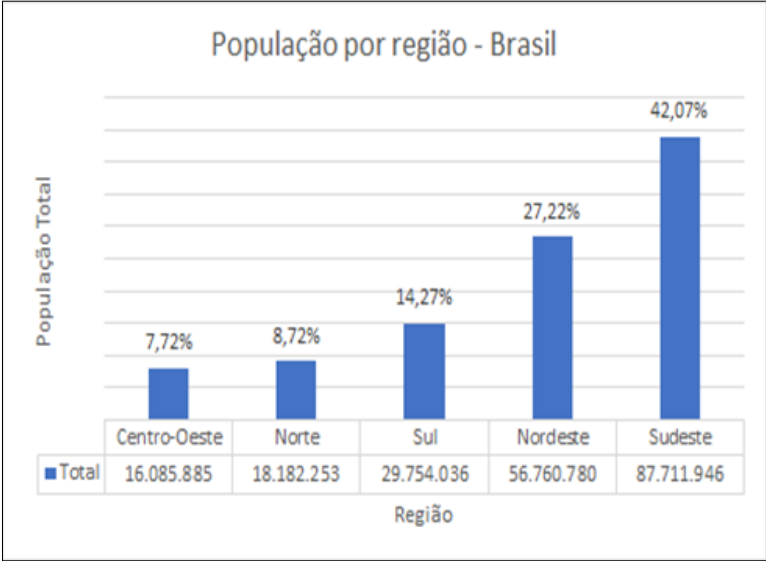
Os dados quantitativos desta pesquisa foram organizados com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2018 do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esses dados são apresentados em forma de gráficos compreendendo os âmbitos nacional (Brasil), região Sudeste do Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo) , o estado do Espírito Santo e finalmente a região Grande Vitória no mesmo estado (Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Fundão, Guarapari e Viana). Para o levantamento dos dados utilizamos o Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e para criação e formatação dos gráficos, o Microsoft Excel.

Para organizar a forma de apresentação dos dados coletados, traçamos os seguintes critérios: inicialmente indicamos os dados populacionais de cada área pesquisada descritas anteriormente. Após os dados populacionais, apresentamos os dados de matrículas na Educação Básica e da Educação Especial. A região da Grande Vitória no Espírito Santo foi escolhida para a pesquisa por ser a que possui o maior quantitativo populacional. Neste último, apresentamos também o quantitativo de matrículas da Educação Especial por rede ensino (municipal, estadual e federal) em cada um de seus municípios.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A partir das informações demográficas (populacional e educacional) referentes às cinco regiões brasileiras (Centro-Oeste, Norte, Nordeste, Sul e Sudeste), observa-se no Gráfico 1, uma população nacional estimada em 208.494.900 habitantes.

Gráfico 1 - População por região - Brasil.

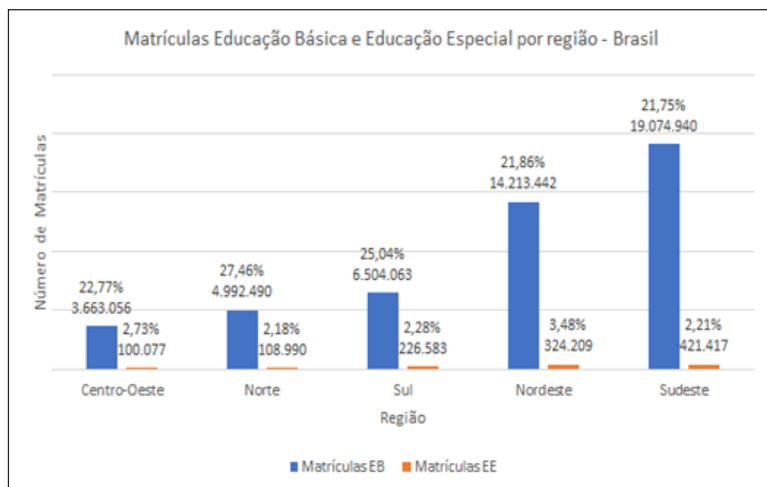


Fonte: dos autores com base no Censo Demográfico – IBGE (2010).

No Gráfico 2 identificamos um total de 48.447.991 matrículas na Educação Básica seguido um total de 1.181.276 matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nessas regiões (INEP, 2018).

A Região Sudeste apresentou os maiores quantitativos demográficos (87.711.946), de matrículas na Educação Básica (19.074.940) e das matrículas na Educação Especial (421.417), que superam as demais regiões do país nesta primeira análise. Mas esta mesma região não segue o padrão quantitativo, para números percentuais da Educação Especial, ficando atrás do Sul (3,48%), do Centro-Oeste (2,73%) e do Nordeste (2,28%) no que se refere às matrículas. Os dados de matrícula da Região Sudeste (2,21%) encontra-se apenas à frente da Região Norte (2,18%).

Gráfico 2 - Matrículas Educação Básica (EB) e Educação Especial (EE) por região - Brasil



Fonte: dos autores com base no Censo Escolar – INEP (2018) – atualização em 14/02/2019.

O Brasil registrou um avanço no número de matrículas na última década que necessita uma análise levando em consideração que houve um *deficit* na região Sudeste (DAVIES; ALCÂNTARA, 2020) que apresenta a maior população e o maior Produto Interno Bruto (PIB)¹². Este fator lhe possibilita um investimento significativo para o atendimento às demandas educativas de estudantes PAEE, confirmando os dados do Gráfico 2 e relacionando-os normativamente a Emenda Constitucional n.º 59 e a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE). Podemos destacar que os dados apresentados sustentam a criação de ações para a manutenção dessas matrículas na escolarização em instituições

12 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib>.

Acesso em: 10 de Jul. 2019.

públicas por parte do público-alvo da Educação Especial em sua consolidação normativa desde as políticas públicas na perspectiva inclusiva.

Meta 20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, meta 20).

Nesse debate, vale atentarmos para o estudo intitulado “Financiamento da Educação Superior no Brasil: Impasses e Perspectivas”, elaborado pelo Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, que investigou a necessidade de “[...] se encontrar outras fontes alternativas de recursos financeiros para que em 2024 se atinja o equivalente a 10% do PIB aplicado em educação” (BRASÍLIA, 2018, p.132). Isso ocorre pela finalidade de atuarem como “balizadores macroeconômicos”¹³ nos limites e na execução das 19 metas exaradas no PNE.

É preciso legitimar a harmonia presente nas metas do PNE e no real investimento do PIB para a educação e suas transformações como políticas de Estado. Desse modo, tanto a estrutura quanto a organização histórica demonstram que “[...] a área educacional carece ainda de elevados incrementos de recursos com vistas ao acesso e à garantia do padrão de qualidade em todos os níveis de ensino”. (BRASÍLIA, 2018, p.132).

Desses dados (gráficos 1 e 2), destaca-se que a Região Norte, percentualmente, apresenta maior concentração de matrículas na

13 As políticas educacionais evocam a natureza pública do paradigma entre o que é despesa e o que é investimento nas verbas obrigatórias e discricionárias; Estas são, necessariamente, indissociáveis no financiamento dos níveis de ensino como direito social e dever do Estado com o princípio educativo. O estudo utiliza essa definição para indicar o que é estabelecido diretamente nas metas do PNE (2014 - 2024) e legitimar o orçamento mínimo para o investimento de forma expansiva até o fim de sua vigência, garantindo sua efetividade (BRASÍLIA, 2018)

Educação Básica (27,46%), mesmo que, em números totais, sua população estimada seja de 18.182.25, na frente apenas do Centro-Oeste com 16.085.885 habitantes.

Correlacionando os dados sistematizados, dos gráficos 1 e 2, o Centro-Oeste coloca-se como a segunda região em números percentuais de matrículas de estudantes PAEE na Educação Básica (2,73%), número que é superado pela Região Sul (3,48%). Observamos que a Região Norte, com 2,18%, é a que detém o menor PIB¹⁴ nacional entre as regiões, refletindo a análise das 108.990 matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica em números totais; isto é, um baixo quantitativo sustentada pela análise da porcentagem do PIB supracitada.

Todavia, embora a Região Sul concentra um quantitativo menor em números totais, comparativamente ao Sudeste e ao Nordeste nas três variáveis produzidas a partir dos dados dos gráficos 1 e 2 (população, matrículas na Educação Básica e matrículas de estudantes PAEE na Educação Básica)¹⁵, em números percentuais, ela apresenta a maior porcentagem na variável matrículas de estudantes público-alvo na Educação Especial.

Esses dados possibilitam destacar peculiaridades que narram as políticas que vêm implementando-se na modalidade da Educação Especial nos estados da Região Sul. O Paraná (SEED, 2006), por exemplo, estabelece como política a matrícula de estudantes PAEE em escolas especiais que, inclusive, contam com financiamento público. Desse modo, as instituições especializadas em Educação Especial, sendo públicas ou privadas, certificam a escolarização desses estudantes. Essa questão provoca indagações relativas à materialização

14 PIB Região Norte: 337. 213.009; Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib> Acesso em: 10 de Jul. 2019.

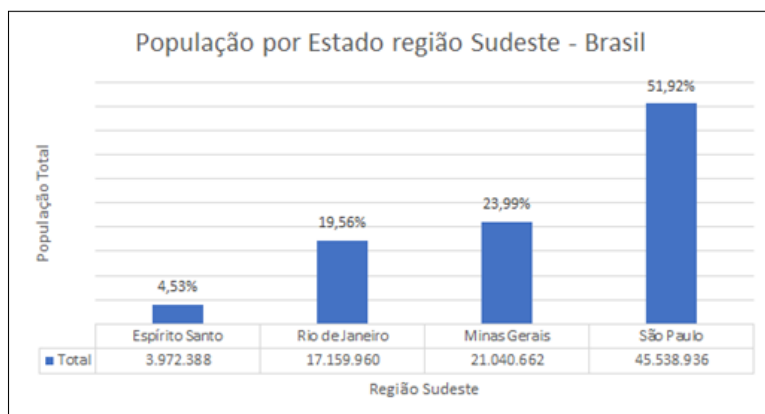
15 Ensino Comum.

da responsabilidade constitucional e normativa do Estado frente aos processos de inclusão escolar de estudantes PAEE, preferencialmente, em escolas de ensino comum.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO SUDESTE

Do ponto de vista demográfico, estatístico e educacional (gráficos 3 e 4) referentes à Região Sudeste (composta pelos estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), observamos uma população estimada em 87.711.946 habitantes, um total de 19.074.940 matrículas na educação básica e um total de 421.417 matrículas de estudantes PAEE (INEP, 2018).

Gráfico 3 - População por Estado região Sudeste - Brasil.

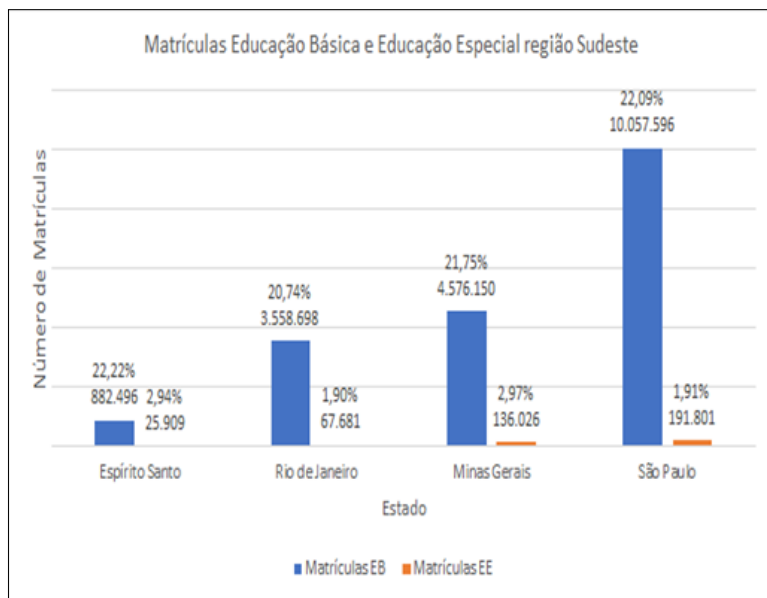


Fonte: dos autores com base no Censo Demográfico – IBGE (2010).

Nessa região, o estado de São Paulo evidencia os maiores índices em números totais demográficos (45.538.936), em quantitativo de matrículas na Educação Básica (10.057.596) e em número matrículas na Educação Especial (191.801). Correlacionando os números totais de matrículas na Educação Básica e número de matrículas de estudantes PAEE, este estado apresenta, percentualmente, um quantitativo

inferior ao de Minas Gerais (2,97%) e ao Espírito Santo (2,94%). Os dados de matrícula de São Paulo (1,91%) se mantêm maior, apenas, do que os do Rio de Janeiro (1,90%).

Gráfico 4 - Matrículas Educação Básica (EB) e Educação Especial (EE) região Sudeste.



Fonte: dos autores com base no Censo Escolar, INEP (2018). Atualização em 14/02/2019.

Outro ponto relevante é o fato de que, em números percentuais, o estado do Espírito Santo apresenta a segunda maior concentração de matrículas de estudantes PAEE nas escolas de ensino comum, atrás de Minas Gerais. Vale destacar, no Gráfico 3, que o Espírito Santo concentra 4,53% do total de matrículas na Educação Básica e 6,15% do total de matrículas dos estudantes PAEE comparativamente à região Sudeste.

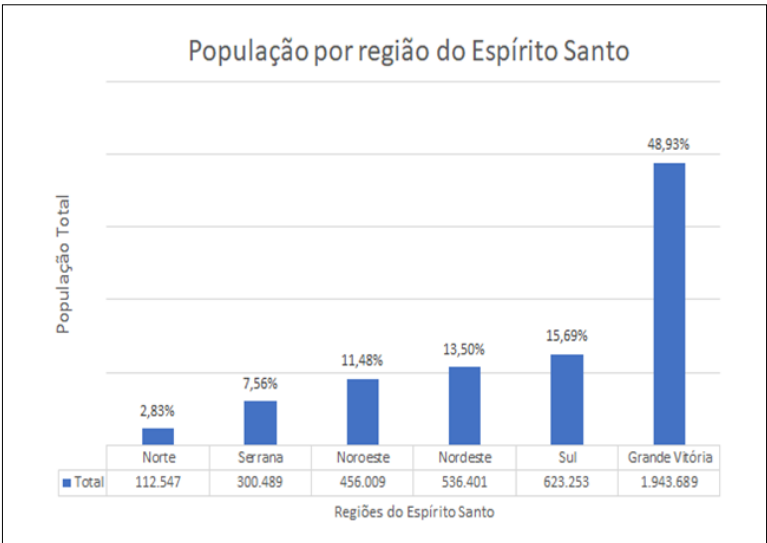
Apesar desse evidente destaque do Espírito Santo no cenário regional, não podemos deixar de explicitar que, em números totais

de matrícula (Educação Básica e estudantes PAEE), o estado capixaba mantém a quarta posição na Região. Entendemos que isso deve-se ao fato de que os outros três estados do Sudeste apresentam índices populacionais, consideravelmente, superiores ao do Espírito Santo. Sendo assim, em números totais, temos o estado de São Paulo, seguido de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO

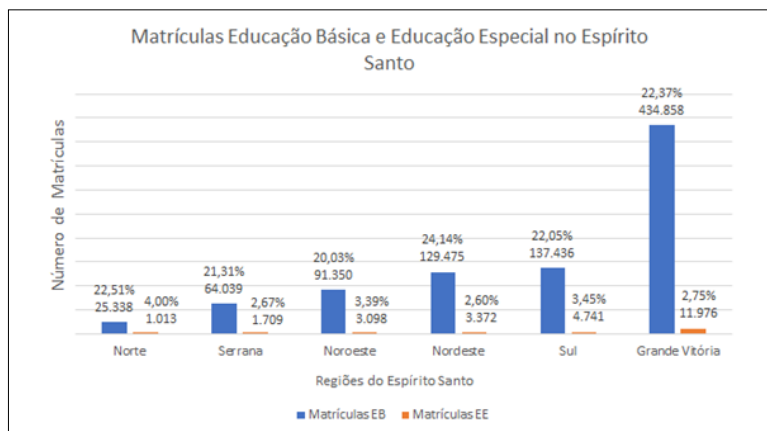
Do ponto de vista demográfico, estatístico e educacional referentes ao estado do Espírito Santo (gráficos 5 e 6), observa-se uma população estimada em 3.972.388 habitantes, um total de 882.496 matrículas na educação básica e, um total de 25.909 matrículas de estudantes PAEE (PAEE) distribuídas em suas seis regiões administrativas (Grande Vitória, Nordeste, Noroeste, Norte, Serrana e Sul).

Gráfico 5 - População por região do Espírito Santo.



Fonte: dos autores com base no Censo Demográfico – IBGE (2010).

Gráfico 6 - Matrículas Educação Básica (EB) e Educação Especial (EE) por região do Espírito Santo



Fonte: dos autores com base no Censo Escolar – INEP (2018) – atualização em 14/02/2019.

A região Grande Vitória (gráficos 5 e 6) apresenta maior população, estimada em 1.943.689 habitantes, o maior número de matrículas na Educação Básica (434.858) e maior número de matrículas de estudantes PAEE (11.976 matrículas).

Entretanto, em termos de números percentuais de matrículas de estudantes PAEE, é inferior às regiões Norte (4,00%), Noroeste (3,39%) e Sul (3,45%). Os dados de matrícula da Grande Vitória (2,75%) firmam-se à frente apenas das regiões Nordeste (2,60%) e Serrana (2,67%). Correlacionando o números totais de matrículas na Educação Básica e número de matrículas de estudantes PAEE, a região Grande Vitória apresenta, percentualmente, um quantitativo inferior às demais regiões do estado (gráficos 5 e 6).

Salientamos que, ao considerarmos os dados percentuais, queremos chamar atenção para a prevalência de matrículas de estudantes PAEE em localidades que se constituem como referência nas regiões administrativas. Esses municípios se caracterizam pela

concentração populacional, presença de empresas e movimentação do comércio, com evidentes desdobramentos e impactos na renda e no consumo familiar.

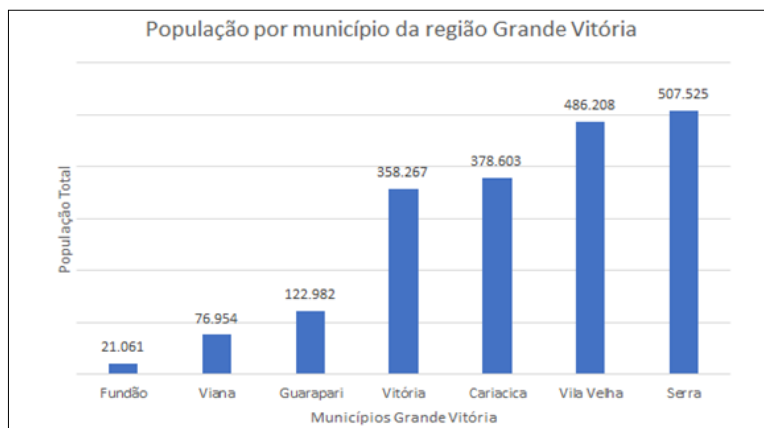
O quantitativo apresentado tem grande impacto no investimento na Educação Especial da região já que além do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, os alunos têm direito a auxílio do professor no turno da classe comum com prevê o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fato este que, de acordo com a pesquisa de Conceição e De Oliveira (2016), já foi (ou ainda é?) motivo de tensões no município de Vila Velha na região da Grande Vitória.

Ao considerar os diferentes sistemas de ensino e redes de escolas vinculados ao Estado, aos Municípios e/ou à União, que ofertam Educação Básica, o estado do Espírito Santo contabiliza 25.909 matrículas de estudantes PAEE (INEP, 2018). Desse total, 7.690 matrículas (29,6%) em escolas de Educação Básica pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino.

6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO GRANDE VITÓRIA

Partindo dos dados demográficos, estatístico e educacional referentes à região Grande Vitória do estado do Espírito Santo (gráfico 7), uma maior concentração populacional no município Serra (507.525 habitantes), enquanto a capital do estado, Vitória, encontra-se em quarta posição com uma população estimada em 358.267 habitantes.

