



**RI
EC**

revista interdisciplinar de
estudos contemporâneos

ISSN 2318-2393

Anuário de Produções

**Acadêmico-Científicas dos Docentes e Discentes da Faculdade de Nova
Serrana – FANS**

Volume I – Edição III – ISSN 2318-2393 1



**ANUÁRIO DE PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DOS DOCENTES E
DISCENTES DA FACULDADE DE NOVA SERRANA - FANS**

VOL. 01

FEVEREIRO 2018 A FEVEREIRO 2019

EDIÇÃO III

EXPEDIENTE

ANUÁRIO DE PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DOS DOCENTES E DISCENTES DA FACULDADE DE NOVA SERRANA - FANS

ISSN 2318-2393

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Presidente da Fund. Educ. Fausto Pinto da Fonseca

Adm. Geraldo Fonseca Saldanha da Silva

Diretor Geral da FANS

Prof. Fábio Fonseca Saldanha

Coordenador Acadêmico

Prof. Paulo Henrique Pimenta

Coordenadora de Pesquisa e Extensão

Profa. Franciane Machado Lamóia

Gestora Administrativa

Profa. Vanusa Aparecida Azevedo

Coordenador do Curso de Ciências Contábeis

Prof. Agilson Emerson da Silva

Coordenador do Curso de Administração

Prof. Hélder Mendonça Duarte

Coordenadora do Curso de Psicologia

Profa. Cândida Rosa Silva

Coordenador do Curso de Direito

Prof. Tiago Lenoir Moreira

Editorial da RIEC

Profa. Franciane Machado Lamóia

Revisão de Periódico

Franciane Machado Lamóia

Obs.: A editoração da RIEC é uma das atividades executadas entre os entes já elencados em parceria com os Núcleos docentes Estruturantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Psicologia, Pedagogia e Direito da Faculdade de Nova Serrana. A autenticidade dos textos é de responsabilidade de seus autores, conforme critérios assumidos no momento da submissão.

APRESENTAÇÃO

Preocupada com o compromisso cultural e social de levar o conhecimento através da leitura e da pesquisa a toda a comunidade acadêmica e social, é que a **FANS - Faculdade de Nova Serrana** lança a **3ª edição** do **ANUÁRIO DE PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DOS DOCENTES E DISCENTES DA FACULDADE DE NOVA SERRANA**. O Anuário de produções acadêmico-científicas dos docentes e discentes da Faculdade de Nova Serrana é um periódico que tem como principal objetivo despertar e estimular discentes e docentes à produção científica no contexto da formação inicial e da formação continuada. Nos últimos anos, houve uma ponderação do conhecimento, de tal modo que passou a ser impossível a tradicional aula expositiva, de transmissão oral. Portanto, o desafio da FANS hoje é formar pessoas que tenham a aptidão de buscar conhecimento e a competência de saber valer-se. É através da pesquisa que a Faculdade de Nova Serrana incentiva o alunado a buscar conhecimento de nossa realidade e a solução dos problemas enfrentados. Aprender é adaptar-se para suportar o desconhecido e deparar, assim, com novos ensinamentos. O Anuário de Produções Acadêmico-Científicas da FANS é resultado de um brotar de limites e atitudes, onde os sujeitos da aprendizagem se entrelaçam num ato de valorização do conhecimento.

Por Franciane Machado Lamóia, membro da equipe de elaboração, do corpo editorial e da revisão da RIEC, Revista Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos.

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PAPEL DOS EDUCADORES FRENTE A TAIS ATIVIDADES.....	06
Geane Junia Mendes Souza, Franciane Machado Lamóia	
ANÁLISE DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO SOB ENFOQUE DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA.....	19
Laís Ferreira Ramos, Larissa Ferreira Ramos	
ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AS PERSPECTIVAS DESSES CONCEITOS.....	34
Leslie de Jesus Ferreira, Letícia Aparecida de Oliveira, Geraldo Fernandes Fonte Boa	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS.....	49
Michele Rodrigues da Silva, Marcelo Agenor Espíndola	
EMPREENDEDORISMO FEMININO: UMA ANÁLISE DAS MULHERES EMPREENDEDORAS A PARTIR DO MODELO DE DORNELAS.....	68
Maria Cecilia Sousa Ramos, Marcelo Agenor Espíndola, Daniel de Mello Machado	
GESTÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE SUA IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO DIRETOR.....	89
Franciane Machado Lamóia, Geraldo Fernandes Fonte Boa, Vanusa Aparecida Azevedo	
PRÁTICAS DE ADMISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO FINANCEIRO.....	98
Paulo Henrique Pimenta, André Felipe dos Santos, Lucas Campos de Andrade, Marcos Paulo Lacerda, Guilherme Alves dos Santos	
PEDAGOGIA FREIRIANA: Proposta de alfabetização de jovens e adultos para a cidade de Nova Serrana.....	112
Mírian de Araújo Ribeiro, Maria Imaculada de Araújo, Professor Geraldo Fernandes Fonte Boa	
REGIME TRIBUTÁRIO: Simples Nacional.....	136
Ana Caroline Rocha, Franciane Machado Lamóia, Larissa Fernanda Teixeira, Vanessa Camila Oliveira	
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: EFEITO ADVERSO DO USO DAS TECNOLOGIAS.....	147
Cândia Rosa da Silva, Denise Sanches Lopes	

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PAPEL DOS EDUCADORES FRENTE A TAIS ATIVIDADES

Geane Junia Mendes Souza¹
Franciane Machado Lamóia²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo abordar discussões que levem à compreensão da importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as possibilidades de atuação dos professores e supervisores frente a esta questão. Diante das intenções explícitas, o mesmo pretende abordar questões que levem ao entendimento de que o brincar faz parte da cultura infantil e que através dele a criança pode se desenvolver plenamente. Frente a esse contexto discute-se a possibilidade de os professores oportunizarem aos alunos vivenciar múltiplas experiências lúdicas, no contexto escolar, integrando de forma interdisciplinar ao currículo essa característica tão própria do fazer infantil e as possibilidades de uma ação supervisora que privilegie o lúdico como parte necessária e indispensável do processo educativo.

Palavras-chave: Crianças, Atividades lúdicas, Aprendizagem, Professores, Supervisores.

ABSTRACT

This study has for objective to approach discussions that take to the understanding of the importance of the activities lúdicas for the child's integral development, mainly in the initial years of the Fundamental Teaching, as well as the possibilities of the teachers' performance and supervisors front to this subject. Due to the explicit intentions, the same intends to approach subjects that take to the understanding that playing is part of the infantile culture and that through him the child can be developed fully. Front to that context discussed him the possibility of the teachers oportunizarem to the students vivenciar multiple experiences lúdicas, in the school context, integrating of form interdisciplinatory into the curriculum that characteristic one so own of doing infantile and the an action supervisor's possibilities that it privileges the lúdico as necessary and indispensable part of the educational process.

Keywords: Children, Activities lúdicas, Learning, Teachers, Supervisors.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem discutido sobre o desenvolvimento infantil e sobre como os professores podem contribuir para esse desenvolvimento, proporcionando aos alunos o gosto e a alegria de aprender. Da mesma forma, discussões em torno da

¹ Pedagoga, Especialista em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar.

² Coordenadora de Pesquisa e Extensão da FANS

importância de se trabalhar o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm ganhando espaço e encontrando, cada vez mais, o apoio de pessoas que atuam em vários campos das áreas educacionais e que compartilham da opinião de que é possível aprender e ensinar através do lúdico. Frente a esse contexto, diversas reflexões têm sido desencadeadas com o intuito de buscar uma reflexão de qualidade, capaz de proporcionar aos educandos aprendizagens significativas e de forma prazerosa.

Para tanto, muito se tem questionado sobre as possibilidades de inserção do lúdico no ambiente escolar, de forma integrada com os conteúdos específicos. Tomando como parâmetro essas ideias o presente trabalho inicia-se com essa introdução e, de acordo com os termos discursados nos parágrafos precedentes, pretende discutir a importância de se trabalhar o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento infantil. O item 2 propõe o debate sobre como trabalhar o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma a integrá-lo com os conteúdos específicos, o porquê dos professores terem tanta resistência em trabalhar o lúdico e como os supervisores podem contribuir para a inserção das referidas atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para finalizar esse estudo apresentam-se as considerações finais contendo as principais contribuições do mesmo para a formação pessoal e profissional da educanda, ou seja, as aprendizagens mais significativas para ela no decorrer de sua realização.

Propõe-se, então, como objetivo para este estudo a investigação sobre a importância do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental por considerá-lo como fator primordial para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. Defender-se-á, ainda, o pressuposto que brincar é um direito da criança, do qual ela não pode ser privada.

Tal defesa justifica-se pelo entendimento de que brincar não é uma atividade incompatível com o aprender, mas, ao contrário, através do lúdico pode-se criar condições de aprendizagem que sejam pertinentes à ação educativa. O desenvolvimento desta pesquisa deve-se, ainda, ao entendimento de que, nos dias de hoje, trabalhar o lúdico, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental como em qualquer outro segmento da educação, é uma atitude inteligente e inovadora, pois facilita a aprendizagem e a aquisição de competências e habilidades, permitindo o desenvolvimento integral do educando. Além do que tornam o processo de construção do conhecimento um aprendizado mais eficiente, autônomo e significativo.

É relevante destacar que essa pesquisa faz-se ainda mais necessária ao constar que muitos professores, apesar de tudo isso, ainda estão tão preocupados em executar planejamentos e repassar conhecimentos prontos e acabados que nem percebem que, através do lúdico, a criança é capaz de construir, de forma significativa e prazerosa o seu conhecimento e, ainda, que as escolas podem inserir o lúdico nas atividades cotidianas, buscando garantir aos educandos a oportunidade de aprenderem sem deixar de ser crianças. Apresentadas as propostas e objetivos para o desenvolvimento desta pesquisa e a organização da mesma, parte-se, então, para as discussões iniciais sobre o tema proposto.

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos dias de hoje já se compreende que a brincadeira é uma linguagem infantil, através da qual a criança aprende e ao mesmo tempo ensina, informando sobre o seu mundo, o seu modo de ser e de pensar.

Concebe-se também que os jogos e as brincadeiras, podem, e devem, permear toda atividade educativa, visto que possibilitam a interação social, afetiva e linguística dentre os diversos atuantes do processo de ensino- aprendizagem. Frente a este contexto cabe ressaltar que é possível ensinar e aprender através do lúdico, integrando jogos, brincadeiras, músicas, danças, teatro, com os conteúdos específicos, possibilitando, assim, a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa.

É oportuno destacar, também, que trabalhar o lúdico ultrapassa as fronteiras do simplesmente “brincar pelo brincar” e que as atividades lúdicas são muito bem vindas no processo de ensino – aprendizagem, podendo proporcionar momentos prazerosos, nos quais a criança aprende e ao mesmo tempo ensina, pois sendo uma atividade coletiva, na maioria das vezes, proporciona troca de experiências que muito contribuem para o desenvolvimento social e cultural dos educandos. Além disso, acredita-se que, através do lúdico, a criança aprende a organizar ideias, estabelecer e respeitar regras, trabalhar em grupo, ser solidária, compartilhar, lidar com vitórias e perdas, dentre outras coisas.

Entende-se também que o lúdico facilita a aquisição da autonomia pelo aluno e contribui para o crescimento pessoal de cada um em particular e para o grupo como um todo. No contexto contemporâneo trabalhar o lúdico na escola mais do que nunca

tornou-se uma exigência, pois a facilidade de acesso aos meios de comunicação, dentre os quais televisão, video-game, computadores, Internet, garante às crianças momentos muito mais agradáveis do que os que ela vivencia na escola e torna-os, assim um adversário em potencial.

Assim sendo, o professor pode ter mais vantagens aliando-se a eles e adequando-os para que possam ser utilizados no ambiente escolar de maneira a auxiliar os alunos e o próprio professor no processo de ensino-aprendizagem, garantindo, ainda, uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Para Pinto (2004) Como cidadãos de direito, as crianças precisam viver relações justas e livres, ser respeitadas por suas necessidades, não somente biológicas, mas também culturais, sociais, espirituais, políticas e outras demandadas pela totalidade de seus corpos. Têm direito às experiências lúdicas, básicas para sua qualidade de vida (p. 34).

Diante dessa realidade pode-se evidenciar que cabe ao professor ter um olhar atento sobre a rede de significações e a pluralidade de práticas culturais lúdicas que acontecem dentro e fora da escola. Cabe a ele orientar um trabalho voltado para o brincar, para a experiência lúdica, dando asas à imaginação das crianças, reinventando experiências passadas e valorizando todos os modos de expressão lúdica.

Mais uma vez constata-se a importância de se valorizar as atividades lúdicas no contexto escolar, visto que elas fazem parte da vida das crianças e não podem ser ignoradas nesse ambiente no qual a criança passa o maior tempo de sua vida. Torna-se importante lembrar que a criança não deixa de ser criança quando passa pelo portão da escola.

Dessa forma, “a escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe” (FREIRE, 2003, p.43).

Partindo dessa colocação é possível verificar a importância de ser criança e de se vivenciar essa infância de forma prazerosa e significativa. O lúdico está estreitamente ligado ao mundo infantil e à corporeidade das crianças, assim, agindo corporalmente, os objetos, o tempo e o espaço são melhores percebidos pela criança, garantindo o elo de ligação entre ela e o mundo na construção do real.

No entanto, a escola ainda erra muito desconsiderando, como recurso pedagógico, as brincadeiras, os jogos, enfim, o lúdico. Da mesma forma, muitos

professores não percebem que na ludicidade e nos jogos, eles podem encontrar ótimos aliados que irão auxiliá-los na tarefa de promover a inclusão social e escolar, possibilitando, ainda, a conquista efetiva da cidadania infantil. Conforme ficou bem claro frente aos argumentos apresentados o lúdico precisa estar presente nas práticas cotidianas das escolas, inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período no qual a criança se encontra em pleno desenvolvimento e pode, com certeza, ser muito beneficiada, se tiver a oportunidade de aprender através de atividades significativas, contextualizadas e que lhe deem prazer.

Almeida (1994) contribui com esse estudo ao afirmar que a educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, pois é fato que, além de constituir uma prática democrática, contribui também para uma produção séria do conhecimento.

Contudo, é relevante mencionar, que sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, que busque a interação social e tenha o forte compromisso de transformação, cooperação, respeito e solidariedade. Sabe-se que a escola representa, para a criança, a essência de sua formação. Nela o aluno se educa e incorpora conhecimentos novos. Dessa forma, o lúdico, nessa prática educativa, deve ser considerado como atividade séria que auxilia, enriquece e incorpora os conhecimentos, sem fazer, no entanto, com que a criança perca a satisfação e o prazer de realizar e buscar seu conhecimento. Piaget, citado por Almeida (1994), afirma que os trabalhos escolares, nesse caso adquirem uma seriedade que não poderia adquirir de outro modo, isto porque é apenas na atividade lúdica, principalmente nos jogos, que a criança dispensa todo o seu esforço e se dá por inteiro na atividade que realiza.

Nesse sentido, o processo lúdico, compreendido em sua essência e não como mero passatempo, divertimento ou brincadeira, constitui-se em uma prática do fazer pedagógico indispensável a qualquer nível de ensino, pois pode se tornar um propulsor do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psicomotor, linguístico estando totalmente integrado à formação integral da criança.

No entanto, é preciso alertar para o fato de que o processo lúdico pode ser uma arma perigosa na mão do professor despreparado, sendo capaz de mutilar, não só o verdadeiro sentido da proposta, mas também o próprio ato de educar.

Ao contrário, para o professor competente, constitui-se em uma prática desafiadora, inovadora, possível de ser aplicada, enfim, um instrumento valioso na

transformação das reais condições em que está inserido o educando. Assim, qualquer que seja a atividade escolhida, sobretudo se for um brinquedo ou jogo, de preferência que faça parte da cultura infantil, esta precisa ser significativa para a criança.

Justifica-se, indubitavelmente, o uso do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é perfeitamente possível promover o desenvolvimento de habilidades e competências, dentro de um contexto lúdico, e posteriormente, a transformação das mesmas em conhecimentos. Frente a essas colocações constata-se que existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano do Ensino Fundamental, a escola deveria valorizar esse riquíssimo conteúdo escolar. “Uma coisa é certa: Negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar” (FREIRE, 2003, P. 13).

Nesses termos, torna-se urgente que os educadores compreendam a importância das experiências lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e utilizem as múltiplas possibilidades das mesmas no ambiente escolar.

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O LÚDICO

Conforme ficou evidente através das considerações feitas até o momento o brincar é a forma privilegiada de a criança se expressar, se relacionar, compreender e transformar o mundo em que vive, sendo muito importante para a constituição dos sujeitos humanos numa determinada cultura.

Assim sendo, constituindo-se, historicamente, como linguagem própria da infância, o brincar deve ocupar um lugar de destaque no trabalho pedagógico com crianças. Brincar de diferentes formas e em diferentes tempos e espaços. Construir brinquedos. Utilizar diferentes objetos durante as brincadeiras, resignificando-os pela imaginação e criando múltiplas formas de brincar. Discutir, criar ou alterar as regras dos jogos e das brincadeiras. Ao brincar, a criança representa a realidade utilizando símbolos e dessa forma vai se apropriando e construindo significados, valores e conhecimentos sobre a cultura (BRANDÃO, 2004, p.47).

Frente ao cenário apresentado não restam dúvidas de que o papel dos educadores é o de trazer para o contexto escolar as atividades lúdicas para que as crianças possam com elas se beneficiar e aprender.

Contudo, em conformidade com pesquisas recentes sobre a realidade das salas de aula tem-se evidenciado que os professores do Ensino Fundamental têm muita resistência em trabalhar o lúdico. Muitos pensam, erroneamente, que tais atividades constituem-se em perda de tempo no Ensino Fundamental, pois é uma atividade mais oportuna para a Educação Infantil. Esquecem-se, no entanto, que as crianças se interessam muito mais pelo lúdico do que pelas atividades convencionais. Isso porque, normalmente, tais atividades proporcionam ao aluno momentos de prazer e a oportunidade de construírem, elas próprias, o seu conhecimento.

Além disso, muitos professores têm resistência em trabalhar o lúdico, por acharem que tal atividade provoca tumulto na sala de aula e que as crianças ficam agitadas. No entanto, sabe-se que, depois das primeiras experiências, elas próprias sentem a necessidade de se organizar e o trabalho pode ser realizado de forma mais tranquila.

Tem-se constatado, através de práticas realizadas por professores que adotam o lúdico dentre suas práticas educativas, que se divertindo a criança aprende a se relacionar com os colegas e a descobrir o mundo à sua volta. Por isso, é papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas, tanto em sala de aula como ao ar livre.

Pode-se ainda, afirmar, que a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende primeiro com a mãe, depois com os familiares. Assim, esta é uma questão que tem sido foco de discussão de diversos cientistas, antropólogos, psicólogos e sociólogos. Muitas reflexões em torno da relação do indivíduo com o lúdico têm ganhado espaço no campo pedagógico, que acabou por compreender que os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio de atividades lúdicas, e por isso mesmo a escola não pode abdicar do uso desse poderoso instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa perspectiva surge a necessidade de o professor ser o mediador nas atividades que envolvem o brincar.

Como mediador da aprendizagem em contexto lúdico, ele precisa preservar a autonomia da criança ao mesmo tempo em que lhe dá pistas e ajuda-a a resolver problemas motivando a sua ação. Assim, ao embutir propostas pedagógicas em situações de brinquedo e jogo, ele poderá possibilitar à criança superar mais facilmente as contradições inerentes aos desequilíbrios provocados pelo enfrentamento do desconhecido.

Torna-se relevante destacar que um professor que pretende uma educação voltada para a autonomia da criança, busca uma atuação mais intensa e participativa no processo educacional.

Contudo, tal postura exige atenção e principalmente uma melhor formação teórica por parte do professor. Em compensação, sua prática diária se torna mais agradável e distante das rotinas cansativas.

Além de tudo isso,

“numa educação voltada para a autonomia e para o pensamento crítico, os professores ensinam as crianças a ser atentas, não só ao que se passa à sua volta, mas ao que se passa com elas mesmas nas ações que realizam”. (FREIRE, 2003, p.192).

Uma educação voltada para a autonomia e para a educação lúdica pressupõe, ainda, a transformação da escola em um espaço de aceitação do lúdico como fator importante e indispensável para que as crianças possam aprender de forma prazerosa e significativa.

No entanto, esta transformação só será possível através da ação de professores cientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores. Nesse sentido, formar professores para uma plena e inteira introdução do lúdico na escola é, sem dúvida, um desafio a ser vencido, pois o sentido real, verdadeiro e funcional da educação lúdica só estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo.

Isto requer um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para fazer isso acontecer. Frente às considerações feitas concebe-se que é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra escola, entendendo-a como lugar de alegria, prazer intelectual e satisfação.

Também é de suma importância repensar a formação do professor, proporcionando-lhe oportunidades de refletir, cada vez mais, sobre a sua função, construída historicamente e para que este profissional possa adquirir, a cada dia, maior competência não só no que diz respeito à busca do conhecimento teórico, mas também no que diz respeito ao desejo de aprender sempre mais e promover a transformação da escola em lugar mais atraente para as crianças.

Entretanto, é muito importante que o professor não se arrisque a partir para uma prática sem ter a confiança e o conhecimento suficientes para a realização da mesma. É preciso que ele invista na sua própria formação, lendo, conversando,

pesquisando, buscando alternativas variadas, recriando. Quanto mais conhecimento tiver sobre o assunto, mais segurança terá na aplicação e execução do seu trabalho.

Para a inclusão das atividades lúdicas no contexto educativo, com adequação e convicção, é preciso que o professor conheça a natureza do lúdico, para não se deixar enganar pelo falso jogo e pelo modismo, assim como para não confundir os fins da educação como um todo com os fins das práticas utilizadas para concretizar a aprendizagem.

Ele precisa ser capaz de discernir os meios a serem usados para o alcance dos fins em cada um dos casos. É fundamental, ainda, que ele saiba diagnosticar causas e efeitos para possíveis respostas e encaminhamentos, bem como as formas adequadas para a implementação do lúdico na escola, levando em conta a adaptação, a organização, o planejamento, a execução e a análise de qualidade das atividades a serem propostas e desenvolvidas com os educandos.

Para tanto, o professor, antes de colocar em prática qualquer atividade lúdica, precisa organizar-se e traçar um plano de trabalho, considerando para isso as características dos alunos e do ambiente, e também a adequação dos objetivos que pretende alcançar. O ato educativo não é uma ação inconsciente, espontânea, mas um ato consciente, histórico e planejado.

Por isso é fundamental que, antes de concretizá-lo definam-se as metas, prioridades, considerando para isso o tipo de pessoa que se deseja formar, o conhecimento que se deseja transmitir e quais os meios necessários para a concretização (ALMEIDA, 1994, p.44).

Se o professor pretende ter dentre suas práticas o lúdico, ele precisa ter bem claro que a educação lúdica é uma proposta que visa a formação da personalidade, e o desenvolvimento de diversos aspectos do indivíduo, portanto, as atividades que ele propõe precisam ser pensadas e ter objetivos bem definidos. Vale ressaltar que durante o desenvolvimento da atividade lúdica, o professor deve transmitir segurança, demonstrar a todos os participantes que sabe bem o que está fazendo. Cada palavra ou gesto seu deve representar entusiasmo e estímulo.

Todavia, não é incomum que, apesar da prévia preparação, haja imprevistos e confusões na aplicação de um jogo ou atividade lúdica. Assim, se isto acontecer, o professor deve anotar as falhas, a fim de que em uma próxima aplicação não se cometam os mesmos erros. Outro importante aspecto a ser discutido com relação à utilização dos jogos e das atividades lúdicas no ambiente escolar refere-se à

utilização dos mesmos como recursos avaliativos. Estes, em geral, não constituem em si instrumentos de avaliação, mas podem ser estratégias que oferecem ao professor e aos próprios alunos a possibilidade de observarem o rendimento da aprendizagem, as atitudes e a eficiência do próprio trabalho. A partir da observação atenta, durante o funcionamento do jogo ou atividade lúdica, o professor é capaz de perceber as atitudes dos alunos, bem como o espírito de cooperação, a maneira como eles se relacionam, o seu poder de observação e de atenção, o interesse, o poder de concentração, a sua capacidade de comunicação e desembaraço.

Assim, em posse dessas informações ele poderá levantar dados de cada aluno e, através desses dados orientar cada um deles conforme suas necessidades, suas aptidões, seus interesses e anseios. Para finalizar essa discussão é importante alertar para o fato de que o brincar não pode ser uma coisa chata, e que é função do adulto compreender a criança, e não o contrário. “À criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la cabe ao adulto” (WALLON apud FREIRE, 2003, p. 76).

Também vale evidenciar que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa romper definitivamente com o medo da „bagunça” em que se transforma o ambiente escolar quando da realização das atividades lúdicas.

É necessário que o professor domine esse medo, pois além de coragem ele vai precisar de fortes argumentos teóricos para defender sua proposta de trabalho. Sabe-se que não falta quem critique e pressione para que se acabe com o barulho, já que toda a escola está estruturada para que as crianças “aprendam” em silêncio e imobilizadas. O professor precisa ter convicção no que faz e no por que faz, mostrando assim aos demais que esses dois requisitos são importantes, mas não exclusivos. É necessário que ele esteja consciente de que para aprender os conteúdos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças não precisam estar sentadas, imóveis e em silêncio. Ao contrário, seria difícil a um indivíduo em tal postura, tanto integrar-se num grupo, como desenvolver suas aptidões pessoais e consolidar sua imagem do corpo.

Por fim, é importante ressaltar que a afetividade do educador é colocada em evidência, mais do que nunca, quando da realização de atividades lúdicas, pois lidar com corpos em movimento, muitas vezes, é um desafio. Não é o mesmo que fazê-lo quando as crianças são obrigadas a permanecer imóveis, com olhares fixos no quadro negro ou cabeças baixas sobre os cadernos.

Conforme evidencia-se incluir as atividades lúdicas dentre as atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um grande desafio para os professores, principalmente, porque esse é o período em que muitos atribuem ao professor a função de alfabetizar os alunos a qualquer custo, mesmo que para isso tenham que privar as crianças do seu maior prazer que é o brincar.

Dessa forma, muitas vezes, o professor sente-se frustrado e desmotivado por não saber como lidar com essa divergência. É frente a esse contexto que o supervisor pode contribuir em muito com os professores orientando-os e dando-lhes suporte para que eles não desistam de exercer uma prática educativa de qualidade e que vise o aprendizado dos educandos de forma prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refazendo a trajetória dessa pesquisa conclui-se que trabalhar com o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental vai muito além de brincar, ou passar o tempo, pois tais atividades propiciam o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. Dessa forma, o estudo e a utilização do lúdico no ambiente educativo precisam ser questionados, discutidos e valorizados por todos aqueles que se preocupam com a educação.

Prova disso é que aspectos sobre o lúdico que até o início do século passado eram abordados apenas teoricamente e por um grupo muito restrito de estudiosos, firmou-se, pouco a pouco, e evoluiu bastante. Assim, hoje, compreende-se a necessidade tanto de estudos teóricos como de pesquisas (no campo da prática) para se comprovar concepções que envolvem a utilização do lúdico principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo desse contexto torna-se possível afirmar que o lúdico precisa ser entendido como espaço de desenvolvimento do sensível e como construção de um novo olhar sobre as condições concretas, educando dentro de uma perspectiva que leve em conta a importância das possibilidades e dos limites da experiência vivida. Sabendo que a escola é o espaço, por excelência, que tem maiores possibilidades de oferecer às crianças oportunidades diversificadas de experiências lúdicas, torna-se importante destacar que, assim sendo, tais atividades a serem desenvolvidas nesse

ambiente devem ser ricas e representar um tempo – espaço – oportunidade capaz de garantir às crianças o direito de ser, sonhar, decidir e agir como indivíduo e sujeito.