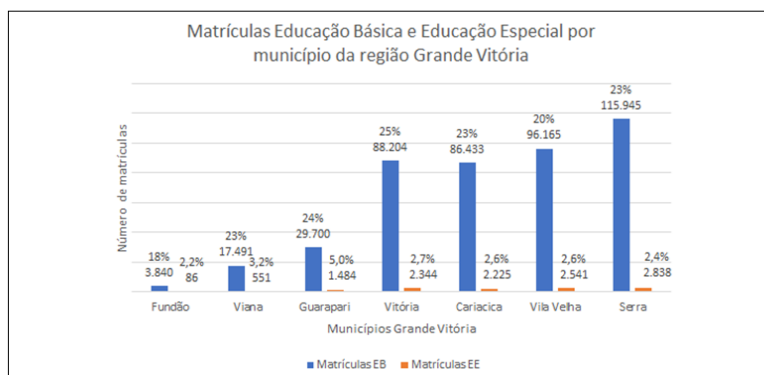
Gráfico 7 - População por município da região Grande Vitória no Espírito Santo



Fonte: dos autores com base no Censo Demográfico – IBGE (2010).

Quanto ao número de matrículas na Educação Básica (gráfico 8), a capital passa ser a primeira colocada pois possui um alto percentual de matrículas (25%), seguida pelos municípios de Guarapari (24%), Serra, Viana e Cariacica (23% cada).

Gráfico 8 - Matrículas Educação Básica (EB) e Educação Especial (EE) por município da região Grande Vitória no Espírito Santo.

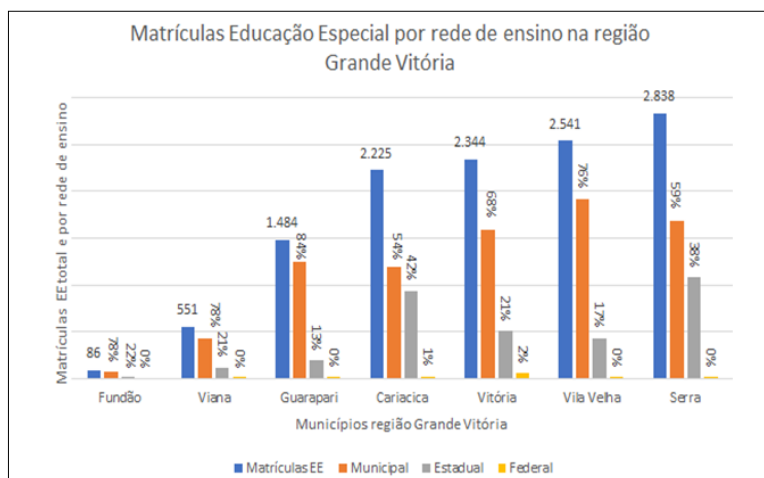


Fonte: dos autores com base no Censo Escolar – INEP (2018) – atualização em 14/02/2019.

Quanto às matrículas de estudantes PAEE distribuídas em seus sete municípios, o maior quantitativo é do município de Serra, o equivalente a 2,4% do total de matrículas da Educação Básica, mas o maior percentual é do município de Vitória com 2,7% de matrículas da Educação Especial em relação a quantidade de matrículas da Educação Básica.

Além dos quantitativos de população, matrículas na Educação Básica e matrículas na Educação Especial, também estão sistematizados no gráfico 9 a relação das matrículas da Educação Especial por rede de ensino público (municipal, estadual e federal). Nota-se que o município de Serra tem o maior quantitativo de matrícula na Educação Especial, seu maior percentual (59%) concentra-se na rede municipal de ensino, ficando 38% na rede estadual de ensino e 0% para rede federal de ensino de acordo com os dados do Inep (2018). O município de Guarapari apresenta um percentual superior ao município de Serra com 84% de matrículas da Educação Especial na rede municipal de ensino.

Gráfico 9 - Matrículas Educação Especial (EE) total e por rede de ensino por município da região Grande Vitória no Espírito Santo.



Fonte: dos autores com base no Censo Escolar – INEP (2018) – atualização em 14/02/2019.

Quanto a rede estadual de ensino, o maior percentual de matrículas da Educação Especial encontra-se no município de Cariacica com 42%, seguido de Serra com 38% e os municípios de Viana e Vitória com 21% cada.

Quanto a rede federal de ensino, este sistema não é ofertado em todos os municípios da região Grande Vitória, como é o caso de Fundão. O município de Viana começou a ofertar este sistema de ensino apenas a partir de 2014. Mesmo aqueles que o ofertam, como é o caso de Serra e Vila Velha, a quantidade de matrículas da Educação Especial do município correspondente é muito inferior ou inexistente comparado às outras redes.

Observa-se, especialmente no gráfico 9, que a maior concentração de matrículas da Educação Especial concentra-se na rede municipal de ensino em todos os municípios da Grande Vitória. Nesse contexto, interessante trazer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) por ser um importante documento sobre o processo de inclusão escolar brasileiro, pois objetiva o acesso e a permanência dos estudantes PAEE, orientando os sistemas de ensino a promover e garantir a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior e também a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

7 APONTAMENTOS

O levantamento de matrículas, realizado no estado do Espírito Santo (INEP, 2018), pode orientar/facilitar a tomada de decisão por parte do Poder Público e seus órgãos, no investimento de esforços para garantir a oferta e melhores condições de ensino. Sob essa expectativa, trazemos alguns apontamentos suscitados na sistematização de dados.

Uma questão inicial diz respeito à prevalência de matrículas de estudantes PAEE em localidades que se constituem como referência nas regiões administrativas do estado. Esses municípios se

caracterizam pela concentração populacional, presença de empresas e movimentação do comércio, com evidentes desdobramentos e impactos na renda e no consumo familiar.

Essa dinâmica social, fortemente delineada pela perspectiva de mercado, colabora na constituição de modos específicos de gerar e atender as demandas educativas e formativas de pessoas com deficiência. Tal dinâmica, via de regra, segue pautada na maximização da produtividade. Nesse cenário, trabalho e participação social ativa se traduz, recorrentemente, como capacidade de renda e de consumo, empregabilidade, empreendedorismo, entre outros.

Mas, a prevalência de matrículas de estudantes PAEE nessas localidades parece estar relacionada, também, à criação de sistemas municipais (saúde, assistência e educação, por exemplo), fato que concorre para a melhoria no acesso aos serviços de saúde, destacando-se os serviços de diagnóstico da condição de deficiência do/a estudante. Nessas localidades, esses sistemas também colaboram para/no fomento de programas e de ações voltadas para o acompanhamento da dinâmica de identificação/diagnóstico da condição dos estudantes PAEE.

No caso dos sistemas municipais de educação instituídos¹⁶, vale considerar o impacto de ações que colaboram para/no acesso mais facilitado à escola e a mobilização dos pais/familiares pela busca de matrícula de seus filhos em escolas de ensino comum. A instituição dos sistemas municipais de ensino, que apresentam o maior quantitativo, possibilita ampliação da rede de escolas e também a participação específica dessas municipalidades nas políticas de financiamento educacional e em programas de descentralização.

16 Dos 78 municípios do estado capixaba, apenas 23 possuem Sistema próprio Municipal de Ensino. Nesse contexto, vale ressaltar que a região Grande Vitória, composta por 7 municípios, apenas 1 (Fundão) não possui Sistema Municipal de Ensino estando integrado ao Sistema Estadual de Ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste trabalho nos possibilitam identificar o quantitativo populacional, de matrículas na Educação Básica e de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), em âmbitos: nacional, regional e estadual, tendo o estado do Espírito Santo como foco principal incluindo a região de maior concentração populacional no estado (Grande Vitória). Além disso, a sistematização desses dados nos provoca levantar a seguinte indagação: há a necessidade de investimentos na Educação Especial no estado, principalmente no que se refere à infraestrutura das salas de recursos multifuncionais, aos equipamentos e em capacitação de professores (as), sobretudo, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) especialmente na rede municipal de ensino que apresenta o maior quantitativo? É nesse jogo social que os estudantes PAEE estão inseridos.

Desde o movimento de descentralização promovido pela Constituição Federal de 1988, as competências entre a federação, estados e municípios foram redimensionadas. Os municípios passaram a tomar decisões permitindo que as discussões sobre a realidade locais tenham força e poder de mudança. Assim, com base nos dados coletados, podemos problematizar acerca dos recursos dos municípios do estado do Espírito Santo e a garantia da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum, já que o maior quantitativo encontra-se na rede municipal de ensino.

Dentre estratégias que os municípios possuem para monitorar a Educação Especial, consideramos importantes não apenas o levantamento quantitativo mas também aquelas que estão em consonância com a realidade dos municípios. Contabilizar, acompanhar e monitorar torna-se um fator necessário para conhecer a realidade e tomar providências quanto às necessidades que são identificadas no decorrer em um determinado período e local (FERNANDES, 2016).

Nessa perspectiva, sob a ótica da modelação das metas e estratégias direcionadas à Educação Especial, entendemos que a dependência

humana por viver socialmente, demanda de um nível de autocoerção que medeia nossas emoções e percepções. Nessa autocoerção, enquanto seres sociais (em sociedade), consideramos fundamental analisarmos e monitorarmos, além do quantitativo, as mudanças e efeitos das políticas educacionais na vida dos estudantes PAEE e de suas famílias, bem como dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino de Fortaleza- Ce: Diagnósticos, análise e proposições.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2016.

BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 de set. 2019.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. Senado Federal, 2008.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação,** Brasília. Senado Federal, 2014.

BRASÍLIA. **Financiamento da educação superior no Brasil:** impasses e perspectivas [recurso eletrônico] / relator Alex Canziani; consultores legislativos Ricardo Chaves de Rezende Martins (coordenador); Aldenise Ferreira dos Santos... [et al.]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série estudos estratégicos; n. 11 e-book).

BURKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro: das propostas legais à prática**

cotidiana. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2010.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Educação Especial: Pesquisa em Financiamento**. In: VII Fineduca, 2019, Belém. Anais do VII Encontro Anual da Fineduca, 2019.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora; DE OLIVEIRA, Gildásio Macedo. Acesso E Permanência Para A Escolarização do Público Alvo da Educação Especial No Município De Vila Velha/Es. **PRÓ-DISCENTE**, v. 22, n. 1, 2016.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020016-e020016, 2020.

DE LA PLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2005.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. **Conselho Municipal de Educação: figurações, interdependências e políticas de educação especial**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8658>>. Acesso em 07 set 2020.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=serieshistoricas&utm_source=landing&utm_medium=ex-lica&utm_campaign=pib> Acesso em: 10 de jul. 2019.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. **Indicadores Educacionais Sobre A Educação Especial No Brasil**. Cad. CEDES, Campinas , v. 34, n. 93, p. 175-189, May 2014.

PLETSCH, M. D. A. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 280 p, 2010.

SILVA, Reginaldo do Socorro Martins da; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; HAGE, Roberta da Trindade Pantoja; CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma. **Educação em Tempos de Retrocessos: desafios para o alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação/2014**. In: VII Fineduca, 2019, Belém. Anais do VII Encontro Anual da Fineduca, 2019.

SCHUCHTER, Terezinha Maria; CARVALHO, Janete Magalhães. **Políticas de Inclusão: avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal?**. Revista Teias, v. 18, n. 48 (jan. – mar. 2017): Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; DE OLIVEIRA, Gildásio Macedo; ALVES, Edson Pantaleão. **Recursos Públicos para Educação Especial: identificação, magnitude e direção do gasto social**. Cader-nos de Pesquisa, v. 25, n. 3, p. 29-45, 2018.

Capítulo V

Interdependência situação sócio-econômica e trajetória escolar de estudantes com deficiência no Estado do Espírito Santo

*Carla Briseida Choque Villarroel Silva*¹⁷

*Alexandre Bazilatto*¹⁸

*Alma de los Angeles Cruz Juarez*¹⁹

17 Graduada em Pedagogia pela Ufes. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. E-mail: carlasilva47872@gmail.com

18 Doutorando e Mestre em Educação pela Ufes. Bolsista de Demanda Social (DS) da Capes. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. E-mail: alexandre.bazilatto@edu.ufes.br

19 Investigadora de tiempo completo en la Facultad de Estadística e Informática. Universidad Veracruzana. Coordinadora del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad. E-mail: incluyente0709@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi motivado por dados oriundos da produção científica e de nossa vinculação ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” que desenvolve uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, intitulada “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, com o objetivo de “[...] analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios de altas habilidades e/ou superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas”. Além disso, vale destacar que, na realização dessa pesquisa financiada pelo CNPq, estabeleceu-se parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo (ES), por meio do processo aberto sob o número 8573922 (SEDU). Sendo assim, alguns dados, aqui apresentados, decorrem dessa parceria.

No campo de estudos da Educação Especial, diferentes autores destacam a importância dos diversos encontros internacionais no debate sobre a educação de pessoas com deficiência nos diferentes níveis e etapas de ensino. Em território brasileiro, a conquista do direito à educação pelas pessoas com deficiência constitui um processo sócio-histórico que ainda está em construção.

Nessa perspectiva, é importante entender que as legislações que garantem o direito à inclusão no sistema educativo não só permitem, mas impulsionam o ingresso de estudantes com deficiência em escolas de ensino comum, colaborando para outras mudanças no âmbito das próprias instituições de ensino. Certamente, essas ações também impulsionam e intensificam o debate sobre a necessidade de o Estado investir recursos materiais e financeiros que possam garantir melhores condições para a realização da dinâmica formativo-educativa desses estudantes.

Compreendemos que a inclusão escolar de estudantes com deficiência supõe diálogo e articulação entre diversos setores da administração pública, de saberes e de campos do conhecimento. Na nossa perspectiva, essa articulação deve ocorrer sem perder de vista diferentes questões que delineiam o Nível Socioeconômico (NSE) das pessoas com deficiência. Evidenciamos, assim, a importância de estudos que sistematizem e problematizem questões relativas a essa dimensão do processo de inclusão escolar, sobretudo, em sociedades nas quais a escola assume múltiplas e complexas funções.

Conforme Soares e Andrade (2006), comumente, são diversas as funções atribuídas à escola pela sociedade moderna, destacando-se o papel de socializadora dos estudantes, a tarefa de garantir apropriação de saberes sociais e, ainda, a preparação dos estudantes para sua atuação profissional. Decorre daí a importância de conhecer e de discutir sobre os diferentes aspectos sociais e escolares que colaboram para/na qualidade do ensino ofertada pelas/nas instituições de ensino. Soares e Andrade (2006) destacam que, embora alguns apontamentos sejam comuns nas distintas sociedades, há que se perceber as especificidades e singularidades que delineiam cada realidade educacional. Para esses autores, um estudo mais apropriado dessa realidade supõe considerar o Nível Socioeconômico – NSE em articulação com os modos como os diferentes estabelecimentos tratam as diferenças e a diversidade constitutivas da/na dinâmica de ensinar e de aprender. É que, na compreensão de Soares e Andrade (2006, p. 109), “[...] nem os fatores extra-escolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares”.

Colaborando nesse debate, Alves, Gouvêa e Viana (2014, p. 130) reiteram que em nosso país, apesar de contarmos com uma legislação que garanta o direito à educação, “[...] o desafio de superar a exclusão educacional dos indivíduos oriundos das camadas mais pobres da sociedade é antigo e remonta à época da independência”.

Elucidados por esses autores, recorremos a Alves, Soares e Xavier (2014, p. 675) para assinalar que, em muitas pesquisas educacionais, “[...] o debate sobre classes ou estratos sociais é também um tema central, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países”.

Matias (2018) também destaca a importância de realização de estudos voltados para as variáveis socioeconômicas dos estudantes. Ele compreende que esses estudos têm o potencial de colaborar na elaboração e na revisão de políticas públicas com foco no processo de escolarização, especialmente no caso de estudantes de estratos sociais menos favorecidos. No estudo que desenvolveu, ele evidencia que, diretamente vinculado às condições socioeconômicas dos/as estudantes, quando associadas à renda, à formação dos pais e ao local onde a família vive, “[...] o contato com aparelhos eletrônicos, livros e brinquedos, entre outros objetos, e a supervisão das atividades escolares pelos responsáveis em casa contribuem significativamente para o processo de escolarização das crianças [...]” (MATIAS, 2018, p. 567).

Nesse contexto, concordamos com Andrade e Soares (2009), quando afirmam a pertinência de se considerar a equidade social quando pretendemos discutir e avaliar a qualidade do ensino ofertado pela/na educação pública. Afinal, “[...] não basta que a escola seja boa; ela deve ser boa para todos os seus alunos, independente do nível econômico, cor da pele e gênero (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 110).

Considerando as indicações trazidas por esses autores, entendemos que a “qualidade do ensino” não é fixa e linear, ao contrário, ela é gerada e nutrida nas figurações sociais – uma teia viva de pessoas e grupos interdependentes em relações ricas de tensões, disputas e negociações (ELIAS, 1994; 2014). Nesse sentido, inspirados nas teses eliasianas, compreendemos que a “qualidade do ensino” se constitui como um conceito/noção aberto e flexível, modelável pela (e na) diversidade de questões e de elementos que se inter cruzam permanentemente.

Essa perspectiva processual e inter-relacional, leva-nos a considerar que a “qualidade do ensino” também delinea-se a partir de elementos e de questões que coadunam para que a iniquidade social possa ser superada. Afinal, no mais das vezes, a iniquidade social se revela como uma circunstância e uma condição que traz prejuízos significativos na dinâmica educativa vivida por inúmeros estudantes brasileiros. Decorre daí a importância de trabalhos empíricos que disponibilizem dados e informações, cujas reflexões e análises orientem nossos modos de atuar pedagogicamente nas instituições, mas que também subsidiem a elaboração de políticas no escopo da inclusão social e escolar (SOARES; ANDRADE, 2006, ALVES; SOARES; XAVIER, 2014; MATIAS, 2018).

Ademais, vale atentarmos-nos para as reflexões trazidas por Matias (2018) que colaboram no debate sobre a importância de, em pesquisas empíricas relativas ao NSE de estudantes, considerarmos a inserção de estudantes em programas sociais de transferência direta de renda, baseados na condicionalidade do direito à educação. Referimo-nos a programas como Bolsa família e/ou Benefício de Prestação Continuada – BPC escola, por exemplo.

Fundamentados nos estudos desses autores, consideramos que a sistematização de dados quantitativos sobre essa situação social nos permite problematizar o papel dos governos locais na dinâmica de enfrentamento de iniquidades sociais. Pois, assim como Jannuzzi (2017, p. 13), acreditamos que uma melhor compreensão sobre pobreza e desigualdade social pode nos orientar melhor o nosso olhar “[...] para acompanhamento da conjuntura social, no planejamento governamental e gestão pública”, principalmente no que se refere à educação.

Motivados por essas prerrogativas, realizamos um estudo específico que se organizou em torno do seguinte objetivo: *elaborar apontamentos relativos à interdependência situação socioeconômica e trajetória escolar dos estudantes com deficiência matriculados na Região Grande Vitória, Estado do Espírito Santo-BRA*. Em busca desse propósito, nossas

discussões tomaram como referência os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias (1994; 2014), em diálogo com a literatura que versa sobre a temática deste estudo.

Este trabalho configura-se, assim, como uma possibilidade de (re)conhecer a realidade educacional vivida por estudantes com deficiência, a fim de ampliar o debate relativo às políticas educacionais e às ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, tendo em vista atender as especificidades e demandas desses estudantes.

2 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Quando nos referimos especificamente ao Nível Socioeconômico (NSE), entendemos que ele apresenta dados econômicos e sociais que espelham informações referentes a renda, escolaridade, ocupação, rendimento, acesso a saneamento básico, acesso à saúde, entre outros. Ressaltamos que, a partir de Alves, Soares e Xavier (2014, p. 672), o NSE é como “[...] um construto teórico que aloca os indivíduos em classes ou estratos sociais”. Acreditamos que a situação socioeconômica precisa ser considerada quando discutimos sobre a educação e a aprendizagem dos estudantes. De certa forma, a distribuição da população e a concentração de determinados grupos em determinadas localidades, remetem a processos que não são só diferentes, mas que também expressam algumas desigualdades sociais (ROSSI, 2014).

Observar a educação num processo linear, considerando que todos os estudantes têm a mesma capacidade de aprendizagem e oportunidades, na atual realidade que vivemos, redundaria em uma visão pouco adequada para subsidiar discussões e análises mais profundas. Contrariamente, isso requer um olhar mais atento à complexidade dos processos sociais, compreendendo que, em nossas sociedades recentes, a “qualidade do ensino” também delinea-se a partir de uma evidente imbricação das esferas políticas e socioeconômicas.

Diante disso, consideramos que, a situação socioeconômica, entre outros fatores, constitui um desafio importante para a educação,

sobretudo, em relação aos moradores de bairros específicos (periféricos), de quase todo o Brasil. Entretanto, vale ressaltarmos que a “qualidade do ensino” não reside, única e substancialmente, na condição socioeconômica. Mas que, ao considerarmos o entrelaçamento indissociável de indivíduos e grupos (ELIAS, 1994), indubitavelmente, podemos perceber as imbricações socioeconômicas modelando e constituindo uma noção específica de “qualidade do ensino” que atravessa e narra a trajetória escolar dos estudantes.

Para exemplificar essa modelação social, recorremos ao dados sistematizados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014, p. 12) e, assim, evidenciarmos alguns dados referentes ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental:

Apenas 14,1% das crianças do grupo de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura. Esse patamar é alcançado por 83,5% das crianças do grupo de NSE muito alto. Assim, também, 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana.

Esses dados (ANUÁRIO, 2014) destacam a relação entre o NSE e a alfabetização, explicitando que essa relação traz implicações no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Num primeiro momento, os dados nos permitem perceber como os aspectos econômicos podem influenciar a trajetória escolar de estudantes residentes em municípios da Região Grande Vitória. Motivados por essa percepção, pareceu-nos pertinente realizar observações mais detalhadas nos dados censitários de maneira a entender a magnitude do impacto das condições socioeconômicas na alfabetização.

Os dados foram sistematizados a partir do Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Dentro do recorte da nossa pesquisa, focalizamos os dados relativos a faixa etária de cinco (5) a catorze (14) anos de idade. Esta

escolha decorre do intuito de identificar grupo de crianças e jovens com deficiência que frequentemente ou que deveriam frequentar o Ensino Fundamental em 2010. Assim, constatamos um total de 123.587 crianças (com e sem deficiência) em idade de cinco (5) a nove (9) anos, e 140.943 crianças e adolescentes (com e sem deficiência) entre dez (10) e catorze (14) anos de idade²⁰. Salientamos que, para uma melhor apresentação dos resultados, sistematizamos os dados sobre a relação entre alfabetização e renda salarial em três (3) grupos de acordo a faixa etária, sendo: de 5 a 6 anos; 7 a 9 anos, e; 10 a 14 anos de idade.

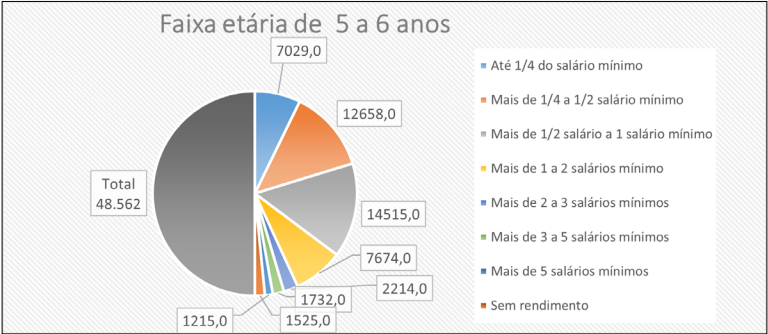
Nos gráficos 1 e 2, apresentamos os resultados do grupo com faixa etária de cinco (5) a seis (6) anos de idade. Este grupo é composto por 48.562 crianças, e delas, 45 % (21.583) são alfabetizadas e 55% (26.709) não são alfabetizadas. Dentro deste grupo percebemos que as que se enquadram em famílias com renda mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo equivalem a 7.029. Dessas crianças, 2.252 (32%) são alfabetizadas e 4.777 (68%) não são alfabetizadas. O grupo de faixa etária com 5 ou 6 anos com renda de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário-mínimo equivale a 12.658 crianças. Nessa população, temos 4.667 (37%) crianças alfabetizadas e 7.991(63%) que ainda não estão alfabetizadas. Entre aquelas famílias enquadradas com $\frac{1}{2}$ a 1 salário-mínimo existem 14.515 crianças nessa faixa etária, delas 6.609 (46%) são alfabetizadas e 7.906 (54%) não são alfabetizadas. Já entre as 7.674 crianças que moram em famílias que recebem mais de 1 até 2 salários-mínimos, observamos que 4220 (55%) são alfabetizadas enquanto 3.454 (45%) não são alfabetizadas.

Na população em que as famílias recebem de 2 e até 3 salários-mínimos, encontramos 2.214 crianças das quais 1.437(65%) crianças são alfabetizadas e 777 (35%) não são alfabetizadas. Observamos que

20 Embora a classificação desses dados sejam voltadas ao grupo de crianças e jovens com ou sem deficiência como um todo, escolhemos estes dados em decorrência de apresentar apontamentos relativos a interdependência que existe entre a situação socioeconômica e a trajetória escolar das crianças que se encontram na idade escolar entre 5 a 14 anos de idade na Região Grande Vitória.

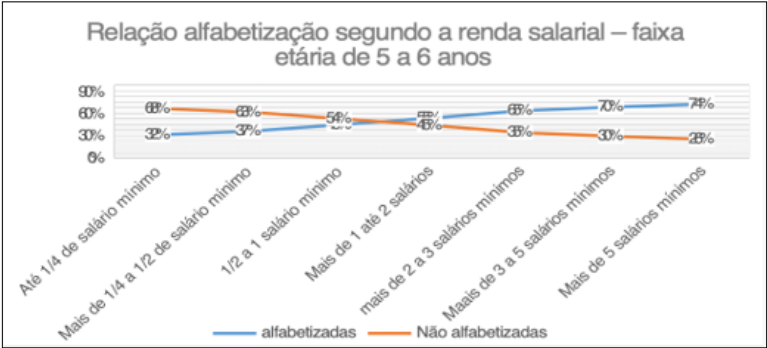
1.732 crianças residem em domicílios com renda de 3 a 5 salários-mínimos. Entre essas crianças, 1215 (70%) são alfabetizadas enquanto 517 (30%) não são alfabetizadas. Já entre as 1.215 crianças vinculadas às famílias com renda de mais de 5 salários-mínimos, percebemos que 899 (74%) são alfabetizadas e 316 (26%) não são alfabetizadas. E ainda, das 1.525 crianças enquadradas na categoria de renda mensal sem rendimento, percebemos que 608 (40%) são alfabetizadas e 917 (60%) não são alfabetizadas.

Gráfico 1. Crianças com faixa etária de 5 a 6 anos



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Gráfico 2. Relação alfabetização e renda salarial – faixa etária de 5 a 6 anos



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

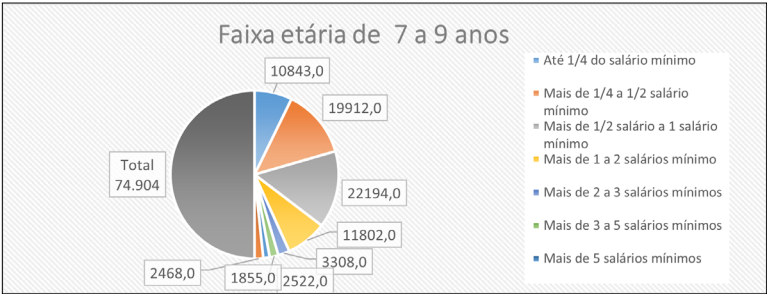
Os dados relativos a essa primeira faixa etária (GRÁFICOS 1 e 2), nos permitem perceber que nos grupos de famílias com renda salarial de 2 a 3 salários-mínimos o percentual de crianças alfabetizadas é superior a 64,9 %, enquanto o grupo de famílias com renda salarial de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo tem somente 32 % de crianças alfabetizadas. E ainda, entre as famílias sem rendimento salarial, somente 40% das crianças são alfabetizadas.

Em relação aos dados da faixa etária de sete (7) a nove (9) anos de idade, identificamos que estas conformam um grupo de 74.904 de crianças, das quais 88% (65.915) são alfabetizadas e 12 % (8.989) não são alfabetizadas. Assim, por meio dos resultados apresentados nos Gráficos 3 e 4, observamos que 10.843 crianças são de famílias que se enquadram com renda mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo. Dessas crianças, 8.348 (77%) são alfabetizadas e 2.495 (23%) não são alfabetizadas. Entre as famílias com renda de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ do salário-mínimo, encontramos um total de 19.912 crianças. Delas, 16.648 (84%) são alfabetizadas e 3.264 (16%) não são alfabetizadas. As crianças de famílias indicadas com renda mensal de $\frac{1}{2}$ a 1 salário-mínimo equivalem a 22.194, sendo 19.986 (90%) crianças que estão alfabetizadas e 2.208 (10%) não estão alfabetizadas.

Na população das famílias com renda de 1 até 2 salários-mínimos, são encontrados 11.802 crianças, delas, 11.202 (95%) são alfabetizadas enquanto 600 (5%) não são alfabetizadas. O grupo de crianças encontradas em famílias com rendimento de 2 a 3 salários-mínimos equivale a 3.308. Dessas crianças, 3.212 (97%) são alfabetizadas e 96 (3%) não são alfabetizadas.

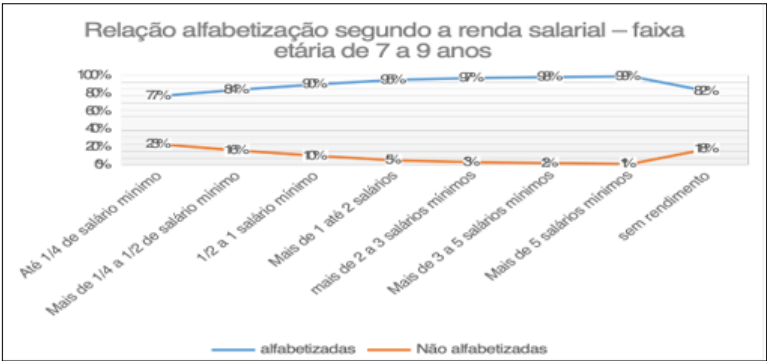
No grupo de famílias com renda de 3 a 5 salários-mínimos encontramos 2.522 crianças. Delas, 2.473 (98%) são alfabetizadas, enquanto 49 (2%) não são alfabetizadas. Já entre as famílias como renda de mais de 5 salários-mínimos, encontramos 1.855 crianças, sendo que 1.831 (99%) são alfabetizadas e 24 (1%) não são alfabetizadas. Em contrapartida, entre as famílias enquadradas no grupo sem rendimento declarado, encontramos 2.468 crianças das quais 2.029 (82%) são alfabetizadas e 439 (18%) não são alfabetizadas.

Gráfico 3. Crianças com faixa etária de 7 a 9 anos



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Gráfico 4. Relação alfabetização e renda salarial – faixa etária de 7 a 9 anos



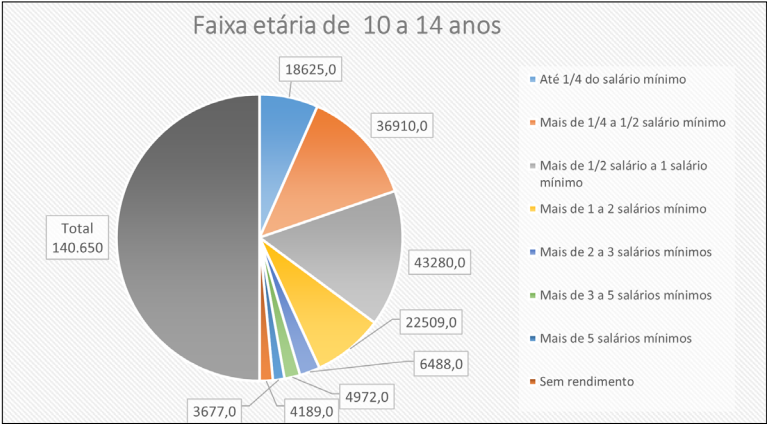
Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

A partir desses dados, observemos que, entre aqueles que se enquadram em famílias com renda salarial maior que 2 salários-mínimos, o percentual de crianças alfabetizadas é superior a 97%, chegando a 99% entre aqueles com renda salarial superior a 5 salários-mínimos. Por outro lado, das crianças que se enquadram em famílias com renda mensal de até ¼ do salário-mínimo, somente 77% das crianças são alfabetizadas. De forma similar, entre as famílias enquadradas no grupo sem rendimento, somente 82% são alfabetizadas. Assim, percebemos que, embora se espere que crianças nesta faixa

etária se encontrem alfabetizadas, existe um alerta a ser observado para aquelas que são provenientes de famílias com rendimento salarial menor a 2 salários-mínimos.

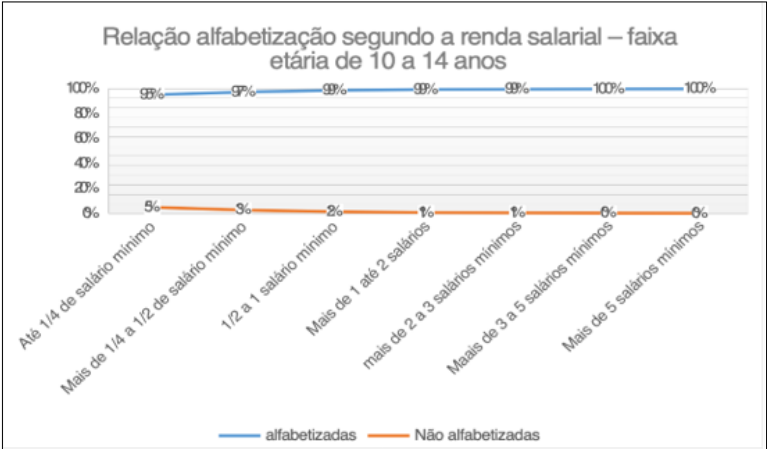
Já no que se refere ao grupo de crianças e adolescentes da faixa etária entre dez (10) a catorze (14) anos, identificamos um total de 140.650, destes 98% (137.837) são alfabetizados 2% (2.813) não se encontram alfabetizados. Sobre essa amostragem, os resultados dos Gráficos 5 e 6 mostram que, entre famílias que se enquadram com renda mensal de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo, existem 18.625 crianças e adolescentes, sendo que 17.735 (95%) são alfabetizadas e 890 (5%) não são alfabetizadas. Entre as famílias com renda de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ do salário-mínimo, encontramos 36.910 crianças e adolescentes, dos quais, 35.885 (97,2%) são alfabetizadas e 1.025 (2,8%) não são alfabetizadas. O grupo com renda de $\frac{1}{2}$ a 1 salário-mínimo é conformado por 43.280 crianças e adolescentes, sendo que 42.620 (98%) são alfabetizadas e 660 (2%) não são alfabetizadas. Dentre as famílias enquadradas no grupo que recebe de 1 até 2 salários-mínimos, encontramos 22.509 crianças e adolescentes, dos quais, 22.339 (99,2%) são alfabetizadas e 170 (0,8%) não são alfabetizadas; Entre as famílias com renda de 2 a 3 salários-mínimos encontramos 6.488 crianças e adolescentes dos quais 6.450 (99,4%) são alfabetizadas e 38 (0,6%) não são alfabetizadas. Já no grupo de famílias com renda de 3 a 5 salários-mínimos, existem 4.972 crianças e adolescentes, destes, 4.951(99,6%) são alfabetizadas e 21 (0,4%) não são alfabetizadas. E ainda, entre o grupo de famílias com renda superior a 5 salários-mínimos, encontramos 3.677 crianças e adolescentes dos quais 3.665 (99,7%) são alfabetizadas e 12 (0,3%) não são alfabetizadas. Em contrapartida, no grupo de famílias sem rendimento declarado é possível perceber que, dos 4.189 jovens e crianças, somente 4.014 (96%) são alfabetizadas e 175 (4%) não são alfabetizadas.

Gráfico 5. Crianças e adolescentes com faixa etária de 10 a 14 anos



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Gráfico 6. Relação alfabetização e renda salarial – faixa etária de 10 a 14 anos



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

Os dados referentes a crianças e adolescentes de dez (10) a catorze (14) anos de idade evidenciam que, ao chegar nessa faixa etária, o percentual de alfabetização é relativamente próximo, variando pouco ao considerarmos a renda familiar. Enquanto famílias que se

enquadram com renda salarial de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo tem um percentual de 95% de crianças e adolescentes alfabetizadas, aqueles que se enquadram em famílias com renda salarial superior a 5 salários-mínimos alcança 99,7% de crianças e adolescentes alfabetizados. Assim, embora os percentuais de alfabetização dessa faixa etária não sejam tão desiguais, destacamos que esses dados se limitam à alfabetização e não ao conjunto de saberes adquiridos pelos diferentes grupos de renda salarial nesta faixa etária.

Na realização deste estudo, acessamos os dados censitários (IBGE 2010) referentes a estudantes com deficiência, residentes na Região Grande Vitória. Observamos que 8.156 crianças com deficiência se encontram na faixa etária do grupo de crianças de cinco (5) a nove (9) anos. Desse total, 5.789 (71%) estão alfabetizadas e 2.368 (29%) não estão alfabetizadas. Já o grupo de crianças e adolescentes da faixa etária de dez (10) a catorze (14) anos de idade é conformado por 14.658, dentre eles, 13.765 (94%) são alfabetizados e 893 (6%) não são alfabetizados.

Ao analisar os dados, percebemos que dos 14.658 estudantes com deficiência que moram na Região Grande Vitória, 613 (4%) encontravam ocupados na semana do Censo demográfico de 2010. Segundo o glossário de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínuo – PNADC Mensal (IBGE, 2010):

São classificadas como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.) ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou, ainda, as pessoas que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana.

Embora o número em percentual é aparentemente baixo, sabemos que essas crianças e adolescentes estavam ocupadas “trabalhando”

na semana do Censo, mas não sabemos ao certo se elas também continuavam estudando. Ao mesmo tempo, isso nos leva a pensar na possibilidade de esses alunos se enquadrarem entre aqueles que abandonaram a escola por necessidade de aumentar a renda da sua família.

Diante desse contexto acerca da relação alfabetização e renda salarial, salientamos que o discurso de igualdade de aprendizagem e de oportunidades precisa ser melhor analisado. Nesse sentido, Januzzi (2017) ajuda-nos a apontar que não é possível analisar e/ou indicar mudanças no panorama educacional lidando apenas com medidas de desempenho escolar sem olhar para o espaço social em que ocorrem essas diversas mudanças. Isto é, esse autor nos faz perceber a necessidade de reformar a compreensão multidimensional da realidade complexa e dinâmica do contexto brasileiro. Isso permite-nos afirmar que a seguridade social e situação socioeconômica também constituem esse caráter multidimensional e precisam ser consideradas no discurso sobre equidade social, sobretudo, nos processos formativo-educativos de crianças e adolescentes com deficiência.

2.1 Programas de transferência de renda

Pautados pelo objetivo deste estudo, realizamos um levantamento de dados referente a estudantes com deficiência vinculados ao programa Bolsa Família e ao programa BPC na Escola para elaborarmos apontamentos sobre a realidade socioeconômica dos estudantes com deficiência.

Salientamos que o BPC é um programa importante da Política de Assistência Social. Garantido e regulamentado na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1993; 2007). Este benefício estabelece um salário-mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou idosos maiores de 65 anos que tenham renda mensal *per capita* igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo vigente (INSS, 2020). Já o BPC na Escola é um programa de acompanhamento e monitoramento sobre o acesso e permanência escolar de pessoas com deficiência, beneficiárias do

BPC, com idade entre zero e 18 (dezoito) anos, de forma articulada com as áreas de Assistência Social, Educação, Saúde e Direitos Humanos (BRASIL, 2007). Este programa funciona em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal. “Atualmente, o programa está em funcionamento em todos os estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios – 47% do total –, abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária” (MEC, 2020).