Para tanto, a educação lúdica, não pode ser vista de forma ingênua, como se fosse passatempo, brincadeira vulgar ou diversão superficial. Ao contrário, deve ser vista como uma ação inerente à criança, adolescente, jovem e adulto e que surge sempre como uma forma transicional em direção a algum conhecimento, pois educar ludicamente tem uma significação muito profunda e está presente em todos os segmentos da vida.

Diante dessa constatação, torna-se relevante, então enfatizar a importância do lúdico na vida da criança, bem como a necessidade de os professores e supervisores estarem conscientes de que descaracterizar a importância pedagógica do lúdico na escola é negar a própria criança; é talvez, até violentá-la naquilo que ela tem de mais precioso.

Todavia, o lúdico dentro da escola orientado pelo professor não deve ser o mesmo de fora da escola, que acontece entre parceiros da mesma idade e sem orientação de adultos. A atividade lúdica realizada como conteúdo escolar deve ser aquela que se inclui numa proposta de trabalho, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade. A partir do brincar “orientado”, o professor precisa saber onde quer chegar e o que deseja desenvolver.

Constatou-se, no decorrer desse estudo, que nas atividades infantis, mesmo aquelas que acontecem fora da escola, o que a criança faz contém uma mistura inseparável de lúdico e trabalho, de atividade descomprometida e atividade séria de puro prazer e ação adaptativa.

Assim é perfeitamente possível o desenvolvimento de atividades sérias dentro de um contexto lúdico. Tomando como parâmetro todo o estudo e reflexão do alicerce teórico selecionado, pode-se perceber que a atividade lúdica é realmente indispensável para o desenvolvimento infantil, tanto, que há hoje, uma grande preocupação com o exagero de imobilidade, exigido, pela escola, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante destacar que, contudo, não se trata de criticar toda a prática educativa nesse ambiente, mas, de alertar para que se continue com as atividades ditas sérias, que muitas vezes, aborrecem as crianças, mas que estas não tomem todo o tempo do brinquedo. É preciso encontrar a medida certa entre a movimentação

corporal e a imobilidade, entre o sério e o lúdico, entre o prazer e a obrigação rotineira.

Em face de toda pesquisa realizada pode-se concluir, enfim, que a competência do professor é essencial para garantir bons resultados no processo de ensino – aprendizagem. Dessa forma, o professor precisa apropriar-se de um trabalho sistemático, organizado, ter conhecimentos teóricos sólidos, além de ter competências para conseguir ultrapassar os obstáculos que, muitas vezes, se configuram como impossíveis para alguns, mas que para ele deve ser apenas mais um desafio na trajetória educacional. O supervisor, por sua vez, pode e deve orientar e incentivar os professores a adotarem o lúdico como recurso pedagógico.

Concebe-se que, através de sua ação, este profissional, pode levar os professores a refletirem sobre a própria prática e repensá-la, para então buscar a melhoria do processo educativo e nessa busca encontrar como possibilidade um trabalho que valorize o lúdico.

Entretanto, é relevante ressaltar que as atividades lúdicas não podem ser simplesmente incluídas no planejamento escolar. Elas devem ser parte do processo de construção do conhecimento pelos educandos, propiciando condições para que o indivíduo tenha maior acesso ao contexto em que está inserido, tornando-se capaz de desenvolver potencialidades e, assim, construir as habilidades necessárias para uma vida social conectada com o contexto atual.

Em síntese, a realização desse estudo promoveu a ampliação de conhecimentos sobre a importância do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando à constatação da necessidade de que todo setor educacional compreenda o quanto é importante à prática de tais atividades para a formação do indivíduo enquanto ser humano e cidadão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: **Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.
- ALONSO, Myrtes. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 6 ed, São Paulo: Cortez, 2007, p. 167-181.
- BRANDÃO, Maria Gláucia Costa. **Educação corporal voltada para a qualidade de vida**. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Coleção Veredas – Formação Superior de Professores: Guia de estudo, Mod. 6, vol.2, Educação Corporal. Belo Horizonte, SEE, MG, 2005, p.36-48

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: **Teoria e Prática da Educação Física**. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 2003, 220p.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisor Escolar- Parceiro Político-pedagógico do Professor**. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs). Nove olhares sobre a supervisão. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 9-35

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **Experiência Educativa Lúdica**. In: **SECRETARIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**. Coleção Veredas – Formação Superior de Professores. Estudo. Mod. E, vol. 4. Educação Corporal. Belo Horizonte, SEE, MG, 2004. P. 24-49.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. **A Supervisão Escolar: um urgente desafio**. In: ALVES, Nilda (coord.). Educação e Supervisão- O Trabalho Coletivo na Escola. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1988, p. 29-35

VIEIRA, Flávia. **Supervisão: produzir a Pedagogia**. In: RANGEL, MARY, FREIRE, Wendel (orgs). Supervisão escolar: avanços de conceitos. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011, P. 89- 121.

ANÁLISE DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO SOB ENFOQUE DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA

Laís Ferreira Ramos³
Larissa Ferreira Ramos⁴

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise do sistema prisional brasileiro sob enfoque da criminologia crítica. Inicialmente busca-se conceituar a criminologia, apontando seus objetos de estudo. Antes de adentrar ao assunto principal, objetiva-se discorrer sobre as escolas criminológicas, apresentando os seus fundamentos e precursores. Será abordada a criminologia crítica, as correntes abolicionistas e minimalistas. Ao longo do trabalho busca-se apresentar dados reais acerca do sistema prisional, dando ênfase a aplicação desenfreada do direito penal, e os problemas advindos da superlotação carcerária. Por fim, pretende-se apontar os efeitos oriundos da adoção das correntes minimalistas e abolicionistas.

Palavras - Chave: Criminologia Crítica. Minimalismo. Abolicionismo. Sistema Prisional.

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the Brazilian prison system under a critical criminology approach. Initially we seek to conceptualize criminology, pointing out its object of study. Before

³ Especialista em Criminologia pela FANS- Faculdade de Nova Serrana

⁴ Especialista em Criminologia pela FANS- Faculdade de Nova Serrana

entering the main subject, it is aimed to discuss about the criminological schools, presenting their foundations and precursors. Critical criminology, the abolitionist and minimalist currents will be approached. Throughout the work, we seek to present real data about the prison system, emphasizing the unrestrained application of criminal law, and the problems arising from prison overcrowding. Finally, we intend to point out the effects of the adoption of the minimalist and abolitionist currents.

Keywords: Critical Criminology. Minimalism. Abolitionism. Prison System.

1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva a análise do sistema prisional brasileiro com ênfase na criminologia crítica. Diversas são razões que motivaram a pesquisa, primeiramente por se tratar de um assunto que direta ou indiretamente interessa à toda sociedade, além do grande número de encarcerados e os graves problemas decorrentes do aprisionamento.

A criminologia é uma ciência que passou por diversas fases, atualmente tem como objetos de estudo a vítima, o crime, o criminoso e os controles sociais.

É importante, ainda que de forma sucinta discorrer sobre as escolas clássica, positivista, sociológica alemã, dentre outras, bem como seus fundamentos e principais precursores, visto que se trata de antecedentes teóricos da criminologia crítica.

Esse estudo abordará a criminologia crítica, buscando esclarecer os principais fundamentos das correntes abolicionistas e minimalistas. Enquanto o abolicionismo, de uma forma geral, propõe o fim das instituições formais de controle, o minimalismo, busca a máxima redução.

O sistema prisional brasileiro é um tema que por si só gera grande polêmica no que tange as discussões quanto à condição dos reclusos, já que para muitos, garantir os direitos a estes inerentes, é o mesmo que vitimiza-los.

Todavia, o que se pretende é um estudo com base em dados estatísticos que retratam a realidade do sistema carcerário brasileiro, sendo necessário portanto abandonar qualquer preconceito acerca do assunto, a fim de se fazer uma reflexão crítica sobre as condições do encarceramento.

Serão realizadas pesquisas bibliográficas em livros, artigos, relatórios e documentos eletrônicos.

Propõe-se ao final do presente trabalho, demonstrar as consequências e vantagens provenientes da adoção das correntes minimalistas e abolicionistas.

2- ANTECEDENTES TEÓRICOS DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA

A criminologia atualmente é entendida como uma ciência empírica, interdisciplinar, que tem como objetos de estudo o criminoso, o crime, a vítima e os controles sociais. Nestor Sampaio Penteado Filho (2016, p.19) apresenta o seguinte conceito:

Pode-se conceituar criminologia como a ciência empírica (baseada na observação e na experiência) e interdisciplinar que tem por objeto de análise o crime, a personalidade do autor do comportamento delitivo, das condutas criminosas.

É controverso quando de fato teria nascido à criminologia, no entanto há consenso sobre a influência iluminista.

Antes de adentrar a criminologia crítica é importante mencionar alguns de seus antecedentes teóricos.

A chamada Escola Clássica (século XVIII) possuía base filosófica, de cunho liberal e humanitário, fundamentada no livre arbítrio, entendia que o homem era um ser livre e racional, capaz de refletir, tomar decisões e agir em consequência disso. Seus principais precursores foram Cesare Beccaria, Francesco Carrara e Geovani Carmignani.

Convém esclarecer que a Escola Clássica, embora apresente esta nomenclatura, de fato nunca existiu como escola, trata-se de uma forma pejorativa a qual os positivistas se referiam ao período anterior ao surgimento da Escola Positiva.

A Escola Positiva (século XIX) pode ser dividida em três fases: antropológica, sociológica e jurídica. São expoentes desta escola Cesare Lombroso (antropológica), Enrico Ferri (sociológica) e Raffaele Garófalo (jurídica).

Lombroso (1835-1909), considerado o “pai da antropologia criminal” entendia o crime como um fenômeno biológico, seus estudos eram baseados na fisionomia e a frenologia.

Ferri (1856-1929), criador da “sociologia criminal”, se destacou nos estudos sobre a criminologia através dos fatores sociológicos, não acreditava que o crime era exclusivo de patologias.

Garófalo (1851-1934), jurista, foi o primeiro a utilizar o termo ‘criminologia’. Afirmava que o delito era intrínseco a natureza humana e se revelava como degeneração desta.

A Escola de Política Criminal ou Moderna Alemã, também denominada Escola Sociológica Alemã, teve como percussores Franz von Lizst, Adolphe Prins e Von Hammel. A Escola Sociológica Alemã tinha como princípios a distinção entre imputáveis e imputáveis (pena para os normais e medida de segurança para os perigosos); o crime como fenômeno humano-social e como fato jurídico; a função da pena (prevenção especial), dentre outros.

A Terza Scuola Italiana, definia o crime como fenômeno individual e social, entendia que o delinquente não era dotado de livre arbítrio e diferenciava os imputáveis de imputáveis. Como representantes desta escola citam-se Manuel Carnevale, Bernardino Alimena e João Impallomeni.

É importante mencionar que embora tenham surgido outras correntes criminais após Escola Clássica e Positiva, com novos pensamentos, estas não romperam com os ideais estabelecidos pelas escolas primitivas.

A Escola Sociológica propunha a análise do delito não somente de forma individual, mas sob uma visão do homem em sociedade. Teve origem com o pensamento dos sociólogos Herbert Spencer, Émile Durkheim, Léon Duguit, Nordi Greco.

A citada escola influenciou o pensamento criminológico, através das teorias macrossociológicas, denominadas teorias de consenso e conflito. Segundo ensinamentos de Penteadado Filho (2016, p.82) :

As teorias de consenso entendem que os objetivos da sociedade são atingidos quando há o funcionamento perfeito de suas instituições, com os indivíduos convivendo e compartilhando as metas sociais comuns, concordando com as regras de convívio. Aqui os sistemas sociais dependem da voluntariedade de pessoas e instituições, que dividem os mesmos valores. As teorias consensuais partem dos seguintes postulados: toda sociedade é composta de elementos perenes, integrados, funcionais, estáveis, que se baseiam no consenso entre seus integrantes.

São exemplos da teoria do consenso: a Escola de Chicago, a teoria de associação diferencial, a teoria da anomia e a teoria da subcultura delinquente.

Com relação às teorias do conflito, acrescenta o autor supracitado:

Por sua vez, as teorias de conflito argumentam que a harmonia social decorre da força e da coerção, em que há uma relação entre dominantes e dominados. Nesse caso, não existe voluntariedade entre os personagens para a pacificação social, mas esta é decorrente da imposição ou coerção. Os postulados das teorias de conflito são: as sociedades são sujeitas a mudanças contínuas, sendo ubíquas, de modo que todo elemento coopera

para sua dissolução. Haveria sempre uma luta de classes ou de ideologias a informar a sociedade moderna (Marx). (p.83)

Citam-se como exemplos de teorias de conflito o labelling approach e a teoria crítica ou radical. De acordo com a teoria do Labeling Approach, também denominada etiquetamento, rotulação ou reação social, o crime é um “rótulo” criado pela sociedade à determinada conduta que entende por “desviante”. Penteado Filho ensina que:

Por meio dessa teoria ou enfoque, a criminalidade não é uma qualidade da conduta humana, mas a consequência de um processo em que se atribui tal “qualidade” (estigmatização). Assim, o criminoso apenas se diferencia do homem comum em razão do estigma que sofre e do rótulo que recebe. Por isso, o tema central desse enfoque é o processo de interação em que o indivíduo é chamado de criminoso. A sociedade define o que entende por “conduta desviante”, isto é, todo comportamento considerado perigoso, constrangedor, impondo sanções àqueles que se comportarem dessa forma. Destarte, condutas desviantes são aquelas que as pessoas de uma sociedade rotulam às outras que as praticam. A teoria da rotulação de criminosos cria um processo de estigma para os condenados, funcionando a pena como geradora de desigualdades. O sujeito acaba sofrendo reação da família, amigos, conhecidos, colegas, o que acarreta a marginalização no trabalho, na escola.

Contudo merece destaque a teoria radical, visto ser objeto de estudo do presente trabalho.

3- CRIMINOLOGIA CRÍTICA: ABOLICIONISMO E MINIMALISMO

A criminologia crítica, também denominada por alguns autores de “criminologia radical”, “nova criminologia” e “criminologia marxista”, surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960 sob forte influência Marxista.

Os primeiros criminólogos críticos norte-americanos foram William Chambliss, Richard Quinney e Austin Turk.

O termo “criminologia crítica”, segundo avaliação de Stanley Cohen (em *Imagens do Desvio*) citada na obra de Anitua (2008, p.657), começou a unificar posições distintas, que iam desde o interacionismo até o materialismo, e que se “assemelhavam mais naquilo que criticavam do que naquilo que propunham”.

A criminologia crítica nasceu após o positivismo, considerada assim uma evolução dos estudos criminológicos, visto que alterou seu objeto de estudo, já que o positivismo estudava o delito a partir de causas biológicas psicológicas e ambientais, enquanto a “nova criminologia”, segundo Santos (p.1):

A Criminologia crítica se desenvolve por oposição à Criminologia tradicional, a ciência etiológica da criminalidade, estudada como realidade ontológica e explicada pelo método positivista de causas biológicas, psicológicas e ambientais. Ao contrário, a Criminologia crítica é construída pela mudança do objeto de estudo e do método de estudo do objeto: o objeto é deslocado da criminalidade, como dado ontológico, para a criminalização, como realidade construída, mostrando o crime como qualidade atribuída a comportamentos ou pessoas pelo sistema de justiça criminal, que constitui a criminalidade por processos seletivos fundados em estereótipos, preconceitos e outras idiossincrasias pessoais, desencadeados por indicadores sociais negativos de marginalização, desemprego, pobreza, moradia em favelas etc;.

Em suma, a criminologia crítica propõe reformas sociais, tem o capitalismo como base da criminalidade, prima pela compreensão do criminoso e critica a criminologia tradicional. A criminologia crítica de acordo com Penteado Filho (2016, p.97):

É criticada por apontar problemas nos Estados capitalistas, não analisando o crime nos países socialistas. Destacam-se as correntes do neorealismo de esquerda; do direito penal mínimo e do abolicionismo penal, que, no fundo, apregoam a reestruturação da sociedade, extinguindo o sistema de exploração econômica.

Embora se destaquem as correntes do neorealismo de esquerda, o minimalismo penal e o abolicionismo penal, no presente será abordado apenas as duas últimas.

Inicialmente convém diferenciar as correntes abolicionistas e minimalistas, a primeira busca um sistema alternativo de controle da criminalidade, diferente da prisão, já a segunda objetiva a reforma do sistema penal. Ao tratar do abolicionismo esclarece Andrade (p.11) que:

Trata-se de desconstruir toda uma semântica própria da discursividade penal e, sem reticência, de abolir a instituição da prisão, substituindo-a no próprio processo de transformação cultural e institucional, por outras formas de controle.

A abolição não se propõe apenas extirpar as instituições formais de controle, mas abolir a cultura da punição por meio da prisão.

Segundo Anitua (2008, p.698) a abolição estaria relacionada até mesmo com a linguagem utilizada no sistema penal, aduz que:

Atentar para esses problemas requer um vocabulário novo e melhor. O objetivo do abolicionismo não é apenas o desmonte do funcionamento efetivo

do sistema penal, mas também desmontar aquelas palavras que o sistema penal criou para confundir e negar realidades. Em contrapartida, propõe-se recuperar outras palavras, como “santuário”, “reparação”, “conflito” e “situação problemática”, com o intuito de desenhar novas “alternativas”.

Louk Hulman e Thomas Mathiesen, são importantes nomes do abolicionismo. “Hulman criticava severamente o “castigo”, para ele “ a ausência do estado e de suas intervenções, inclusive as da lei, será coberta mais satisfatoriamente por formas comunitárias, autônomas e pacíficas de manejar os conflitos. Mathiesen propunha deter a construção de prisões, “(...) estava convencido da necessidade e da plausibilidade de os cárceres serem abolidos e de que a sociedade podia se organizar de forma tal que as prisões não tivessem mais razão de ser.” Acreditava que os cárceres ficam cheios pelo fato de serem construídos, se tratando assim de “um negócio infinito”. Desta forma, Thomas Mathiesen, argumentava sobre a possibilidade da sociedade se organizar sem a prisão, atentando-se para os problemas sociais. (Anitua, 2008, p.701,704 e 705).

Nas palavras de Vera Regina Pereira de Andrade (p.7) “enquanto o abolicionismo protagoniza a sua abolição e substituição por formas alternativas de resolução de conflitos, o minimalismo defende, associado ou não à utopia abolicionista, sua máxima contração.”.

O minimalismo tem como objetivo principal a redução da atuação do direito penal e em contrapartida a aplicação de outros meios alternativos para coibir os delitos. Destacam-se como minimalistas: Alessandro Baratta, Eugenio Raúl Zaffaroni e Luigi Ferrajoli.

Segundo Anitua (2008, p. 725):

O minimalismo ou garantismo emergiu no confronto contra a sobrevivência da legislação autoritária e contra a emergência da legislação antiterrorista, que tanto na Itália quanto na Espanha, ameaçavam os princípios de um direito penal ilustrado que não haviam chegado a desenvolver-se completamente, e que, portanto, podia ser usado mais por suas promessas do que propriamente por suas realizações.

Convém mencionar que do ponto de vista teórico o minimalismo apresenta vertentes diversas, minimalismos como meios para o abolicionismo, minimalismos com fins em si mesmo.

O minimalismo como meio para o abolicionismo, versa sobre a aceitação da deslegitimação do sistema penal, mas considera impossível a sua relegitimação,

assim o minimalismo é considerado uma transição para o abolicionismo. Destacam-se nessa linha de pensamento os juristas Eugenio Raul Zaffaroni e Alessandro Baratta.

Para o ilustre jurista argentino Zaffaroni (2010, p.106):

O direito penal mínimo é, de maneira inquestionável, uma proposta a ser apoiada por todos os que deslegitimam o sistema penal, não como meta insuperável e, sim como passagem ou trânsito para o abolicionismo, e não como objetivo “ fechado” ou “aberto”. O sistema penal parece estar deslegitimado tanto em termos empíricos quanto preceptivos, uma vez que não vemos obstáculos à concepção de uma estrutura social na qual seja desnecessário o sistema punitivo abstrato e formal tal como demonstra a experiência histórica e antropológica.

De acordo com Baratta (1993, p.56) :

A teoria do direito penal mínimo representa uma proposta de política criminal alternativa na perspectiva da criminologia crítica. Trata-se, sobretudo, de um programa de contenção da violência punitiva através do direito, baseado na mais rigorosa afirmação das garantias jurídicas próprias do Estado de Direito e dos direitos humanos de todos os cidadãos, em particular das vítimas, processadas e condenadas pelo sistema de justiça penal. Seu programa consiste numa ampla e rigorosa política de descriminalização e, numa perspectiva final, na superação do atual sistema de justiça penal e sua substituição por formas mais adequadas, diferenciadas e justas de defesa dos direitos humanos frente à violência.

Em contrapartida o minimalismo como fim em si mesmo, denominado por Luigi Ferrajoli como “garantismo”, “parte da deslegitimação do sistema penal, mas acredita que ele possa ser relegitimado, e o minimalismo é apresentado como fim em si mesmo - um direito penal mínimo para uma sociedade futura.”. (Andrade, p.176).

O modelo de minimalismo de Ferrajoli é totalmente contrário ao abolicionismo radical, pois entende que o sistema penal é necessário, pois sua extinção causaria uma anarquia punitiva. Nesse espeque Anitua (2008, p.732):

Na opinião de Ferrajoli, o desaparecimento do sistema penal - isto é, não apenas do direito penal mas também na própria pena – levaria à existência de uma anarquia punitiva, com respostas estatais ou sociais selvagens, diante de um fato improvável, ou à existência disciplinar na qual o cometimento desses fatos imorais seria faticamente impossível devido à existência de uma vigilância social ou estatal total.

Ferrajoli (2002, p.21) em sua obra *Direito e Razão*, esclarece que o direito penal, mesmo que garantista e cercado de limites, está arraigado de brutalidade, nesse sentido:

O direito penal, mesmo que cercado de garantias e limites, conserva sempre uma brutalidade intrínseca, tornando-se problemática e incerta sua legitimidade moral e política. A pena constitui uma segunda violência que se acrescenta ao delito. O poder de punir e julgar é, certamente, o mais terrível e odioso dos poderes, pois exercido de forma violenta e direta sobre a pessoa e que se manifesta numa relação conflituosa entre o Estado e o cidadão, entre autoridade e liberdade.

Acrescenta ainda:

A certeza perseguida pelo direito penal máximo está em que nenhum culpado fique impune, à custa da incerteza de que também algum inocente possa ser punido. A certeza perseguida pelo direito penal mínimo está, ao contrário, em que nenhum inocente seja punido à custa da incerteza de que também algum culpado possa ficar impune. (2002, p. 84/85)

Portanto, o autor entende que há necessidade do direito penal, todavia, mínimo, pois a existência do direito penal constitui o único meio de se evitar um retrocesso, visto que sua ausência implicaria em vingança privada, onde a violência seria ainda maior.

4- ANÁLISE DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

A Constituição Federal brasileira de 1988 assegura aos presos o respeito à integridade física e moral, além de ser expressamente vedada a tortura ou tratamento desumano ou degradante. (art.5º, XLIX, III, da CF/88). Estabelece que a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana. (art.1º, III, CF/88).

Cabe esclarecer que a dignidade da pessoa humana é um valor inerente a qualquer ser humano, o tornando merecedor de respeito e garantindo condições existenciais mínimas.

Conforme levantamento nacional de informações penitenciárias de 2016 (INFOPEN) a população carcerária do Brasil é quarta maior do mundo, após, Estados Unidos da América, China e Rússia.

Em 2014, de acordo com dados do INFOPEN a população carcerária já ultrapassava 600.000 mil presos. Segundo dados constantes do relatório do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas de 2017 (Órgão do Conselho Nacional de Justiça), há apenas 376.669 vagas no sistema penitenciário.

O número de pessoas reclusas é expressivo, surgindo diante dessa realidade um grande problema, há uma relevante deficiência de vagas o que provoca a superlotação dos estabelecimentos prisionais, neste sentido questiona-se, se os princípios e garantias constitucionais têm alcançado a população carcerária, bem como a forma em que tem ocorrido a aplicação do direito penal.

A Comissão Parlamentar de inquérito, criada por Ato da Presidência da Câmara dos Deputados e que tem como objetivo investigar a real situação do sistema carcerário brasileiro relatou em 2009 que:

O sistema carcerário nacional é, seguramente, um campo de torturas psicológicas e físicas. Do ponto de vista psicológico, a tortura é ampla, de massa e quase irrestrita. Para comprovação das torturas psicológicas e o desrespeito à integridade moral dos presos, basta a existência de celas superlotadas; a falta de espaço físico; a inexistência de água, luz, material higiênico, banho de sol; a constatação de lixo, esgotos, ratos, baratas e porcos misturados com os encarcerados; presos doentes, sem atendimento médico, amontoados em celas imundas, e outras situações descritas nas diligências, fotografadas e filmadas. (p.270)

Na quase totalidade das cadeias, a CPI constatou que o banho é frio. Chuveiros? Não existem. São canos de água de onde sai a água fria para o banho, a fim de economizar energia. Não ficam os “chuveiros” com água à disposição, não. Tem hora marcada: durante 1 hora ou 1 hora e meia a água sai do cano, depois é fechada. Como são muitos os presos, é preciso que o banho seja rápido.

[...] A falta de água, o suor de homens amontoados e aparelhos sanitários sem limpeza produzem um cheiro nauseabundo e insuportável no interior das unidades penais. Quem entra em um estabelecimento penal, e chega perto de uma cela apinhada de homens e mulheres, não esquece jamais o cheiro que dali se exala. As autoridades responsáveis pelo sistema carcerário precisam sentir o cheiro das cadeias e presídios; talvez, assim, tenham compaixão e cumpram suas obrigações legais. (p 268)

É geral: as celas são escuras, totalmente sem iluminação, ou com lâmpadas tão fracas que mal se enxerga lá dentro. Os presos parecem homens-morcego, circulando na escuridão. Há celas que, inclusive, sequer têm janelas, de forma que nem sol entra, além de não haver circulação de ar. (p.269)

Ao se referir a um estabelecimento penal específico, no estado de Rondônia, descreveu a seguinte situação:

Sem luz, sem ar, o resultado são celas úmidas, cheias de bolor por todos os lados e um cheiro horrível. Os presos por anos a fio sem ver a cor do sol apresentam-se pálidos, como se há tempo fossem defuntos. A sonegação de recursos naturais, como ventilação e sol, é a revelação mais cruel do tratamento dispensados aos presos pelos gestores do sistema penitenciário. (p.269)

Nesse sentido, é importante analisar o teor do art. 88 da Lei de Execução Penal que prevê as condições físicas do estabelecimento penal, cela individual, contendo dormitório, aparelho sanitário e lavatório. Além de estabelecer requisitos básicos da unidade celular, como, salubridade do ambiente pela concorrência dos fatores de aeração, insolação e condicionamento térmico adequado à existência humana.

O art. 3º da Lei de Execução Penal estabelece que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei.” No entanto, conforme demonstrado, a realidade atual tem sido totalmente diversa, embora o art. 85 desse mesmo diploma legal determine que “o estabelecimento penal deverá ter lotação compatível com a sua estrutura e finalidade.” a superlotação dos estabelecimentos prisionais é fato, e tem causado a violação dos direitos mínimos.

Em que pese às garantias asseguradas aos reclusos, a CPI no seu relatório de 2017 concluiu que:

É indiscutível a precariedade qualitativa e quantitativa do sistema prisional brasileiro, resultante de inúmeros fatores, sendo flagrante o descompasso entre aquilo que é preconizado pelas inúmeras leis e a realidade que é encontrada no dia-a-dia, alheia a tudo que se proclama em termos de boas práticas para o cumprimento da pena e a ressocialização do apenado. Entre os fatores negativos, estão as prisões superlotadas que se espalham por todo o Brasil, completamente desprovidas de tudo o quanto seria absolutamente necessário para que funcionasse a contento. (p.250)

Diante dos graves problemas acarretados pela superlotação do sistema prisional brasileiro, merece destaque os dados apresentados no relatório do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas, com relação aos presos provisórios:

Dados ainda mais relevantes são os referentes aos presos sem condenação. O Brasil exhibe, entre os países comparados, a quinta maior taxa de custodiados provisórios. Aproximadamente 40% estavam presas sem terem sido julgadas em 2014. A quantidade de presos provisórios ultrapassa a quantidade dos presos em regime fechado. (2017, p.26)

Importa destacar, também, que a indiscriminada utilização das prisões provisórias é um elemento complicador e de afronta aos direitos humanos mais elementares.