O BPC e o programa BPC na Escola tornam-se importantes garantias para as famílias com estudantes com deficiência. Sendo que cada um abarca situações nem sempre entre si relacionadas. Isso quer dizer que não é obrigatório o beneficiário do BPC, em idade escolar, participar do programa BPC na escola.

O programa Bolsa Família também constitui o rol de programas sociais de transferência direta de renda. Ele busca combater a pobreza e as desigualdades no Brasil a partir da unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal. O programa beneficia famílias de baixa renda em situação de pobreza ou extrema pobreza, tendo como requisito famílias com crianças e/ou adolescentes com renda *per capita* de R\$ 89,00 a R\$ 178,00 mensais (MDS, 2020).

No desenvolvimento desta investigação, recorremos aos microdados do Censo Escolar de 2018 e observamos que há 12.069 estudantes com algum tipo de deficiência matriculados em escolas de Educação Básica na Região Grande Vitória. Deste quantitativo, 3.272 matrículas na Rede Estadual; 8.134 na Rede Municipal; 96 na Rede Federal, e; 567 matrículas na Rede Privada de Ensino (INEP, 2018).

A partir do Relatório Quantitativo de Beneficiários por Município do Programa BPC na Escola do ano 2018 (SEDU, 2018b), constatamos que dos 12.069 estudantes com deficiência, 3.697 (31%) recebem o benefício BPC na Região Grande Vitória. Cabe ainda destacar que, entre os estudantes com deficiência beneficiários do BPC, 2.601 (70%) participam do programa BPC na escola (TABELA 1).

Tabela 1. Beneficiários do BPC e a quantidade inseridos no programa BPC Escola

Município	Quantidade beneficiários	Inseridos BPC Escola	%	Não inseridos BPC na Escola	%* (arredondado)
Cariacica	791	564	71%	227	29%
Fundão	33	22	67%	11	33%
Guarapari	361	273	76%	88	24%
Serra	1.084	752	69%	332	31%
Viana	161	129	80%	32	20%
Vila Velha	728	481	66%	247	34%
Vitória	539	380	71%	159	29%
Total beneficiários (BPC)	3.697	2,601	70%	1.096	30%

Sobre o programa Bolsa Família, observamos que 1.832 (15%) dos estudantes com deficiência recebem assistência desse programa. Deste quantitativo, 1.644 (90%) beneficiários estão matriculados em escolas públicas (SEDU, 2018a).

Correlacionado os dados, percebemos que 15% (1.832) dos estudantes com deficiência estão cadastrados no programa Bolsa Família e 31% (3.697) são beneficiários do BPC. Diante da diferença percentual, cabe salientar que, segundo Brasil (2016), desde o ano de 2016 foi estipulado que os beneficiários do BPC não poderiam acumular outro benefício no âmbito da seguridade social. Isso significa dizer que, ao todo, 46% (5.529) dos estudantes com deficiência são de famílias que têm renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo, portanto, vivem em situações características de famílias de baixa renda (pobreza ou extrema pobreza) na Região Grande Vitória.

Essa circunstância social nos impulsiona destacar que, sendo a “qualidade do ensino” uma produção maleável, a precariedade que narra os processos de ensino e aprendizagem colabora para que indivíduos e grupos, especialmente aqueles em situações socioeconômicas

mais baixas, não compartilhem as mesmas condições e oportunidades nesses processos formativo-educativos (PINTO, 2014).

Diante disso, acreditamos que a elaboração de apontamentos relativos à interdependência situação socioeconômica e trajetória escolar dos estudantes com deficiência é uma potente estratégia para ampliar a implementação de propostas de políticas públicas que considerem a diversidade de contextos educacionais brasileiros. Particularmente, na medida em que buscamos assegurar condições sociais mais favoráveis à materialização do direito à educação escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo central de *elaborar apontamentos relativos à interdependência situação socioeconômica e trajetória escolar dos estudantes com deficiência matriculados na Região Grande Vitória, Estado do Espírito Santo-BRA*, este trabalho leva-nos a refletir que as condições socioeconômicas dos estudantes influenciam na sua trajetória escolar. De nossa perspectiva, a condição socioeconômica dessas crianças e/ou adolescentes delinea o contexto de suas vivências dentro e fora da escola, conformando o tecido de relações móveis que narram sua trajetória de escolarização.

A partir dos dados sistematizados neste texto, compreendemos que a institucionalização dos programas sociais de transferência direta de renda nos faz perceber alguns desafios de se produzir uma oferta educacional em condições de qualidade considerando a diversidade dos contextos. Nessa diversidade, destacamos a inquestionável desigualdade socioeconômica vivida pela população brasileira.

Desse modo, os apontamentos tecidos neste estudo impulsiona-nos a afirmar que os princípios de universalidade do acesso e de equidade de direitos supõe a criação e implementação de políticas que considerem as desigualdades socioeconômicas (SPOSATI, 2011). Mais especificamente, é imprescindível que essas políticas públicas objetivem “[...] afiançar condições para que se dê a presença do aluno [...]” (SPOSATI, 2011, p. 109). Afinal, a “qualidade do ensino” é um

processo amplo e complexo que, em diferentes contexto prima pelo atendimento às expectativas e às demandas de indivíduos e grupos de maneira que todos/as os/as estudantes tenham condições equânimes de participar do processo formativo-educativo. Sendo assim, consideramos que a participação equânime nesse processo supõe também a garantia de outros direitos sociais, tais como: alimentação, moradia, saúde, assistência social, entre outros.

Por fim, durante a realização desta pesquisa, em diversos momentos, nos perguntamos: por que ainda não se tem informações socioeconômicas de fácil acesso sobre este grupo de estudantes? Januzzi (2017, p.14) aponta que os indicadores têm um papel relevante na discussão político-social da sociedade brasileira. Entendemos que dados que apontem a realidade dos estudantes com deficiência permitiriam levar visibilidade maior para as políticas sociais que atendam as demandas desses estudantes, permitindo-nos acompanhar e avaliar sua implementação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; GOUVÊA, Maria Aparecida; VIANA, Adriana Backx Noronha. Proposta de um Indicador Socioeconômico para os Alunos das Escolas Públicas dos Municípios Brasileiros. DADOS–Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.57,no1,2014,pp.129a166

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a05v22n84.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 JUL. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.214, de 27 de setembro de 2007.** Regula o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2007decreto/d6214.htm>. Acesso em: 10 Jul. 2020

BRASIL. Decreto nº 8.805, de 07 de julho de 2016. Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano. 130, n. 3, p. 1-244, 08 de julho de 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993** - Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Com redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011. Brasília, 1993. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_3leis/l842.htm>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007. Criar o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 80, n. 6, 26 de abril. 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Sistema IBGE de Recuperação Automática Sidra. Características da População e dos Domicílios. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/universo-caracteristicas-da-populacao-e-dos-domicilios>>. Acesso em: 26 Jun. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Sistema IBGE de Recuperação Automática Sidra. Características Gerais da População, Religião e Deficiência. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/amostra-caracteristicas-gerais-da-populacao-religiao-e-deficiencia>>. Acesso em: 26 junho. 2020.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**, 2018. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL (INSS). 2020. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>>. Acesso em 15 de jul. de 2020

JANNUZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**. 6ª Edição. Campinas. SP: Editora Alínea, 2017.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 3, p. 567-578, jul./set. 2018.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>>. Acesso em: 22, jul.2020.

PORTAL DO MEC, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva/262-programas-e-aco-es-1921564125/programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-1866580789/12291-programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)**, 2014; 22(19):1-20.

ROSSI, R. Indicadores sociais e educação. **BOLETIM GEPEP** , v. 03, p. 41-54, 2014

SEDU. Acompanhamento Da Condicionalidade Da Educação Do Programa Bolsa Família. 2018a.

SEDU, Relatório Quantitativo De Beneficiários Por Município Do Programa BPC 2018. Espírito Santo, 2018b.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SPOSATI, A. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf/. Acesso em: 16 jul. 2020.

Capítulo VI

Política de valorização docente: implicações na educação especial no Estado do Espírito Santo

*Juliana Figueiredo Arreal Bernini*²¹

*Rosalva Maria Martins dos Santos*²²

*Reginaldo Celio Sobrinho*²³

21 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e bolsista Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

22 Doutoranda em Educação do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter) parceira entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

23 Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

EPIGRAFE

As pessoas só podem conviver harmoniosamente como sociedades quando suas necessidades e metas socialmente formadas, na condição de indivíduos, conseguem chegar a um alto nível de realização; e o alto nível de realização individual só pode ser atingido quando a estrutura social formada e mantida pelas ações dos próprios indivíduos é construída de maneira a não levar constantemente a tensões destrutivas nos grupos e nos indivíduos.

(NORBERT ELIAS, 1994, p. 122)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento, tendo em vista o alcance dos propósitos do projeto de pesquisa “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, delineado como estudo comparado internacional e que objetiva analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com indícios de altas habilidades e/ou superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas. Ademais, conta com financiamento do CNPq (processo 429937/2018-0).

Neste texto, contemplaremos discussões relativas à política de valorização dos profissionais do magistério público da Educação Básica no Estado do Espírito Santo e suas implicações na qualidade da educação ofertada aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede estadual de ensino.

Essa proposta investigativa está baseada na compreensão de que nas sociedades ocidentais recentes, as práticas administrativas têm implicações no modo como a escola universalizada se efetiva, e que

“[...] a educação é um dos pilares da mobilidade social e do desenvolvimento de um País” (RELATÓRIO OXFAN, 2017, p.72).

É nesse sentido que, embora o trabalho docente não seja simplesmente um puro reflexo do quanto e de como se investe em termos de recursos financeiros em políticas sociais, particularmente na Educação, o orçamento público destinado à garantia do direito à escolarização, contribui no delineamento das lógicas de ensinar e de aprender na escola universalizada, significando e potencializando significados específicos para a qualidade da educação ofertada para estudantes público-alvo da educação especial.

Vale destacar que diversos autores vêm problematizando questões relativas à situação profissional dos professores, suas implicações na qualidade do ensino ofertado pela/na educação pública brasileira. Mesquita, Carneiro e Afonso (2017) e Raymundo dos Anjos (2020) por exemplo, compreendem que, efetivamente, vivemos um paradoxo no Brasil. Afinal, se por um lado garantimos um percentual mínimo de 25% dos recursos oriundos de impostos e transferências para a Educação, por outro lado, os dados mais recentes nos mostram que a situação profissional dos professores e a qualidade da educação pública carecem de debates mais profundos e mais amplos.

Em associação, Alves e Pimentel (2015) ressaltam que, historicamente, temos vivido dificuldades para materializar políticas públicas que, apoiadas em aportes financeiros, colaborem na melhoria da situação profissional dos professores e da qualidade da educação pública. Para eles, “[...] a política de valorização profissional por meio de piso salarial tem se desenvolvido em um contexto de recursos financeiros insuficientes [...]” (ALVES; PIMENTEL, 2015, p.1). Esse fato evidencia que, em geral, os gestores não estão cumprindo adequadamente a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) como política pública voltada para a valorização dos profissionais do magistério público da educação básica (ALVES; PIMENTEL, 2015).

Ao estudar a aplicabilidade do Piso Salarial Profissional Nacional na remuneração dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica do Estado do Piauí no período de 2008 a 2014, Soares et al. (2017), observam que, por meio de manobras políticas, a legislação local modificou o plano de carreira, estabelecendo grandes reduções salariais internas à carreira dos docentes daquela Rede Pública Estadual de Ensino. Esses autores consideram que a aprovação da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) representa um importante avanço, contudo, “[...] é preciso entender o Piso e a Carreira como elementos indissociáveis de valorização do magistério, pois não basta apenas o piso estar elevado, mas é necessária uma estrutura de carreira que repercuta na valorização desse vencimento inicial para todos [...]” (SOARES et al., 2017, p. 16).

Gurgel e Souza Junior (2013) também focalizaram seus estudos no debate sobre a valorização e a remuneração docente. Na pesquisa que desenvolveram, eles analisaram os Estatutos e Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) de professores da educação básica de redes públicas de ensino no Brasil. Das discussões e resultados trazidos pelos autores, destacamos o crescimento de formas de contratação precária em substituição ao concurso público em todo o Brasil; a existência de descompasso entre os instrumentos legais que versam sobre as licenças para o afastamento das atividades e as condições impostas no plano local; a presença de grande heterogeneidade na composição dos vencimentos (valores e estrutura salarial) dos professores nas diferentes redes de ensino.

Sobrinho, Oliveira e Pantaleão (2018) entendem que o orçamento público proporciona condições financeiras ao Estado para remunerar, ampliar a formação e qualificação profissional dos profissionais; ofertar tecnologias de informação e da comunicação que colaborem para o trabalho escolar; garantir atividades complementares e/ou suplementares para os estudantes; oferecer recursos, materiais e serviços específicos que facilitarão os processos de ensino e de aprendizagem.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No contexto deste debate e alinhado aos objetivos estabelecidos no estudo mais amplo desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, desenvolvemos um estudo específico com o objetivo de sistematizar dados e reflexões sobre a política de valorização dos profissionais do magistério público da Educação Básica no Estado do Espírito Santo e suas implicações na qualidade da educação ofertada aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Este estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a política de valorização dos profissionais do magistério público da Educação Básica no Estado do Espírito Santo e, conseqüentemente, entender suas implicações na qualidade da educação ofertada para alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas de ensino comum do sistema estadual do Estado do Espírito Santo, no período de 2008 a 2018.

Considerando o objetivo proposto, este estudo se delinea como pesquisa documental de natureza qualitativa. Essa opção metodológica se justifica pela possibilidade de ampliar nossos saberes por meio do acesso à riqueza de informações que podemos extrair e resgatar de diferentes documentos. O estudo de documentos nos ajuda a tecer compreensões relativas ao tema de pesquisa, articuladas a uma contextualização histórica e sociocultural. Além disso, ela “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Embasados nos pressupostos da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias (1994), considerando a permanente indissociabilidade entre indivíduo e sociedade no estudo dos processos educacionais, assumimos a perspectiva de que “[...] a relação entre indivíduo e sociedade é tudo menos imóvel” (ELIAS, 1994, p.145). Por isso, precisamos estar atentos ao todo social que constituiu e constitui os tempos históricos dos protagonistas e do campo social.

No estudo específico que desenvolvemos nos ocupamos da produção de dados que se realizou pelo estudo de documentos publicados em sites oficiais, domínios públicos e outros documentos disponibilizados pela própria Secretaria Estadual de Educação (Sedu), em vista da parceria que estabelecemos para a realização da pesquisa “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, conforme PROCESSO: 85739227, e aprovação pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo.

3 APONTAMENTOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES

A partir das análises engendradas, destacamos que a valorização docente envolve uma multiplicidade de fatores, mas são as/ nas condições de trabalho, carreira e salário que se constituem os principais aspectos da valorização dos profissionais do magistério (GATTI, BARRETO, 2009; GOUVEIA et al, 2006; GURGEL; SOUZA JUNIOR, 2013; SOARES et al, 2017; THOMAZINI; JACOMINI, 2019).

Os dados que sistematizamos nos permitem observar, inicialmente, que no estado do Espírito Santo a política de valorização dos profissionais do magistério público da educação básica está amparada por legislações próprias, sendo elas: Constituição Estadual (ESPÍRITO SANTO, 1989); Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo (PCVM), Lei Complementar Nº 5580/1998 (ESPÍRITO SANTO, 1998); Estatuto do Magistério, Lei Complementar Nº 115/1998 (ESPÍRITO SANTO, 1998); Plano Estadual de Educação (PEE/ES), Lei Nº 10.382/2015 e outras legislações pontuais que foram sendo projetadas ao longo dos anos.

Conforme nossas investigações, assumimos que a valorização docente não pode ser dissociada da amplitude de fatores que a constituem. Por isso, consideramos fundamental reforçar que a existência

de uma carreira profissional digna, com condições de ascensão profissional, que possibilite ampliar progressivamente suas remunerações de maneira justa e qualitativa, deve estar garantida e ser efetivada através de plano de carreira, que legitime essas condições e ampare o profissional docente no exercício de suas funções (GATTI, BARRETO, 2009; JACOMINI, MINHOTO, CAMARGO, 2012; GURGEL, SOUSA JUNIOR, 2013; SOARES et al., 2017; THOMAZINI; JACOMINI, 2019).

Na estrutura do Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo, identificamos que há uma previsão legal descrita por meio de critérios de promoção, com a possibilidade de progressões horizontal e vertical para que o profissional melhore sua remuneração mensal ao longo de sua carreira. Observamos que essa ascensão profissional se dá a partir de titulação e por antiguidade, fato que se reporta, exclusivamente, aos profissionais pertencentes ao quadro efetivo do magistério público estadual (ESPÍRITO SANTO, 1998).

Diante das questões que emergiram, partimos para sistematização de alguns dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP, 2020), referente ao ano de 2019. Reminiscente a isso, identificamos que, cerca da metade (50,2%) do total do número de docentes que estavam em efetiva regência de classe, na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica, na rede pública do Estado do Espírito Santo, era composta por docentes efetivos/concursados/estáveis. Destes, identificamos que apenas 35% estão vinculados à rede pública estadual de ensino (INEP, 2020). Tal fato merece destaque, pois, conforme apontado pelo estudo de Gurgel e Soares (2013): processos de seleção simplificada, bem como situações de enquadramento de professores em atividade docente sem formação específica, constituem formas de precarização do trabalho docente.

Dos Editais de Concurso Públicos publicados pelo Governo do Estado do Espírito Santo, é relevante destacar que no período 2008-2018, não houve oferta de vagas e, portanto, concurso público

para composição do quadro efetivo de Professores para atuação na Educação Básica nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação em Espaços de Privação de Liberdade (Unidades Prisionais, Unidades Socioeducativas), Educação Especial, Programas/Projetos, no Ensino Regular da rede pública estadual. Ou seja, no curso desse período focalizado (2008-2018), o governo do estado promoveu ingresso dos profissionais dessas modalidades na sua rede de ensino somente através de Edital de Processo Seletivo, em regime de designação temporária.

Raymundo dos Anjos (2020) em sua pesquisa de mestrado “A sociologia figuracional no fazer docente de um professor de arte com um aluno com baixa visão” realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), analisa a forma de contratação dos profissionais de uma escola nesse estado e constata que “[...] a política de contratação de profissionais para atuar em Designação Temporária (DT) tem ganhado destaque no conjunto de políticas implementadas no estado do Espírito Santo” (RAYMUNDO DOS ANJOS, 2020, p. 98). Em uma escola analisada, ela constatou que o quadro de funcionários em situação de contrato temporário excede mais da metade do número de profissionais efetivos. Mais exatamente, dos 23 profissionais docentes, 15 deles atuam na condição de contrato na forma de designação temporária ou contrato temporário.

Sobre essa questão, vale destacar que, conforme a literatura vem anunciando, a contratação de profissionais do magistério, sob regime de designação temporária, contempla alguns aspectos que podem incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ofertado, como na: “[...] admissão de bacharéis e graduandos, possibilidade de atuação em área distinta da formação, fragmentação de carga horária, ausência de continuidade do trabalho pedagógico [...]” (FERREIRA; ABREU, 2014, p.137). Ademais, conota a desresponsabilização do Estado com a valorização docente e, portanto, com a qualidade do ensino ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial da rede estadual de ensino.

Cumpra ressaltar que, conforme salientam Gouveia et al. (2006, p. 21), o vínculo profissional do docente é um fator que exerce impacto nas condições de oferta de um ensino de qualidade, já que, quando os profissionais têm vínculos precários, como contratos temporários ou outras formas de contratação por métodos simplificados que não por concursos público, essa “[...] instabilidade, os salários mais baixos e a exclusão destes profissionais da complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola.”