Há mais de uma década, a Comissão Interamericana de Direito Humanos (CIDH) considera o uso excessivo da prisão provisória como um problema crônico e inerente à maioria dos países do continente. (2017, p.39)

As pessoas em prisão preventiva sofrem grandes tensões pessoais como resultado da perda de renda e a separação forçada de sua família e

comunidade; ademais, padecem do impacto psicológico e emocional do próprio fato de estarem privadas de liberdade sem terem sido condenadas, e, em geral, são expostas a um entorno de violência, corrupção, insalubridade e condições desumanas presentes nas prisões da região. Inclusive, os índices de suicídios cometidos em prisões são maiores entre os presos em prisão preventiva. Daí a especial gravidade desta medida e a necessidade de cercar a sua aplicação das máximas garantias jurídicas. (2017, p.41)

Em que pese à legislação penal brasileira se inclinar para a liberdade como regra, “os aplicadores da lei”, optam pela medida mais extrema, o acautelamento. Nessa esteira, convém mencionar outro trecho do relatório do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (2017, p.11/12):

E a dura constatação é que, mesmo após o advento da Lei n. 12.403/2011, cujo desejo foi tornar a prisão provisória uma exceção, porquanto passou-se a oferecer novos paradigmas punitivos para o sistema de justiça criminal, a opção pelo “encarceramento”, seja provisório, seja definitivo, seguiu sendo a regra. Definitivamente, é a opção primeira aos atores do sistema de justiça.

Na visão do Ministro Evandro Lins e Silva (1997, apud BATISTA, 2012, p.111) “A cadeia, em si mesma, é uma monstruosidade como método penal(...) cada dia mais me convenço de que a prisão é uma coisa ínfima e devastadora da personalidade humana.”

No entendimento de Sá (2016, p. 113) “dizer que a pena de prisão e o cárcere não recuperam ninguém, mas, pelo contrário, provocam a degradação do ser humano, é dizer uma verdade hoje incontestável.”.

Shecaira (2008, p. 339-340) apresenta sugestões de política criminal minimalista baseada na transformação da sociedade, intervenção mínima do direito penal em prol de outros ramos do direito e a garantia dos direitos humanos. Desse modo, o minimalismo penal não busca a extinção do direito penal, mas a sua mínima intervenção, a aplicação do direito penal como ultima ratio.

Baratta (1983, p.159 apud ANDRADE, p.175) sobre política criminal, ensina que “o princípio cardeal do modelo de uma política criminal alternativa não é a criminalização alternativa, mas a descriminalização, a mais rigorosa redução possível do sistema penal.”.

Segundo Nucci (2009, p.81) a aplicação desenfreada do direito penal, o banaliza. Havendo possibilidade de determinado bem jurídico ser protegido por outro ramo do direito, deve-se optar por aquele ao invés do direito penal. Nesse sentido

ensina que “podemos anotar que a vulgarização do direito penal, como norma solucionadora de qualquer conflito, pode levar ao seu descrédito e, conseqüentemente, à ineficiência de seus dispositivos.”

A partir dos estudos realizados fica evidente a máxima aplicação do direito penal, bem como a cultura punitiva, onde a única forma de retribuir “um mal injusto” é através da pena privativa de liberdade, visto o grande número de encarcerados mesmo antes da condenação, número este que equivale quase à metade da população carcerária. Diante disso propõe-se uma reflexão acerca da aplicação de um direito penal mínimo.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

Resta demonstrada a relevância social do tema estudado no presente trabalho, diante do grande número de pessoas encarceradas atualmente no Brasil e os graves problemas decorrentes do aprisionamento em massa.

Conforme abordado à população carcerária brasileira é a quarta maior do mundo. Dentre os encarcerados notou-se que quase que a metade sequer sabem se serão de fato condenados, aguardam pela prolação da sentença trancafiados em celas superlotadas, que sequer atendem a direitos básicos.

A criminologia crítica faz despertar uma reflexão ao “encarceramento em massa” vivenciado em tempos atuais. Seria o abolicionismo uma utopia? Em contrapartida seria o Minimalismo uma solução?

Utopia é de fato acreditar que a aplicação desenfreada do direito penal é o meio mais adequado para retribuir o “mal” causado, todavia, “derrubar os muros dos cárceres” também não é a solução.

A extinção do direito penal como expôs Ferrajoli causaria uma anarquia punitiva, onde a vingança privada prevaleceria. Mais o Estado tem se encarregado de uma vingança, uma vez que a punição vai além dos direitos atingidos pela sentença.

A intenção dessa reflexão não é a inversão dos atores do sistema penal, não se busca vitimizar o condenado, ao contrário, o que se questiona é o que o recluso, após as condições desumanas vivenciadas no cárcere, poderá “retribuir” a sociedade.

Em que pese à legislação pátria inclinar-se para a liberdade como regra, o Brasil carrega a cultura punitiva, onde a prisão é única medida de punição.

Com advento da Lei nº 12.403/11 a prisão preventiva seria determinada quando incabível a substituição por outra medida prevista no artigo 319 do CPP, contudo as medidas cautelares tornaram-se exceção, os magistrados simplesmente ignoram o estado dos presídios e inexplicavelmente deixam de aplicar outros meios de coerção, para utilizarem de medida que deveria ser *ultima ratio*.

Conclui-se, que o minimalismo surge como uma alternativa aos problemas citados, visto que com a aplicação do direito penal mínimo, muitas questões seriam abordadas por outros ramos do direito e, aos que fossem apresentados ao direito penal, seriam solucionados sem ser necessariamente por meio de uma pena privativa de liberdade, assim conseqüentemente o encarceramento em massa restaria reduzido, possibilitando ao Estado garantir de forma eficaz os direitos fundamentais dos encarcerados, como previsto legalmente.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Minimalismos, abolucionismos e eficientismo: a crise do sistema penal entre a deslegitimação e a expansão**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15205>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **História dos Pensamentos Criminológicos**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal – Introdução à Sociologia do Direito Penal**. Tradução e prefácio de Juarez Cirino dos Santos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

_____. **Direitos Humanos: entre a violência estrutural e a violência penal**: Fascículos de Ciências Penais. Disponível em: <<http://www.prto.mpf.mp.br/pub/biblioteca/IncorporacaoPactoIntDCeDP.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. **Sobre a Criminologia Crítica e a sua Função na Política Criminal**. In: Congresso internacional de criminologia, IX, 1993, Viena: Faculdade de Direito de Coimbra, 1983. Separata apud ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Minimalismos, abolucionismos e eficientismo: a crise do sistema penal entre a deslegitimação e a expansão**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15205>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução Crítica a Criminologia Brasileira**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

_____. Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Institui o código de processo penal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689Compilado.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

_____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

CONGRESSO NACIONAL. Câmara dos Deputados. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário.** 2009. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2701>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário.** 2017. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2701>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. (Brasil). **Relatório de Gestão:** Supervisão do departamento de monitoramento e fiscalização do sistema carcerário e do sistema de execução de medidas socioeducativas - DMF. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/04/23902dd211995b2bcba8d4c3864c82e2.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão:** Teoria do Garantismo Penal. 3ª. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. (Brasil). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias:** Atualização - Junho de 2016. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal.** 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio . **Manual Esquemático de Criminologia .** 6ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SÁ, Alvino Augusto de. **Criminologia Clínica e Psicologia Criminal.** 5ª. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **A Criminologia Crítica e a Reforma da Legislação Penal.** Disponível em: <<https://cirino.com.br/artigos/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SILVA, Evandro Lins e. **O salão dos passos perdidos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997 apud BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução Crítica a Criminologia Brasileira.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

SCHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia.** 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

ZAFFARONI, Raul Eugenio. **Em busca das penas perdidas**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

ACESSIBILIDADE, INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AS PERSPECTIVAS DESSES CONCEITOS

Leslie de Jesus Ferreira⁵
Letícia Aparecida de Oliveira⁶
Geraldo Fernandes Fonte Boa⁷

Resumo

Nos últimos anos a sociedade vivencia a implantação de uma política inclusiva dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Esse artigo teve como objetivo discutir a evolução dos conceitos Acessibilidade, Integração e Inclusão. O foco principal foi compreender como esses conceitos influenciam determinadas práticas pedagógicas no trabalho diário com crianças com deficiência. Dentro dessa perspectiva surgiu a premência de incluir no artigo os principais desafios enfrentados pelas instituições e pelos profissionais da educação. Percebemos que o que a pesquisa aponta é para a necessidade de uma mudança de postura de todos os envolvidos no ambiente escolar e não apenas dos professores. Daí a importância de se evidenciar claramente os significados dos conceitos Acessibilidade, Integração e Inclusão, de modo que se possa direcionar e apontar novos caminhos e novas práticas.

Palavras-chaves: Acessibilidade, Inclusão, Interação, Educação

Abstract

Over the last years the society experiences the implantation of an inclusive policy related to disabled students in regularly schools. This article aimed to discuss the evolution of the concepts Accessibility, Integration and Inclusion. The main focus was to understand how these concepts influence certain pedagogical practices in daily work with disabled children. From this perspective emerged an urgente need to include in this article the main challenges faced by the institutions and education professional. We realized that this survey shows the needs of a change of attitude of all involved people in the school environment, not just the teachers. Hence the importance of clearly demonstrating the meanings the concepts Accessibility, Integration and Inclusion in a way that is possible to point new ways and new practices.

Key-works: Accessibility. Inclusion. Integration. Education.

⁵ Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Nova Serrana - FANS

⁶ Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Nova Serrana - FANS

⁷ Mestre em Educação e professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Nova Serrana - FANS

Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa bibliográfica sobre a evolução histórica dos conceitos de Acessibilidade, Interação e Inclusão. Ao realizarmos esta pesquisa percebemos que a apropriação desses conceitos influencia diretamente na prática dos Educadores em seu trabalho diário com as crianças com deficiência em sala de aula.

Por este motivo, em um segundo momento, sentimos a necessidade de incluir nesses estudos os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação, buscando estabelecer uma relação entre a compreensão dos conceitos de Acessibilidade, Integração e Inclusão e a prática dos profissionais da educação. Essa necessidade advém da crescente demanda e da busca de atendimento aos deficientes por parte das instituições de ensino público, bem como os desafios enfrentados por estas instituições neste atendimento e no grande desafio que é garantir não só o acesso, mas principalmente a permanência das crianças com deficiência no cotidiano da Educação Básica regular.

A pesquisa dos conceitos de Acessibilidade, Interação e Inclusão tiveram como base, além de obras sobre a temática, inúmeros artigos publicados em periódicos de diversas universidades, uma vez que muitos estudos acadêmicos não chegam a serem publicados em formato de livros. No entanto, durante toda a pesquisa ficamos atentos ao aspecto da compreensão de como o desenvolvimento histórico desses conceitos influenciam determinadas práticas ou políticas públicas voltadas ao público específico que é o indivíduo com deficiência.

Acessibilidade, Integração e Inclusão: evolução conceitual

A partir dos resultados do Censo Escolar de 2012, o percentual de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares cresceu de 46,8% para 75,7% entre 2007 e 2012 (BRASIL, 2014). Embora seja um dado de retrovisor, isto é, um olhar para trás, não podemos negar que nos últimos anos a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino se tornou uma realidade. Este fato coloca em questão as condições de acesso e mais ainda como esses alunos estão sendo acolhidos e assistidos em seu processo educativo. Esta realidade nos obriga a olhar para esta realidade escolar e investigar as condições com este

processo de acessibilidade, integração e inclusão está acontecendo. Mas mais do que isso, faz-se necessário compreender como os profissionais que atuam nas unidades escolares – não somente os professores – percebem ou compreendem tais termos.

Acessibilidade

O aumento do índice de matrícula indicado pelo censo escolar de 2012, segundo RIBEIRO e TENTES (2016) “tem permitido a reflexão sobre a acessibilidade em todos os sentidos” (p. 28). No entanto, quando falamos em acessibilidade a maioria pensa sobre “as adequações de infraestrutura” de um determinado espaço, e esta situação parece dificultar a efetivação do processo de inclusão, visto que não ultrapassam os limites das “adequações” arquitetônicas. Não conseguem visualizar as necessidades de conceber a acessibilidade num sentido ainda mais amplo.

Assim sendo, é preciso dilatar o conceito de Acessibilidade que, como nos diz CORRÊA (2009), “tem sido utilizado para garantir que todas as pessoas tenham acesso a todas as áreas de seu convívio”, e ao analisar a realidade de nossas unidades escolares, podemos afirmar que nem sempre está acessibilidade atinge “todos os espaços de seu convívio”, quase sempre há falhas quanto à “mobiliários, equipamentos urbanos, sistemas e meio de comunicação e informação.” (CORRÊA, 2009, p.171).

O que nos impacta consideravelmente é que, depois de mais de 20 anos de trabalho e luta para implementar uma educação inclusiva, ainda tenhamos que debater sobre tal conceito. Não podemos esquecer que o conceito Acessibilidade já se constituía uma das primeiras reivindicações das pessoas com deficiência. Já nos anos de 1940, quando o termo foi elaborado, a Acessibilidade já aparecia e se associava aos serviços de reabilitação profissional, buscando expressar a luta pelo “acesso das pessoas com deficiência física ao mercado de trabalho e à vida em comunidade” (NUNES; SOBRINHO, 2015. p. 271).

Por volta da década de 1990, o conceito Acessibilidade ganha novos contornos e, segundo GREGUOL, GOBBI e CARRARO (2013) passa a ser entendido como alterações na estrutura arquitetônica, de modo particular em prédios antigos, que além de apresentar uma estrutura que exigia muitas modificações físicas e grande deficiência estrutural, de modo particular em escolas públicas que funcionavam nesses prédios (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p.321).

A preocupação com a necessidade de garantir Acessibilidade de forma mais ampla – prédios públicos, bancos, igrejas, instituições culturais – e de modo particular nas unidades escolares passou a considerar que Acessibilidade não restrita às adaptações arquitetônicas. Era mais, muito mais. Assim devemos considerar que o conceito Acessibilidade ganhou novos contornos e passou a expressar um conjunto de ações que se constituem como

[...] programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014b). (RIBEIRO;TENTES, 2016, p.30).

Observe que, como nos aponta estes autores, Acessibilidade não se restringe à adequação arquitetônica de um determinado prédio alvo da convivência das pessoas com necessidades especial, passando inclusive a incluir neste conceito a questão do transporte, a elaboração de materiais e até mesmo as tecnologias assistivas. Assim sendo Acessibilidade passou a ultrapassar a noção de garantia de acesso a um determinado local, mas a todo o percurso e, principalmente, à permanência do indivíduo no ambiente, de modo que ele pudesse interagir e participar ativamente de todo o processo ou no desenvolvimento de atividades comum a todos. Nesse sentido, a ampliação do conceito Acessibilidade deve garantir não só o mínimo que é “a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação”, mas pressupõe também a “instalação, equipamentos e mobiliários” e, por fim deve também atingir os “transportes escolares” e pouco a pouco atingir e vencer “as barreiras nas comunicações e informações” (BRASIL, 2007b). Desta concepção do conceito Acessibilidade é que se desenvolve um novo conceito: a Integração.

Sabemos que o desafio é grande, mas hoje temos que considerar por Acessibilidade todas as ações que visam garantir o atendimento ao pleno exercício da cidadania para a pessoa com deficiência. Segundo o próprio Ministério da Educação, a Acessibilidade se constitui na

prestação de assistência financeira, técnica e material às escolas, aos profissionais da educação e aos estudantes das redes públicas da educação básica, incluindo programas de transporte, alimentação (inclusive de professores e profissionais de educação básica), assistência à saúde,

manutenção escolar, ampliação do tempo e espaços educativos e reforço da autogestão, material didático-escolar, paradidático, periódicos e obras de referência, considerando, entre outras especificidades, o atendimento educacional especializado, a acessibilidade, a sustentabilidade socioambiental, as populações do campo, afrodescendentes, indígenas e a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2012).

Assim posto, devemos lembrar que Acessibilidade é romper qualquer tipo de barreira – visível ou invisível – que dificulta o acesso aos direitos das pessoas com deficiência, quer no âmbito escolar ou fora dele.

Integração

Como vimos o conceito Integração é resultado do desenvolvimento do conceito Acessibilidade. No entanto, o conceito Integração é um dos menos estudados dentro da temática da Inclusão, pelo menos no Brasil. A causa disso seja, talvez, por se tratar de um conceito obscuro, pouco “natural”, ou “intermediário” dentro do universo a que chamamos de políticas públicas da Inclusão. No entanto, ao abordá-lo aqui, pretendemos torná-lo mais visível e conceder-lhe um *status* de independência, buscando destacar os efeitos positivos do mesmo dentro da prática ou no cotidiano escolar.

Segundo VAYER e RONCIN (1989), o conceito de “integração” está mais ligado ao universo da comunicação, e portanto, não é uma exclusividade das pessoas com deficiência, daí a sua invisibilidade dentro dos estudos sobre a temática da Inclusão. Para esses autores, a Integração, pressupõe a atitude de um indivíduo que precisa “abandonar seu papel de espectador e envolver-se na relação com o mundo” (VOYER;RONCIN, 1989, p.59). Ora, ora, consideremos então a realidade de um indivíduo com deficiência que lhe será oportunizado a frequentar uma unidade escolar regular constituída, em sua grande parte, de alunos que não possuem alguma deficiência, para que a “integração” ocorra é preciso que o aluno com deficiência – seja ela qual for ou de qual nível –, se esforce para sair de seu lugar de espectador e passe a interagir com o ambiente em que está inserido. Nesta perspectiva o indivíduo com deficiência deve ser visto como sujeito ativo.

No entanto, se deve considerar que não basta apenas a ação deste indivíduo, é preciso que todos os outros indivíduos que não possuem algum tipo de deficiência, – e dentro do ambiente escolar seriam os alunos, os funcionários administrativos, professores, equipe pedagógica e até mesmo membros da comunidade – também se coloquem neste mesmo processo, ou seja tenha a mesma atitude. Não pode haver,

portanto, passividade de nenhuma das partes. Tanto que esses próprios autores também afirmam

“Assim, não podemos confundir integrar, que significa fazer seu ou participar de, com integrar entendido no sentido de fazer um elemento entrar num conjunto. No primeiro sentido estamos no nível da existência, e no segundo trata-se de uma simples operação formal.” (VAYER; RONCIN, 1989, p. 61)

Assim, a “Integração”, dentro do universo escolar, deve ser entendida como uma atitude pró-ativa de toda a comunidade escolar, onde o indivíduo com deficiência seja participante de seu próprio processo de construção de identidade e de possuidor de direitos, mesmo que para tanto, ele tenha que ser atendido na “simples operação formal”. A escola, assim como em todas as instituições públicas e particulares, devem estar atentas para que este processo “Integração” e desenvolva atividades que o promova.

Sabemos que este processo não é algo simples e fácil, tanto que COBERTT (1999) afirma que o conceito “Integração”, se não compreendido poderá dificultar, ou pelo menos não facilitar o processo de inclusão, porque para este autor

[...]o conceito de integração tem-se fomentado práticas de exclusão, porque geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa. A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante.” (COBERTT, 1999, apud SÁNCHEZ, 2005, p.15)

De fato, nossa realidade escolar – e não só escolar – a não percepção ou a não apropriação do conceito “Interação” tem influenciado diretamente o processo de inclusão, visto que na maioria dos casos inexistente um trabalho de acolhida, de flexibilidade e de sensibilidade para que se possa acolher o que é diferente. Ou em outras palavras,

para que a criança desfavorecida pessoalmente ou pelas circunstâncias que marcaram as primeiras relações integre-se no mundo dos outros, é preciso, em primeiro lugar e antes de mais nada, que esse mundo a aceite. Não basta dar um lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra, a integração é algo completamente diferente” (VAYER; RONCIN, 1989, p.61).

É, portanto, preciso uma mudança de atitude de todos: do ambiente, do modo de se fazer educação, do modo de se trabalhar os conteúdos em sala de aula para que a “Integração” ocorra e para que este processo de “Integração” promova e

solidifique o processo de “Inclusão”. Talvez por esta dificuldade é que “há um desfiguramento, consciente ou inconsciente, do termo”, uma invisibilidade conceitual, de tal modo que “a integração é entendida como inserção das crianças deficientes nas estruturas em intenção delas” (VAYER; RONCIN, 1989, p.63). Dito de outra forma, nos escondemos na falta de estruturas adequadas – adaptações arquitetônicas, material, etc – para não mudarmos nossa prática. Ou seja, queremos que outro “integre”, mas não nos colocamos em estado de abertura para acolher. Espero que o outro – no caso o indivíduo com deficiência – faça a parte dele, enquanto eu não faço a minha.

Não obstante, “Integração” é um caminho inevitável e sempre provocará reações variadas, e por mais intransponíveis parecem ser as barreiras a serem vencidas e ultrapassadas, os estudos comprovam que “quando comparamos as crianças deficientes integradas com as que não são, constatamos efeitos positivos no plano comportamental a favor das crianças integradas”(VAYER; RONCIN, 1989, p.68). Isso ocorra talvez pelo fato que

qualquer que seja a situação da criança, a dinâmica do desenvolvimento está sempre presente e o sujeito deficiente sempre consegue, com maior ou menor facilidade, adaptar-se ao contexto que lhe é imposto, logo, desenvolver ou aprender algo.” (VAYER; RONCIN, 1989, p.65)

Independente de nossa vontade, dentro do processo de inclusão, “Integração” vai ocorrer em maior ou menor grau. Este processo é essencial para o desenvolvimento das atividades tanto com alunos com deficiência quanto com os alunos sem deficiência. Cabe a nós educadores - professores e não professores - estarmos atentos para este processo dinâmico e fazermos o nosso próprio caminho de “integração”, ou seja, deixarmos de ser “espectadores” e “interagir” com esta nova realidade que se nos apresenta. Assim compreendido o conceito “Integração” podemos afirmar que o nível de “Integração”, de certa forma, determina o grau e a solidez do processo de Inclusão.

Inclusão

Atualmente fala-se muito de uma escola inclusiva, que acolhe a todos sem distinções. BEYER (2013, p.6) afirma que “uma escola inclusiva é aquela que acolhe os alunos respeitando e reconhecendo suas singularidades e diferenças, tendo como

objetivo a quebra das barreiras para uma aprendizagem efetiva”. Contudo, nem sempre a inclusão foi um objetivo para o sistema escolar, na verdade até a pouco tempo não se discutia a participação das crianças com deficiência nas salas de aulas.

Inicialmente, a criança deficiente não tinha nenhum espaço na educação e nem mesmo na sociedade. Segundo BEYER (2013, p.13), grandes pensadores como Aristóteles e Platão defendiam a ideia de eliminar “as crianças fracas”. Nas cidades gregas a realidade era ainda pior, em Atenas e Esparta, havia uma lei que defendia e fomentava o genocídio de crianças com deficiência.

Com o passar dos séculos essa visão foi mudando, não chegando a acabar com todo esse preconceito, mas conseguindo reconhecer o mínimo de direito a aos indivíduos com deficiência. Foi a pouco mais de 100 anos que se introduziu na Europa a lei da obrigatoriedade da educação, porém, essa lei não considerava o ensino para as crianças deficientes que até então eram consideradas sem "prontidão para estudar" e/ou não "educáveis" (BEYER, 2013, p.14).

Foi nesse contexto que surgiram as escolas especiais destinadas ao atendimento das crianças com deficiência

"Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como muitos pensam, escolas seguradoras pelo contrário, integraram pela primeira vez às crianças com deficiência no sistema escolar." (BEYER, 2013, p. 14).

Assim, fica clara a importância das escolas especiais considerando toda a história construída até esse momento. As crianças, que antes eram desconsideradas, passaram a serem excluídas, para somente depois serem consideradas como parte da sociedade. Porém, as escolas especiais não eram mais suficientes. A partir dos anos 90 surgiu uma abordagem, em todo o mundo, que defendia a inclusão das crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Em 1990, 155 países representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais participantes da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, se reuniram para aprovar a Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos”, que definiu a educação como direito humano fundamental e apontou a

necessidade de maiores esforços para atender aqueles que possuíam necessidades especiais (MAZZARINO, 2010, p. 88).

Um pouco mais tarde, em 1994, a UNESCO, seguida pelo Banco Mundial, iniciou uma campanha de apoio à educação inclusiva, defendendo a educação como “responsável pela formação de uma subjetividade democrática, solidária e inclusiva.” (GARCIA, 2015, p.15). Também no ano de 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, trouxe mais força para os movimentos que defendiam a Inclusão.

Segundo o documento, os direitos e princípios descritos ali foram resultados de muitos esforços feito por pais, comunidade, governos, grupos de advogados e organizações de pessoas com deficiência, “em busca de melhoria do acesso à educação para pessoas com necessidades especiais”.

Além desses marcos, a declaração que resulta da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala (1999), foi importante para o movimento em busca da inclusão. O aspecto abordado na Declaração refere a políticas de inclusão na perspectiva de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Foi a partir dessa concepção que a ideia de acessibilidade e inclusão passou a se associar (GARCIA, 2015, p.15).

No Brasil, a questão da integração passou a ser discutida de maneira mais significativa com a proposta da LDB de definir a escola comum como espaço preferencial do atendimento educacional para alunos com necessidades especiais (LDB, Art. 25). Pouco mais tarde veio a Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de educação, para definir as diretrizes para a educação especial na educação básica.

Embora tenha apresentado tais propostas, o Brasil é criticado por estruturar sua educação especial segundo modelos assistencialistas e segregativos. Para MANTOAN (2003), isso contribuiu para que a educação de jovens com necessidades especiais acontecesse em um “mundo à parte”, sem haver a inclusão efetiva desses alunos (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 309). Assim, surgem novas questões a serem discutidas, sendo as principais delas “Como a escola pode ser inclusiva? O que deve ser feito para promover a real inclusão dentro do ambiente escola?”.

Segundo MITTLER (2003) a inclusão não se faz apenas colocando as crianças nas escolas regulares, sem considerar suas necessidades ou oferecer os recursos

necessários para que ela possa se devolver dentro de suas próprias condições. Uma escola inclusiva é aquela que assume a responsabilidade por essas crianças e fazem o que for preciso para que elas passem a pertencer a aquele ambiente, isso envolve atitudes como desenvolver trabalhos com os professores para que estes estejam preparados para ensinar e apoiar a todos os alunos (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 308). Voltamos a reforçar a ideia trazida pelo conceito “Integração” da necessidade de implementar ações em que o indivíduo com deficiência seja “sujeito” de seu processo, mas que também toda a comunidade escolar participe de forma “pró-ativa” deste processo. Daí a importância deste estudo conceitual.

Além disso, uma educação inclusiva exige uma nova maneira de pensar, pois é preciso entender que uma sala de aula não é um lugar homogêneo, e sim heterogêneo. Em outras palavras, uma sala de aula é formada por alunos diferentes entre si, que aprendem e pensam de formas distintas, e que são especiais cada uma a sua maneira. Todos apresentam limitações e capacidades diferentes, por essa razão é injusto pedir para que todos aprendam da mesma forma, no mesmo tempo ou que tenham o mesmo desempenho. Portanto, um ensino inclusivo deve ser organizado de forma a envolver todas as crianças em suas distintas capacidades, sendo que “uma aula dada num ambiente escolar inclusivo exige dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar”(BEYER, 2013, p. 29).

Outra característica da inclusão envolve uma nova forma de pensar todo o processo pedagógico escolar, desde a acolhida, modo de planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem (KUHNNEN, 2017, p. 331). Dessa forma SÁNCHEZ (2005) afirma

“A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência)” (SÁNCHEZ, 2005, p.11).

Assim sendo, pode-se perceber que uma escola inclusiva é aquela que garante oportunidades de ensino para todas as crianças, que respeita cada uma em sua individualidade e incentiva o crescimento pessoal.

Além disso, para BEYER (2013, p.55), a convivência escolar em situações de inclusão cria um rico campo de aprendizagem para os alunos, no sentido de desenvolver valores como tolerância e aceitação do outro, importantes para a vida social e profissional futura. Porém, não se deve pensar que a criação de um

ambiente inclusivo é fácil, pois atender alunos em situações diferenciadas pode ser altamente desafiante.

Portanto, para que as escolas obtenham sucesso é preciso criar uma rede de conexão entre todos os sujeitos envolvidos na vida da criança. É necessário que os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político pedagógico estejam em harmonias para criar as condições de ensino desejadas para um ensino inclusivo (BEYER, 2013, p.63).

Desafios enfrentados pelos professores

A formação e a aquisição de conhecimento sobre a educação inclusiva são essenciais para a prática pedagógica. Segundo BEYER (2013), “às políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, corpo docente e da comunidade escolar” (p. 67), as próprias escolas deveriam investir em momentos para reflexões voltadas a educação inclusiva.

BEYER (2013) afirma que “não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se joga em crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares quando o professor não tem nenhuma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos” (p.56, isso desconsidera a especificidade de aprendizagem das mesmas, retarda seu desenvolvimento e seu desempenho, deixando a ideia contraditória, pois não basta “incluir” o aluno na sala de aula, é papel do docente procurar se atualizar e buscar práticas de transformadoras. Mas também devemos considerar que o professor não está sozinho, não é o único responsável, todos na unidade escolar tem um papel a desempenhar.

Para uma educação voltada a diversidade é fundamental que se tenha uma preparação do professor e do sistema educacional, “para tanto seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias, sinais diferentes nas licenciaturas que possibilitasse uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais” (BEYER, 2013, p. 56).

JESUS e EFFGEN (2012, p.20) nos ajudam nessa questão quando ressaltam:

“Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao **currículo** escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada

estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.” (JESUS e EFFGEN, 2012, p.20)

Do ponto de vista de PRIETO (2015) “uma alternativa recomendável é investir na formação dos profissionais de educação (não só professores) com a intencionalidade da revelação dessas correlações, visando a alcançar o fim da ignorância e ter maior domínio do processo e consciência das decisões e princípios defendidos no plano das políticas de educação no Brasil” (p. 34). Quando o conceito “Inclusão” é efetivamente compreendido e aplicado, dificuldades vivenciadas na prática são solucionadas, os valores pré-concebidos pelas pessoas, as informações incorretas e até mesmo a falta de conhecimento não constituem mais os maiores obstáculos à prática inclusiva.

Para os professores que já estão em campo sem o auxílio necessário às necessidades educacionais especiais que seus alunos possam vir a apresentar, é fundamental que busque cursos e formações continuadas para uma inclusão efetiva, “nesse contexto, considerando de extrema importância a formalização de cursos/grupos de estudos para todos os professores, e para os demais profissionais que trabalham nas instituições de ensino – portaria, serviços gerais, apoio pedagógico, secretaria, etc) que visem a essa formação, o que se constitui como condição básica para o aprimoramento profissional e desempenho de suas funções” (BARRETO, 2015, p. 218).

O professor é um profissional que trabalha com a dessemelhanças (diferença) e sua principal responsabilidade é desenvolver com triunfo as aprendizagens e as habilidades dos seus discentes. Mas para isso, o mesmo precisa enriquecer seus conhecimentos a respeito dos vastos assuntos para que se torne capaz de beneficiar verdadeiramente a aprendizagem de todos seus alunos. Este profissional terá muito mais confiança no desenvolvimento de suas atividades, quando ele perceber que todos os funcionários da unidade escolar compreende o seu papel no processo da inclusão de todos os discentes.

Conforme SANT’ANA (2005) “a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados” (p. 02), quando a formação do docente não

abrange a área da educação especial e o mesmo não busca enriquece-la, causa inúmeras dificuldades no progresso de um aluno com necessidades especiais, dentre elas temos complicações para a adaptação do aluno na sala de aula o que o coloca em posição desconfortável, prejudicando o processo de inclusão escolar e causando no mesmo a desmotivação.

Para que o docente se fortaleça nesse quadro, é necessário que ele busque novas alternativas, aprofundando seus estudos na área específica das deficiências, para que seja um profissional capaz de metodizar o sistema educacional inclusivo na sala de aula, dando maior suporte e apoio ao aluno com deficiência. Como descrito por BARRETO (2015) “tal formação precisa, necessariamente, estar conjugada com a formação do professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos cursos de pedagogia, mas não pode reduzir-se a isso” (p. 218).

Para tanto é fundamental que se invista em paradigmas que assegurem a igualdade de oportunidades, tais como “a formação específica e continuada dos educadores (professores e não professores) a orientação na prática cotidiana, o apoio familiar e técnico, a redução do número de alunos nas classes e alterações nas condições estruturais das escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 03).

De acordo com CORREIA (2008) tal formação contribui para que “os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos” (p. 28 apud MARTINS)

Assim sendo, é fundamental que o educador esteja capacitado para enfrentar as diversas situações que irão surgir durante o processo educacional, a formação permanente é elementar, e um dos fatores relevantes para o profissional da educação atuar efetivamente de maneira ampla, por mais diversificado que seja o grupo, oferecendo-os condições de atendimento educacional adequado às suas necessidades e não realizando apenas uma mera inserção física ao ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi discutido anteriormente, é possível perceber que a inclusão e a integração das crianças com deficiência devem temas amplamente estudado e discutido, visando garantir que essa parcela da sociedade, ou do público escolar, tenha seus direitos garantidos. Para tanto é preciso uma mudança de postura que deve partir de todos os que estão envolvidos no ambiente escolar e não somente os professores.

Para que essa mudança aconteça, é necessário que o assunto inclusão seja debatido nos cursos de graduação de forma a preparar os profissionais para lidar com a realidade da escola, que hoje é um lugar de heterogeneidade. Um Profissional da Educação bem capacitado – professor ou não – é aquele que conhece e reconhece as necessidades de seus alunos, que o ajuda a se desenvolver e se superar respeitando suas capacidades. Conhecer os conceitos de Acessibilidade, Integração e Inclusão é essencial para que esses profissionais não caiam em erros rotineiros de achar que para ajudar o aluno especial basta colocá-lo em uma sala de aula, sem nenhum tipo de assistência ou preparo.

Incluir é garantir a todas as criança oportunidades de ensino que respeitem sua individualidade e incentivam seu crescimento pessoal. Essas oportunidades envolvem garantir materiais e acomodações arquitetônicas adequadas, mas também promover a convivência dos alunos respeitando suas necessidades, bem como todo o entorno da unidade escolar, indo desde o sistema de transporte até o desenvolvimento de tecnologias assistivas. Em outras palavras, é garantir oportunidades de acessibilidade e permanência nas instituições de ensino regular.

Nesse sentido, é preciso garantir que as Instituições de Ensino Públicas e Privadas que recebem as crianças com deficiência possam ter à sua disposição profissionais capacitados para atender suas necessidades educativas, que estão preparados para ajudar e que buscam sempre se atualizar e organizar práticas de transformadoras para certificar que estão fazendo o melhor para ajudar. Incluir é, enfim, assegurar que todos os participantes da unidade escolar (gestores, psicopedagogos, coordenadores, monitores, outros alunos, pais e responsáveis) desempenhem seu papel para na busca por um ensino efetivamente inclusivo.

A inclusão é um desafio que permeia a vida escolar. Muitas visões já foram superadas, porém muito ainda deve ser feito para que os alunos com deficiência possam contar com um ensino efetivo e voltado para suas necessidades. Devemos

comemorar os avanços que foram alcançados até esse momento e que serviram como ponto de partida para as mudanças que ainda virão.

Referências Bibliográficas

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. 4°. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p. v. único.

BRASIL. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014*. Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2014a.

BRASIL. *Lei Nº 12.695, de 25 de Julho de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. 2012. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00012695&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. *Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007*. Cria o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF: 2007b. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-legislacao>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

CORRÊA, Priscila Moreira. Acessibilidade: Conceitos e formas de garantia. Resenha da obra FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. *Acessibilidade e inclusão social*. Rio de Janeiro: Descubra, 2008. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.171-172, jan.-abr. 2009.

GOFFREDO, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. *Formação de professores para Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano*. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013

JESUS, Denise Meyrelle; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador. EDUFBA. 2012. Página 17-25.

KUHNEN, Roseli Terezinha. *Concepção de deficiência na política de educação especial*. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set., 2017.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador. EDUFBA. 2012. Página 25-39.

MANTOAN, M. E. **A hora e a vez da educação inclusiva.** *Educação e família – Deficiências: a diversidade faz parte da vida.* São Paulo, v.1, p.42-45, 2003.

MANZINI, E. F. (1999). **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?** *Temas sobre desenvolvimento*, 7(42), 52-54.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

RIBEIRO, Andreia Couto; TENTES, Vanessa Teresinha Alves. O Caminho da Escola para os Estudantes com Deficiência: o Transporte Escolar Acessível no Plano Viver sem Limite. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 27-38, Jan.-Mar., 2016

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Revista Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, v 1, n.1, outubro de 2005. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>> Acesso Outubro de 2018

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. in: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe.** São Paulo: Manole, 1989.

GARCIA, Roselba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. São Paulo: Mediação, 2015, pp.13-27.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. São Paulo: Mediação, 2015, pp.27-39.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **Acessibilidade.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. São Paulo: Mediação, 2015, pp.271-283.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

MAZZARINO, Dra Jane Márcia; RISSI, Ms. Simone. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física.** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a06v33n1.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS.

RESUMO

Este estudo visa contribuir para o aprofundamento e sistematização do conhecimento associado à proposta de educação inclusiva. Na busca de possíveis respostas aos questionamentos supracitados o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os desafios da educação inclusiva nas escolas de Ensino Fundamental a fim de obter uma escola para todos. Para a ratificação deste processo realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, por meio da aplicação de um questionário e estudo do PPE- Plano Pedagógico da Escola. Após coleta de dados e análise dos documentos. Percebeu-se que apesar dos desafios encontrados é possível construir uma escola para todos. Sabe-se que esta é só uma escola que vive nesse processo inclusivo, mas é um exemplo a ser vivenciado para um novo paradigma. Uma nova visão de escola através da Educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Plano Pedagógico da Escola, desafios.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the deepening and systematization of the knowledge associated to the proposal of inclusive education. In the search for possible answers to the aforementioned questions, the general objective of the research is to analyze the challenges of inclusive education in elementary schools in order to obtain a school for all. For the ratification of this process an exploratory research of qualitative nature was carried out, through the application of a questionnaire and study of the PPE-Pedagogical Plan of the School. After data collection and analysis of the documents. It has been realized that despite the challenges encountered, it is possible to build a school for all. It is known that this is only one school that lives in this inclusive process, but it is an example to be experienced for a new paradigm. A new vision of school through inclusive education.

Key words: Inclusive education, School's pedagogical plan, challenges.

1. Introdução

A proposta da educação escolar se faz necessária, devido às inúmeras mudanças, no que diz respeito à educação, onde as famílias estão transferindo a responsabilidade de educar para a escola, diante da falta de direcionamento sobre o que é realmente educação escolar e educação familiar. É preciso apresentar a verdadeira função da escola. Neste sentido para que realmente a educação escolar seja eficaz faz-se necessário a união da escola e família. “A família atua no seu âmbito mais particular e a escola englobando um processo mais amplo de educar

⁸ Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Divinópolis - MG

⁹ Professor do Curso de Administração e Ciências Contábeis da FANS.

socializando” (GONÇALVES, 2016, p.11). E através desse trabalho eficaz torna-se possível se chegar à educação inclusiva.

A Educação Inclusiva foi criada com o objetivo de acabar com a discriminação e a divisão entre as pessoas, fazendo das escolas um lugar para todos independente de raça, gênero, etnia, classe social ou deficiência, respeitando a diversidade de cada um. “Pensar a diversidade relativizada ao contexto social, ao processo de interação com o outro significa mudar de perspectiva o olhar para homens e mulheres que apresentam necessidades especiais” (OLIVEIRA, 2004, p.84). Mas para que ela aconteça com eficiência ainda há muitos desafios a serem superados.

Embora muito se discute sobre educação inclusiva, pouco se faz para que ela possa ser algo universal de forma concreta e eficaz. Vale ressaltar que não basta discursos e leis para defender a causa; é necessário que os órgãos públicos de educação se comprometam com a inclusão escolar exigindo um maior investimento do Governo Federal, visto que as escolas precisam de adaptações de grande porte, dependentes de uma ação do poder público, tais como, barreiras físicas, rampas, intérprete de Libras e de Professores/as de Apoio, número menor de alunos nas salas inclusivas e materiais específicos.

Algo essencial para que aconteça a educação inclusiva, é o empenho da escola em buscar uma nova política educacional, preocupada com o desenvolvimento de todos, na qual os alunos são tratados com igualdade, formando cidadãos conscientes e estando comprometida com a formação continuada de seus educadores. Afinal eles são de fundamental importância na educação. Porém é preciso investir na formação, para que se tenha um resultado satisfatório. Eles em sua maioria não estão preparados, para estarem em uma sala de aula inclusiva. “A inclusão escolar é, portanto, um caminho a ser buscado por todos, com compromisso, responsabilidade e, sobretudo com a crença de que essa construção é possível” (MENICUCCI, 2006, p.18).

A partir da proposta desafiadora da educação inclusiva surge-se algumas questões norteadoras deste estudo: os professores estariam preparados para receber os alunos com deficiência? As famílias dos alunos estariam participando do processo de ensino-aprendizagem dos filhos que possuem deficiência? Os órgãos governamentais têm oferecido assistência adequada para que a instituição desenvolva um trabalho de

qualidade no que diz respeito à inclusão de deficiente? Os demais profissionais responsáveis da educação, têm colaborado para que o trabalho seja eficiente?

Diante desse cenário, o artigo pretende sobre a Educação Inclusiva e os desafios a serem superados em uma escola da rede estadual que oferta a modalidade de ensino fundamental. Na busca de possíveis respostas aos questionamentos supracitados o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os desafios da educação inclusiva em uma escola da rede estadual a fim de obter uma proposta de escola para todos.

Estabelecem-se como objetivos específicos:

- a) Apresentar as considerações iniciais sobre a educação inclusiva;
- b) Descrever sobre o histórico da educação inclusiva;
- c) Avaliar o método de trabalho da inclusão de alunos com deficiência em escolas de Ensino Fundamental;
- d) Analisar os possíveis avanços e desafios da educação inclusiva nas escolas de Ensino Fundamental.

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se um estudo descritivo de caráter exploratório e de natureza qualitativa em uma escola da rede estadual localizada em Divinópolis - MG no qual é referência na região em desenvolver trabalhos direcionados a educação inclusiva. A coleta de dados foi realizada por meio de roteiro de entrevistas. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

A proposta do artigo se justifica por contribuição para academia uma vez que a pesquisa irá provocar reflexões sobre o tema. Outra proposta associa-se pela importância de articular a proposta teórica com os estudos de base empírica, ratificando a fundamentação científica. A pesquisa poderá contribuir aos interessados para um melhor entendimento e articulação entre o método desenvolvido pela unidade de análise e a eficácia da proposta prática, bem como apresentando os resultados.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Esta introdução constitui a primeira delas. A segunda seção contempla o referencial teórico e a terceira descreve a metodologia utilizada. Na quarta seção têm-se a apresentação e discussão de resultados. Na quinta, as considerações finais e, na sequência, as referências.

2. Referencial Teórico

2.1. Educação Inclusiva: Considerações Iniciais

“A inclusão escolar é um processo de adequação das escolas para que todos os alunos possam receber educação de qualidade independente de etnia, gênero, situação socioeconômica ou deficiências” (CERTEZA, 2010, p. 4). Ela surgiu com o objetivo de fazer da escola uma escola para todos, no intuito para que todos os alunos aprendam a conviver com as diferenças de forma natural e haja a troca de experiência entre eles, pois todo ser humano tem algo a acrescentar na vida do outro ou a ensinar.

A Educação Inclusiva é um assunto polêmico e complexo em nosso cotidiano. “Representa um novo caminho, que está sendo construído por tantas e tantas pessoas que sonham com uma sociedade justa, solidária e pronta para garantir os direitos de todos os que nela vivem” (MENICUCCI, 2004, p. 9). Assim faz-se necessário um estudo aprofundado, para que mitos e preconceitos sejam desfeitos, e as indagações encontrem respostas, para isso é preciso quebrar paradigmas no que diz respeito à educação escolar, fazendo dela algo capaz de transformar o ser humano em um indivíduo com autonomia suficiente para perceber a diversidade existente entre as pessoas.

É preciso haver uma reeducação entre as pessoas e principalmente entre os educadores, buscando compreender que a educação inclusiva não é um modismo e sim uma realidade necessária, em busca de uma formação mais igualitária e humana através da diversidade. “A diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos que os outros” (LIMA, 2005, p.17).

A inclusão escolar tem como objetivo transformar, revolucionar fazendo desse mundo um mundo repleto de pessoas que buscam a igualdade. A escola tem um papel fundamental nessas construções, fazendo do indivíduo um ser capaz de compreender a importância do respeito ao ser humano. “A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva. Refiro-me aos princípios da inclusão que nada mais são do que os princípios da democracia” (WERNECK, 1997,

p.8). Ela tem o poder em suas mãos, mas infelizmente, esse poder não está sendo utilizado de forma adequada na maioria das vezes.

Para que o processo inclusivo seja eficaz há um ator principal e fundamental nessa história, o educador. É através dele que tudo pode ser mudado, mas para que isso aconteça, ele precisa estar preparado e ter a consciência do quanto esse processo é importante para a educação. Sabe-se que os próprios educadores em sua maioria trazem em si o preconceito e mais do que isso o medo do diferente, do desconhecido. Assim torna-se mais difícil a inclusão escolar, porém é possível mudar essa história através da formação de professores na qual eles possam estar inseridos nesse novo modelo de escola inclusiva, que na verdade é um processo já existente há mais de uma década e na realidade tudo não passa de lutas constantes partindo de alguns educadores.

Já se sabe o quanto o professor e a escola são essenciais na vida do ser humano e principalmente no que diz respeito a inclusão, mas não se pode esquecer que toda escola tem uma estrutura curricular, um projeto pedagógico o qual deve ser seguido. Por isso faz se necessário abordar esse assunto. É preciso haver uma mudança na política educacional no que diz respeito à inclusão. “A educação de qualidade e para todos exige medidas sociais abrangentes que vão se traduzir em modificação da política educacional e reestruturação das instituições educacionais voltadas para a filosofia inclusiva” (RABELO, AMARAL, 2003, p.212).

2.2. Histórico da Educação Inclusiva

Há pessoas que pensam que a história é recente, no entanto essa luta por uma escola e uma sociedade inclusiva vem caminhando há muito tempo. A proposta requer muito trabalho e na verdade muitos ainda não acreditam em um resultado eficiente. É preciso acreditar que a vida é uma constante luta a cada dia, em busca de algo melhor, para si e para o outro, por isso vale à pena buscar conhecer esta história, com o objetivo de contribuir através de novas ideias e dar continuidade a essa luta tão importante.

Como afirma Rocha (2004), até o século XV, na Roma Antiga, as crianças que nasciam com deficiência eram jogadas em esgotos, naquela época não havia explicações para a deficiência, e as pessoas que as possuíam eram vistas de forma sobrenatural. A partir do século XVI, a visão sobre as pessoas com deficiência

começa a ser mudada, mas somente entre os séculos XVII e XVIII, com o advento das ciências, é que as pessoas com deficiência começaram a ser vistas com um olhar científico. Mas isso não significou o fim dos problemas, pelo contrário, as pessoas com deficiência sofreram muito naquela época eram discriminadas e maltratadas, carregando consigo a marca de defeituosa e incapaz. Eram privados dos processos educacionais que os outros tinham direito.

Um médico Frances chamado Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi quem deu início a luta pelo processo educativo para pessoas com deficiências. Depois Maria Montessori, médica Italiana (1870-1956) veio aprimorar os processos já criados. E foi pelas mãos da professora Helena Antipoff, fundadora do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte em 1932, que o trabalho e as ideias de Montessori, sobre educação de pessoas com deficiências chegaram ao Brasil.

Já no século XX os portadores de deficiência passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres, nem por isso deixam de serem discriminados e desvalorizados. Com a exclusão dos deficientes das escolas regulares começam a surgir movimentos de pais, familiares e professores que abraçaram a causa da Educação Especial. Nesse período começam surgir várias instituições para educação de deficientes. Com o objetivo de atender às crianças e jovens que não tinham acesso às escolas regulares. O Movimento Apaeano surgiu na década de 50, em 11 de Dezembro de 1954, ou seja, o movimento irá completar 56 anos em Dezembro desse ano, nesta mesma época foi fundada a primeira APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Rio de Janeiro. No final da década de 50, depois de muita luta dos movimentos e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, começam aparecer iniciativas governamentais.

A Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1961, apontando que a educação dos excepcionais deve, na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Porém, até a década de 70 os modelos educacionais relacionados às pessoas com deficiência tinham orientação segregadora (ROCHA, 2004). Assim esse modelo educacional fazia com que as pessoas com deficiência não tivessem nenhuma ligação ao sistema comum de ensino, sendo totalmente isoladas, devido ao Modelo Segregador.

“No final da década 1970 e no início da década de 1980, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio turno” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.40). Porém esse processo é algo complexo que traz uma discussão ampla, proporcionando uma profunda reflexão no que diz respeito à integração de pessoas com deficiência. “A integração - muito mais do que simples atendimento aos portadores de deficiência - representa: o combate à separação, o respeito e a consideração da existência das diferenças humanas” (CARNEIRO, 1997, p.33).

Na década de 90 começa um movimento intenso de inclusão, através da reforma geral da educação. Com o objetivo de incluir os alunos, em uma escola regular preparada e adaptada para eles. Proporcionando-os um ensino de qualidade e respeito, porém esse era só o começo do processo, de uma nova realidade, onde não haja exclusão e sim uma vida em comum união. Um grande marco Histórico foi em 1994 no mês de junho onde mais de oitenta países se reuniram na Espanha, assinando a Declaração de Salamanca, um documento de grande importância na garantia de direitos educacionais com o objetivo de incluir todas as crianças sem excluir nenhuma diferença ou dificuldades individuais.

Em 1996 com a nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a inclusão avança um pouco mais. Esta foi a primeira Lei a apresentar um capítulo sobre a Educação Especial, a qual reafirma a necessidade e a importância das crianças com necessidades especiais serem matriculadas na escola comum. Assim afirma Lima:

A Educação, como um direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil, foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que destina o capítulo V à Educação Especial. O art. 58 da LDBEN define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino (LIMA, 2005, p.23).

Nesta proposta a Educação Especial ocupa uma nova posição, na qual ela deixa de ser considerada como apenas uma modalidade usual de atendimento às pessoas com deficiência e passa a fazer parte dos diferentes níveis de educação escolar. “Em setembro de 2003, importante avanço nos instrumentos de normatização da Educação Especial é obtido através do Parecer nº424 e da Resolução Nº451 do

Conselho Estadual de Educação/MG” (ROCHA, 2004, p.21). Isso foi mais um acontecimento que permitiu um novo olhar para a Educação Especial.

A educação inclusiva já avançou muito, porém ainda há muito o que se conquistar. É preciso acreditar nesse novo paradigma, fazendo da educação algo essencial na vida e na formação do ser humano. A partir do momento que o professor identificar a inclusão como algo possível de existir em sua sala de aula, ele vai buscar se aperfeiçoar no seu trabalho e muito será transformado na educação. “Assim, acreditamos que estaremos enfrentando os nossos próprios medos e conflitos pessoais e, por que não, nossas próprias barreiras e resistências interiores, para que possamos dar o salto contra todas as formas de exclusão” (MENICUCCI, 2004, p.15).

2.3. A inclusão de alunos com deficiência na escola comum: Ensino fundamental

Como já anunciado a inclusão escolar é um processo crescente e contínuo há mais de duas décadas, que se iniciou através de vários movimentos e lutas por uma educação de qualidade e sem discriminação. Existem leis que afirmam a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento do aluno e para sua formação como indivíduo capaz de ser reconhecido e respeitado na sociedade. Por isso será tratado aqui questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. Deixando de forma explícita, como deve ser o funcionamento de uma escola inclusiva, que busca realizar um trabalho eficiente, como é o seu currículo, as maneiras de avaliar o aluno e a prática docente.

É preciso antes de tudo aprofundar na questão do currículo. Torna-se necessário conhecer melhor qual é a sua função, como é desenvolvido na escola e quando se faz necessárias adaptações, nele. O currículo é compreendido como “ferramenta básica da escolarização”, por que:

Busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (PCN: Adaptações Curriculares apud OLIVEIRA, 2004, p 61).

“Está explícita a visão de um currículo “instrumental”, “aberto”, “reflexivo”, “dinâmico” e “diversificado”, cujo foco são as dificuldades e as capacidades de aprendizagem dos

discentes” (OLIVEIRA, 2004, p.61). Neste sentido esse currículo deve ser construído a partir do projeto pedagógico de cada escola. As adaptações curriculares pressupõem uma interação entre as “necessidades dos educandos” e as “respostas educacionais” a serem propiciadas pela escola, sendo apresentadas em relação ao:

- Projeto pedagógico- organização escolar e os serviços de apoio;
- Currículo de classe- organização e os procedimentos didático-pedagógicos;
- Individualidades do currículo- a atuação do docente na avaliação e no atendimento ao discente;
- Acesso ao currículo- recursos espaciais, materiais ou de comunicação que ao desenvolver o currículo escolar; venham a facilitar os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais
- Elementos curriculares- alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos/as alunos/as (OLIVEIRA, 2004, p. 62).

Percebe-se o quanto se faz necessário essas adaptações no currículo para que a inclusão de alunos com deficiência aconteça na escola de ensino fundamental, possibilitando aos alunos um ensino de qualidade. Porém trata-se de um processo complexo no qual requer um trabalho em equipe nas escolas, onde todos busquem o mesmo objetivo, que é o de fazer da escola um lugar para todos.

O professor tem como primordial função buscar conhecer cada aluno e suas necessidades, para iniciar um trabalho avaliativo. “A avaliação, portanto, deve focar não só o aluno, mas também o currículo e o modo como cada aluno desenvolve sua aprendizagem em resposta a esse currículo” (PIMENTEL, 2004, p.81). Para que isso aconteça o professor pode contar com o apoio da equipe psicopedagógica escolar, quando disponível.

No que diz respeito ao aluno inclusivo é elaborado o PDI - Plano de desenvolvimento individual, com o objetivo de obter informações que permitirá as adaptações aos currículos das escolas e facilitará o trabalho com cada aluno ponderando a subjetividade bem como a sua diversidade. Nessa ficha deve conter informações pessoais de cada aluno. Para que esse trabalho seja realizado com sucesso e se obtenha um resultado satisfatório, faz-se necessário um trabalho contínuo, buscando avaliar as informações contidas na ficha pessoal do aluno e o principal, a observação em sala de aula, pois é através da observação do aluno na sala que o professor poderá analisar um problema dentro de certo contexto. “A sala

de aula é o principal contexto onde o aluno com necessidades especiais deverá ser ajudado” (PIMENTEL, 2004, p.85).

“Os profissionais que têm a oportunidade de manter um contato próximo com as crianças compreendem a importância das escolas na preparação dos alunos com deficiências para a vida na comunidade” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.23). Eles aprendem a superar desafios existentes em suas vidas através do exemplo desses alunos, que buscam a superação a todo instante. Neste contexto cabe ao professor e a escola buscar maneiras e condições para que os alunos sejam incluídos, encontrando prazer em estar na escola regular e adquirindo aprendizagem. “A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar” (MARQUES; MARQUES, 2003, p.236).