De nossa perspectiva, no debate sobre os diferentes modos de ingresso na carreira docente é importante destacar que a contratação por regime de designação temporária “[...] deveria acontecer em situações específicas de substituições urgentes e necessárias para, no caso da docência, permitir a continuidade do trabalho em sala de aula” (GURGEL; SOARES, 2013, p.4). Diferente do que vem ocorrendo no preenchimento do quadro de profissionais do magistério público que atendem os alunos público-alvo da Educação Especial na rede estadual de ensino capixaba ao longo dos últimos dez anos.

Neste estudo também abordamos questões relativas à remuneração do magistério público estadual. Dessa forma, apontamos que, em 2008, o Governo do Espírito Santo instituiu a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério estadual através da Lei Complementar Nº 428, de 17 de dezembro de 2007. Focalizando os valores das remunerações dos profissionais do magistério público estadual, conforme o Portal de Transparência do Governo do Estado (2019), observamos que, atualmente, a remuneração por subsídio representa valores maiores quando comparadas aos valores previstos pela tabela na modalidade de vencimentos (Tabela 1).

Tabela 1 – Comparativo das remunerações do magistério público estadual.

REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – VIGÊNCIA: ABR/2018-NOV/2019				
CLASSES	VENCIMENTO INICIAL	VENCIMENTO + COMPLEMENTO	SUBSÍDIO INICIAL	SUBSÍDIO + COMPLEMENTO
I	608,22	1.598,59	1.148,51	1.598,59
II	657,88	1.598,59	1.220,30	1.598,59
III	740,03	1.598,59	1.292,09	1.598,59
IV	925,05	1.598,59	2.081,68	2.081,68
V	1.082,13	1.598,59	2.225,24	2.225,24
VI	1.298,56	1.598,59	2.871,30	2.871,30
VII	1.558,24	1.598,59	3.732,67	3.732,67

Fonte: Portal de Transparência do Estado do Espírito Santo (2018).

Dessa questão, vale atentarmos para o fato de que a partir do Edital de Processo Seletivo de 2008, somente a remuneração por subsídio passa a ser ofertada como remuneração aos profissionais contratados, e a partir do Edital de Concurso Público de 2010, também os profissionais efetivos ingressantes no magistério público estadual passaram a receber apenas por subsídio como modalidade de remuneração. Além disso, os profissionais contratados sob regime de designação temporária passaram a ter como seu salário o mesmo valor do salário inicial - por subsídio - pago pelo estado àqueles ingressantes por concurso público. Conforme documentos que acessamos, acrescenta-se o fato de que a remuneração do profissional contratado será sempre igual à remuneração fixada no ato de sua contratação, independente do tempo de duração do contrato (ESPÍRITO SANTO, 1998).

Considerando os dados expressos na Tabela 2, ressaltamos que o governo do estado do Espírito Santo vem respeitando o valor mínimo disposto pelo Piso Nacional, consoante à jornada de trabalho de 25 horas semanais, aos profissionais do magistério público estadual, conforme os valores dos subsídios iniciais publicados nos Editais de Concurso Público e de Processo Seletivo nos dez anos analisados nesta

pesquisa (ESPÍRITO SANTO, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Tabela 2 – Evolução dos valores pagos aos Profissionais do Magistério Público na Rede Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo.

SUBSÍDIO INICIAL (R\$)								
CLASSES/ ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2018
Nível I	703,50	851,76	912, 941	963,12	1.006,46	1.046,72	1.093,82	1.598,59
Nível III	808,50	960,36	1.027,03	1.083,52	1.069,37	1.177,57	1.230,56	1.598,59
Nível IV	1.260,00	1.474,20	1.654,65	1.745,66	1.824,21	1.897,18	1.982,55	2.081,68
Nível V	1.365,00	1.583,40	1.768,77	1.866,05	1.950,02	2.028,02	2.119,28	2.225,24
Nível VI	1.774,50	2.074,80	2.282,28	2.407,81	2.516,16	2.616,81	2.734,57	2.871,30
Nível VII	2.131,50	2.730,00	2.966,96	3.130,14	3.271,00	3.401,84	3.554,92	3.732,67

Fonte: Editais de Processo Seletivo e de Concurso Público do Estado do Espírito Santo 2008-2018.

Cabe registrar que de 2008 até 2014, os valores dos subsídios iniciais foram sendo reajustados anualmente para todos os profissionais do magistério estadual, e progressivamente nos respectivos Níveis de formação. Entretanto, esses valores permaneceram congelados de 2015 até o início de 2018, ano em que esses valores tiveram um reajuste de 5%. No entanto, mesmo com esse reajuste, o valor do salário pago aos professores que trabalham 25 horas semanais na rede estadual de ensino não chega a dois salários mínimos, inclusive para o profissional com nível de formação no ensino superior (Nível IV).

Esses dados refletem a desvalorização da carreira docente, a qual se constitui por baixas remunerações que, quando comparadas às de outras profissões com mesmo nível de formação, apresentam salários maiores (ALVES; PIMENTEL, 2015). Ademais, salientamos que a valorização salarial que, associada a outros fatores, também se constitui pela possibilidade de progressão na carreira docente, “[...] constituem-se em requisitos indispensáveis para a construção da motivação

dos profissionais da educação e que favorecem a efetiva oferta nas diferentes etapas e modalidades da educação básica pública com qualidade” (GOUVEIA et al., 2006, p.21).

No estudo sobre a remuneração docente, observamos que o Governo do Estado vem implementando políticas consoantes ao restante do Brasil, pautadas por técnicas de gerenciamento que são próprias do setor privado, com estratégias de controle e de responsabilização profissional individual, baseadas em dispositivos de mercado e na valorização da performance dos indivíduos (FREITAS, 2012; ZATTI; MINHOTO, 2019).

Nesse cenário é que foi estabelecido a “Bonificação por Desempenho”, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009, e regulamentada pelo Decreto Nº 2761-R, de 31 de maio de 2011²⁴, a qual envolve a concessão de uma bonificação a todos os profissionais, em efetivo exercício, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Trata-se de uma premiação em dinheiro, podendo corresponder a até um salário a mais por ano, e está condicionada tanto ao desempenho individual dos profissionais quanto aos resultados da unidade de ensino onde os profissionais exerçam suas funções (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Dos critérios que condicionam o recebimento da Bonificação por Desempenho pelo profissional do magistério da rede pública estadual, apontamos o “Fator de Valorização da Assiduidade”, que visa assegurar a presença do profissional na escola mediante redução no valor da bonificação para cada dia de ausência. E o “Índice de

24 ESPÍRITO SANTO. Decreto Nº 2761-R, de 31 de maio de 2011. Regula a concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, instituída pela Lei Complementar nº 504, 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial dos Poderes**: Vitória, 01 jun. 2011. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/DE2011_2761_RegulamentaconcessaodaBonificacaopor-DesempenhoSEDU.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

Merecimento”, o qual funciona como avaliação indireta desse profissional através dos resultados alcançados pelos alunos no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), consolidados no Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE).

O PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a partir do 9º ano do Ensino Fundamental. Importante ressaltar que, no ano de 2014, o PAEBES implementou no teste do 5º ano do Ensino Fundamental a avaliação de escrita, por meio da tarefa de produção de texto (em uma derivação do teste de Língua Portuguesa), ampliando a avaliação do desempenho dos estudantes conforme competências específicas pré-determinadas por uma Matriz de Correção.

No entanto, apesar da plataforma do PAEBES inferir que os dados das avaliações funcionam como subsídio para a criação e o monitoramento de políticas educacionais, bem como, segundo eles, visam contribuir para a melhoria da qualidade da educação na rede estadual de ensino, salientamos que alguns autores (FREITAS, 2012; MORDUCHOWICZ, 2003; WITEZE; SILVA, 2019) apontam características que vão de encontro às propostas indicadas pelo PAEBES²⁵. Consideram que o método avaliativo em larga escala, que opera na testagem do desempenho dos estudantes conforme notas e competências específicas pré-determinadas por uma matriz de correção, não contribui isoladamente para a qualidade do ensino. Ademais, as notas podem aumentar, mas esse aspecto não pode funcionar como determinante isolado da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem ofertados a todos os alunos da mesma maneira.

25 Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. CAEd/UFJF, 2018. Disponível em: <http://www.paebes.caeduff.net/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

Estudo desenvolvido por Witeze e Silva (2019, p. 5) aponta que os métodos de avaliação em larga escala, com foco nos resultados das notas alcançadas pelos alunos, com base em escalas/rankings de classificação, desconsideram “[...] a diversidade de ritmos de aprendizagem, a multiplicidade de processos de ensino ou variações didáticas e as habilidades/competências desenvolvidas pelos educandos ao longo de seu período de escolarização [...]”. Essas práticas podem naturalizar e favorecer o acirramento de desigualdades sociais e possibilitar a marginalização de alguns grupos, favorecendo processos de exclusão e os tornando mais sutis (SILVA; MELETTI, 2014; WITEZE; SILVA, 2019).

Importante salientar que, nesse cenário, os alunos público-alvo da Educação Especial podem experienciar a coexistência de processos de inclusão/exclusão nutridos a partir das avaliações em larga escala. Diante disso, embora a participação desses alunos nas avaliações possa significar seu reconhecimento, legitimando sua presença no sistema comum de ensino (WITEZE; SILVA, 2019; REBELO; KASSAR, 2018), observamos que, em geral, o método praticado está aquém do preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que propõe uma “[...] ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos [...]” (BRASIL, 2008, p. 13).

No âmbito de análise das condicionalidades dos critérios individuais para concessão do bônus, salientamos que, embora o Fator de Valorização da Assiduidade assegure a presença do profissional na escola e que, a presença do professor em sala de aula é fundamental no processo de aprendizagem. Entendemos que a assiduidade por si só não garante o desempenho do profissional e nem a qualidade do ensino ofertado aos alunos, pois “[...] não se pode desconsiderar os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem, além do que a responsabilidade sobre o ensino não se limita à atuação dos professores” (ZATTI; MINHOTO, 2019, p.9).

Compreendemos que a estratégia de Bonificação por Desempenho, ainda que represente um incremento financeiro pontual a alguns profissionais, induz ao individualismo, à responsabilização e à meritocracia (BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, 2012; ZATTI; MINHOTO, 2019), por isso, considerar critérios avaliativos baseados somente na performance do professor, tendem a estreitar a atuação docente e promover o esvaziamento do currículo, sem propriamente estimular o planejamento coletivo das equipes na busca pela qualidade da educação (MINHOTO, PENNA, 2011; WITEZE, SILVA, 2019).

Por fim, salientamos que “[...] não há evidência de que a implantação de programas de pagamento por mérito melhore, nem o rendimento do aprendizado dos alunos, nem o desempenho dos professores, ambas as causas fundamentais deste tipo de proposta” (MORDUCHOWICZ, 2003, p.26).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise que engendramos, observamos que, o Espírito Santo, vêm criando políticas públicas que contemplam o magistério, mas que nem sempre promovem a valorização dos seus profissionais da Educação Básica na rede estadual de ensino. Alguns estudos (FREITAS, 2012; ZATTI; MINHOTO, 2019; JACOMINI; TOMAZINI; 2019) vem apontando a forte tendência privatista que está sendo incorporada à gestão pública dos estados brasileiros. No Espírito Santo, observa-se essa mesma dinâmica, a qual surge através de práticas de regulação e controle dos profissionais, a partir de avaliações em larga escala dos protagonistas do campo escolar. Justificando-se através do discurso de eficiência e transparência dos serviços públicos, premiação conforme o desempenho e melhoria na qualidade do ensino.

Identificamos também uma crescente substituição da forma de ingresso no magistério público estadual por contratação temporária ao invés do ingresso por concurso público, como no caso dos professores especialistas que atendem aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Porém, vale lembrar que muitos estudos consideram as contratações em regime de designação temporária como sendo trabalhos que desvalorizam a carreira do magistério, sejam através da precarização das condições de trabalho, como também no âmbito social e coletivo, trazendo implicações à qualidade do ensino ofertada aos estudantes (DUARTE; MELO, 2013; FERREIRA; ABREU, 2014; GOUVEIA et al; 2006; GATTI, 2012).

Outro ponto que merece destaque é a forte tendência de desresponsabilização do Estado com a educação pública, inclusive pelos resultados negativos dos sistemas educacionais, transferindo a responsabilidade pelos resultados das avaliações em larga escala dos sistemas de ensino, e, portanto, pela qualidade do ensino ofertado aos estudantes, aos profissionais do magistério público.

Sendo assim, entendemos que para melhoria da qualidade da educação e valorização dos professores precisamos compreender o indivíduo como parte do todo social, e que seu trabalho enquanto professor é indissociável do trabalho coletivo delineado no âmbito das inter-relações sociais (ELIAS, 1994).

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A. S; PIMENTEL, A. M. O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 6, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-68058>. Acesso em: 17 mai. 2019.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.html. Acesso em: 04 set. 2019.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201p.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2, 307p.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar Nº 115, de 13 de janeiro de 1998. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**: Vitória, 14 jan. 1998. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC1151998.html>. Acesso em: 04 set. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei Nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**: Vitória, 14 jan. 1998. Disponível em: www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI55801998.html. Acesso em: 04 set. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei Nº 10.382, de 24 de junho 2015. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**: Vitória, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/10.382.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar Nº 504, de 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**: Vitória, 23 nov.

2009. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/leicomplementar5042011bonusdesemp.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Tabelas de Remunerações do Magistério. **Portal de Transparência do Estado do Espírito Santo**. 2019. Disponível em: <https://transparencia.es.gov.br/Comum/Remuneracoes>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. M. Professores Temporários: flexibilização das Contratações e Condições de Trabalho Docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.129-139, mai-ago, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/9163-Texto%20do%20artigo-26437-1-10-20141227.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc. [online]**. 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GATTI, B. A. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: **Inep**, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 04 mai. 2020.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E.; OLIVEIRA, J. F.; CAMARGO, R. B. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano.

RBPAE, v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18883>. Acesso em: 10 mai. 2020.

GURGEL, R. F.; SOUSA JUNIOR, L. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.10, 2013 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 20 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: **Inep**, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 mai. 2020.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P.; CAMARGO, R. B. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.2, n.10, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/51386>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MESQUITA, M. C. D.; CARNEIRO, M. E. F.; AFONSO, L. H. R. A. Aplicação dos Recursos em Educação Básica: estratégias políticas em Goiás. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 12, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v7-77079>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. O. Valorização do Magistério ou Darwinismo Profissional? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a09.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MORDUCHOWICZ, A. Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes. **Preal Doc.**, n. 23, jun. 2003. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduch_owicz_portugues.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

OXFAM BRASIL. “**A distância que nos une**”: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Brief Comunicação. 2017. 94p. Disponível em: www.oxfam.org.br. Acesso em: 10 mai. 2019.

RAYMUNDO DOS ANJOS, C. **A Sociologia Figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão** (2020). 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória/ES, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/> Acesso em: 31 de ago. de 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, out/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 10 jul. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423. Acesso em: 10 mai. 2019.

SILVA, M. C. V; MELETTI, S. M. F. Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Avaliações em Larga Escala: Prova Brasil e ENEM. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2014, vol.20, n.1, pp.53-68. ISSN 1413-6538. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100005>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOARES, M. G. F.; ALMEIDA, L. R. V. B.; SALES, L. C.; SOARES, L. M. S. A Aplicação da Lei nº 11.738/2008 no Estado do Piauí. **FINE-DUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2017.

SOBRINHO, R. C; PANTALEÃO, E; OLIVEIRA, G. M. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

THOMAZINI, L.; JACOMINI, M. A. Política de valorização docente e carreira de professores da Educação Básica no estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 mar. 2020.

WITEZE, E. M.; REIS SILVA, R. H. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 16 mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39687>.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P.. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e188993, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Capítulo VII

*A educação especial na educação superior no México e no Brasil*²⁶

*Júnio Hora*²⁷

*Edson Pantaleão*²⁸

*Dra. Ma Teresa Prieto Quezada*²⁹

1 INTRODUÇÃO

Para discutir sobre a Educação Especial na Educação Superior, partimos do que temos produzido sobre as legislações e políticas públicas do México e do Brasil (JUÁREZ *et al*, 2016; CONCEIÇÃO, 2017; HORA; PANTALEÃO, 2018). Dessa forma, e de modo comparado (SOBRINHO

26 Esta pesquisa possui financiamento da Capes – Brasil.

27 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

28 Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo.

29 Professora da Universidade de Guadalajara, México.

et al, 2015), objetivamos desenvolver apontamentos sobre como esses dois países produzem a inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, considerando a transição do século do século XX para o século XXI, sem perder vista os processos sociais vividos em cada realidade em conexão com as mudanças globais vividas nesse período.

O nosso debate neste trabalho será apresentado sob uma perspectiva eliasiana, que nos ajuda a observar as transformações e o movimento histórico de educação para estudantes público-alvo da Educação Especial como parte de um processo de longa duração, numa balança de tensões, de conquistas (ELIAS, 2006, p. 215).

Nas análises apresentadas, estabelecemos um diálogo com autores e autoras que se dedicaram ao estudo sobre a expansão do Educação Superior no México e no Brasil, de modo que possamos estabelecer uma análise acerca da produção da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino, pautado como parte de um desafio da universidade neste século, levando em consideração as demandas suscitadas no plano global, quando tratamos das questões relacionadas à universalização da escolaridade de indivíduos historicamente segregados.

Referindo-nos a conquistas de direitos, cabe observar que mesmo sob condições adversas constitutivas do Processo Social³⁰, o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior não se realiza isento das condições materiais de existência e dos desafios financeiros que estudantes pobres enfrentam para se manter em qualquer nível de escolarização (PATTO, 1999).

Imediatamente, observamos que nos tratados e acordos sobre Educação, e especificamente sobre a Educação Especial, que as

30 Por “processo social” entendemos como “transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos. Eles independem do fato de o respectivo observador os considerar bons ou ruins” (ELIAS, 2006, p. 28).

federações latino-americanas assinaram após a queda do Muro de Berlim (1989), promoveram alterações nas relações sociais, bem como suscitaram questões da universalização escolar num processo de inclusão que objetivava promover autonomia dos sujeitos (UNESCO, 1994).

Como desdobramento, no México, podemos pontuar a *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917³¹) a *Ley General de Educación* (1993³²) e a *Ley General de las Personas con Discapacidad* (2005³³), ao passo que no Brasil, é possível localizar na Constituição Federativa da República do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), as mesmas garantias de universalização da escolaridade de estudantes público-alvo da Educação Especial, da Educação Infantil à Superior, levando em consideração a laicidade e a gratuidade da oferta deste serviço por parte do Estado.

Cumpra-se notar que, além da organização burocrática para a efetivação desses acordos assinados, precisamos nos referir a um longo caminho de lutas conta a exclusão social. Esse caminho percorreu, por exemplo, conferências desde a década de 1990, como a Declaração de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Salamanca (1994) e Dakar (2000), conforme destaca Schuchter (2018).

Essas conferências internacionais debateram problemas relativas à superação da condição do México e do Brasil como colônias espoliadas pela Europa, e a luta desde então contra as elites locais, na tentativa de supressão das desigualdades, um longo caminho histórico vem sendo percorrido, do qual ainda precisamos de empenho com vistas na redução dos modelos de segregação em que nos encontramos.

Por este viés, a Educação Especial na Educação Superior encontra similaridades com outras situações de expansão da escolarização

31 Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

32 Atualizada em 08 de maio de 2020.

33 Atualizada em 19 de janeiro de 2018.

em todos os níveis e etapas. Dado que, compreender os estudantes público-alvo da Educação Especial como historicamente excluído dos processos escolares, é admitir que há um movimento em diversos pontos do mundo que produz significados ao conceito de ampliação do acesso à Educação por intermédio de leis e políticas públicas que repararam parte das exclusões.

Ocorre que apesar dos esforços que têm sido realizados por Estados e organismos internacionais, a Educação Superior, principalmente para grupos excluídos historicamente, sofre abalos decorrentes das desigualdades sociais e econômicas, das questões de gênero, etc. Na América Latina isso tem se mantido, mesmo que a expansão da educação escolar esteja promovendo o acesso para grupos tradicionalmente excluídos do sistema (SANTUÁRIO; CAZALES, 2014).