Vale ressaltar que é preciso buscar instrumentos que possibilitem o desenvolvimento de cada um, no caso do deficiente visual o auxílio do Braille, textos escritos com ilustrações táteis (diversas texturas: lixa, algodão, veludo), disposição do mobiliário possibilitando uma locomoção favorável em sala de aula, adaptação de materiais escritos: tamanho das letras, relevo, softwares educativos do tipo ampliado. Para os surdos uso da língua de sinais como fundamental instrumento e o posicionamento do aluno na sala de maneira que possa acompanhar os movimentos faciais do professor e colegas de classe. E quanto ao deficiente físico, sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptados às possibilidades do aluno impedido de falar: sistemas simbólicos (pictográficos, ideográficos e arbitrários), tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos; para quem tenha sérios problemas motores e grande dificuldade para escrever o uso do computador, como estímulo e suporte na superação de dificuldades; outro fator fundamental é a adaptação de elementos materiais: rampa, elevador, banheiros, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas, mobiliários; utilização de pranchas ou de presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilha de braços, cobertura de teclados entre outros (ROSA, 2008).

Percebe-se o quanto o professor poderá se desenvolver como profissional no trabalho com a inclusão uma vez que terá uma visão maior no que diz respeito a novas possibilidades de ensino, buscando atender todos os alunos em sua

subjetividade, mas proporcionando uma aprendizagem coletiva onde todos os alunos possam se desenvolver através das trocas de experiências e conhecimentos, um ajudando o outro.

2.4. Inclusão: Conquistas e desafios

Muitas conquistas ocorreram desde o início do processo de inclusão, como as leis já mencionadas anteriormente e avanços como a orientação S/D 01/2005 referente à sala de recursos, que é um avanço eficiente capaz de trazer ótimos resultados. Monroe (2010) deixa explícito que o foco do trabalho não é clínico e sim pedagógico. Nas salas de recursos o professor tem como objetivo preparar o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitarão o aprendizado na escola regular. Muitos são os exemplos de aprendizagem. Estudantes com deficiência intelectual utilizam jogos pedagógicos que complementam a aprendizagem, jovens com paralisia descobrem como usar uma prancheta de figuras com ações como “beber água” e “ir ao banheiro”. “Desenvolver essas habilidades é essencial para que as pessoas com deficiência não se sintam excluídas e as demais as vejam com normalidade” (MANTOAN apud MONROE, 2010, p. 77).

É realizado todo um trabalho entre o educador da sala de recursos com o titular da sala regular, no qual o educador da sala de recursos apura as necessidades de cada aluno com o educador titular, a comunicação entre eles deve ser constante. Nesta proposta se o docente da turma regular observar que há pouca evolução, deverá informar o da sala de recursos, para que modifique o plano de trabalho (MONROE, 2010).

São vários os recursos e avanços no que diz respeito à inclusão. Porém para que a inclusão seja algo positivo na vida desses alunos com deficiência, é preciso seguir o exemplo dessas escolas, que buscam a cada dia vencer o desafio de educar na escola regular esses alunos. Foram demonstrados aqui alguns avanços e comentados a respeito das conquistas obtidas através das leis e esforços de alguns educadores que acreditam na inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Já se sabe que é um grande desafio para o educador, pois a cada dia o número de alunos incluídos aumenta e é preciso se preparar constantemente para essa luta por um mundo de igualdade, como os educandos citados anteriormente.

3. Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se um estudo descritivo de caráter exploratório e de natureza qualitativa em uma escola da rede estadual localizada em Divinópolis - MG na qual desenvolve trabalhos direcionados a educação inclusiva. Optou-se pelo caráter qualitativo porque possibilita o exame e a análise das inúmeras variáveis a fim de obter o melhor entendimento do assunto abordado conforme sustentado por Collis e Hussey (2005).

A unidade de análise foi uma escola da rede pública estadual, conhecida como referência em educação inclusiva em Divinópolis – MG, uma vez que foi a primeira escola a adotar a postura de escola inclusiva na região. Diante desse contexto realizou-se a entrevista com a supervisora pedagógica com o objetivo de fazer a análise documental do PPE- Plano Pedagógico da Escola.

A técnica de coleta de dados foi realizada também por meio de um questionário, no qual as questões foram desenvolvidas com o intuito de atender aos objetivos específicos deste artigo. E para obter uma maior relevância no resultado foi distribuído 4 questionários para 2 professores dos anos iniciais (1º ao 5º) e 2 dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de coletar dados sobre a proposta desafiadora da educação inclusiva na prática dentro das salas de aula. Assim será possível descobrir o desenvolvimento das propostas na prática docente. A técnica de análise dos dados qualitativos foi feita por meio da análise de conteúdo.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Análise dos resultados do questionário

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual que oferece a modalidade de ensino fundamental, sendo esta instituição conhecida como referência de Inclusão em Divinópolis - MG. A pesquisa foi desenvolvida nos dois turnos, ou seja, no período matutino que atende os anos finais do ensino fundamental e no período vespertino que atende os anos iniciais do ensino fundamental. Para a coleta de dados aplicou um questionário que aborda sete questões relacionadas ao tema proposto. Foram distribuídos um total de quatro questionários, dois no período matutino e dois no período vespertino. Também se utilizou um roteiro de entrevista com a supervisora

com o objetivo do estudo do documento referente ao currículo desenvolvido pela escola em questão.

Dentre os quatro questionários respondidos pelos profissionais da escola, os dos anos finais do ensino fundamental foram respondidos pela intérprete de libras e pela professora de apoio, duas professoras que lecionam nos anos iniciais, deram suas contribuições respondendo as questões propostas. Percebeu-se que os professores que atuam durante todo o período com o aluno inclusivo na sala de aula tiveram a iniciativa de falar sobre o assunto. A professora de apoio fica todo o tempo com a aluna do 6º ano que é deficiente física e possui paralisia cerebral, vivenciando a inclusão da aluna na escola e acompanhando o seu desenvolvimento integral. O mesmo acontece com a intérprete de libras que atende o 9º ano, no qual estão incluídos três alunos surdos, ela os acompanha durante todo período de aula, facilitando assim a sua visão sobre o tema abordado. Ressalta-se aqui que os professores do 6º ao 9º ano lecionam em todas as turmas e é perceptível a dificuldade do entendimento sobre a inclusão devido ao pouco tempo nas salas de aula.

Faz-se necessário a análise das questões, para compreender os aspectos relacionados à inclusão escolar, propostos pelo trabalho. Foram entrevistados um total de quatro profissionais da educação sendo uma intérprete de libras e três professoras com formação superior, em pedagogia e uma em filosofia. O tempo de serviço varia entre 13 a 26 anos. As profissionais serão classificadas como A, B, C e D.

O primeiro questionamento discutiu o conceito de Inclusão. Pelas respostas das profissionais, foi possível perceber que é um processo, que tem como objetivo incluir todos em um grupo social, independente de suas limitações. A inclusão escolar foi enfatizada de forma explícita no relato da profissional D. “Inclusão é um processo educacional que implica em possibilitar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento da aprendizagem e a interação de “ todos” os alunos”(Profissional D).

A segunda proposta do questionário abordou os processos de inclusão realizados até o momento. Pelas análises das profissionais, percebeu-se que há muito a avançar no que diz respeito ao investimento do governo em ações e recursos, como recursos pedagógicos, apoio e acompanhamento especializado que ainda são reduzidos em

relação ao número de alunos que necessitam dessa ajuda e também quanto à conscientização das famílias em busca de um trabalho em conjunto com a escola.

A terceira questão avaliou quem é a favor ou contra esse processo, as profissionais são a favor, deixando explícito que é a favor de uma inclusão que respeite todos na sua diversidade valorizando o seu potencial. A profissional A argumentou: “Sou a favor desde que o sujeito a ser incluído esteja realmente preparado, ou seja, pronto para esta inclusão e os profissionais que irão atendê-lo também” (Profissional A). Essa argumentação foi muito pertinente, permitindo uma reflexão no que diz respeito ao aluno. Pois o aluno precisa sentir-se bem e adaptado ao ambiente escolar para obter um resultado satisfatório no processo de aprendizagem.

A quarta questão discutiu quanto à preparação das profissionais para receber alunos com deficiência. Duas das profissionais afirmaram estar preparadas para recebê-los e para essa ratificação fica aqui explícita a resposta da profissional D. “Sim. Porque para receber alunos com “deficiência” é preciso ter uma cabeça aberta para as mudanças, ter vontade de aprender com as diferenças”(Profissional D). Já as outras duas não se sentem tão preparadas, pela falta de formação e também pelos desafios encontrados a cada dia em relação à inclusão deles. A profissional C argumenta da seguinte forma: “Pouco preparada. Isso aconteceu recentemente. Não houve em minha formação nenhuma matéria específica. Com a aprovação da escola em que eu trabalho de ser “inclusiva” participei de alguns cursos, palestras e li conteúdos relacionados, mas ainda não me sinto totalmente preparada” (Profissional C). Percebeu-se que os profissionais da educação ainda sentem-se inseguros em relação aos alunos com deficiência, apesar de ter sido a metade na resposta ao observar a escola foi possível perceber entre a maior parte isso, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

A quinta interrogação questionou a participação da família na inclusão dos alunos com deficiência, pelas respostas das profissionais percebeu que a maior parte dos pais ainda encontra dificuldades em trabalhar em parceria com a escola nesse processo de inclusão de seus filhos com deficiência, dificultando o trabalho da escola e ainda existem pais até contra a inclusão. A falta de comprometimento foi enfatizada no relato da profissional A. “..de acordo com a experiência que tenho, posso dizer que ainda é preciso fazer um trabalho de conscientização das famílias, pois elas ainda acreditam que o trabalho é só da escola” (Profissional A).

O sexto item discutiu sobre a assistência adequada dos órgãos governamentais no que diz respeito à inclusão do deficiente, para que se desenvolva um trabalho de qualidade. Através das respostas das entrevistadas, foi possível perceber que os órgãos públicos ainda deixam a desejar, em relação à assistência, pois não oferecem apoio suficiente para um trabalho adequado a esses alunos, que precisam de assistência tanto na educação como na saúde, fazendo um trabalho em parceria. A resposta da profissional C vem confirmar o que foi relatado. “Não é só adequar o prédio para acomodar o deficiente. A escola precisa de apoio, de profissionais capacitados: professores, psicopedagogos, psicólogos, etc. O estado apenas sugere que as escolas busquem parcerias, mas a sociedade nem sempre nos abre as portas” (Profissional C).

O sétimo questionamento discutiu sobre a colaboração dos demais profissionais (diretor, supervisor, profissionais da 12^o SRE) para que o trabalho seja eficiente. Pelas respostas das profissionais percebeu que os profissionais que atuam na escola, como diretor e supervisor, dentro de sua competência têm colaborado, porém necessitam do envio de recursos do sistema que as vezes é negado. Dificultando o desenvolvimento do trabalho, para que se obtenha um resultado de qualidade; a profissional C deixa isso explícito em sua resposta.

Quanto ao diretor, supervisor muito colaboram. Já a 12^o SER poderia oferecer um apoio maior. Talvez por desconhecer o aluno, muitas vezes, negam a eles o direito de ser assistido. Há muita burocracia, muitos papéis a serem preenchidos e uma demora muito grande para responder e julgar os pedidos relacionados ao atendimento do aluno (Profissional C).

Neste sentido faz-se necessário, como proposta futura de pesquisa, uma entrevista com algum dos gestores da escola, com objetivo de esclarecer melhor todo processo de inclusão quanto às leis e apoios oferecidos através do currículo.

4.2 Análise do Plano Pedagógico da Escola

No que diz respeito ao currículo foi realizada uma entrevista com a supervisora que se colocou a disposição para apresentar o PPE - Plano Pedagógico da Escola. Como proposta inicial a entrevistada relatou sobre as novas adaptações curriculares que serão realizadas, por causa do curso de especialização à distância, oferecido pela Secretaria de Educação, com duração de seis meses. O curso foi oferecido para quinze profissionais da escola, incluindo a vice-diretora, que relatou: “O curso possibilitou uma abertura muito grande para o trabalho de inclusão na escola. Pois a

partir dele os professores adquiriram uma maior formação e também experiência.” Portanto o curso possibilitou uma nova visão de inclusão escolar, na qual o currículo será adequado aos alunos inclusivos. “A “adequação curricular” significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica” (PCN: Adaptações Curriculares apud OLIVEIRA, 2004, p.61).

Todos os alunos incluídos na escola possuem o PDI - Plano de Desenvolvimento Individual, o qual possibilitará a mudança no currículo, pois através do PDI, será adaptado o PPE - Plano Pedagógico da Escola. Cada aluno incluído é atendido na sua necessidade individual, de acordo com sua diversidade. Todas as disciplinas são adaptadas a eles para obter um resultado eficiente no que diz respeito ao processo ensino- aprendizagem. Permitindo que a inclusão aconteça num todo.

As adaptações curriculares constituem um conjunto de modificações realizadas nos objetivos, no conteúdo, nas atividades e nos procedimentos de avaliação, para atender as diferenças individuais dos alunos. Podem se realizar no nível curricular, no nível da sala de aula e no nível individual (PIMENTEL, 2004, p.92).

Vale ressaltar que após o processo de adaptação curricular a escola ratificou a sua proposta de referência em Educação Inclusiva, possibilitando ampliar o trabalho com um maior número de alunos, permitindo a realização de um trabalho mais eficaz e satisfatório.

O trabalho realizado na escola em questão evidenciou uma nova visão de educação voltada para a inclusão de todos através de um trabalho interdisciplinar, onde professores, gestores e família unidos em um mesmo objetivo na busca de uma escola para todos com ensino de qualidade. Através de estudo e formação continuada para educadores, que estará sempre unindo teoria e prática, com o objetivo de fazer da educação algo fundamental na vida de todo ser humano.

5. Considerações finais

O trabalho realizado possibilitou um crescimento satisfatório em relação à formação acadêmica, permitindo ampliar os conhecimentos no que diz respeito à inclusão escolar, principalmente de alunos com deficiência, pois durante o período do curso de Pedagogia, ao realizar os estágios supervisionados percebeu-se nas escolas regulares uma grande falha na inclusão de alunos com deficiência pela falta de infraestrutura e apoio especializado para que a inclusão acontecesse de verdade e fosse satisfatória. Assim ao escolher uma escola referência observaria se a inclusão

está acontecendo na prática ou se não passava de leis existentes a mais de duas décadas, acreditando encontrar respostas que poderiam ser apresentadas com o objetivo de mostrar como deve ser uma escola inclusiva.

Ao aprofundar em vários teóricos, foi possível perceber o quanto pode ser feito para construir uma escola para todos, onde não haja discriminação e preconceito. Incluindo todos, independente de suas limitações. As adaptações curriculares foi uma descoberta de fundamental importância para realização desse trabalho, pois ao pesquisar e observar o currículo da escola e descobrir as novas adaptações propostas foi uma grande satisfação. Neste sentido o trabalho dos profissionais da escola possibilitará aos alunos um aprendizado mais satisfatório atendendo-os em suas necessidades individuais, permitindo que a inclusão aconteça de verdade em todos os aspectos, mas desde que o professor se comprometa com a causa inclusiva e os órgãos governamentais cumpra o seu papel também no que diz respeito a apoio especializado suficiente para a escola.

Percebeu-se que apesar dos desafios encontrados é possível construir uma escola para todos. Vale ressaltar que esta é uma escola referência na educação inclusiva e que poderá servir como modelo piloto de propostas práticas para as demais escolas da região. É notório o empenho da direção e supervisão da escola em relação à busca de recursos para o desenvolvimento da escola. Sabe-se que é um desafio a ser superado a cada dia. Porém não é impossível, basta acreditar que a educação é o caminho para a conquista de uma sociedade inclusiva, uma sociedade para todos e de todos.

Portanto esse trabalho teve como contribuição a ampliação do conhecimento de educadores sobre a Educação Inclusiva na prática através da teoria, mostrando que é possível mudar a visão de uma escola com estudos e lutas por uma educação de qualidade, pois a educação só irá apresentar avanços significativos com comprometimento dos envolvidos.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. – São Paulo: Summus, 1998. Cap.1, p.11-30.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. - São Paulo: Summus, 1998. Cap.8, p.135-151.

CARONE, Iracy. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. – São Paulo: Summus, 1998. Cap.10, p.171-182.

CIRANDA DA INCLUSÃO. São Paulo: **Ciranda Cultural**, nº 8. Julho .2010.32p

INTEGRAÇÃO. Brasília-DF: **Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial**, ano 7,nº19, 1997. 72p

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, William & Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan & William. **Inclusão: um guia para educadores**. _ Porto Alegre: Artmed 1999. Cap.1, p. 21-34.

LIMA, Priscila Augusta. Educação Inclusiva. In: MIRANDA, Glaura Vasques, CUNHA, Maria Antonieta Antunes e SALGADO, Maria Umbelina Caiafa Salgado (orgs). Veredas- **Formação de professores: módulo 7**. Belo Horizonte: SEE- MG, 2005. Uni. 1, p.13-31.

LORENZONI, Ione. Sala recursos apóia especialização. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <HTTP: // portal. mec.gov.br /arquivos/ pdf/ sala-recursos.pdf. Acesso em: 01 jun. 2010.

MARQUES, Carlos Alberto & MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S & SOUSA, Luciana Freire. C. P (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. _ Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 14, p. 223-239.

MENICUCCI, Maria Do Carmo. **Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais**. In: caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. BH, 2006.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, nº. 206, out. 2007.118p.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, nº. 231, abril. 2010.98p

O'BRIEN, John & Connie Lyle. Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, Susan & William. **Inclusão: um guia para educadores**. – Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap.3, p.48-66.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: **A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 238p.

RABELO, Annete Scotti & AMARAL, Inez Janaina de Lima. **A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia**. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S & SOUSA, Luciana Freire E. C. P (orgs). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. _ Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap.13, p. 109-221.

ROCHA, Moira Sampaio [et al.]. **Educação Especial inclusiva**. - Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2004. 140p.

ROSA, Suely Pereira Da Silva. Adaptações Curriculares na Educação Inclusiva. In: DELOU, Cristina Maria Carvalho [et al]. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. Cap.15, p. 225-232.

SILVA, Simone Cerqueira da e ARANHA, Maria Salete Fábio. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Rev.bras.educ.espec.[online]. 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.php?Script=sciarttext&>>. Acesso em: 01 jun.2010.

STAINBACK, Susan & William. **Inclusão: um guia para educadores**. - Porto Alegre: Artmed, 1999, p.11-12.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva**. - Rio de Janeiro: WVA, 1997, 72p.

EMPREENDEDORISMO FEMININO: UMA ANÁLISE DAS MULHERES EMPREENDEDORAS A PARTIR DO MODELO DE DORNELAS.

Maria Cecília Sousa Ramos¹⁰
Marcelo Agenor Espíndola¹¹
Daniel de Mello Machado¹²

Resumo

Este estudo visa contribuir para o aprofundamento e sistematização do conhecimento associado ao papel das mulheres como empreendedoras de pequenas empresas e suas características associadas. Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo, consiste em analisar as características empreendedoras, bem como o perfil e os desafios das empresárias de Divinópolis- MG a partir da teoria de Dornelas (2005). Para a ratificação deste processo realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, por meio da aplicação um teste de perfil juntamente com um roteiro de entrevista. Após coleta e análise dos dados, identificou-se características sustentadas pelo autor, destacando sobretudo a persistência, disciplina, foco e empenho peculiar em relação ao negócio que dirigem, ratificando as suas personalidades. Identificou-se também limitações associadas a confiança da clientela, concorrência e medo de alto investimento.

Palavras-chave: Empreendedorismo feminino, Modelo de Dornelas.

Abstract

This study aims to contribute to the deepening and systematization of knowledge associated with the role of women as entrepreneurs of small companies and their associated characteristics. Therefore, the general objective of this study is to analyze the entrepreneurial characteristics, as well as the profile and the challenges of the entrepreneurs of Divinópolis-MG from the theory of Dornelas (2005). For the ratification of this process an exploratory research of qualitative nature was carried out, through the application of a profile test along with an interview script. After collecting and analyzing the data, we identified characteristics sustained by the author, highlighting above all the persistence, discipline, focus and

¹⁰ Administradora

¹¹ Professor da Faculdade de Nova Serrana - FANS

¹² Professor da Faculdade de Nova Serrana - FANS

commitment peculiar to the business they direct, ratifying their personalities. We also identified limitations associated with customer confidence, competition and fear of high investment.

Keywords: Female Entrepreneurship, Model of Dornelas.

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo assume um importante papel no desenvolvimento econômico de uma determinada região. Essa proposta foi sustentada por Schumpeter (1997) ao evidenciar que os empreendedores são praticamente a força motriz do crescimento econômico, por introduzir ao mercado ações e produtos inovadores, contribuindo para a disrupção dos modelos, conceitos e produtos já existentes. Esta proposta inovadora é capaz de promover no mercado inúmeras mudanças, modificando até mesmo a estrutura e o modo como vivem a sociedade.

A partir das inúmeras mutações da sociedade, diversas tendências mercadológicas passaram a configurar o mercado de trabalho. Uma dessas tendências é o crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, contribuindo até mesmo para um cenário satisfatório ao empreendedorismo feminino frente às pequenas e médias empresas, conforme dados do Monitor Global de Empreendedorismo (GEM - *Global Entrepreneurship Monitor*, 2017). O GEM é considerado o principal órgão de pesquisa sobre empreendedorismo do mundo, incluindo em torno de 80 países sob a coordenação de um consórcio de instituições internacionais.

Dados da pesquisa do GEM (2017) revelou que a presença feminina é significativa nos empreendimentos com até três anos e meio de existência com maior proporção nos empreendimentos de menor porte, no qual as mulheres superam os homens em quase um ponto percentual nos empreendimentos iniciais. De acordo com a pesquisa, no estado de Minas Gerais, o empreendedorismo feminino tem uma participação significativa de 41% no mercado.

A partir deste cenário, tem-se como pressuposto, que o ambiente mercadológico para mulheres empreenderem apresenta melhores oportunidades de negócio e demonstra que elas possuem maior interesse em desenvolver suas habilidades através de qualificação, fator que contribui para o resultado positivo na gestão dos negócios.

Dornelas (2005), destaca que as mulheres possuem melhor estrutura afetiva para aceitar e aplicar o empreendedorismo. Neste sentido desperta-se o interesse deste artigo em analisar as características das mulheres empreendedoras e compreender o crescimento do empreendedorismo feminino nas esferas da sociedade.

Para Machado *et al.* (2003), as mulheres, no que se refere a capacidade de trabalho, são capazes de executar várias tarefas ao mesmo tempo e lidar com diferentes atribuições sejam no lar, no trabalho e na sociedade. E ressalta que as “empreendedoras são persistentes, ativas, inovadoras, com alto desejo de realização e independência, são adaptáveis as mudanças e acreditam que o seu sucesso seja resultado de suas ações” (Machado et al, 2003, p.3).

Entretanto, de acordo com pesquisas realizadas pelo SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (2014) o empreendedorismo feminino, envolve também o ingresso da mulher no mercado de trabalho com a expectativa de complementar a renda da família e conquistar a própria independência. Mas ainda, enfrentam dificuldades devido a situações conflitantes gerado pela demanda de tempo entre o negócio e as rotinas pessoais.

Convergindo para a proposta empírica desta pesquisa levanta-se alguns questionamentos: Quais as características das mulheres empreendedoras de Divinópolis-MG? Quais são os seus maiores desafios e dificuldades? Elas empreendem por oportunidade ou necessidade? Contudo advém o objetivo geral desta pesquisa que visa analisar o perfil das mulheres empreendedoras de Divinópolis-MG, a partir da teoria sustentada por Dornelas (2005). Estabelecem-se como objetivos específicos:

- e) Descrever sobre o conceito do empreendedorismo;
- f) Apresentar os conceitos e a relação entre empreendedorismo por oportunidade e necessidade;
- g) Descrever sobre o perfil e as características do empreendedor evidenciando o modelo de Dornelas (2005);
- h) Apresentar as características do cenário do empreendedorismo feminino.

Para atingir os objetivos específicos o método de pesquisa sustentou-se em um estudo descritivo de caráter exploratório e de natureza qualitativa. A coleta de dados

foi realizada por meio de análise de questionários semi-estruturados. Foram inquiridas empreendedoras do município de Divinópolis – MG conforme processo em estudo. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

Este estudo está dividido em cinco seções; a primeira compreende esta introdução no qual apresentará de forma sucinta toda a proposta do estudo; a segunda apresenta o referencial teórico; a terceira corresponde a apresentação da metodologia de pesquisa; a quarta contempla os resultados das pesquisas realizadas bem como sua análise e por fim a quinta seção apresenta as considerações finais.

Conceitos do empreendedorismo

A proposta do empreendedorismo é ampla e merece uma análise conceitual sob diferentes óticas. No âmbito acadêmico, evidencia-se que não há um consenso teórico-científico sobre a definição do empreendedorismo, revelando até mesmo controvérsias, conforme evidenciado por Nassif et al., (2012). Conforme evidenciado por Dornelas (2012), o termo empreendedorismo tem ganhado um amplo espaço de estudos nas últimas décadas, fomentando a comunidade acadêmica na proposta de novos estudos. Essa difusão conceitual do empreendedorismo pode ser evidenciada no quadro 01.

Quadro 01 – Definições de Empreendedorismo

AUTOR	DEFINIÇÕES
Angelo (2003)	“Empreendedorismo é a criação de valor por pessoas e organizações trabalhando juntas para implementar uma ideia por meio da aplicação de criatividade, capacidade de transformar e o desejo de tomar aquilo que comumente se chamaria de risco”.
Barreto (1998)	“empreendedorismo é a habilidade de se conceber e estabelecer algo partindo de muito pouco ou quase nada”.
Baron e Shane (2013)	“O empreendedorismo envolve reconhecer a oportunidade para criar algo novo – e isso não precisa ser um novo produto ou serviço. Muito pelo contrário, pode se tratar de reconhecer uma oportunidade para desenvolver um novo mercado, usar uma nova matéria-prima ou desenvolver um novo meio de produção, para mencionar apenas algumas possibilidades”.
Chiavenato (2004)	“...é a energia da economia, a alavanca de recursos, o impulso de talentos, a dinâmica de ideias”.
Dolabela (1999)	“empreendedorismo é fruto dos hábitos, práticas e valores das pessoas”
Dornelas (2008)	“empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam a transformação de ideias em oportunidades”
Drucker (1974)	“empreendedorismo é fazer os negócios de hoje serem capazes de fazer o futuro, transformando-se em um negócio diferente”.
Hirsch e Peters (2004)	“empreendedorismo é o processo dinâmico de criar mais riquezas”
Shane e Venkataraman	“empreendedorismo é análise de como, por quem e com que efeitos, as oportunidades para criar bens e serviços futuros são descobertas, avaliadas e

(2000)	exploradas”.
Schumpeter (citado por Fillion, 1999)	“empreendedorismo está na percepção e aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios ... sempre tem a ver com criar uma nova forma de uso dos recursos nacionais, em que eles sejam deslocados de seu emprego tradicional e sujeitos a novas combinações”
Timmons (1994)	“o empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que será para o século XXI mais do que a revolução industrial foi para o século XX”

Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Silva e Guimarães (2018).

A partir do quadro 01 pode-se identificar uma variedade conceitual referente ao empreendedorismo. Embora a proposta conceitual seja diversa, observa-se que todas visam a criação de oportunidades com o objetivo de atender demandas mercadológicas. A ação empreendedora faz com que a sociedade, tenha um desenvolvimento favorável, podendo diminuir sua taxa de desemprego e alavancar o grau de oportunidades, tornando um mercado evoluído e inovador. Desta forma, pode-se afirmar que o empreendedorismo é a maneira de aproveitar as oportunidades, buscando inovar, perseverar, e transformar as ideias em realidade, mesmo assumindo os riscos inerentes ao negócio. Estas ações se aplicam em qualquer área, seja em um novo negócio, processo ou produto.

O ser empreendedor é estar sempre em busca da nova proposta de produtos ou serviços. É estar atento a todas as novidades que surgem e consegue identificar quais as melhores oportunidades que há no mercado, visando a atender o mercado de atuação com produtos que agregam valor aos clientes com preços competitivos. Como avanço da prática empreendedora a próxima seção irá caracterizar duas propostas de empreendedorismo, no qual consiste no empreendedorismo por oportunidade e necessidade.

Empreendedorismo por oportunidade x necessidade

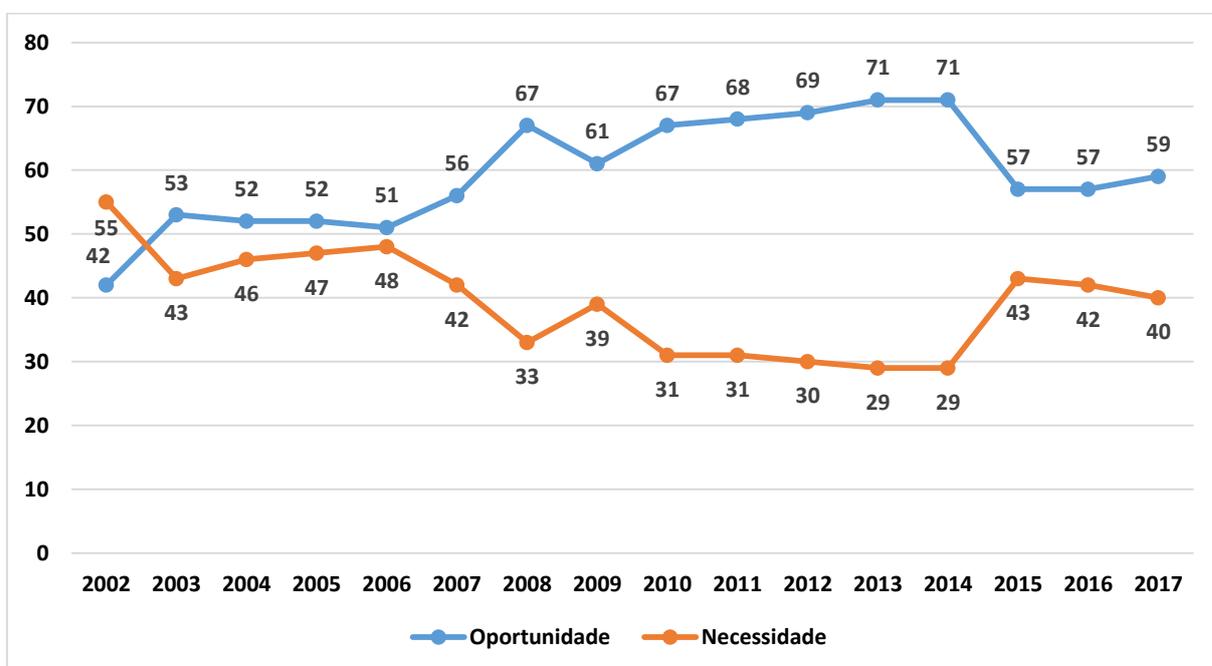
Dornelas (2014) ressalta a existência de dois tipos de empreendedorismo conforme a motivação do empreendedor: empreendedorismo por oportunidade e por necessidade. O empreendedorismo por oportunidade surge quando alguém se identifica uma oportunidade no mercado, no qual consegue ter uma visão de um mercado mais específico em que queira trabalhar, estuda bem este mercado, faz análises e se preocupa com os dados obtidos para a certeza de que a ideia de um novo negócio será rentável. Já o empreendedorismo por necessidade surge quando uma pessoa não consegue uma oportunidade de trabalho e tem a necessidade de ter uma renda com mais urgência. O GEM (2017) ainda ressalva que a modalidade por

necessidade surge quando alguém inicia um determinado negócio em decorrência da ausência de opções para a geração de renda ou mesmo ocupação.

Segundo GEM (2017), observou-se um pequeno aumento na relação entre empreendedores por oportunidade e por necessidade. Em 2016, para cada empreendedor inicial por necessidade, havia 1,4 empreendedores por oportunidade. Já em 2017 essa relação elevou-se para 1,5. Em outras palavras a pesquisa revelou que 59,4% dos empreendedores iniciais empreenderam por oportunidade e 39,9% por necessidade. O mesmo órgão de pesquisa revela que a diminuição dos empreendedores por necessidade está associada aos sinais de melhora do mercado formal de trabalho no Brasil.

O gráfico 01 abaixo apresenta a proporção percentual do empreendedorismo por oportunidade e necessidade referente aos anos de 2002 a 2017. Ressalta-se que a soma não irá totalizar 100% em função da dificuldade de se distinguir se o empreendedorismo é por oportunidade ou necessidade.

Gráfico 01 – Empreendedorismo por oportunidade e necessidade como proporção (em %) de taxa de empreendedorismo inicial – Brasil – 2002:2017



Fonte: GEM Brasil 2017

A partir do gráfico 01 evidencia-se ao longo dos anos (2002 – 2017) uma grande predominância do empreendedorismo por oportunidade. Destaca-se aqui que a

maioria dos empreendimentos criados no Brasil foi motivado a partir da identificação de oportunidades no mercado. Vale ressaltar também que estes índices estão muito associados ao cenário econômico e político do país. Quando essas variáveis não são favoráveis à proposta empreendedora no país sofre diretamente os efeitos e as taxas tendem a cair.

Avançando na proposta teórica e com o intuito de atender aos objetivos específicos desta pesquisa, a próxima seção irá abordar sobre o perfil e as características do empreendedor.

Perfil e as características do empreendedor

A decisão de se tornar um empreendedor pode acontecer aparentemente por acaso. Desde os tempos de Fayol, existem alguns fatores que influenciam na decisão de se empreender ou administrar, como exemplo: os fatores externos, ambientais, sociais, pessoais, ou até mesmo um conjunto de todos esses fatores, que se tornam importantes para a criação e o surgimento de uma nova empresa.

Com isso, consegue-se identificar algumas características básicas para diferenciar o administrador e o empreendedor, como orientação, uma delas é o planejar constantemente visando um futuro. Para Dornelas (2005, p. 30) o “administrador visa preocupar-se somente com a organização de recursos, não prospera tanto quanto um empreendedor que visa o planejamento da empresa definindo os contextos necessários, com um planejamento eficiente, onde leva a empresa há um crescimento considerável.”

Existem diversas reflexões sobre as características que o empreendedor possui. De acordo com Dolabela (2008, p.31) “O empreendedor tem iniciativa, autonomia, confiança, otimismo, necessidade de realizações. Considera o fracasso um resultado como outro qualquer; aprende com resultados negativos, com os próprios erros”. McClelland (1961, p.207), ressalta que o empreendedor é “alguém que exerce um certo controle sobre os meios de distribuição e produz mais do que pode consumir, com objetivo de vendê-lo para obter uma renda individual.” O mesmo autor ainda identifica o comportamento empreendedor e agrupa as 10 características empreendedoras em 3 conjuntos, conforme evidenciado no quadro 02:

Quadro 02 - Características dos empreendedores segundo McClelland.

Características dos Empreendedores segundo McClelland	
Características do Conjunto de Realização	
Busca de oportunidade e iniciativa	
Persistência	
Comprometimento	
Exigência de qualidade e eficiência	
Correr riscos calculados	
Características do conjunto de Planejamento	
Estabelecimento de metas	
Busca de informação	
Planejamento e monitoramento sistemático	
Características do conjunto de poder	
Persuasão e rede de contatos	
Independência e autoconfiança	

Fonte: SEBRAE (2001) *apud* McClelland (1961).

Conforme evidenciado no quadro 02 o autor evidencia características importantes dos empreendedores, apresentando uma proposta que se resume em 03 conjuntos: realização, planejamento e poder. No conjunto realização identifica-se características e situações pessoais que são inerentes à prática empreendedora; no conjunto planejamento associa-se a organização e controle do negócio e por fim no conjunto poder evidencia-se a relação do empreendedor junto ao mercado de atuação.

De acordo com Dornelas (2012 p.22), “O empreendedor de sucesso possui características extras: atributos de administrador e pessoais que somados a características sociológicas e ambientais, permitem o nascimento de uma nova empresa”. Desta forma, segundo o autor, de uma ideia, surge uma inovação que poderá ser transformada em uma empresa. No quadro 03, é possível identificar estas características.

Quadro 03 - Características dos empreendedores de sucesso.

CARACTERÍSTICAS DOS EMPREENDEDORES DE SUCESSO:	
São visionários	Eles têm a visão de como será o futuro para seu negócio, e sua vida.
Sabem tomar decisões	Eles não se sentem inseguros, sabem tomar as decisões, implementam suas ações rapidamente.
São indivíduos que fazem a diferença	Sabem agregar valor aos produtos que colocam no mercado.
Sabem explorar ao máximo as oportunidades	Para os visionários empreendedores, as boas ideias são geradas daquilo que todos conseguem ver, mas não identificam algo prático para transformá-la sem oportunidades.

São determinados e dinâmicos	Eles implementam suas ações com total comprometimento.
São dedicados	São dedicados 24h por dia, 7 dias por semana ao seu negócio.
São otimistas e apaixonados pelo que fazem	Adoram o trabalho que realizam. E é esse amor ao que fazem o principal combustível.
Ficam ricos	Ficar rico não é o principal objetivo.
São líderes e formadores de equipes	Os empreendedores têm um senso de liderança incomum.
São bem relacionados (networking) são organizados	Os empreendedores sabem construir uma rede de contatos que os auxiliam no ambiente externo.
Planejam, planejam, planejam	Os empreendedores de sucesso planejam cada passo de seu negócio desde o plano de negócio.
possuem conhecimento	São sedentos pelo saber e aprendem continuamente.
Assumem riscos calculados	Talvez essa seja uma das características mais conhecidas dos empreendedores, mas realmente eles sabem gerenciar os riscos.
Criam valor para a sociedade	Eles utilizam seu capital intelectual para criar valor para a sociedade.
São independentes e constroem o próprio destino	Eles querem estar à frente das mudanças e serem donos do próprio destino, ser o próprio patrão e criar empregos.

Fonte: Dornelas (2012 p.23).

Conforme evidenciado no quadro 03, Dornelas (2012) apresenta as principais características dos empreendedores de sucesso. Ao observar as características é possível identificar que são pessoas que buscam constantemente formação, independência, disciplina, planejamento, executam as ações planejadas e possuem uma grande motivação pelo que fazem, por isso conseguem ser diferenciados no mercado de atuação.

Empreendedorismo Feminino

Em tempos passados, o mercado de trabalho era exploratório e favorável somente aos homens. As mulheres sofriam discriminação e quando haviam oportunidade de empregos, eram exploradas, trabalhando por até 16 horas diárias, sem tempo para descanso, recebendo salários bem inferiores ao dos homens. Eram pouco valorizadas, mesmo contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da sociedade. De acordo com o SEBRAE (2014), o reconhecimento da mão de obra feminina, deu-se início nos tempos fabris na década de 70, onde, conquistaram um espaço no mercado, podendo trabalhar fora das suas próprias casa. Isto ainda

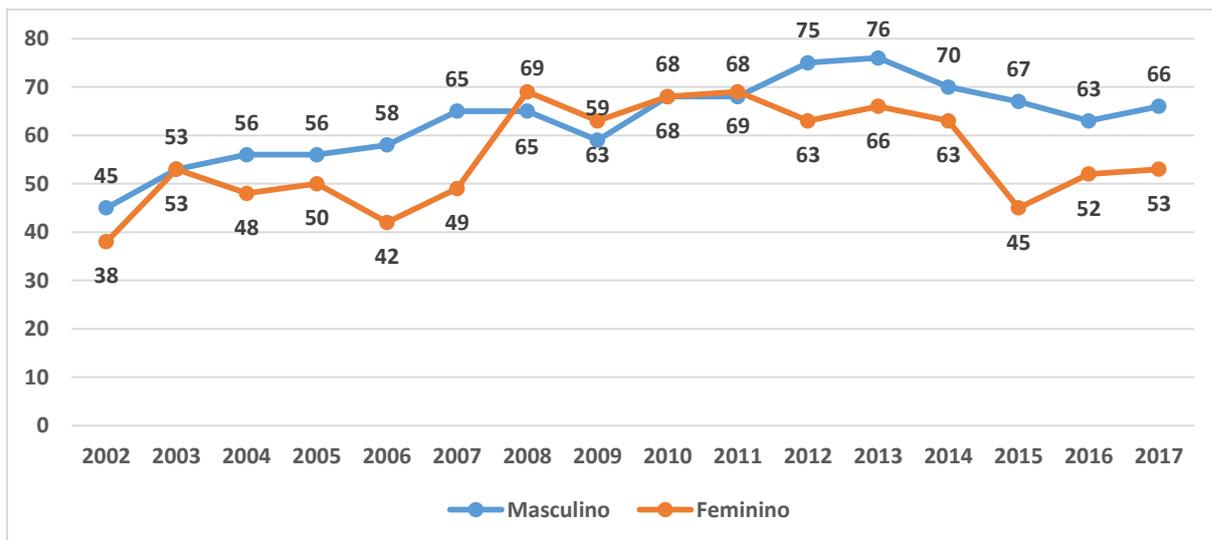
repercute nos tempos atuais, onde as mulheres têm se lançado como empreendedoras e deixando de ser “donas de casa”.

Nos últimos anos, percebeu um aumento significativo da presença de mulheres em atividades de geração de renda, inclusive inúmeras ações estão direcionadas no intuito de maximizar as atividades empresariais desenvolvidas por mulheres (Ismail et al, 2012). Micozzi e Lucarelli (2016) defende que a participação das mulheres no mercado de trabalho é fundamental para o desenvolvimento de um país, visto que além de fomentar a diversidade dos agentes econômicos, contribui diretamente para a geração de renda.

Em análise identificada por Silva et. al. (2019) se por um lado é possível identificar as razões motivadoras que justifica o empreendedorismo feminino, tais como a vocação pelo negócio ou mesmo a percepção de oportunidades no mercado (Bochniarz, 2000), estabilidade, independência financeira, ganho familiar insuficiente (Sarfaraz et al, 2014) e até mesmo a dificuldade de conquista a cargos de níveis superiores elevados (Machado et al, 2003), por outro lado é possível identificar algumas barreiras, como por exemplo o preconceito e a discriminação (GEM, 2017; Fernandes; Mota Ribeiro, 2017), dificuldade de conseguir trabalho qualificado, baixo lucro ou até mesmo a presença de conflito entre trabalho e família, principalmente quando a mulher possui filhos ainda pequenos (Hasan Almubarak, 2016; Mathew, 2010).

Apesar das barreiras supracitadas do empreendedorismo feminino, pesquisas do GEM revelam um aumento de entrada de mulheres na atividade empreendedora. O gráfico 02 revela a evolução da distribuição percentual da motivação dos empreendedores iniciais por oportunidade segundo gênero – Brasil – 2002:2017.

Gráfico 02 – Evolução da distribuição percentual da motivação dos empreendedores iniciais por oportunidade segundo gênero – Brasil – 2002:2017



O gráfico 02 revela que entre 2002 e 2008, a taxa de mulheres empreendedoras cresceu 31%. Em seguida, identifica-se um período de estabilidade e, posteriormente uma queda muito forte, principalmente no ano de 2015 quando a taxa chegou a atingir 45%. Essa queda, está associada a recessão econômica que o país viveu durante este período. A partir deste período recessivo observou-se um acréscimo da atividade empreendedora feminina, sobretudo nos anos de 2016 e 2017, motivado pela recuperação econômica do país. Ratificando este período de recuperação, o quadro abaixo revela as taxas específicas dos empreendedores por estágio segundo o gênero no Brasil para o ano de 2017.

Quadro 04 – Taxas¹ específicas dos empreendedores por estágio segundo o gênero – Brasil - 2017

Estágio	Masculino	Feminino	Brasil
Empreendedores Iniciais	19,9	20,7	20,3
Nascentes	4,9	4,0	4,4
Novos	15,7	16,9	16,3
Empreendedores Estabelecidos	18,6	14,4	16,5
Total de empreendedores na população adulta	37,9	35,0	36,4

Fonte: GEM Brasil 2017

¹ Percentual da população de 18 a 64 anos

Notas: “Empreendedores Iniciais” é o grupo composto por “Empreendedores Nascentes” (Indivíduos que estão envolvidos na estruturação de um negócio) e “Empreendedores Novos” (Indivíduos que possuem um negócio com até 3,5 anos); “Empreendedores Estabelecidos” é o grupo composto por indivíduos que possuem um negócio com mais de 3,5 anos.

O quadro 04 identifica que na proposta dos empreendedores novos (empreendedores com até 3,5 anos) e por conseguinte, dos empreendedores iniciais, o percentual do

gênero feminino indica uma superação ao gênero masculino em 2017. Esses dados revelam que nos últimos anos, possivelmente a partir de 2015, houve um advento mais forte de mulheres na proposta empreendedora.

Assim, percebe-se que as mulheres estão se destacando enquanto empreendedoras, pois, ocupam um espaço importante no mercado de trabalho e, estimulam o crescimento econômico através da ação empreendedora. Além da mulher estar conquistando seu espaço no mercado de trabalho em empresas fabris ou de outros segmentos, muitas delas conseguiram iniciar seu próprio negócio, a partir de uma ideia empreendedora, que auxilia no crescimento financeiro do país, gerando novos empregos.

A seção a seguir apresenta a metodologia da pesquisa contemplando a natureza e o caráter da pesquisa, unidade de observação e análise, a técnica de coleta e análise dos dados.

Metodologia

Para atingir os objetivos deste artigo realizou-se uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória e de caráter qualitativo. Segundo Lakatos (2010, p.171) a pesquisa exploratória consiste em “investigações de pesquisa ou de um problema, com a finalidade de desenvolver hipótese, aumentar familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para realizar uma pesquisa futura mais precisa”. A opção pelo caráter qualitativo se deu em função de se permitir o exame cuidadoso das variáveis a fim de obter o melhor entendimento conforme sustentado por Collis e Hussey (2005).

Para a realização desta pesquisa selecionou-se de forma aleatória oito empresárias de Divinópolis-MG que atualmente atuam em seguimentos diversos. A escolha deste número se deu pela facilidade de coleta de dados e por acreditar que um número de amostra muito expressivo poderia incorrer os resultados a um método de saturação das respostas, conforme sustentado por Fontanella *et al* (2008). Este método consiste em fechar o tamanho da amostra interrompendo a captação de novos componentes, visto que as respostas começam a ficarem saturadas.

A técnica de coleta de dados se deu por meio de 02 etapas. Na primeira delas aplicou-se um questionário de avaliação de perfil contendo 30 questões subdivididas em 06 grupos. Este teste de avaliação de perfil é sustentado por Dornelas (2005) no qual as empreendedoras atribuíam notas conforme grau de importância. Ao final realizou-se a soma das notas a fim de avaliar o perfil das empreendedoras a partir do modelo de Dornelas. Na segunda etapa da coleta de dados, desenvolveu-se um roteiro de entrevistas contendo 15 questões semiestruturadas a partir do modelo de Dornelas. A técnica de análise de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo.

Apresentação e discussão dos resultados

Com o intuito de analisar e demonstrar as características e vivência da mulher empreendedora na cidade de Divinópolis - MG, utilizou-se como unidade de observação desta pesquisa oito mulheres com atuação em diferentes segmentos mercadológicos, que possuem a mesma intensidade e perspectiva de crescimento. A caracterização destas empreendedoras é apresentada no quadro 05.

Quadro 05 – Caracterização das empreendedoras

Ramo de Atividade	Idade	Tempo de Atuação no Mercado (anos)
Salgado	57	21
Estética	21	03
Arquitetura e Urbanismo	25	01
Vestuário	25	04
Moda Praia	46	24
Advocacia	31	03
Transporte	30	01
Personalizados para Festas	31	04

Fonte: Dados da pesquisa

Para a coleta das informações aplicou-se um questionário semiestruturado sobre as características empreendedoras, que tem como fundamento avaliar o perfil empreendedor segundo a visão de Dornelas e uma entrevista semiestruturada que consistia em coletar os dados referentes ao perfil e um pouco da história como empreendedora, e foi coletado através de um questionário.

Autoavaliação do perfil empreendedor

Nesta modalidade aplicou-se um questionário semiestruturado de Dornelas (2005, p.49-50), para a coleta das informações. O questionário continha trinta questões, onde eram subdivididas em seis tipos de características. Em cada questão a entrevistada se auto avaliava entre excelente, que pontuava cinco pontos a cada marcação, bom, pontuava 4 pontos a cada marcação e regular, que pontuava 3 pontos a cada marcação. No final de cada característica, conforme demonstrado no quadro e no gráfico abaixo era realizado um somatório, que na contagem total, classificava o perfil da empreendedora. A classificação das notas consistia em:

- 120 a 150 pontos: considerado que já é uma empreendedora, pois possui características comuns aos empreendedores e tem tudo para se diferenciar no mundo dos negócios.
- 90 a 119 pontos: considerado que possui características empreendedoras, mas precisa equilibrar os pontos ainda fracos com os pontos fortes.
- 60 a 89 pontos: ainda não é muito empreendedora, mas pode melhorar com algumas atitudes.
- Menos de 59 pontos: devem reavaliar sua carreira, pois não é empreendedor.

O quadro 06 apresenta o resultado da autoavaliação do perfil empreendedor:

Quadro 06 – Características de Perfil

CARACTERISTICAS	ESTETICA	VESTUÁRIO	SALGADOS	ARQUITETURA	TRANSPORTE	PERSONALIZADOS PARA FESTAS	MODA PRAIA	ADVOGACIA
<i>Comprometimento e dedicação</i>	29	27	30	27	28	30	28	29
<i>Obsessão pelas oportunidades</i>	15	13	14	13	15	13	12	14
<i>Tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas.</i>	21	23	19	21	20	24	17	22
<i>Criatividade, autoconfiança e habilidade de adaptação</i>	25	23	25	23	25	25	23	24
<i>Motivação e superação</i>	27	28	30	28	29	27	27	27
<i>Liderança</i>	22	22	25	22	25	25	21	25
TOTAL	139	136	143	134	142	141	128	141

Fonte: Dados da Pesquisa a partir de Dornelas (2005)

Conforme evidenciado no quadro acima é possível identificar um destaque para a empreendedora do ramo de salgados, totalizando 143 pontos e a de menor destaque para a do negócio direcionado a moda praia. No que tange às características as que

tiveram índices mais baixos foram obsessão pelas oportunidades e tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas, evidenciando-se assim potencial de melhoria. Com o resultado da pontuação final, mesmo sendo de diferentes segmentos, todas as entrevistadas possuem o perfil empreendedor, classificado por Dornelas, todas somaram mais de 120 pontos. Isso mostra que as entrevistas estão preparadas e aptas a empreender, mesmo a maioria tendo mesmo de 5 anos de negócio. Que podem se considerar empreendedoras de sucesso.

Nas questões de 1 a 6 que abordam sobre às características de comprometimento e determinação, 75% das entrevistadas obtiveram resultado excelente, 25% das entrevistadas o resultado foi bom, elas se consideram comprometidas e dedicadas aos seus negócios possuem um “espírito” inovador, onde buscam sempre atingir suas metas e realizar seus sonhos.

Nas questões que abordavam sobre a obsessão pelas oportunidades houve um equilíbrio entre respostas excelentes e boas, 34% das entrevistadas acreditam que sempre estão adeptas as oportunidades, que desejam sempre conquistar algo novo.

Outra abordagem do questionário das características era sobre tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas. Este tópico obteve um resultado bem diferenciado em suas respostas, variando entre 35% excelente, 48% bom e 17% regular, a maioria ainda se consideram voláteis em relação a tolerância e ambiguidade, que a incerteza dos riscos não as preocupa pois procuram minimizá-los resolver os problemas integrando as soluções.

Sobre as características de criatividade, autoconfiança e habilidade de adaptação, 87,5% das entrevistadas se consideram excelentes, sendo bem confiantes e acreditando no poder da transformação, da criatividade, da intuição e da força que toda mulher tem. Buscam sempre, saírem da zona de conforto, não tendo medo de falhar e acreditam sempre que irão vencer e serem reconhecidas pela sociedade no mercado.

As questões de 20 a 25 do questionário abordavam sobre motivação e superação, onde em seus resultados 64,50% das entrevistadas teve resultado excelente e enquanto 45,50% bom, com esse resultado mostra que as empreendedoras são dirigidas pela necessidade de crescer, buscando atingir os melhores resultados,

obtendo autoconfiança, e acreditando sempre no crescimento e desenvolvimento de seus negócios.

No último tópico do questionário, foi abordado sobre a liderança. Esta abordagem teve um resultado subdividido entre 79,49% se consideram excelentes líderes, obtendo todos os quesitos relatados por Dornelas (2005), 12,82% se consideram boas e apenas 7,69% se consideram regulares. As empreendedoras excelentes possuem poder de autocontrole e sabem construir “times” e trabalhar em equipe. Este tópico é o que define bem a pessoa empreendedora, pois todos que desejam abrir um negócio, devem ter iniciativa e persistência, para atingir suas metas e conseguir bons resultados.

Através deste questionário, foi possível responder a um dos objetivos específicos deste estudo que tinham como propósito identificar as principais características empreendedoras das mulheres em Divinópolis - MG. Comparando as 6 características propostas por Dornelas mais de 70 % das entrevistadas consideram que sabem liderar, possuem comprometimento e são determinadas nas atividades empreendedoras, tornando assim estas características principais.

Análise das entrevistas com as empreendedoras

Foi realizada uma entrevista, com 15 questões, semiestruturada por Dornelas (2005, p.52-53) com as oito empreendedoras e tinha como propósito conhecer como ocorreu o processo empreendedor com cada uma, saber quais foram as dificuldades que enfrentaram, se elas empreenderam por necessidade ou por oportunidade, se houve alguma inspiração para a abertura do negócio. As primeiras questões indagavam sobre os fatores que influenciaram para que cada uma se tornasse empreendedora, respondendo a um dos nossos objetivos específicos. Em sua maioria, a abertura do negócio, foi através de uma oportunidade, tendo uma influência familiar, pois viam que a família certamente auxiliava na visão inicial de como empreender. Apenas uma das entrevistadas viu o empreendedorismo como uma necessidade, após ser desligada de uma empresa e precisar de um capital financeiro.

Dentre as entrevistadas, apenas duas delas estão há mais de 20 anos no mercado, as demais variam entre 1 a 6 anos de negócio, entrando para a pesquisa do GEM

(2014) que relata que aproximadamente 56% dos novos empreendimentos com três anos e meio no país, são criados e gerenciados por mulheres. Metade das entrevistadas consideraram que foi importante seus estudos e formação para abertura do empreendimento, porém a outra metade, considera que estudo que tiveram foi importante, mas sim, as influencias e experiências obtidas com o tempo. Vendo que, em sua maioria não tiveram experiências anteriores na área em que trabalham atualmente.

Duas das entrevistadas iniciaram seus negócios sem planejamento, mas aos longos dos anos foram aprimorando seus conhecimentos e alavancando os seus negócios. Apenas três das entrevistadas iniciaram o empreendimento com sociedade, sendo estes familiares, que as ajudaram e completaram as suas habilidades para o desenvolver do negócio. As demais abriram seus empreendimentos sozinhas, porém buscando sempre crescerem e desenvolverem suas habilidades empreendedoras.

As empreendedoras foram questionadas sobre os seus pontos fortes e fracos e quais são suas perspectivas quanto isso. Algumas delas tiveram visões bem específicas assim como disse a Entrevistada A “Tenho como ponto forte, ótimas receitas e muitos clientes na cidade, e ponto fraco que normalmente trabalho somente com salgados básicos e não me aprofundo muita em salgados finos”.

Algumas das entrevistadas perceberam que uma parte bem importante do sucesso é o estudo que se procura para sua área como dita pela Entrevistada B “Sempre busco conhecimentos para melhorar em tudo que faço [...]”. Ser empreendedora não é ter uma vida fácil por ter o próprio negócio, é importante ter bastante esforço em tudo que se faz. “Identifico que os pontos fortes são ser comunicativa, ir atrás do crescimento na profissão e entregar tudo no prazo prometido [...]” Entrevistada D.