Nesse sentido, no caso de países periféricos – sejam eles latino-americanos, asiáticos ou africanos – pilhados pela Europa durante a expansão marítima e imperialista do século 16 ao século 19, dos imperialismos estadunidense, nipônico e europeu no pós Segunda Grande Guerra (1939 e 1945), faz com que questões relacionadas às problemáticas sociais permaneçam como um legado que hoje provoca sérias consequências estruturais de desigualdades sociais e econômicas, reafirmadas pelas elites locais pós-coloniais.

E, ainda que a colonização/invasão não seja o foco do presente trabalho, a nossa escrita não pode se furtar de lembrar que:

[...] o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centrada na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do “aqui” e “lá”, de um “então” e “agora”, de um “em casa” e “no estrangeiro” (HALL, 2003, p. 109).

Tendo e feito essa ressalva, que entendemos que contribui para pensar desigualdade também relacionada a estudantes público-alvo da Educação Especial, exige flexionar fatos – sejam os elencados acima, ou quaisquer outros que minimamente contextualizem a sociedade ocidental na presente análise sobre o México e o Brasil –, pois, o que é chamado de democratização e universalização da Educação, não pode ser encarado como um dado da natureza. Os problemas sociais onde as políticas são empregadas são os referenciais que virão a oferecer o tom da sua aplicabilidade. Pois:

Movilizan intereses, sin duda, pero también ideas; por eso, en su análisis importa la economía e importa la cultura. Adjudican beneficios, pero al mismo tiempo arbitran valores. Son proceso y producto a la vez. Suelen estar expresadas en documentos, textos, aunque en ocasiones forman parte de constelaciones discursivas más amplias o ideologías. Siempre operan en situaciones de conflicto y competencia, aunque suele construirse consenso en torno suyo y, en condiciones de juego democrático, requieren una base de acuerdos que les confieran legitimidad (BRUNNER; VILLALOBOS, 2014, p. 41).

Nessa prerrogativa é que se reafirma a ideia de que o “Estado” é algo em constante processo de manutenção e alterações na sua organicidade, nada está dado e acabado. É nesse sentido que o Estado tem significado mais evidente ao entrelaçar questões sociais, políticas e econômicas na sua constituição.

De forma que, em situações como aquelas vividas no México e no Brasil, o Estado pode ser pensado como, “[...] a interdependência funcional entre suas regiões e seus estratos sociais, bem como entre seus níveis hierárquicos de autoridade e subordinação [...]” (ELIAS, 2006, p. 163) cuja relação de poder precisa tornar-se suficientemente recíproca para que nenhum grupo possa desconsiderar o que outros grupos venham a pensar, sentir ou desejar.

Desse modo, os processos histórico-sociais, por mais que tragam em seu bojo as legislações, devem ser observados em seu conjunto, e está contido no âmbito das conquistadas – ainda não as necessárias –, por movimentos sociais em constante tensão com os Estados, tais como aqueles produzidos pela sociedade civil organizada e pelos próprios representantes do Estado (KENT, 2002).

Assim, para Lucio (2002), a democratização política cujas tensões entre sociedade civil e Estado em países como o México e o Brasil, culminou em questões como a expansão do acesso à Educação Superior, e significa que esses Estados se configuraram como:

[...] protagonistas de primera línea de las transformaciones políticas y económicas que viene enfrentando América Latina en la década de los ochentas y en lo que va de los noventas. En lo político, la transición democrática [...] implico nuevos marcos constitucionales, con el rediseño de las reglas de juego político-normativas (LUCIO, 2002, p. 165).

Esse foco deve ser entendido em sua dinâmica macro-social da América Latina frente ao mundo em acordo com esse debate, em que, por exemplo, Diaz (2016), ao refletir sobre a Educação Superior em contexto latino-americano, destaca que:

[...] las prácticas institucionales como un escenario en el cual los grupos antagónicos pugnan por cargos o jerarquías que solo puede eliminarse si se fortalece la discusión de los términos equitativos de cooperación social entre personas informadas, racionales y con posesión de un sentido de justicia y del bien común capaces de tomar acuerdos. El equilibrio se logra si hay libertad, igualdad y recompensas que contribuyen al bien común (DIAZ, 2016, p. 68).

Pereira (2008) afirma que para pensar em políticas que contribuam para a eliminação das desigualdades frente a estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, faz-se necessário

entender que as políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiências, através da reserva de vagas nas universidades, vêm, aos poucos, sendo implantadas nas instituições de Educação Superior, e compõem parte das políticas voltadas para outros grupos excluídos, como indígenas, pessoas negras, estudantes oriundos de escolas públicas etc (PEREIRA, 2008).

Para alguns autores (CHAHINI, 2010; SANTOS, 2012; SOUZA, 2010), o processo de inclusão na Educação Superior no Brasil, na prática, não representa uma ampla figuração de política pública nacional. Por tais razões, é necessário lembrar que as políticas de cotas para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior não asseguram a sua permanência. Porém, há que se considerar que representam conquistas que o fluxo do Processo Social tem projetado. Tal como o ocorrido na Universidade Federal do Maranhão (UFMA-BRA), onde:

[...] conjuntamente com as Unidades Acadêmicas, com o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e com movimentos sociais locais, discutiu e aprovou pela Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE, um Programa de Ação Afirmativa de Cotas para a Inclusão à Educação Superior de alunos negros, indígenas, deficientes e os de escolas públicas, a partir do Processo Seletivo Vestibular do ano de 2007 (Resolução nº 499 – CONSEPE, de 31 de outubro de 2006) (CHAHINI, 2010, p. 12).

Essas são questões que nos instigam a refletir sobre a garantia de direitos de estudantes público-alvo da Educação Especial para que venham a atingir todos os níveis de ensino, e a própria condição da permanência discente de modo geral.

Dessa forma, podemos observar que na última década, tanto o México quanto o Brasil, com vistas em produzir a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, por meio das legislações e políticas públicas, estes países têm enfrentado

o que consideramos um dos desafios para a Educação neste século XXI, e estabelece conexões com os debates globais já citados, quando percebemos uma evolução no número de matrículas destes estudantes neste nível de ensino.

Destacamos esses dados no quadro abaixo, onde nos valem da análise comparativa entre anos distintos relacionados ao México e ao Brasil. Neste caso, em ambos os países, levamos em consideração os dados relacionados ao primeiro ano em que aparecem informações numéricas sobre estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, e comparamos com o último ano divulgado pelos órgãos responsáveis, para chegar ao percentual de evolução das matrículas. Temos, então:

Quadro 1 - Número de matrículas na Educação Superior no Brasil³⁴ e no México

Local	Total em 2012	Total em 2020	Crescimento em %
México	5.872	48.188	720%
	Total em 2011	Total em 2018	Crescimento em %
Brasil	23.250	43.633	87,66%

Fonte: Elaboração dos autores (dados do Censo Escolar do Ensino Superior 2011-2018/Brasil e dos *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* 2012-2020/México).

Apesar desse crescimento, de acordo com Hora e Pantaleão (2018), tanto as universidades no México, quanto no Brasil, não deram conta da melhoria de espaços físicos com acessibilidade, e menos ainda das mudanças curriculares, pedagógicas e técnicas para a inclusão e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

34 Até o encerramento do presente trabalho, em 09 de setembro de 2020, o Inep ainda não havia disponibilizado em sua página na internet os dados relativos ao ano de 2019, sobre a Educação Superior no Brasil.

Conforme também sinaliza Santos (2012), por exemplo, no Brasil, as prerrogativas para alterações curriculares nas Instituições de Educação Superior (IES) federais não tiveram alteração, prevalecendo modelos curriculares segregacionistas e sem adaptação para as distintas características que estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam. Neste sentido:

[...] prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968³⁵ (BRASIL, 2007, p. 7).

Neste sentido é que nos referimos à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como um desafio na transição entre os séculos XX e XXI, pois, no início do presente século Chauí (2003) já demonstrava a fragilidade da expansão da Educação Superior. Necessário lembrar que essa expansão faz parte do Processo Social em curso no México e no Brasil, cumprindo com os acordos de universalização e democratização do acesso a todos os níveis de ensino.

E precisamos pontuar que existe, aqui, uma confusão entre expansão e democratização tendo em vista que, como temos observado, a ampliação da quantidade de matrículas, não assegura que estudantes excluídos historicamente conseguirão concluir seus cursos diante da falta de adaptação curricular.

35 Reforma universitária implantada pelo governo ditatorial no Brasil, judicialmente vigente entre os anos de 1964 e 1985.

No caso do México, Diaz (2016), demonstra que as questões de acesso à Educação Superior perpassam por tensões que vão para além da ampliação das matrículas, e acrescenta que:

La justicia social se manifiesta por acciones específicas de inclusión y atención a quienes son diferentes y débiles dentro de su ciclo vital mediante su participación directa en la discusión de las bases de cooperación social y con la revisión de mecanismos que limiten su ingreso y permanencia en la educación superior. [...] La justicia social se manifiesta por acciones específicas de inclusión y atención a quienes son diferentes y débiles dentro de su ciclo vital mediante su participación directa en la discusión de las bases de cooperación social y con la revisión de mecanismos que limiten su ingreso y permanencia en la educación superior (DIAZ, 2016, p. 69).

Todavia, reiteramos que apesar de México e Brasil apresentarem legislações e políticas públicas com vistas na ampliação da escolarização do público-alvo da Educação Especial, precisamos considerar que as políticas de inclusão e permanência na universidade ainda são insuficientes, como apontam estudo de Chahini (2010) e Benevides (2011). Tais autoras demonstram que para a implantação de políticas públicas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, precisamos extrapolar a ordem dos investimentos financeiros nas alterações técnicas e fisicamente estruturais. Uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva depende, também, da forma com a qual se pensam as metodologias de aprendizagem, de ensino e de avaliação³⁶.

Benevides (2011) se utiliza do termo “avaliação inclusiva” para tratar desta questão, e aponta que “a avaliação inclusiva deve ser formativa, diagnóstica, contextualizada, adequando-se ao currículo escolar e, ao mesmo tempo, ao perfil de aprendizagem de cada estudante

36 Importante frisar que não se exclui a ideia de que não sociedade do capital, não se faz Educação sem investimento financeiro.

[...]” (BENEVIDES, 2011, p. 70), com vínculo ao público-alvo da Educação Especial, para que as oportunidades sejam equiparadas às de estudantes que não necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No bojo desse debate sobre os modos como a inclusão na Educação Superior vem sendo produzida no México e no Brasil, nos exige lembrar que não há aqui a defesa para facilitar o acesso de estudantes do público-alvo da Educação Especial à Educação Superior, mas de efetivar políticas educacionais que corrijam metodologias de seleção para o seu ingresso e permanência, de modo que lhes sejam permitidas condições equitativas de aprendizagem.

Referindo-se ao processo de permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial no Educação Superior, Chahini (2010) recorda da necessidade de currículos reformulados, sem excluir conhecimentos científicos construídos pela sociedade e fundamentais para a continuidade do Processo Civilizador científico. Mas, alerta para a reflexão de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas IES, que estejam vinculados à contemporaneidade, com demandas próprias para a mudança de questões políticas dos currículos.

Da mesma forma que Chahini (2010) caminha neste debate, Costa Junior (2015) trata dessa mudança social nas estruturas das relações de interdependência nas IES, e reforça que a entrada de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior afeta colegas e docentes, tendo em vista as dinâmicas sócio-culturais construídas historicamente, que estão em constante modelação.

Tal análise configura um universo que se percebe plural. As tensões dos encontros com as diferenças influenciam nas perspectivas com as quais os sujeitos envolvidos estabelecem relações interdependentes.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os debates tecidos, entendemos que a produção da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial localiza-se como um dos desafios para a Educação neste início de século, que deve ser pensado como parte de um longo fluxo histórico, quando situamos as questões da Educação Inclusiva em um campo maior, em paralelo aos pactos firmados entre as federações no pós-queda do Muro de Berlim.

Existe aqui a urgência de que as universidades e seus docentes pensem em formação continuada e da sua importância para lidar não apenas com estudantes público-alvo da Educação Especial no Educação Superior (JUÁREZ *et al*, 2016; HORA; PANTALEÃO, 2018), como com qualquer outra particularidade de aprendizagem, haja vista que a condição docente tem a sua ação mediante a necessidade de ter a quem ensinar. Caso contrário, ela se perde.

Trabalhamos com pesquisas que caminham no sentido de que é preciso avaliar a formação docente que lida com o Educação Superior, bem como, da sua própria formação inicial que não previa esta realidade. Acreditamos que outros fatos dificultam a efetivação das políticas públicas de inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial nas IES, que se vinculam às problemáticas políticas macro-sociais, mas também se localizam nas práticas didáticas no processo de aprendizagem e ensino.

Ao mesmo tempo, quando se mantém processos avaliativos inflexíveis as realidades sociais às quais se está inserido, acredita-se que seja uma forma de julgar valores, atribuindo a determinados tipos de sujeitos um perfil pré-concebido de não conseguir atingir determinado patamar de conhecimento.

A precarização do ensino produz conflitos entre indivíduos, onde estudantes e profissionais que atuam no Educação Superior localizam-se no conflito direto de estruturas físicas não adaptadas nas universidades, ao passo que provocam tensões das quais as legislações e políticas públicas tentam solucionar, de modo a garantir a efetivação dos direitos.

Nessa precarização dos serviços públicos por parte dos respectivos Estados, estudantes passam a interagir com a universidade em busca de solucionar conflitos que por vezes não se resolvem, dado o esvaziamento da efetivação do que prevê a legislação e as políticas públicas para sanar problemas e corrigir heranças históricas de segregação e exclusão.

Frente às questões aqui abordadas, são consideráveis os avanços da Educação Superior no México e no Brasil, que leva para significativos benefícios que seguem positivamente parte a população que até os anos de 1980 não teria acesso a esse nível de ensino, conforme pudemos observar nos quadros que tratou da expansão das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nestes dois países.

As políticas de expansão do acesso propiciaram importantes conquistas para a sociedade. Porque, a Educação Superior tem se desenvolvido e se constitui tanto com o direcionamento do Estado, quanto com o que se propõe como requerido pelo mercado. Mas, também, com as aspirações da própria sociedade civil.

Assim, estudantes público-alvo da Educação Especial têm conquistado na Educação Superior e não podem ser vistos como meros espectadores de seu Processo Social e das conquistas por direitos inerentes a sua existência humana. Uma vez que, somente com a participação popular exercendo seu processo de tensão na historicidade do movimento de expansão e universalização da Educação, ampliando direitos e políticas públicas junto ao Estado, é que a sociedade terá condições de potencializar os processos de acesso e permanência desse público na Educação Superior.

O México e o Brasil, assim como qualquer outra nação cujo breve passado/presente de exclusão social se faz presente, precisam trabalhar meramente não apenas para atingir metas e índices estabelecidos por organismos internacionais, mas de forma que se vislumbrem em sua expansão da Educação Superior rumo a democratização do saber científico historicamente construído, que ultrapassa a condição dos números.

Entende-se então que seja indispensável convocar a universidade e as pessoas nela envolvidas, para a dedicação de tarefas investigativas para o avanço do conhecimento dos problemas que a circundam e constituem o seu trabalho. Esse seria um entre em outros direcionamentos que ajudam a emergir tantos outros possíveis caminhos no Processo Social da Educação Especial na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Anuarios Estadísticos de Educación Superior**. Ciudad de México, 2020. Disponível em: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

BENEVIDES, Marta Cavalcanti. **Avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em instituição de Ensino Superior da rede pública de Fortaleza-Ceará**. 179 f. Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

BRUNNER, José Joaquín; VILLALOBOS, Cristóbal. (Eds.). **Políticas de Educación Superior en Iberoamérica**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2014.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Set.-Dez., n. 24, p. 5-15. São Paulo, Brasil, 2003.

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – Vitória, 2015.

DIAZ, Jose Antonio Ramirez. **Análisis de las inequidades en la educación superior de México para introducir un modelo teórico multidimensional de Equidad en educación**. Comunicações, Piracicaba, Ano 23, n. 1, p. 65-89. jan.-abr. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X, 2016.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

HORA, Júnio; PANTALEÃO, Edson. Legislações e políticas públicas da educação especial no ensino superior e a historiografia: um estudo comparado internacional. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 10, n. 2, 2018. ISSN 2175-4217.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília, Inpe, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse> . Acesso em: 09 de setembro de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, Inpe, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

JUÁREZ, Alma de los Angeles Cruz, *et al.* Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 383-399. São Carlos, Brasil, 2016.

KENT, Rollin. **Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa**. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LUCIO, Ricardo. **Políticas de Posgrado en América Latina**. In: KENT, Rollin (Comp.). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior**. Ponto de Vista, n. 10, p. 19-38. Florianópolis, 2008.

SANTUÁRIO, Armando Alcántara; CAZALES, Zaira Navarrete. Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 60, p. 213-239, México, 2014.

SANTOS, Antonio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal do Sergipe – Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, 2012.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. **Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil**. In: VICTOR, Sonia

Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Educação especial inclusiva: conceituação, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

SOBRINHO, Reginaldo Celio, *et al.* **Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez. Marília, Brasil, 2015.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): Uma iniciativa governamental de Educação Especial para a Educação Superior no Brasil.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Federal de Santa Catarina. FLORIANÓPOLIS, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

Capítulo VIII

Software participar: recurso para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual

*Giselle Lemos Schmidel Kautsky*³⁷

*Euluze Rodrigues da Costa Júnior*³⁸

*Jose Claudio Carrillo Navarro*³⁹

37 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CAPES/DS. CV: <http://lattes.cnpq.br/5574826598076358>

38 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Assistente do Departamento de Linguagens Cultura e Educação – DLCE da Universidade Federal do Espírito Santo. CV: <http://lattes.cnpq.br/7139754637047241>

39 Professor da Universidade de Guadalajara, México.

1 INTRODUÇÃO

O texto salienta parte de um estudo, desenvolvido em um curso de especialização em Informática na Educação realizado no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, cujo objetivo foi o de analisar o uso da tecnologia assistiva como recurso pedagógico para potencializar o desenvolvimento inicial da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Com esse propósito, selecionamos o “Software Participar”, ferramenta educacional de acesso gratuito, para apresentar aos professores dos anos iniciais da Educação Básica de uma escola pública municipal, que atuavam junto a estudantes com deficiência intelectual. Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso qualitativo com base em um estudo exploratório e, considerando o universo dessa pesquisa, tivemos como participantes os professores da sala comum e o professor especialista da Educação Especial.

A perspectiva de desenvolvimento do trabalho de campo junto aos professores, nos incitou a refletir que no processo histórico-cultural, o homem sempre buscou meios adequados que pudessem facilitar o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, como a comunicação entre pares. Levando em consideração a necessária interação social, inferimos que a dinâmica que possibilitou o desenvolvimento da comunicação oral nas sociedades humanas como algo que pode ser aprendido, memorizado e transmitido, pode ser compreendido como resultado de uma ruptura evolutiva na relação do ser humano com as sociedades animais.

Assim, o que diferencia os seres humanos do resto do universo, é o conhecimento construído social e intergeracionalmente, ao longo de dinâmicas de longa duração sem um ponto preciso de origem (ELIAS, 1998). Essa concepção de conhecimento, oportuniza o registro de Goudsblon (2009) sobre os humanos, enquanto os únicos seres vivos totalmente dependentes de aprendizagens para sua existência no contexto histórico e social ao qual pertencem.

O processo de “[...] comunicar-se entre si sobre coisas existentes [...]” (ELIAS, 1994b, p. 4) nas variadas sociedades humanas, é resultante de uma interação social, que ativa a possibilidade biológica de aprender coisas que estão, simbolicamente, definidas no patrimônio genético da espécie humana (Idem), como por exemplo, a escrita que em toda a sua diversidade, constitui o arcabouço simbólico da humanidade, tendo em conta que é uma tecnologia aprendida, potencializadora da comunicação de saberes constituídos pelos homens para além de determinado tempo e espaço sócio-histórico.