As entrevistadas, relataram também que uma das maiores dificuldades enfrentadas atualmente são os altos impostos, a atual situação econômica do país, a concorrência desleal e principalmente a inserção no mercado, pois cada vez mais os consumidores se tornam mais exigentes. Outra dificuldade apontada foi o tempo para a família, algumas relataram que o empreendedorismo, atrapalhou o relacionamento familiar, pois quando se há um negócio deve-se estar disposto a trabalhar 24 horas, e com isso ficam ausentes em alguns eventos da família. Outras viram que o

empreendedorismo fortaleceu o laço familiar, que devido a flexibilidade de horários tem mais tempo com família e possuem mais disposição para irem em eventos.

Em uma das entrevistas a entrevistada D se mostrou orgulhosa pela visualização de sua família quanto ao seu trabalho, ou seja, mesmo não tendo muito tempo para carinhos e encontros familiares eles entendem que é por um bom motivo e que também é motivo de orgulho por ela poder entrar no mercado com tanta facilidade e estar conquistando seu espaço com tanto esforço, visam seu sucesso, para isso também ela cita que tenta ao máximo sempre estar separando trabalho de família, assim os problemas e dores de cabeça que às vezes todos os trabalhos passam a todos ela não leva este sentimento para casa e nem repassa aos que a seu lado estão.

Já na visão de outra entrevistada é complicada esta vida de empreendedora, principalmente quando se tem filhos, pois você como dona do seu próprio negócio acaba trabalhando 24 horas por dia, quando não se está na empresa a cabeça é como se ainda estivesse. Assim, ela com uma menina de 3 anos se sente um pouco ausente na vida da filha afetando-a, algumas das vezes tendo que se esforçar para trabalhar nas madrugadas e compensar o horário com sua menina.

Foram questionados sobre os seus pontos negativos e positivos como empreendedoras. Este é um dado difícil de visualizar, porém conseguiram descrever de maneira sucinta conforme fragmentos abaixo:

O lado positivo é a liberdade de fazer o próprio horário, definir o que acha melhor. O lado negativo é a sobrecarga sobre apenas uma pessoa, o peso da responsabilidade (Entrevistada B).

Como positivo o dinamismo e a possibilidade de inovação. Como negativo a vulnerabilidade e os riscos inerentes ao negócio próprio (Entrevistada C).

O lado positivo é de você ver as coisas acontecerem, ser reconhecido no mundo dos negócios, não tem preço. E o lado negativo, seria as dificuldades do dia-a-dia, mas essas a gente enfrenta e passa por cima (Entrevistada F).

E finalizando o roteiro de entrevista, foi questionado a elas se sofreram ou sofrem preconceito por serem mulheres empreendedoras. A maioria não sofreu nenhum tipo de preconceito, devido a área de atuação ser considerada feminina, somente duas delas que tiveram dificuldade de obter clientes, por trabalharem em áreas que antes era considerada masculinas.

Com isso, através dos dados obtidos tanto do questionário quanto da entrevista chega-se ao final da análise com a perspectiva de que a cada dia as mulheres buscam ser reconhecidas e renomadas no mercado, que conquistam os seus lugares de empreendedoras acreditando, que podem fazer a diferença no mercado econômico.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo identificou as principais características empreendedoras das mulheres de Divinópolis – MG, e as dificuldades enfrentadas por elas. Neste contexto, com a partir da amostra analisada verificou-se que as mulheres entrevistadas possuem características e o perfil proposto por Dornelas (2005), são visionárias, buscam sempre oportunidades e sempre planejam para obtenção de sucesso. As mulheres entrevistadas possuem uma capacidade empreendedora muito grande, com bastante otimismo, criatividade, inovação, aperfeiçoando o mundo dos negócios, sendo as responsáveis pela diversidade na forma de gerenciamento das empresas, aumentando ofertas de emprego e fomentando o crescimento econômico.

De acordo com os resultados das amostras foram identificadas como principais qualidades: a determinação, otimismo, coragem, a paixão pelo que fazem, e a inovação a todo momento para continuarem obtendo sucesso. Houve também limitações encontradas pelas entrevistadas como: a confiança da clientela, medo do alto investimento, concorrência desleal, entre outros.

A partir da pesquisa realizada por meio das técnicas de coleta e análise de dados, identificou-se que a pesquisa conseguiu atingir a proposta dos objetivos específicos nos quais identificou as características empreendedoras das mulheres no mercado de Divinópolis-MG; descobriu dentro do perfil das mulheres entrevistadas se houve empreendedorismo por necessidade ou por oportunidade e evidenciou as dificuldades enfrentadas no mercado competitivo de Divinópolis-MG.

Considera-se relevante contribuição desta pesquisa para a academia, uma vez que o estudo delineou as características das mulheres empreendedoras, buscando entender as possíveis dificuldades e estimular futuras reflexões quanto a limites e possibilidades do empreendedorismo feminino. Na proposta teórica o estudo avança

no sentido que é notório a confirmação de alguns traços em relação ao modelo teórico sustentado pela pesquisa.

Portanto, acredita-se que os resultados da pesquisa, possuem informações importantes para as futuras empreendedoras, pois trazem conteúdo que viabilizam um melhor direcionamento na formação de um negócio. Sugere-se como pesquisas futuras avançar na proposta teórica ampliando os estudos para uma amostra maior ou mesmo segmentar os negócios com o objetivo de comprovação e sustentação teórica do modelo de Dornelas (2005) na prática.

REFERÊNCIAS

BOCHNIARZ, H. Theses to the discussion at the conference “women entrepreneurs in SMES”. In: **CONFERENCE WOMEN ENTREPRENEURS IN SMES**, 2000, Paris. Paris: OECD, 2000.

CHIAVENATO, I. (2004). **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. São Paulo: Saraiva

COLLIS, J., & HUSSEY, R. (2005). **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. (2. ed.), Porto Alegre: Bookman.

DOLABELA, Fernando. **O Segredo de Luiza**: Sextante, 2008.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DORNELAS, José. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DORNELAS, José. C. A. **Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios inovadores para um mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.

FERNANDES, E.; MOTA-RIBEIRO, S. “Respect” and “self-determination” women entrepreneurs’ identities and entrepreneurial discourses. *Gender in Management: An International Journal*, v. 32, n.1, p.66-80, 2017

FONTANELLA BJB, Ricas J, TURATO ER. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. *Cad Saúde Pública* 2008; 24:17-27

GEM. GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil. Relatório Executivo**. Curitiba: Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade – IBQP/SEBRAE/FGV. Curitiba: IBQP, 2014

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil: 2016**. Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Greco; diversos autores. Curitiba: IBQP, 2017.

HASAN, F. S. MA. A.; ALMUBARAK, M. M. S. Factors influencing women entrepreneurs' performance in SMEs. **World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**, v.12, n.2, p.82-101, 2016.

HISRICH, Robert; PETERS, Michael. **Empreendedorismo**: 5ª ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2004.

ISMAIL, H. C.; SHAMSUDIN, F. M.; CHOWDHURY, M. S. An exploratory study of motivational factors on women entrepreneurship venturing in **Malaysia**. **Business and Economic Research**, v. 2, n.1, p.1-13, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Hilka.Vier. Et al. **Organizações: o processo de criação de empresas por mulheres**. RAE, v. 2, n.2, jul-Dez/2003.

MATHEW, V. Women entrepreneurship in Middle East: understanding barriers and use of ICT for entrepreneurship development. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v.6, n.2, p.163-181, 2010.

MCCLELLAND, David. **The Achieving Society**. New York: D.VanNostrand. 1ª. Ed.1961.
ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Projeto de estágio e de pesquisa em administração. 3.ed. São Paulo. Atlas, 2007.

MICOZZI, A.; LUCARELLI, C. Heterogeneity in entrepreneurial intent: the role of gender across countries. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v.8, n.2, p.173-194, 2016.

NASSIF, Vânia M. J.; ANDREASSI, Tales; TONELLI, Maria José; FLEURY, Maria Tereza L. Women entrepreneurs: Discussion about their competencies. **African Journal of Business Management**, v. 6, n. 26, p. 7694-7704, jul. 2012.

SARFARAZ, L.; FAGHIH, N.; MAJD, A. A. The relationship between women entrepreneurship and gender equality. **Journal of Global Entrepreneurship Research**, v.4, n.1, p.1-6, 2014.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

SILVA, Amanda S. B.; Guimarães, J. C. Empreendedorismo feminino: perfil no segmento da beleza e estética. **Revista da Micro e Pequena Empresa**. Campo Limpo Paulista, v.12, n.2 p. 53-71, 2018

SILVA, Pablo, M. M.; EL-AOUAR, Walid. A.; SILVA, A.W.P.; CASTRO, Ahiram, B.C, SOUSA, Juliana. C. A resiliência no empreendedorismo feminino. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade** v.13, n.34, p. 2629-2649 | Janeiro/Abril – 2019.

SEBRAE. **Empreendedorismo Feminino**. 2014. Disponível em www.sebraemg.com.br/Atendimento/bibliotecadigital/documento/cartilha-ouLivro/pesquisaEmpreendedorismo-feminino-Fevereiro-de-2014>. Acesso em: 20 de mai 2018.

SEBRAE. **Pesquisa GEM 2014 – Relatório executivo**. 2015. Disponível em: <<http://www.sebraemg.com.br/Atendimento/bibliotecadigital/documento/cartilhaManual-ou-Livro/pesquisa-Gem-2014-Relatório-executivo>>. Acesso em: 22 de jun de 2018.

GESTÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE SUA IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO DIRETOR

Franciane Machado Lamóia¹³
Geraldo Fernandes Fonte Boa¹⁴
Vanusa Aparecida Azevedo¹⁵

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar a importância da gestão educacional, e a importância do diretor escolar na gestão educacional. Pretende-se destacar a importância do diretor na gestão escolar, e como é importante a figura desse profissional. Objetiva-se ainda, averiguar se há participação de docentes e comunidade escolar junto à gestão educacional, porque, muitas vezes, o fato de pais, professores participarem de reuniões, não significa que estejam participando do processo de elaboração do projeto.

Palavras - Chave: Diretor Escolar, Projeto Político Pedagógico, educação.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of educational management, and the importance of the school director in educational management. It is intended to highlight the importance of the director in school management, and how important is the figure of this professional. It is also intended to investigate whether there is participation of teachers and school community in the educational management, because often parents, teachers attend meetings does not mean that they are participating in the process of elaboration of the project.

Key words: School Director, Political Pedagogical Project, education.

INTRODUÇÃO

“Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que, fazendo-a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador”.

Paulo Freire

¹³ Pós-Graduada em Gestão Pedagógica: Supervisão e Orientação pela FANS- Faculdade de Nova Serrana

¹⁴ Professor da Faculdade de Nova Serrana - FANS

¹⁵ Pós-Graduada em Gestão Pedagógica: Supervisão e Orientação pela FANS- Faculdade de Nova Serrana

Ao falarmos em Gestão Educacional, falamos em exigências que compõe a gestão democrática, e atualmente vem ganhando destaque nas discussões nacionais. Pode-se explicar esse fenômeno, tendo em vista que a educação é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de um país.

Ensina-nos LIMA (2013), "a autonomia da pedagogia, isto é, dos atores da organização, dos poderes e das decisões, nucleares ao universo pedagógico é absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia".

Ainda, segundo LIMA, "administrar a educação e gerir as escolas, tal como ensinar, são tarefas político-pedagógicas, implicando um trabalho educativo".

LIBÂNEO (2015) fala que "alguns autores afirmam que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão. Todas as demais funções da organização estão referidas ao processo eficaz de tomada de decisões".

Ainda, nas palavras do autor,

os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração. (LIBANEO, 2015, p.88).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (VADEMECUM SARAIVA, 6ª EDIÇÃO, 2015).

Ainda, no artigo 206 da CF:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**

VII - garantia de padrão de qualidade. (VADEMECUM SARAIVA, 6ª EDIÇÃO, 2015. GRIFO NOSSO).

De acordo com OLIVEIRA (2014), podemos explicar a gestão democrática:

A conquista do princípio constitucional da gestão democrática, em 1988, em estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou e continua representando um passo admirável para a vida democrática de nossos estabelecimentos e para os próprios sistemas de ensino. Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar. (OLIVEIRA, 2014, p.9)

No Brasil, a gestão educacional segue a um sistema determinado por orientações gerais sobrevividas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases de 1966).

Portanto, a escola é o estabelecimento onde esse direito se viabiliza, e sua função é a socialização do conhecimento sistematizado. Essas orientações vieram para satisfazer a necessidade de existir um ensino o mais unificado possível a nível nacional.

MARTINS (2010) enfatiza:

A educação é fator de mudança e, portanto, está em constante interação com o sistema social, recebendo desde solicitações das mais diversas naturezas. Cabe, pois, ao sistema educacional organizar-se de tal maneira que, ao mesmo tempo em que atenda a certas solicitações do sistema social, contribua para com o aperfeiçoamento do mesmo. Daí, a necessidade de ser planejado a fim de atender de modo eficiente às justas reivindicações do sistema social e, simultaneamente, oferecer subsídios eficazes na correção das distorções evidenciadas no sistema social. Esta é, portanto, a grande responsabilidade do planejamento educacional. (MARTINS, 2010, p.74).

PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DA ESCOLA

Para MENEZES, Gestão Escolar significa:

Expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. (MENEZES, 2001, <http://www.educabrasil.com.br/gestao-escolar/>>.)

“Já o diretor escolar é a figura central de uma instituição de ensino, com responsabilidades que vão desde a gestão de contas até a gestão dos

relacionamentos, ele precisa ser polivalente para conseguir desempenhar com maestria todas as responsabilidades que são inerentes ao seu cargo”.¹⁶

De acordo com MARTINS (2010), “desde a mais simples até a mais complexa unidade escolar, é indiscutível que o diretor é o coordenador e o propulsor da comunidade educativa”.

Desse modo, pode-se dizer que o diretor é o coração da escola, de forma que se ele parar de bater, a escola morre.

Seguindo o raciocínio de MARTINS, “o diretor é o centro pensante, aquele que reflete com maior intensidade sobre a escola como um todo”. Pode-se destacar ainda, outra função do diretor na gestão da escola, “A capacidade de hierarquizar as solicitações e de estabelecer como prioridades aquelas que se reverterão na melhoria do padrão educacional da escola é outra qualidade imprescindível no diretor”.

Para LIBÂNEO (2015), “o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores”.

Por sua vez, pode-se dizer que o diretor de escola não trabalha sozinho, é necessário uma equipe pedagógica bem equilibrada, focada para que a escola funcione conforme as regras. Pode-se dizer ainda, que é necessário uma sintonia com a comunidade escolar, uma empatia da comunidade para com o diretor.

A seguir, apresentaremos, de acordo com LIBÂNEO, uma lista de atribuições do diretor de escola:

- 1- Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
- 2- Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
- 3- Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
- 4- Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
- 5- Conhecer legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
- 6- Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de

¹⁶ <https://www.escolaemmovimento.com.br/blog/gestao-escolar-quais-sao-as-funcoes-de-um-diretor-no-dia-a-dia/>

qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.

7- Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.

8- Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.

9- Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.

10- Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores. (LIBANEO, 2015)



Figura extraída do blog gestão escolar¹⁷

Seguindo na linha de LIBÂNEO, “são responsabilidades da direção, formar uma equipe de trabalho em que as pessoas se habituem a trabalhar juntas, de forma colaborativa e solidária, aceitando a necessidade de uma estrutura formal”.

Pode-se destacar a importância de diálogos e espaços para momentos de reflexão sobre a prática, troca de experiências do trabalho escolar.

¹⁷ <https://www.escolaemmovimento.com.br/blog/gestao-escolar-quais-sao-as-funcoes-de-um-diretor-no-dia-a-dia/>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

De acordo com MENEZES, o Projeto Político Pedagógico é:

Instrumento técnico-político utilizado com base no princípio da escola autônoma, que pressupõe a descentralização administrativa e a autonomia financeira da escola. O projeto político pedagógico (PPP) contém a definição do conteúdo que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido na escola. Ele caracteriza-se, principalmente, por expressar os interesses e necessidades da sociedade e por ser concebido e construído com base na realidade local e com a participação conjunta da comunidade. O projeto político pedagógico passou a ter importância a partir de meados da década de 90, quando o MEC passou a transferir recursos financeiros diretamente para as unidades escolares, de acordo com os princípios da descentralização e da escola autônoma, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. (MENEZES, 2011, <http://www.educabrasil.com.br/projeto-politico-pedagogico/>)

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. De acordo com VASCONCELLOS (2015),

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2015, p.169).

LIBÂNEO (2015) sustenta que existem vários entendimentos sobre a noção de projeto.

O planejamento é um processo sistematizado, sendo o plano, o programa e o projeto documentos. (...) o plano difere do projeto essencialmente no que se refere à amplitude do objeto. Enquanto o plano procura reunir um conjunto de elementos de decisão necessários para concretizar racionalmente a conduta de um grupo humano ou de um conjunto e unidade de produção, o projeto objetiva o estudo do uso mais racional dos recursos econômicos para a produção de um bem ou serviço. (LIBÂNEO, 2015, p. 131 e 132).

Ainda, nas palavras de LIBÂNEO, “o projeto é o meio pelo qual os agentes diretos da escola tornam-se sujeitos históricos, isto é, sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro da escola, da comunidade, da sociedade”.

MARTINS (2010) fala que “planejamento não é o mesmo que previsão, projeção, predição, resolução de problemas, mas é a preparação para o futuro, para

lidar com fatos futuros que irão afetar a organização, para definir uma situação desejada no futuro e os meios para alcançá-la”.

Ainda, nas palavras de PRADO, “planejamento requer estabelecimento de objetivos com a máxima precisão, a distribuição das tarefas, os custos e o cronograma. Os planos do planejamento devem ser flexíveis, permitirem alterações que se fizerem necessárias em determinadas circunstâncias”.

A autora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (2014), define o Projeto Político Pedagógico como:

Um conceito fundamental para pensar a educação é o de Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento. (OLIVEIRA, 2014, p.40)

Ainda, nas palavras da autora, “a noção de Projeto é fundamental, é o que lança para adiante, é movimento, é ação organizada e prospectiva que articula as práticas, segundo esquemas estabelecidos, que arranja o presente e o liga à visão do futuro”.

Para MARTINS (2010), o diretor é o maior responsável pela execução do projeto político pedagógico, portanto, “o diretor precisa acompanhar o desenrolar das atividades-fim no dia-a-dia do estabelecimento, tanto pela sua presença como por meio dos especialistas de educação, dos contatos com os professores e os funcionários, bem como com os pais de alunos”.

O projeto Político Pedagógico é composto por três partes: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação.

Destaca-se de acordo com VASCONCELLOS (2015), o objetivo de cada um dos itens citados acima:

Marco Referencial é a busca de um posicionamento. Político: visão do ideal de sociedade e de homem; Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.

Diagnóstico é a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).

Programação é a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser. (VASCONCELLOS, 2015, p.170)

Para ASBAHR (2011), “o termo PPP vem sendo amplamente utilizado nas discussões educacionais, tanto no âmbito da prática pedagógica, como no das proposições teóricas e políticas acerca da educação”.

Ainda, nas palavras de ASBAHR, “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prescreve, no artigo 12, I, que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns do sistema de ensino”.

O autor supramencionado enfatiza que “o PPP deve nortear as finalidades, os objetivos e os compromissos da prática educativa, sendo o elemento estruturante da identidade da instituição”.

Contudo, para elaborar um PPP é necessário que o diretor da escola tenha um compromisso ético profissional e muita clareza no conteúdo.

Percebe-se muitas vezes, que o papel do Projeto Político Pedagógico fica apenas no papel, e é tratado dentro das escolas como um empecilho burocrático a ser entregue que não condiz com a realidade da escola.

Para MARTINS (2010), “qualquer que seja o planejamento, desde a mais simples até a mais complexa organização, tem como resultado a formulação de objetivos gerais, a programação de atividades e dos recursos que permitirão a concretização de soluções a situações problemáticas futuras”.

LIBÂNEO (2015) ressalta que é indispensável cada vez mais e ainda, necessário que os diretores, coordenadores, professores adquiram conhecimentos básicos nessa área. “Os planos financeiros envolvem o orçamento, nos quais se preveem as receitas e as despesas”.

Desse modo, destaca-se que os professores necessitam desenvolver competências e habilidades para que possa participar da elaboração do planejamento pedagógico, momento em que poderão projetar e escolher os instrumentos, agir e avaliar os resultados obtidos.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou destacar a importância do Projeto Político Pedagógico e ainda, a importância do gestor dentro da escola, ou seja, como é importante a organização da gestão escolar junto a sua equipe pedagógica.

A ideia-chave foi de que é muito importante a participação de todos no processo de elaboração do PPP, que muitas das vezes, acaba ficando apenas no papel.

Pode-se compreender que os professores e coordenadores, além da responsabilidade de conhecer bem o seu trabalho e executar com muita dedicação, tem outro importantíssimo papel que é de participar de forma consciente e enérgica na elaboração do PPP e ainda na gestão da escola.

LIBÂNEO (2015) reza que, “não educamos nossos alunos apenas na sala de aula, também as formas de organização e as práticas de gestão educam e ensinam”.

Portanto, pode-se concluir com os ensinamentos de LIBÂNEO, “que a escola é um lugar de aprender a profissão uns com os outros, lugar de atividade colaborativa, compartilhada”, onde toda aprendizagem depende do envolvimento e participação da equipe. “A participação é uma condição de compreensão na prática, é condição de aprendizagem”.

Para a melhoria do ensino escolar, para o progresso da percepção crítica da realidade social, é preciso a participação de todos na gestão escolar. Portanto, desse modo, estaremos contribuindo para uma sociedade mais justa, plena, humanitária e responsável para a mudança, para a tão desejada gestão participativa. É necessário perceber que o diretor escolar é muito importante na escola, mas não é o único responsável pela gestão escolar participativa.

Algumas observações

Trabalhar com questões relacionadas à gestão escolar, a partir da vivência, quer como membro da Equipe Pedagógica, quer como cidadão, possibilitou-nos uma boa reflexão sobre a importância da gestão escolar e o papel do diretor e das tomadas de decisões coletivas, as quais devem priorizar a função social da escola. É importante pensar a função social da escola junto à comunidade escolar, buscando caminhos e avanços significativos na educação de alunos, que muitas vezes necessitam de educação, mas, que estão ali em busca de carinho, palavra amiga e que se concretizada, pode mudar o futuro desses alunos.

REFERÊNCIAS:

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, Lygia de Sousa Viegas, Carla Biancha Angelucci. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**- 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** – 6. Ed. ver. E ampl. – São Paulo: Heccus Editora. 2015

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes projeto político pedagógico. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em: 23 de nov. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes gestão escolar. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 23 de nov. 2018.

Disponível em: <https://www.escolaemmovimento.com.br/blog/gestao-escolar-quais-sao-as-funcoes-de-um-diretor-no-dia-a-dia/>. Acesso em: 23 de nov. 2018.

MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. – 4. Ed. ver., atual. E ampliada. - Rio de Janeiro, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Planejamento: projeto de Ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** – 25ª ed. São Paulo, 2015.

PRÁTICAS DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO FINANCEIRO

Paulo Henrique Pimenta¹⁸
André Felipe dos Santos¹⁹
Lucas Campos de Andrade²⁰
Marcos Paulo Lacerda²¹
Guilherme Alves dos Santos²²

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar a importância de um gestor financeiro dentro das empresas, para auxiliar nas tomadas de decisão no ambiente financeiro da empresa, fazendo com que

¹⁸ Professor da Faculdade de Nova Serrana - FANS

¹⁹ Graduando em Administração pela FANS

²⁰ Graduanda em Administração pela FANS

²¹ Graduanda em Administração pela FANS

²² Graduando em Administração pela FANS

ela fique em dia com suas obrigações financeiras e alcance os resultados desejados. Os métodos usados para chegarmos a essa conclusão foram uma base teórica consistente que mostra a necessidade de uma boa gestão financeira para que empresas tomem as melhores decisões em investimentos, financiamentos e divisão de seus dividendos. Para isso utilizamos também uma pesquisa descritiva de forma qualitativa entrevistando pessoas que atuam na gestão financeira de empresas e falam da dificuldade de atuar nessa área. Assim concluímos que um gestor financeiro preparado e capacidade são essenciais para as empresas se manterem no mercado.

Palavras-chave: Gestor financeiro, Métodos usados, Empresas.

Abstract

The purpose of this article is to show the importance of a financial manager within companies to help decision makers in the company's financial environment, making them aware of their obligations and the greater scarcity of results. The methods used to arrive at a time-consuming basis were a theoretical basis which shows the need for a decision regarding the investment economy. Inscription of a qualitative research of people who act in the management of companies and of a language of the area of activity in this area. Companies that are in a financial market are ready to stay in the market.

Key words: Financial manager, Used methods, Companies.

Introdução

O presente trabalho trata da administração e planejamento financeiro, a qual necessita ser gerida de forma apropriada, sendo na tomada de decisão e no traçar de suas metas.

O estudo visa expor as atividades do gestor de finanças, de modo a trazer as decisões aplicadas, demonstrando ao leitor a eficiência de um bom planejamento, reduzindo os riscos e aumentando os acertos. Assim, esse estudo demonstrara que todas as organizações com uma estratégia financeira bem traçada, está mais próxima do futuro esperado.

Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é compreender e analisar as prestezas de um gestor, juntamente com as determinações feitas pelo mesmo.

2. Referencial Teórico

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre os temas: Finanças, Decisões dos gestores financeiros, entre outros itens importantes para a sustentação teórica deste artigo.

2.1. Finanças

As empresas são organismos vivos. Tal qual qualquer organismo é dotado de capacidade de interação com o meio, sofrendo influências e influenciando o ambiente onde se insere. Atualmente o ambiente organizacional tem influenciado muito todas as organizações, sejam elas públicas ou privadas. No que diz respeito a influência financeira, temos diversos aspectos de interação entre a empresa e o mercado como: taxa de juros, inflação, índices de desemprego, de produção, entre outros (BARROS e NOSSA, 1998).

Para que a empresa interaja adequadamente com o mercado que influencia suas finanças, há necessidade de utiliza-se de práticas de gestão financeira. Cheng e Mendes (pag. 3, 1989) complementa Barros e Nossa (1998) ao dizer que:

Gestão financeira pode ser definida como a gestão dos fluxos Monetários derivados da atividade operacional da empresa, em termos de suas respectivas ocorrências no tempo. Ela objetiva encontrar o equilíbrio entre a “rentabilidade” (maximização dos retornos dos proprietários da empresa) e a “liquidez” (que se refere à capacidade de a empresa honrar seus compromissos nos prazos contratados). Isto é, está implícita na necessidade da Gestão financeira a busca do equilíbrio entre gerar lucros e manter caixa. (CHENG e MENDES, 1989, p.3)

Partindo do pressuposto que a empresa é entidade viva e integral junto ao meio, Barros e Nossa (1998) enfatizam que a empresa deve ser dividida em áreas, de modo que os gestores tenham autonomia para tomarem decisões sábias quanto a interação do meio com a empresa e suas influências. Para resolver tal problema na área de finanças as empresas instituíram a área financeira e o seu respectivo gestor.

A ampliação da função financeira sugere uma devotada avaliação de grande escala de informações pautadas com o fluxo de fundos. As mesmas informações aparecem da análise e interpretação dos elementos brutos prestados através das demonstrações financeiras. (BRAGA, 1998, p, 37).

2.1.1 Decisões Financeiras

Segundo Assaf Neto (1997, p. 1) Qualquer que seja a atividade exercida pela empresa, ela é avaliada como tomadora de duas grandes decisões que são elas aplicação de recursos e captação de recursos. A também uma terceira decisão que envolve a destinação do resultado líquido da empresa, mais conhecido como decisão de dividendos que é geralmente colocada na área de financiamento, por ser em ultima análise, uma possibilidade de financiar suas atividades.