Contudo, considerando que os homens nascem imersos em uma cultura - sociedade, práticas e interações - o conhecimento da linguagem oral e escrita para a comunicação emerge como uma das principais influências em seu desenvolvimento. Nesse processo, não pode nos escapar que na aprendizagem dos seres humanos “[...] os processos biológicos e sociais são mutuamente dependentes[...]” (ELIAS, 1994b, p.23) e, a linguagem como uma singularidade para a comunicação no ambiente social, exerce influência significativa na constituição do processo de desenvolvimento do o aprendizado humano (Vigotsky,2001).

Com a percepção de que a comunicação humana permeia o próprio desenvolvimento da humanidade, podemos considerar que no processo histórico-cultural de longa duração, o homem sempre buscou conhecimentos que lhe possibilitasse meios adequados para abrandar as suas limitações e potencializar suas ações, de modo a facilitar o desenvolvimento de suas atividades cotidianas.

Desse modo, na dinâmica sócio-histórica, de forma não linear, os humanos constituíram conhecimentos para representação simbólica da comunicação oral, como a tipografia e, em um considerável avanço temporal, a invenção dos meios eletrônicos que possibilitaram novas tecnologias de informação e comunicação, que foram potencializados com a popularização da internet.

O surgimento e utilização das novas tecnologias da informação e comunicação e a apreensão das ferramentas da internet, com todos os desafios, vem contribuindo para a transformação de valores

sociais e exercendo influência significativa em variados espaços e hábitos sociais tradicionais, como por exemplo, as práticas pedagógicas no interior da escola a partir de recursos utilizados para ensinar, como o computador.

Dessa forma, seguindo a proposição vygotskiana, entendemos que o acesso a recursos disponíveis em determinado período sócio-histórico influencia, fundamentalmente, o desenvolvimento de aprendizagem dos indivíduos. Nesse sentido, em meio as tecnologias do momento recente, o computador pode ser um recurso pedagógico para o ensino, um suporte para o desenvolvimento de tecnologia assistiva e, também ser assumido como uma, quando o planejamento de atividades a serem desenvolvidas com sua utilização é organizado como mais uma alternativa às metodologias tradicionais, objetivando possibilitar a aprendizagem a estudantes com alguma limitação.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído pela Port. Nº 142, de 16 de novembro de 2006, conceitua a Tecnologia Assistiva como:

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

Com o propósito do computador como suporte, apresentamos o Software Participar aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, defendendo-o como uma tecnologia assistiva específica para iniciar a alfabetização de estudantes “com deficiência ou dificuldades” e, reforçando o fato de que o software em questão, pode ser uma mediação instrumental para a aprendizagem, desde que sua utilização seja, intencionalmente, planejada e envolva a mediação do professor, ação fundamental para a escolarização de todos os estudantes.

Cabe informar que a escolha pelo computador como suporte aconteceu, de um lado, por ser a máquina adequada para a instalação e desenvolvimento do Software Participar e, de outro, por ser um suporte presente no ambiente escolar, cuja utilização é conhecida pelos professores, condição que possibilita o domínio de um instrumento tecnológico da cultura recente, como meio concreto de inclusão e interação no mundo (LÉVY, 1993).

Para fundamentar o uso do Software Participar como ferramenta da tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência intelectual, apresentaremos alguns pressupostos da teoria sociocultural destacando os processos de mediação, compensação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como suporte as traduções dos escritos de Vigotsky (1991, 1997, 2001) e, também nos registros de pesquisadores que tem o autor como pressuposto epistemológico, como Padilha (2001) e Barroco (2011). O software utilizado como tecnologia assistiva, será visto de acordo com os pressupostos defendidos por Valente (1998), sendo que na análise da parte técnica, o software em questão foi interpretado como objeto de aprendizagem construcionista, conforme critérios apontados por Cristóvão (2011).

2 UM POUCO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo de toda história da humanidade, pensamentos preconceituosos e discriminatórios marcaram a existência do sujeito com deficiência. Contudo, acompanhamos que na dinâmica das sociedades industrializadas recentes, há uma redução do contingente da população que considera a participação social da *pessoa deficiente* como um fenômeno caritativo, marcadamente subsidiado por paradigmas científicos ou mitos religiosos, que valorizam o indivíduo isolado e menosprezam a constituição sócio-cultural singular de cada pessoa.

Importante salientar que o discurso que atravessa a concepção da *pessoa deficiente*, desqualifica o desenvolvimento da vida humana e, praticamente, exclui a possibilidade de participação coletiva do

indivíduo em seu tempo histórico, resultando em uma condição que determina as tarefas necessárias para viver em sociedade como inalcançáveis para o sujeito. Entretanto, o ideário da concepção caritativa tem dividido espaço com a perspectiva social, que concebe a *pessoa com deficiência* como cidadã participante, que tem direitos e deveres e faz parte do enredamento do processo social.

Cumpra apontar que assumir a perspectiva social, escapa a negação do problema da deficiência na pessoa, contudo, considera que as dificuldades/oportunidades de participação em sociedade, exaltadas pelas singularidades da deficiência resultam do planejamento dos governos, a depender da forma como uma sociedade organiza e assegura os serviços aos seus cidadãos.

Destacamos assim, que na perspectiva social da deficiência, as sociedades contemporâneas assumem o compromisso ético de proteger e atuar para garantir os direitos humanos fundamentais, como o direito a educação. Assim, considerando que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (VIGOTSKY, 1991, p. 115), um compromisso ético, pressupõe a organização de recursos e situações necessárias para possibilitar o direito de todos os cidadãos desenvolverem suas potencialidades para participação efetiva no movimento sócio-cultural – desafio registrado em nossa cultura pelo paradigma da educação inclusiva, que reconhece a aprendizagem para as pessoas com deficiência, como um processo essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos.

No plano legal, a educação inclusiva no Brasil foi inicialmente assegurada em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente e, também, na lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda vigente. Desse conjunto de leis, emergiram políticas públicas que orientam a educação inclusiva nas escolas nacionais.

Destarte, a negação ou desconhecimento das potencialidades da pessoa com deficiência, escapa ao discurso de uma escola inclusiva, que defende oportunidades de acesso e participação para todas

as pessoas, independente do sexo, religião, nacionalidade, etnia, ou qualquer outra condição. Na organização da proposta de uma educação inclusiva, a Educação Especial, definida no art. 58 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

A partir da ideia de Educação Especial na perspectiva da educação na escola comum da rede regular de ensino, defendemos a ideia de que as práticas docentes pautadas em metodologias conservadoras, que isolam o sujeito na sala de aula e negam a sua interação, não contribuem para o estudante com deficiência intelectual “[...] vencer as barreiras de sua deficiência, expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo” (PADILHA 2001, p. 135).

Nesse sentido, não raro o estudante com deficiência intelectual rejeita o ensino tradicional, porque não consegue aprender por meio das práticas desenvolvidas. No processo escolar, muitas vezes até segue com a turma, porém não avança no aprendizado, porque vai deixando de vivenciar e experimentar situações de ensino que poderiam potencializar o seu desenvolvimento. Nesse contexto, Padilha (2001, p. 59) nos ensina que os professores necessitam “[...] dirigir toda a atenção na investigação e na “superação da insuficiência, ali onde ela é mais penosa”. Mesmo que estudem por mais tempo e por caminhos alternativos, com procedimentos especiais, devem estudar o mesmo que todos os demais alunos.”

Vigotsky (1991) postula que as crianças se desenvolvem de modos variados. Dessa maneira, entendemos que as práticas educativas para atender ao estudante com deficiência intelectual, precisam estar pautadas em recursos pedagógicos diferenciados de modo a atender as necessidades educativas e garantir o desenvolvimento singular das aprendizagens de todos os estudantes, afinal, os processos biológicos marcam o processo de constituição do sujeito, porém não limita o seu desenvolvimento.

Nessa direção, cabe ressaltar a importância da mediação, conceito caro à teoria vygotskiana. Para a teoria em questão, a relação do homem com o mundo é mediada pelo outro, via sistemas simbólicos, que pode ser linguagem (oral, gestual, escrita), uma obra de arte, um instrumento tecnológico, dentre outros meios culturais entendidos como conjunto das produções humanas que possibilitam o conhecimento do mundo. Sobre a mediação junto ao estudante com deficiência intelectual, Padilha (2001, p. 49) registra que “[...] as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa.”

Afirma Vigotsky (2007, p.329) que “[...] a possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança.” O autor infere também que

[...] em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. (VIGOTSKY, 2001, p.329)

Outra valiosa contribuição da teoria vigotskyana, é o conceito de compensação social das limitações orgânicas e funcionais, como alternativa de desenvolvimento para os sujeitos acometidos pela deficiência. Sobre esse conceito Barroco (2011, p.7) nos explica que

“[...] a compensação refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento, ou seja, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relacionar.”

A experiência pessoal, as interações e o contexto histórico possibilitam processos compensatórios, ou seja, a falta decorrente da deficiência pode ser um estímulo para o desenvolvimento de outras habilidades, as quais substituiriam aquelas comprometidas. Nessa perspectiva, o sujeito não deixa de ser deficiente, mas a marca “da falta de algo” passa para segundo plano, o que aparece é o sujeito em constante desenvolvimento. Ainda tratando do conceito de compensação, Barroco (2011, p.7) nos ensina que, em alguns casos é possível que

“[...] o indivíduo não apenas compensa o que lhe falta, mas vai além. Ele pode supercompensar, isto é apresentar um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza.

As afirmações de Barroco (2011) colaboram para desfazer a crença social de que a pessoa com deficiência intelectual não aprende e permanece por toda a vida como criança, dependente de um outro. Partindo do princípio de que toda limitação supõe uma compensação, o professor tem um papel preponderante na criação e oferta de situações para o desenvolvimento do sujeito, cujas ferramentas e mediação só ocorrem no ambiente de interação escolar, em função dos elementos humanos e materiais presentes. Como visto, as possibilidades de a criança com deficiência intelectual dar outro rumo ao seu processo de aprendizado e desenvolvimento, dependerá das solicitações e mediações do meio. Nessa direção, Vygotsky (1991, p.101) aponta que

“[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”.

As funções psicológicas superiores, outro constructo vigotskiano, indicam processos cognitivos que se desenvolvem por meio da fala e da aquisição de signos comuns ao convívio social onde está inserido o sujeito. A relação entre o meio sociocultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá de forma direta, acontece por meio dos instrumentos, da mediação e por meio da linguagem, que é um sistema de signos. A teoria sócio-histórica dispensa uma atenção especial à linguagem, pois além da comunicação entre as pessoas, ainda é possível nomear os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes e, também possibilita ao sujeito, analisar, abstrair e generalizar características de coisas e situações presentes no seu momento histórico.

Nesse movimento, defendemos que a percepção que o professor tem sobre as potencialidades dos estudantes com deficiência, é primordial para um trabalho exitoso junto aos mesmos. Contudo, essa percepção está relacionada ao embasamento teórico, que inclui os conhecimentos científicos e o conhecimento atualizado das políticas públicas que garantem os direitos de todos os sujeitos à educação e ainda, a necessidade de conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos recentes, de modo a oportunizar outras possibilidades de aprendizagem aos estudantes, para além das atividades tradicionais da escola.

Posto isto, acrescentamos que na prática docente, os variados programas educativos que tem o computador como suporte para sua utilização, podem ser uma ferramenta pedagógica assistiva para as aprendizagens. No entanto, como defende Valente (1993), há necessidade de que o professor domine a tecnologia que irá adotar como recurso, conhecendo os programas e o que eles objetivam em sua classificação (tutorial, jogo, tutor inteligente, simulador, micromundo, aplicativo...) para poder proporcionar ao estudante uma experiência educativa exitosa.

Além disso, Valente (1998) se ancora da teoria sócio-histórica ao defender que a usabilidade de tecnologia com os estudantes não

pode distanciar-se da mediação afetiva, assim, nos ensina que o olhar do professor é indispensável para a construção e o sucesso da aprendizagem e isto, inclui dar credibilidade as suas opiniões, valorizar sugestões, observar e acompanhar seu desenvolvimento. A mediação afetiva, de acordo com Valente (1998) contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, prazerosa e eficaz, capaz de despertar em quem aprende, o interesse e a motivação pela busca do conhecimento.

3 O SOFTWARE PARTICIPAR: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O computador para além da proposta de acessibilidade, como já dito, serve de suporte na escola para diversos programas creditados como tecnologia assistiva que emergem como alternativas à prática pedagógica tradicional junto ao estudante com deficiência e como uma possibilidade de potencializar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Dentre tantas propostas de programas considerados como tecnologia assistiva, exemplificamos o Sistema Sign Writing que potencializa a aprendizagem de escrita de língua de sinais para os sujeitos surdos, o Sistema Dosvox que permite ao sujeito cego navegar pelas páginas da Internet, trocar e-mails, enfim, quase tudo que a WEB pode oferecer aos seus utilizadores e, em especial o Software Participar, nosso objeto de estudo, que tem como propósito possibilitar a aprendizagem inicial da leitura e escrita a sujeitos com deficiência intelectual.

O Software Participar, foi desenvolvido por Tiago Galvão e Renato Domingues, sob a supervisão do professor Wilson Veneziano, como trabalho final do curso de Ciências da Computação, na Universidade de Brasília (UnB). Teve como propósito inicial o desenvolvimento de uma ferramenta de aprendizagem, com o objetivo de possibilitar a alfabetização e comunicação alternativa (simulação de redes sociais) de jovens e adultos com Síndrome de Down.

Contudo, após validação do software, os criadores perceberam que o software atendeu a jovens, adultos e crianças com deficiência intelectual, não necessariamente, pessoas com síndrome de Down (VENEZIANO, 2013).

O projeto foi desenvolvido para ser em uma ferramenta gratuita como outros programas que podem ser baixados da internet. O diferencial está em toda a apresentação do Software Participar que, além de não ter uma linguagem infantilizada é o único no Brasil que contempla na apresentação de sua interface personagens reais, neste caso, dois jovens com síndrome de Down, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 1 - Interface de abertura: Apresentadores do Software Participar



Fonte: Software Participar.

No ícone de ajuda, uma mensagem dedicada aos professores esclarece que o software em questão é mais uma ferramenta pedagógica e não se propõe a ser um método de alfabetização, mas um apoio para a aprendizagem da leitura e escrita e também, um instrumento para o desenvolvimento da comunicação alternativa dos usuários, por meio de simulação de redes sociais.

Antes de apresentar o Software Participar aos professores, organizamos uma caracterização da base técnica do programa (Cristóvão, 2011), de modo a verificar se o mesmo atendia aos propósitos

de nosso estudo. Assim, em sua exploração verificamos que o mesmo permite ao usuário experimentar simular, brincar e construir a partir de um ambiente digital compatível com o objetivo principal do programa, conforme pode ser apreciado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Análise da base técnica do Software Participar

OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Facilitar a alfabetização de estudantes com Síndrome de Down e outros com deficiência de intelectual.	
Acesso	http://www.projetoparticipar.unb.br/index.php/download	
CLASSIFICAÇÃO (3-sempre, 2-muitas vezes, 1-poucas vezes, 0-nunca, N- não se aplica, “em branco” – ainda sem avaliar).		
Apresentação	1	A apresentação inicial é bem explicada e objetiva.
Pergunta/resposta	3	Toda proposta de interação é via pergunta/resposta.
Tutor inteligente	3	O software ensina ao usuário por meio de proposições objetivas (escrita das palavras) e previsíveis.
Construção	1	O software permite criar palavras a partir de figuras pré-estabelecidas.
Jogo Simulação Micromundo Programação Consulta Cooperação	N	Não se aplica
Comunicação	2	A comunicação é do personagem do programa para o usuário e o feedback do usuário é a nova tentativa.
USABILIDADE (3-sempre, 2-muitas vezes, 1-poucas vezes, 0-nunca, N- não se aplica, “em branco” – ainda sem avaliar).		
Presteza	3	O ambiente conduz o usuário com objetividade.
Agrupamento	3	Na interface, os elementos são muito bem agrupados, facilitando a navegação do usuário.
Feedback imediato	3	Muito preciso.
Ações explícitas	2	Tem boa legibilidade, é explicativa e adequada ao público alvo.
Controle do usuário	3	O usuário tem total controle.
Consistência	3	Ambiente com ações previsíveis e adequadas ao usuário.
Significado	3	A linguagem é bem objetiva e clara.

APRENDIZAGEM (3- sempre, 2- muitas vezes, 1- poucas vezes, 0- nunca, N- não se aplica, “em branco” – ainda sem avaliar).		
Lembrar	3	As ações previsíveis ajudam o usuário a lembrar do próximo passo.
Entender	3	A informação dos conteúdos tratados é clara e consistente, facilitando a compreensão.
Aplicar	3	Aplicabilidade total do conteúdo inicial de escrita e leitura.
Analisar	3	Exige análise todo o tempo do fonema/grafema.
Avaliar	3	O usuário pode ir analisando o seu progresso.
Criar	3	Permite ao usuário combinar as letras para formar as palavras.

Fonte: Quadro sistematizado pelos autores.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para viabilizar a proposta da pesquisa, utilizamos o método qualitativo em um estudo de caso justificado pelo estudo exploratório. De acordo com Haguette (2001, p. 63), uma pesquisa pode ser considerada como estudo exploratório quando enfatiza a especificidade de um fenômeno, quanto às suas origens e à sua razão de ser, em nosso trabalho, o evento da tecnologia assistiva para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, a partir de um programa para computadores: o Software Participar.

Para a busca de programas que atendessem ao propósito de uma tecnologia assistiva para pessoas com deficiência, iniciamos uma pesquisa bibliográfica na internet com o propósito de conhecer o maior número possível estudos (MARCONI E LAKATOS, 1999) para selecionar um projeto que atendesse ao nosso objetivo. Nessa busca, levamos em consideração as inovações na área, fato que nos levou a optar pelo projeto do Software Participar. Nossa expectativa com essa escolha, é contribuir para proporcionar um novo olhar sobre as interfaces dos softwares já existentes com o propósito de atender, pedagogicamente, a estudantes com deficiência intelectual matriculados na escola comum.

A efetivação da investigação no espaço empírico, foi desenvolvido junto a nove professores - dentre eles, três professores da Educação Especial, de uma escola municipal do interior do Espírito Santo, que atende a uma clientela de Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA. Os professores participantes da pesquisa, validaram as possibilidades do uso do Software Participar como um facilitador da alfabetização inicial de estudantes com deficiência intelectual ou para outros que, de acordo com a avaliação docente, demonstravam dificuldades para aprender pelas práticas tradicionais.

Importante salientar que os professores não fazem uso do laboratório de informática, porque falta um profissional habilitado em informática para se responsabilizar pelo espaço. A situação da falta de uso do laboratório não contempla o discurso presente nas Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). O documento esclarece que além de disponibilização de equipamentos e infraestrutura, os projetos do Governo Federal têm como objetivo a formação de recursos humanos para a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de software e conteúdos digitais.

No cenário da realidade escolar, os professores relataram o uso de notebook próprio para a aula, quando querem proporcionar atividades diferenciadas para um estudante em especial ou todos em conjunto – momento em que levam os estudantes para uma sala e projetam no datashow. No caso dos estudantes que fazem acompanhamento com os professores da Educação Especial, o contato com o computador acontece na sala de recursos multifuncional, onde podem usar o notebook que compõe os equipamentos da mesma. Os dois computadores de mesa enviados pelo ministério da educação para compor o espaço, nunca funcionaram, segundo o professor que trabalha neste espaço.

Dessa forma, considerando a dinâmica interna da instituição, desenvolvemos o trabalho de acordo com os dias e horários de

planejamento dos professores que se propuseram a colaborar com a pesquisa, tendo em conta que o Software Participar foi instalado nos dois computadores da sala de professores. Assim, durante a exploração do programa os docentes fizeram registros a partir da observação de itens como: objetivos educacionais, classificação, usabilidade e aprendizagem. Mas, também consideraram a possibilidade de o Software Participar atender as necessidades vividas junto aos estudantes com deficiência intelectual, nos momentos de ensino e aprendizagem.

Após conhecer o Software Participar e, considerando a observação dos itens sugeridos (quadro 3) em conjunto com os registros pessoais, os professores fizeram uma avaliação oral sobre o programa. A avaliação do Software Participar como tecnologia assistiva ou ferramenta pedagógica para auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual, foi formalizada por meio do preenchimento de questionário pré-estruturado, onde além de coletar a opinião dos professores sobre o software, tivemos a oportunidade de saber sobre a sua formação acadêmica, tempo de trabalho no magistério, dentre outros.

Destacamos que, intencionalmente, a aplicação do questionário com 15 questões ao todo, foi dividido em duas partes. Assim, os professores tiveram dois momentos distintos: antes da apresentação do Software Participar, responderam a oito questões referentes aos dados pessoais, formação acadêmica e tempo de trabalho na educação; depois da apresentação, exploração e diálogos, os professores participantes responderam a sete perguntas sobre o uso da tecnologia na prática educativa e análise personalizada do Software Participar para a prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência intelectual. Seguimos, apresentando os dados referentes ao primeiro momento de aplicação do questionário.

Tabela 1: Dados pessoais e profissionais dos professores

Professores	Gênero	Formação acadêmica	Atuação nesta escola	Tempo no Magistério
Prof. 1	F	Magistério do 2º Grau	Sala comum	11
Prof. 2	F	Pedagogia- Especialização	Sala comum	25
Prof. 3	F	Pedagogia- Especialização	Sala comum	14
Prof. 4	M	Pedagogia- Especialização	Educação Especial	20
Prof. 5	M	Pedagogia- Especialização	Sala comum	24
Prof. 6	F	Pedagogia	Educação Especial	12
Prof. 7	F	Pedagogia- Especialização	Sala comum	05
Prof. 8	F	Pedagogia- Especialização	Educação Especial	08
Prof. 9	F	Pedagogia- Especialização	Sala comum	08

Fonte: Sistematização elaborada pelos autores a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Como podemos observar, trata-se de um grupo formado por dois homens e sete mulheres, todos com razoável experiência em sala de aula. No universo de nove pesquisados, 08 professores têm mais que 05 anos de experiência. É relevante destacar a formação acadêmica do grupo docente: somente um professor não cursou a graduação, porém, dos graduados em Pedagogia, somente dois professores não tem especialização na área da educação.

Atentos aos pressupostos teórico-metodológicos da teoria vigotskyana, que nos ensina sobre a mediação de outra pessoa mais experiente como basilar pra o desenvolvimento dos processos mentais superiores, após a sistematização dos dados iniciais apresentados na tabela 1, nos preocupamos em saber dos professores se tinham domínio tecnológico para usar o computador como ferramenta pedagógica. Todos afirmaram conhecer o computador para usá-lo com segurança no cotidiano pedagógico da escola. Tal afirmação, foi importante para responder sobre o conhecimento de programas desenvolvidos para a educação. Assim, na tabela 2, observamos as respostas dos professores sobre a utilização de software educativo em suas aulas.

Tabela 2: Local de atuação e uso de softwares educativos.

Professores	Atuação profissional	Docência atual na escola	Utilização de software educacional	Nome do software utilizado
Prof. 1	Sala regular	1º ano	Sim	Coelho Sabido
Prof. 2	Sala regular	5º ano	Sim	Vários, não lembra
Prof. 3	Sala regular	3º ano	Sim	Abre na internet
Prof. 4	Educação Especial	Anos iniciais e EJA	Sim	Coelho Sabido e Turma da Mônica
Prof. 5	Sala regular	4º ano	Não	--
Prof. 6	Educação Especial	Anos iniciais e EJA	Sim	Coelho Sabido
Prof. 7	Sala regular	1º ano	Sim	Não lembra
Prof. 8	Educação Especial	Anos iniciais e EJA	Sim	Coelho Sabido
Prof. 9	Sala regular	2º ano	Sim	Coelho Sabido

Fonte: Sistematização elaborada pelos autores a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Como podemos observar “Coelho Sabido” é o software mais usado. Um professor da sala regular e todos os professores da Educação Especial afirmaram usar o objeto de aprendizagem com os estudantes como apoio para a aprendizagem. Entendemos que o uso do computador pode ser uma tecnologia assistiva importante para todos os professores, mas para o profissional especializado que atua junto aos estudantes com deficiência, pode ser “o diferencial” na mediação para a potencialização de aprendizagens.

No entanto, como vemos na tabela 2, os professores da Educação Especial atuantes nos anos iniciais da Educação Básica e nas turmas de EJA, mesmo com o diferencial etário, utilizam softwares infantis e pagos, com todos os estudantes. Isso acontece, provavelmente, por desconhecerem outro programa com acesso gratuito, que trate da alfabetização de jovens e adultos e também, por desconsiderarem que o deficiente intelectual cresce e muda os seus desejos, assim como àqueles que não tem deficiência.

O deficiente intelectual é um ser humano em desenvolvimento, neste sentido, precisa de material pedagógico que atenda ao seu desenvolvimento como pessoa. Para o professor Veneziano (2013, p. 478), o Software Participar pode ajudar aos professores, porque “[...] o objetivo é contribuir para o aumento da oferta de ferramentas computacionais nessa área educacional, uma vez que os poucos aplicativos que existem são focados no público infantil.”

Seguimos, trazendo a seguir, um quadro em que sistematizamos os critérios que os professores consideram na escolha de softwares educativos, de acordo com a sua experiência na usabilidade dos mesmos. Importante destacar que os professores foram orientados a escolher mais de um critério, marcando os itens do menos importante para o mais importante a ser considerado na seleção de um programa educativo.

Quadro 2 - Critérios importantes na escolha de softwares educativos

Critérios	Porcentagem
A aparência da interface (a aparência da tela) do software. Interface colorida e com muitos ícones. Apresenta um ambiente lúdico e criativo. Permite a utilização em rede.	20%
Idioma em que o software é apresentado. De fácil instalação e desinstalação.	40%
A proposta pedagógica que permeia o software. Atende aos aspectos técnicos dos computadores da escola. Quando apresenta uma visão interdisciplinar. Apresenta encarte com explicações sobre objetivos, conteúdos, equipe de desenvolvimento do software e sugestões metodológicas para a sua utilização.	60%
Proposta de um ambiente interativo entre aluno e o software Há construção do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. Permite uma fácil exploração. Apresenta conceitos de forma clara e correta. Colabora com o conhecimento desenvolvido na escola. Desperta o interesse do aluno, sem perder de vista os objetivos educativos.	80%

Fonte: Sistematização elaborada pelos autores a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Nas duas linhas finais do quadro, os professores concentraram os critérios que lhes parece mais importante na seleção de um software para atividades com os estudantes. Considerando as escolhas podemos perceber que há valorização do software educativo como um instrumento mediador da aprendizagem em conjunto com o trabalho docente. Dada a variedade de programas existentes, não há dúvida quanto a necessidade de um planejamento intencional do professor, com objetivos claros de utilização para a escolha de um software.

Assinala Valente (1997, p. 4) que para escolher um programa computacional para os estudantes de uma sala de aula, há necessidade de que o professor “[...] entenda profundamente sobre o conteúdo que está sendo trabalhado pelo aluno e que compreenda os potenciais do computador.” A partir dessa inferência, percebemos que os professores da pesquisa, mesmo sem o conhecimento teórico sobre as funções educativas de um programa computacional, consideraram importante selecionar critérios em um software que o caracterizasse não só como um jogo, mas também com possibilidades de situações para envolver os estudantes na ampliação da aprendizagem dos conteúdos aprendidos na escola, além de considerarem também os aspectos técnicos dos computadores da escola.

O próximo quadro, nos permite conhecer a percepção dos professores sobre o Software Participar, a partir de critérios pré-estabelecidos e explicados. Cabe destacar que cada professor poderia considerar mais de um item ao avaliar o software.

Quadro 3: Percepção dos professores sobre o Software Participar

Critérios	Porcentagem
O software permite criar palavras a partir de figuras pré-estabelecidas. O ambiente conduz o usuário com objetividade. Na interface, os elementos são muito bem agrupados, facilitando a navegação do usuário.	60%

Crítérios	Porcentagem
O software é preciso. O usuário tem total controle. Ambiente com ações previsíveis e adequadas ao usuário. As ações previsíveis ajudam o usuário a lembrar do próximo passo. Suporta aplicabilidade total do conteúdo inicial de escrita e leitura.	80%
A apresentação inicial é bem explicada e objetiva. O software ensina ao usuário por meio de proposições objetivas (escrita das palavras). O usuário e o professor precisam estar trocas constantes para atingir o objetivo da alfabetização. A comunicação do personagem do programa para o usuário dá um feedback ao usuário. A linguagem é bem objetiva e clara. Exige análise todo o tempo do fonema/grafema. O usuário pode ir analisando o seu progresso. Permite ao usuário combinar as letras para formar as palavras. Tem boa legibilidade, é explicativo e adequado ao público alvo. A informação dos conteúdos é clara e consistente, facilitando a compreensão.	100%

Fonte: Sistematização elaborada pelos autores a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Conforme organização dos critérios, temos a percepção de que os participantes aprovaram a uso do Software Participar para a alfabetização inicial dos estudantes. A análise positiva que os professores fizeram para utilização do software em questão, reforça a descrição de um dos construtores do Software Participar. Ele nos informa que

[...] O software educacional descrito neste trabalho é uma ferramenta de apoio à alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, [nele] [...] estão presentes recursos multimídia que proporcionam a construção de tarefas interativas, que conquistem a atenção dos usuários. Por isso, nas lições e exercícios são trabalhadas palavras do cotidiano dos estudantes, a fim de que eles se identifiquem com as situações em tela, inclusive do ponto de vista afetivo.” Veneziano (2013, p.485)

Como descrito anteriormente neste texto, após a apresentação e exploração do Software Participar, os professores tiveram momentos de diálogo para registrar as suas impressões. A partir dessa conversa, organizaram avaliações separando as apreciações positivas e negativas, conforme exposto no quadro 4.

Quadro 4 - Apreciação livre dos professores a respeito do Software Participar

P O S I T I V A S	Prof. 1 “[...] promove interesse por parte dos alunos em usar a ferramenta.” Prof. 2 “[...] Boa ferramenta para o aluno com D.I.” Prof. 3 “[...] este software consiste em mais uma ferramenta para o professor interagir com os alunos que tem eficiência intelectual, promovendo uma aprendizagem mais rica.” Prof. 4 “[...] O material apresentado é ótimo, pois ajuda a ampliar o que está sendo trabalhado na sala de aula.” Prof. 5 “[...] é mais uma ferramenta para auxiliar no ensino aprendido.” Prof. 6 “[...] O material apresentado é ótimo, ajuda muito ao professor na alfabetização.” Prof. 7 “[...] As atividades são bem fáceis e todos os alunos podem fazer”. Prof. 8 “[...] as atividades para escrita e animação do Tonico.” Prof. 9 “[...] valoriza o assunto da alfabetização para alunos deficientes na aprendizagem.”
N E G A T I V A S	Prof. 1 Não fez considerações. Prof. 2 “[...] A fala do Tonico é muito devagar.” Prof. 3 “[...] é um programa bom, mas infelizmente demora para chegar na rede pública. Às vezes, fica somente preso à pesquisa. É preciso colocar essas práticas na escola.” Prof. 4 “[...] não vejo.” Prof. 5 “[...] sem observações.” Prof. 6 “[...] não há.” Prof. 7 “[...] O clique para passar adiante no exercício confunde quem está usando, tem uma seta para um lado e tem escrito início para o outro.” Prof. 8 “[...] A Bruna aparece pouco.” Prof. 9 “[...] não tem música para incentivar o aluno.”

Fonte: Fonte: Sistematização elaborada pelos autores a partir do registro escrito dos professores participantes da pesquisa.

Conforme indica Veneziano (2013, p.484), com o intuito de assegurar que o Software Participar “[...] atendesse às necessidades de uma ferramenta pedagógica complementar mais condizente com a clientela atendida (jovens e adultos com deficiência intelectual), o aplicativo foi submetido a educadores e seus estudantes para validação em caso real de uso.” Assim, afirma que

[...] Durante o processo de validação foram realizadas visitas periódicas aos laboratórios de informática das escolas participantes. Estudantes e professores utilizaram um aplicativo-protótipo. Professores que trabalham diretamente com alfabetização de adultos com deficiência intelectual e múltipla, participaram desse processo, o qual ocorreu sob a monitoração dos participantes deste projeto. (VENEZIANO, 2013, p.484)

Devemos pontuar que essa validação ocorreu em 2013, porém acreditamos que Software Participar está em pleno processo de construção. Nesse sentido, vemos que todas as considerações feitas por profissionais experientes, como o grupo participante desta pesquisa, podem ajudar a aprimorar o software e melhorar a sua usabilidade.

Seguimos com o registro final das respostas dadas ao questionário. Nessa questão, pedimos aos professores que justificassem a sua opção em relação a seleção e uso do Software Participar para a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual. As respostas estão sistematizadas no quadro que segue.

Quadro 5 - Justificativa dos professores para uso do Software Participar

Professor	Usaria o Software Participar?	Justificativa
Prof. 1	Sim	"[...] O software, pode trazer um interesse muito grande dos alunos. É uma ferramenta legal para se trabalhar."
Prof. 2	Sim	"[...] Porque é uma boa ferramenta para o aluno com D.I. O jeito que foi organizado é diferente e chama mais a atenção do aluno"
Prof. 3	Sim	"[...] Qualquer recurso que visa melhorar a qualidade de ensino deve ser colocado em prática na escola, esse recurso parece mais real com gente"
Prof. 4	Sim	"[...] A maneira que está sendo explorado e a oportunidade de o aluno construir e reconstruir a sua aquisição de leitura e escrita."
Prof. 5	Sim	"[...] O uso do computador em si é muito relevante e o software é muito simples de ser manuseado pelos alunos."
Prof. 6	Sim	"[...] É uma oportunidade do aluno ter contato com outra forma de aprender a leitura e escrita."
Prof. 7	Sim	"[...] Porque é uma novidade na escola pública que pode ajudar os alunos com dificuldade e todos gostam do computador."
Prof. 8	Sim	"[...] Porque é um recurso tecnológico grátis vai ajudar em meu trabalho com os alunos."
Prof. 9	Sim	"[...] Ajuda o aluno a reconhecer as letrinhas iniciais para leitura e a partir daí ele pode formar sílabas e palavras."

Fonte: Sistematização elaborada pelos autores a partir das respostas dos professores participantes da pesquisa.

As narrativas apontam a unanimidade dos professores na aceitação do Software Participar como instrumento para a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual. Não o colocaram como uma inovação na área de programas educativos, mas reconhecem que a ferramenta pedagógica apresentada traz características diferenciadas das demais, conforme justificado pela Prof.^a 2 "[...] O jeito

que foi organizado é diferente e chama mais a atenção do aluno” e o Prof. 5 que justifica a sua opção porque “[...] o software é muito simples de ser manuseado pelos alunos” complementado pela Prof.^a 7 que considerou o software como “[...] uma novidade na escola pública que pode ajudar os alunos com dificuldade”, talvez, porque sua interface tenha uma aparência “[...] mais real com gente”, conforme defesa do Prof.^a 3.

Após a análise do conjunto de apreciações dos professores sobre as atividades do Software Participar, acreditamos que sua utilização pode ser muito positivo para a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual, desde que o uso seja mediado e articulado a outras metodologias pedagógicas, caso contrário se tornará somente uma prática desarticulada das atividades da sala de aula. Nesse sentido, ao propormos o uso do software para possibilitar a aprendizagem, levamos em consideração que a escrita, assim como a informática, consiste em elementos da cultura de determinados tempos e grupos sociais, são tecnologias intelectuais que provocam modificações no modo de pensar e de agir do ser humano (LÉVY, 1993).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria vigotskyana, a cultura revela-se vinculada ao social como processo histórico, e também aos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, interação e, sobretudo, mediação. Assim, nos aponta Libâneo (apud FAVERO, 2011, p.168) que “[...] há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que caracteriza a multiplicidade e complexidade das relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos tecendo redes de conhecimento entre os sujeitos em interação.”

Fundamentados na “vinculação do conhecimento com a prática social” assumimos a tecnologia como principal instrumento responsável pelas transformações da nossa sociedade, está na vida cotidiana das pessoas, mesmo quando elas não querem. Nesse sentido, não pode

ficar distante da escola que se propõe inclusiva, afinal os estudantes estão em situação de aprendizagem no espaço escolar, e os artefatos tecnológicos precisam ser conhecidos e apreendidos por eles. Defendemos que precisamos conhecer as possibilidades para utilizar a tecnologia recente de forma a favorecer as práticas de ensino e de aprendizagem.

A educação inclusiva tem como fundamento a ideia de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, baseada no respeito das singularidades presentes na diversidade do universo escolar. Nesse desenho político, é imprescindível que haja uma participação qualificada dos professores para o atendimento das necessidades educativas de todos os estudantes, com ou sem deficiências. A formação continuada para os profissionais da escola, com propostas reais de práticas pedagógicas que apresentem metodologias a partir do uso de tecnologias e outros suportes provocadores da aprendizagem nos estudantes, deve ser somado a trajetória da escola inclusiva. É no sentido de pensarmos práticas inclusivas, que sugerimos o uso do Software Participar, defendendo que pode contribuir de maneira mais efetiva para o processo de desenvolvimento da construção da leitura e escrita, assim como sugerir outras aprendizagens. Entendemos que em muitas situações, a não aprendizagem pode estar associada a não “ensinagem” e, não a incapacidade de o estudante aprender.

Desse modo, ao propomos essa tecnologia assistiva específica como recurso didático facilitador da aprendizagem, não temos como desejo substituir o livro, a fala do professor e os recursos tradicionais, pelo fascínio das novas tecnologias. Trata-se apenas de sugerir uma nova prática pedagógica que atraia e desperte o desejo do estudante para aprender e o desejo do professor para interagir com todos os estudantes em suas singularidades, independente da diferença que o marca.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **O conceito de compensação em L.S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas.** In X Congresso Nacional De Psicologia Escolar E Educacional. Maringá, PR. jun.2011. Disponível em < http://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf> Acessado em 08/04/2014.

BRASIL. **Constituição de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006.** Comitê de Ajudas Técnicas - CAT. Disponível em <<http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/seo-legalizacao-17.htm>>. Acessado em 28/08/2013.

BRASIL. **Cartilha de tecnologia assistiva nas escolas.** Disponível em <<http://www.itsbrasil.org.br/publicacoes/cartilha/cartilha-tecnologia-assistiva-nas-escolas-recursos-basicos-de-acessibilidade>>. Acessado em 27/08/2013.

BRASIL. **DIRETRIZES PROINFO.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22147> Acessado em 10/04/2014.

CRISTÓVÃO, H. M. Software educativo e objeto de aprendizagem. In: NOBRE, Isaura Alcina Martins. (Org.). **Informática na Educação: um caminho de possibilidades e desafios.** Vitória: Ed. IFES, 2011.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. 1.ed. portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Bertrand Brasil, 1998.

FAVERO, R. P. Os projetos de aprendizagens e as TICs. In: NOBRE, Isaura Alcina Martins. (Org.). **Informática na Educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Vitória: Ed. IFES, 2011. P.161-185.

GOUDSBLOM, J. **A vergonha**: uma dor social. In: Ademar Gebara e Cas Wouters (org). O controle das emoções. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009, pp. 47- 60.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o Futuro do Pensamento na era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. In: GOÊS, M. R.; LAPLANG, A. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SISTEMA SIGNWRITING - **Escrita das línguas gestuais para surdos**. Disponível em <<http://www.signwriting.org/brazil/>> Acessado em 06/04/2014.

SOFTWARE PARTICIPAR. **Projeto Participar**. Disponível em <<http://www.projetoparticipar.unb.br/index.php/download>> Acessado em 06/04/2014.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio - revista pedagógica**. Editora Artes Médicas Sul. Ano 1, Nº 1. 1997.

VALENTE, J. A. Por que o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2ªed. Campinas: Gráfica Unicamp, 1998, p. 29-53, 1998.

VENEZIANO, W. H. et al. **Programa Participar: Software Educacional de Apoio à Alfabetização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual**. In: *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. 2013. Disponível em <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2526>>. Acessado 06/04/2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