Estas decisões são tomadas pelas empresas de forma contínua e inevitável. As decisões de investimento envolvem todo o processo de identificação, avaliação e seleção das alternativas de aplicações de recursos, conforme identificadas nos Ativos. As decisões de financiamento, por seu lado, envolvem a definição da natureza dos fundos aplicados, ou seja, a estrutura das fontes de capital demandadas pelas decisões de investimento. (Alexandre Assaf Neto, 1997, p. 1)

2.1.2 Decisões de Investimentos

As organizações são conduzidas a crescerem continuamente, com novos planos e a adotarem decisões sobre seu resultado. Isto é a necessidade de grandes somas adicionais de recursos e uma elevação no risco na sua atividade. (BRAGA, 1998, p, 34).

Determinações sobre o investimento são adotadas para destinação de recursos financeiros para aplicação em ativos circulantes e realizáveis em longo prazo e permanentes, considerando a combinação adequada dos financiamentos a curta e em longo prazo e o custo de capital.

Na opinião de Andrich (2014, p. 127) para uma empresa, um investimento define-se como um desembolso com vistas a gerar um fluxo de benefícios futuros, usualmente superior a um ano.

Sendo assim as atividades de investimentos são executadas para dar base as atividades operacionais.

Para Hoji (2004, p. 179) o período de playback e o período que o valor do investimento aplicado e recuperado, o que quer dizer, o prazo em que o valor dos benefícios líquidos de caixa se igualam ao valor inicialmente investido. Se utilizado o método do prazo de retorno para análise complementar, deve ser usado um fluxo de

caixa em valor presente, pois o fluxo de caixa em valores correntes não cogita o valor do dinheiro no tempo, o que reproduzira falso resultado.

2.1.3 Decisões de Financiamentos

Para Braga (1998, p. 34) “As decisões de financiamentos visam montar a estrutura financeira mais adequada às operações normais e aos novos projetos a serem implantados na empresa”.

Sabendo da importância de uma decisão concreta para com um financiamento, as atividades para com o mesmo são executadas para preencher a organização de recursos esgotados nas atividades funcionais e de investimento. (HOJI, 2011, p. 15)

As questões envolvidas nas decisões de financiamento referem-se à composição de recursos, como segue:

- Qual deveria ser a proporção de recursos permanentes e temporários?
- Quanto de recursos próprios e quanto de financiamento a longo prazo?
- O reinvestimento de lucros seria suficiente para atender as necessidades de recursos próprios?
- O mercado reagiria bem ao lançamento de novas ações?
- Qual seria o impacto dos custos financeiros provocados pelos financiamentos a longo prazo e pelos empréstimos a curto prazo?
- Em vez de comprar ativos fixos, não deveríamos arrendá-los?(BRAGA, 1998, p. 34)

Segundo Hoji (2004, p. 188) o capital de uma empresa está totalmente investido no ativo, com a pretensão de gerar retorno desejado. O capital é disponibilizado por terceiros e por acionistas ou sócios. A parte dos sócios ou acionistas é demonstrada pelo capital próprio (patrimônio líquido).

Para a forma de análise e tomada de decisões sobre estruturas de capital, são considerados apenas os fundos permanentes de longo e prazo, pois as estruturas de capital, por serem de natureza estratégica, não são constantemente alteradas. Porém, pela escassez de capital de longo prazo, o capital de curto prazo pode assumir uma importância significativa em algumas empresas.

1.2 Decisões de fluxo de caixa

Para Frezatti (1997), o Fluxo de Caixa é de fácil captação para todos os interessados. Dá condições para a tomada de decisões com relação aos recursos, tornando a empresa mais competitiva e proporcionando um ambiente adequado para

a atração de investimentos e também para a obtenção de financiamentos, tanto no presente como para o futuro.

Os principais objetivos da demonstração do fluxo de caixa são avaliar alternativas de investimento; avaliar e controlar ao longo do tempo as decisões importantes que são tomadas na empresa, com reflexos monetários; avaliar as situações presente e futura do caixa na empresa, posicionando-a para que não chegue a situações de liquidez; e certificar que os excessos momentâneos de caixa estão sendo devidamente aplicados. (MATARAZZO, 1998, p. 370)

Portanto, uma boa gestão depende da adoção do fluxo de caixa, através da colocação dessa ferramenta na empresa, ela impede situações de insolvência e outras possíveis ameaças. Com o acompanhamento do fluxo de caixa é possível prever as demandas de recursos e tomar decisões quanto aos saldos que ficam excedentes em caixa.

Conforme Caixeta (2012), a análise das informações provindas dessa ferramenta, possibilitam um controle mais eficiente das entradas e saídas de recursos na empresa, apresentando aos gestores a situação real do caixa, facilitando a tomada de decisão.

A informação por si só é um recurso que nada vale, ela depende da ação do administrador para tornar-se um instrumento útil para organização alcançar seus objetivos. (ARANTES, 1998, p. 95).

A partir de um controle efetivo do caixa, torna-se possível prever as movimentações que acontecerão. Desta maneira, auxilia a sinalizar os rumos que as finanças da empresa devem tomar.

1.2.1 Decisões Sobre a Distribuição de Dividendos

Para Allan e Antônio (2012, p. 450) política de dividendos é um tema de grande investigação na área econômica e financeira, sendo que nenhuma formulação teórica se sobressai as demais, sendo assim isso definem uma previsibilidade do comportamento das empresas quanto à divisão de lucros ou estabelecimentos da preferencias dos acionistas que façam com que esta política impacte no valor da empresa.

Se, por exemplo, a frequência de pagamentos utilizada pelas empresas corresponde exatamente à distribuição das preferências dos investidores, [...] cada corporação tenderia a atrair uma clientela satisfeita com suas taxas de

2.2.2 Atividades dos Gestores Financeiros

As atividades de um gestor financeiro são de uma importância crucial para com uma organização, pois é ele que irá fazer o planejamento e controle dos recursos financeiros e orientar a melhor forma de condução perante as atividades operacionais de curto e longo prazo, com baseamento em informações e uma visão global do negócio.

Todas as atividades empresariais envolvem recursos, portanto, devem ser conduzidas para a geração do lucro. As Funções típicas do gestor financeiro de uma empresa são (HOJI, 2004, p. 25):

- a) Análise planejamento e controle financeiro;
- b) Tomadas de decisões de investimentos; e
- c) Tomadas de decisões de financiamentos.

É necessária que o gestor da área de finanças tenha um conjunto de ferramentas essenciais e informações gerenciais organizadas e eficientes para compreender o momento financeiro da empresa e tomar decisões que sejam as mais adequadas para maximizar os resultados. Portanto, uma das funções principais do gestor de finanças é aumentar o patrimônio líquido da empresa, gerando lucro líquido a partir das atividades operacionais desenvolvidas por ele. (CHENÇO, 2009, p. 11)

PROCEDIMENTOS METADOLÓGICOS

Neste capítulo são descritos os recursos metodológicos utilizados para consecução dos objetivos propostos por este trabalho. Sendo assim, são abordados o tipo e a estratégia de pesquisa utilizada, o método aplicado, o instrumento de pesquisa adotado e a estratégia de análise dos dados obtidos.

Tipo de pesquisa utilizada

Quanto aos fins esta pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa descritiva, por apresentar como ideal a “descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 1999, p. 44).

Nesta tipologia de pesquisa são abarcadas todas as pesquisas que apresentam como objetivo levantar crenças, atitudes e até opiniões de determinada população sobre um assunto (GIL, 1999).

Deste modo, percebe-se que, ao pesquisarem-se as opiniões dos gestores financeiros acerca da prática de administração e planejamento financeiro realizou-se, quanto aos seus objetivos, uma pesquisa de caráter predominantemente descritivo.

Sendo assim, de maneira geral, esperou-se que esta pesquisa descritiva possibilitasse “proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo” (GIL, 1999, p. 43) acerca dos fatores que dificultam a criação de redes de empresas e sobre quais são as origens destes fatores.

Ainda no que se refere ao tipo, esta pesquisa foi tratada como um estudo de caso, que segundo Yin (2001) consiste na investigação de um fenômeno atual dentro do seu contexto real, sendo que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas.

Como se pretendeu determinar as causas das barreiras na formação de redes e determinar suas origens foi escolhido o estudo de caso, pois segundo afirma Gil (1999), e é confirmado por Yin (2001), este método é utilizado para determinar e explicar as variáveis de certo fenômeno que, envolto em uma situação complexa, não possibilita a utilização de experimentos ou ainda levantamentos.

Estratégia da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos por este trabalho foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, onde, por meio de entrevistas semi-estruturadas com gestores financeiros e análise de conteúdo, pretendeu-se identificar as práticas de gerenciamento e planejamento de um gestor de finanças.

Sendo assim, esta pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, pois esta foi capaz de proporcionar maior detalhamento dos significados apresentados pelas respostas obtidas com as entrevistas realizadas (BAUER e GASKELL, 2002).

Ressalta-se também que este tipo de pesquisa é utilizado quando o interesse do pesquisador não está focado em compor estatísticas sobre o número de vezes em que uma variável aparece, mas sim na qualidade que estas variáveis apresentam (BAUER e GASKELL, 2002).

Godoy (1995) ressalta que, para esse tipo de abordagem, é valorizado o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação de estudo. Além disto, como o objetivo desta pesquisa consistiu em identificar quais são os obstáculos referentes à formação de redes organizacionais, no contexto da rede formada pelo grupo “G L”, a abordagem qualitativa mostrou-se como a melhor opção metodológica quanto ao encaminhamento da pesquisa a ser realizada.

Método de pesquisa aplicado

No que se refere ao método de pesquisa foram realizadas entrevistas, que são consideradas por muitos autores como a excelência em técnicas de obtenção de dados para pesquisas sociais (GIL, 1999).

Para Gil (1999), a entrevista refere-se à técnica em que o pesquisador se apresenta ao investigado e lhe formulam diversas perguntas com o objetivo de obter maiores informações sobre o objeto estudado.

Lüdke e André (1986) apresentam como a principal vantagem da entrevista, sobre outras técnicas de obtenção de dados, a possibilidade da captação imediata da informação desejada.

Instrumentos de coleta de dados proposto

Optou-se pela coleta de dados por meio de roteiro de entrevista, pois conforme Selltiz *et al.* (1967) elucidam, esta técnica torna-se ideal quando se deseja obter informações sobre o que os agentes investigados sabem, sentem, fazem ou fizeram, e também sobre as explicações ou razões destas ações, pensamentos e sentimentos. Inclusive, no apêndice A pode ser visualizado o roteiro de entrevista utilizado no estudo.

Com o objetivo de comparar as respostas, optou-se pela entrevista semi-estruturada, que segundo Gil (1999) deve ser utilizado sempre que a entrevista apresentar apenas um determinado grau de estruturação.

A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, ou por pautas, que foi guiada por alguns pontos de interesse do entrevistador, que explorou a relação entre todos os partícipes fundadores do grupo pesquisado, com a inclusão de novas perguntas conforme o transcorreram as entrevistas.

Uma vez realizadas as entrevistas, todas elas foram gravadas, posteriormente transcritas e estes dados obtidos foram preparados para posterior análise, sendo que este processo consistiu em extrair o real sentido dos dados obtidos com o uso da entrevista (CRESWELL, 2007).

Definição da unidade de pesquisa

A unidade de análise desta pesquisa foram três empresas diferentes, sendo elas Gênese Sports, L.A Shoes e Abba Calçados. E os sujeitos da pesquisa foram todos os três gestores que cuidam da parte financeira dessas empresas.

Desta maneira entrevistaram-se os seguintes gestores financeiros:

O partícipe Lucas Emanuel Soares Borges de Matos, que é solteiro, recém-formado em Educação Física na UNA Bom Despacho, e iniciou as atividades da Genesis Sports junto ao seu sócio em Maio de 2018.

O partícipe Lucas Campos de Andrade, que é solteiro graduando em Administração na FANS, atua desde 2014 no setor de comércio de varejo virtual em sua empresa.

O partícipe Juliano Souza Lacerda, que é casado, formado em Administração em 2005 pela Universidade de Itaúna, pós-graduado em Estratégias Empresarial e Gestão Financeira. Iniciou sua empresa junto ao seu sócio uma empresa de industrialização de Calçados em abril de 2004, hoje mantêm mais de 40 funcionários que produzem mil pares diários.

Procedimentos de análise dos dados obtidos

Estes dados foram analisados através do método qualitativo de análise de conteúdo. Bardin (2006, p. 38) refere-se a este método de análise de dados como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Como a análise de conteúdo refere-se a uma coletânea de técnicas utilizadas na análise de comunicação, Chizzotti (2006, p. 98), comenta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.”

O uso da análise de conteúdo nesta pesquisa se deu devido ao fato de que, conforme explicitam Bauer e Gaskell (2002), esta técnica possibilita ao pesquisador manipular os dados obtidos durante as entrevistas com vistas a alcançar respostas às indagações propostas na pesquisa.

É importante salientar que, uma vez que esta técnica constitui-se como um método que trata os dados coletados, buscando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado assunto, foi realizado um processo de decodificação da comunicação presente na entrevista (VERGARA 2005).

Para a decodificação dos relatos obtidos com a entrevista, foi utilizada a análise de categorias que propiciou maior relevância aos dados obtidos juntos aos partícipes da rede sobre as questões postas (CHIZZOTTI, 2006).

ANALISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão descritos os resultados obtidos nas pesquisas feitas com os gestores financeiros. Foram feitas nove perguntas iguais para cada um dos gestores e obtivemos as seguintes respostas:

4.1 – Qual é a sua formação?

Lucas Emanuel: “Sou bacharel em Educação Física”.

Juliano Lacerda: “Me formei no curso de bacharel em Administração no ano de 2005”.

Lucas Andrade: “Minha formação é ensino médio completo e graduando o 6º período de Administração.”

4.2 - Quais são as habilidades que um bom profissional da área precisa ter?

Lucas Emanuel: “Basicamente... Experiência. E bastante estudo”.

Juliano Lacerda: “Hoje praticamente todo empresário, diretor ou gerente tem o mesmo objetivo para o negócio: manter os custos sob controle e maximizar os ganhos. Acredito em algumas habilidades indispensáveis para um bom gestor financeiro, são elas: Capacidade analítica, disciplina, foco nos resultados e aptidão em comunicação e negociação”.

Lucas Andrade: “Acredito que uma das principais é a organização, habilidade com números, poder de decisão. No meu ver isso é fundamental para um gestor financeiro”.

4.3 – Como é a sua rotina de trabalho como gestor financeiro?

Lucas Emanuel: “No mais, é uma vez por semana, sento e faço as contas de tudo, ver se realmente estamos batendo as metas em relação a Marketing, as vendas, os resultados dos alunos, em geral, uma vez por semana sentar e olhar se está tudo conforme”.

Juliano Lacerda: “Realizar a controladoria da empresa, ou seja, gerar as informações que vão embasar a tomada de decisão gerencial. Envolve a produção de dados de análise financeira, como fluxo de caixa e relatórios, elaboração de relatórios financeiros, estabelecer estratégias para melhorar o desempenho que mensuramos, como os custos e suas possibilidades de redução”.

Lucas Andrade: “Acompanhar o fluxo do dia e ao final de todos os dias, fazer o balanço diário da minha empresa, entradas, saídas, pagamentos, receitas”.

4.4 - Quais as principais dificuldades que você se depara durante sua rotina de gestor financeiro?

Lucas Emanuel: “A falta de experiência na área, por ser formado em Educação Física”.

Juliano Lacerda: “O maior desafio do gestor financeiro é equilibrar toda a sua carga de responsabilidades, cumprindo suas obrigações e garantindo a fidelidade de suas informações. Ele é a pedra fundamental na solidez da empresa. Sem a sua colaboração estratégica, os negócios podem se tornar um barco à deriva. Nos dias atuais, em meio às situações de crise em uma economia fragilizada e pouco sólida, com inflação persistente e pouca segurança para ações de longo prazo, a gestão financeira se torna ainda mais fundamental”.

Lucas Andrade: “A principal dificuldade que eu me deparo é a falta de tempo, sobre carga de funções, que acaba me dificultando para organizar meu sistema financeiro”.

4.5 – Quais são seus métodos para planejamento financeiro e investimentos?

Lucas Emanuel: “Tenho as prioridades de pagamentos, que são as contas fixas, e as prioridades de investimento é a melhoria da estrutura da academia”.

Juliano Lacerda: “Estabelecer metas de curto, médio e longo prazo e montar um controle do orçamento com o auxílio de planilhas”.

Lucas Andrade: “Meu planejamento financeiro são metas de vendas diárias, e em questão dos investimentos, no momento estou procurando investir em algo que dê retorno de curto prazo, estou evitando investir em imobilizados, principalmente por causa da crise que estamos vivendo, por essa instabilidade do mercado”.

4.6 – Como você vê a sua profissão daqui 10 anos?

Lucas Emanuel: “A questão da tecnologia irá facilitar muito, principalmente na área de custos.”

Juliano Lacerda: “Inovação é a palavra que está movendo as empresas e o mercado de trabalho na atualidade. Tudo indica que os gestores financeiros terão inúmeras oportunidades nos próximos anos”.

Lucas Andrade: “Acredito eu que com o avanço da tecnologia irá facilitar cada vez mais a vida do gestor, não somente do financeiro, mais todo tipo de gestão tende a ser mais automatizado, menos burocrático”.

4.7 – E você se vê exercendo essa profissão daqui 10 anos?

Lucas Emanuel: “De gestor financeiro não, com o crescimento da academia pretendo contratar alguém experiente para assumir o cargo.”

Juliano Lacerda: “Sim, amo o que faço, sempre gostei da parte de finanças desde novo. Sempre procuro por livros, cursos e palestras para aprofundar e inovar meus conhecimentos e me destacar no mercado”.

Lucas Andrade: “Sim, pretendo continuar nessa área de gestão sim.”

4.8 – Você sabe responder com precisão se o preço dos seus produtos/serviços é justo e rentável?

Lucas Emanuel: “Sim”.

Juliano Lacerda: (Optou por não responder)

Lucas Andrade: “Sim”.

4.9 – Qual método utilizou para chegar a essa conclusão?

Lucas Emanuel: “Para chegar nessa conclusão, foi o custo mensal dividido por ticket médio, para encontrar a quantidade mínima de alunos”.

Juliano Lacerda: (Optou por não responder)

Lucas Andrade: “Fiz os cálculos por rateio de absorção”.

Analisando as respostas dos gestores financeiros entrevistados, podemos perceber que quando foram perguntados sobre as habilidades (4.2) e planejamento financeiro e investimentos (4.5) as respostas acompanharam uma mesma linha de raciocínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dessa pesquisa, com muito estudo e dedicação, chegamos a conclusão de que o gestor financeiro é um colaborador de extrema importância dentro de uma organização, e que no mercado atual existem diversos modelos diferentes de gestores, mas todos em busca do mesmo objetivo, gerar lucros para suas empresas.

REFERÊNCIAS

ALLAN Pinheiro Holanda e ANTONIO Carlos Dias Coelho. Dividendos e efeito clientela: evidências no mercado brasileiro - ©RAE n São Paulo v. 52, 2012.

ANDRICH, Emir Guimarães. Finanças corporativas: análise de demonstrativos contábeis e de investimentos. Curitiba: InterSaberes. 2014. (Serie Gestão Financeira)

ARANTES, Nélcio. Sistema de Gestão Empresarial. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BRAGA, Roberto. Fundamentos e técnicas de administração financeira / Roberto Braga. - São Paulo : Atlas, 1989

CHENÇO, Edson Carlos. / Fundamentos em Finanças. – Curitiba : IESDE S.A 2009.

DOWSLEY, S. G. Administração financeira e econômica empresarial. – Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 1998.

FREZATTI, F. Gestão do fluxo de caixa diário: como dispor de um instrumento fundamental para o gerenciamento do negócio. São Paulo: Atlas, 1997.

HOJI Masakazu. Administração Financeira uma abordagem prática – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

HOJI, Msakazu . Administração financeira na prática: guia para educação financeira corporativa e gestão financeira pessoal – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

MATARAZZO, Dante Carmine. *Análise Financeira de Balanços: abordagem básica e gerencial*. 5ª.ed. São Paulo : Atlas, 1998.

MILLER, M. H; MODIGLIANI, F. Dividend policy, growth and the valuation of shares. *Journal of Business*, v. 34, n. 4, p. 411-433, 1961.

ASSAF NETO, Alexandre. A velocidade das providências **Cad. estud.** São Paulo, n. 16, p. 01 a 17 de dezembro de 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-92511997000300001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de agosto de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-92511997000300001>.

CHENG, Ângela; MENDES, Márcia Martins. A importância e a responsabilidade da gestão financeira na empresa. **Cad. estud.**, São Paulo , n. 1, p. 01-10, Oct. 1989 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-92511989000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-92511989000100002>.

BARROS, Elizabeth Ferraz; NOSSA, Valcemiro. Decisions IN e impactos tempo-conjunturais. **Cad. estud.** São Paulo, n. 18, p. 01 a 24 de agosto de 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-92511998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22/05/2013.

PEDAGOGIA FREIRIANA:

Proposta de alfabetização de jovens e adultos para a cidade de Nova Serrana.

Mírian de Araújo Ribeiro²³
Maria Imaculada de Araújo²⁴
Geraldo Fernandes Fonte Boa²⁵

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos - EJA na cidade de Nova Serrana, como espelho do que poderá estar acontecendo em Minas Gerais e no Brasil. Apresenta também os resultados de um trabalho de campo onde levamos para uma escola do município que atende ao público da EJA, a Pedagogia de Paulo Freire como alternativa no processo de alfabetização e de desenvolvimento pedagógico de ensino-aprendizagem. Diante deste trabalho, nos foi possível analisar as diferenças entre a prática pedagógica existente na EJA e a aplicação da Pedagogia de Paulo Freire.

Palavras Chave: EJA; Pedagogia; Paulo Freire.

²³ Graduada em Pedagogia pela FANS – Faculdade de Nova Serrana

²⁴ Graduada em Pedagogia pela FANS – Faculdade de Nova Serrana

²⁵ Professor do Curso de Pedagogia e Psicologia da FANS – Faculdade de Nova Serrana

ABSTRACT

The following study presents an analysis of the functioning of Youth and Adult Education – EJA in the town of Nova Serrana, as a reflection on what could be happening in the state of Minas Gerais and Brasil. It also presents the results of a research where we took to a local school -that offers youth and adults education- Paulo Freire's pedagogy as an alternative in the process of literacy and pedagogic development of teaching and learning. Through the following work, it was possible for us to analyse the differences between the pedagogic practice that exists in young and adult education and the application of Paulo Freire's pedagogy.

Keywords: EJA (Young and Adult Education); Pedagogy; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe analisar a situação da Educação de Jovens e adultos no Brasil, em Minas e em Nova Serrana para, a partir deste conhecimento, propor alternativas para esta modalidade de ensino. Para tanto é preciso reconhecer que o Governo, ao longo dos anos, criou inúmeros projetos e campanhas com o objetivo de diminuir o contingente de analfabetos, no entanto, percebemos que a compreensão de analfabetismo, na perspectiva do governo, se restringe ao processo de codificar e decodificar a língua escrita.

O projeto educacional atual do Governo Federal mantém seu caráter tradicional no tratamento da educação de jovens, adultos e idosos. Em termos práticos, falta efetivo investimento financeiro, assim como não há formação adequada para os profissionais que atuam neste setor educacional e, por fim, a metodologia utilizada para a educação de jovens, adultos e idosos é muito próximo da educação infantil. Esta situação gerou um ambiente pouco atrativo e tem provocado elevado índice de desistência e evasão escolar deste segmento educacional.

A partir dos dados fornecidos pelo IBGE de 2016, podemos afirmar que o Brasil possui cerca de 11.000.800 analfabetos ou 7,2% da população com idade acima de 15 anos (SANCHES, 2017)²⁶. Isso significa dizer que estas pessoas possuem poucas perspectivas de ascensão social ou de modificações de suas condições de vida. Esta situação, no entanto, não se limita a esta faixa etária, mas identificou-se também uma relação direta com o aumento da idade; e, conforme a faixa etária aumenta o percentual também cresce na mesma proporção, assim, por exemplo, para pessoas

²⁶<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/12/brasil-tem-quase-12-milhoes-de-analfabetos-diz-ibge.html>

com faixa etária de 60 anos, o percentual de analfabeto atinge o índice de 20,4% (SANCHES, 2017).

Visando possibilitar a alfabetização desta população, os sistemas de ensino utilizam de metodologias tradicionais, que apesar de possibilitar a decodificação dos símbolos gráficos que compõe a leitura e a escrita – letras e números – não atendem as necessidades deste público, que é ler o mundo que o rodeia, possibilitando sua ação e sua atuação como agente transformador de sua realidade.

A cidade de Nova Serrana, por ser extremamente industrial e por atrair pessoas de diferentes regiões do país em busca de melhores condições de vida, torna-se assim um excelente laboratório para esta realidade apresentada pelo IBGE. Com cerca de 94.681 habitantes (IBGE, 2018), Nova Serrana tem número expressivo de analfabetos sendo cerca de 2.053 pessoas acima de 15 anos (IBGE, 2016).

Com a necessidade de trabalhar desde cedo, o jovem se vê obrigado a abandonar a escola, uma vez que o sustento familiar é mais importante.

Quando percebe a necessidade de estudar, devido às demandas do trabalho ou ainda necessidades sociais, como por exemplo, a carteira de habilitação, o Jovem ou adulto analfabeto procura os programas do governo para alfabetizar-se. Em Nova Serrana a EJA (Educação de Jovens e Adultos) que pode proporcionar a alfabetização tardia, é oferecida em apenas uma escola pública municipal, a Escola Municipal “Dioneta Batista de Freitas”. As aulas são ofertadas no período noturno, em duas turmas.

Através de entrevistas com a monitora das turmas da EJA, Camila Maciel Gomes, da referida escola, foram identificados outros desafios enfrentados por esta população. O primeiro é a evasão, que segundo a monitora advém da rotina árdua do trabalho. Associado a esta situação, ainda podemos agregar outros elementos como a inadequação do material didático enviado pelo governo que não atende as expectativas deste público. Segundo a monitora, este material didático apresenta alto nível de complexidade. Como forma de suprir a não utilização do material oferecido pelo Estado, as professoras utilizam a mesma metodologia utilizada para a alfabetização de crianças, o que infantiliza o adulto.

Diante desta realidade, queremos propor a Pedagogia de Paulo Freire como uma opção no enfrentamento das dificuldades vividas pelo processo de alfabetização dos Jovens e Adultos. Acreditamos que a Pedagogia de Paulo Freire é mais adequada e adaptada para o público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) uma

vez que, leva em consideração a realidade do educando, contextualiza as disciplinas e adéqua-as por meio das palavras geradoras para, junto ao indivíduo, criar a aprendizagem.

Com o objetivo principal de libertação do indivíduo, Freire propõe que o educando precisa antes de qualquer coisa fazer leitura de mundo, compreender os processos de formação da sociedade, tornar-se ativamente político como meio de ascensão social. Talvez pelos reflexos sociais causados por uma pedagogia que promove não somente a alfabetização, mas que possibilita ao educando em pensar e interferir em sua realidade, a pedagogia de Paulo Freire tem forçado aos estudiosos a estabelecer uma conexão com o pensamento de Karl Marx, e, também por promover a pessoa humana, outros estudiosos conecta sua pedagogia à ação messiânica de Jesus Cristo. No entanto, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) o próprio Freire faz referência ao conceito de equidade²⁷ ao pensador Karl Marx onde diz “De cada um, de acordo com suas habilidades, a cada um, de acordo com suas necessidades” (MARX, apud FREIRE, 1987 cap.2). O mesmo ocorre com o pensamento de Jesus, só que desta vez o encontramos em “Considerações da filosofia de Paulo Freire”, onde Freire citado por Zanella, apresenta a noção da existência de um “Criador” que vê a todos em caráter de igualdade demonstrada por Freire:

Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – *religare* – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta (FREIRE, 1980, p. 40, apud ZANELLA, 2007, p. 4).

Assim as ligações do pensamento pedagógico de Paulo Freire com o pensamento de Marx e de Jesus pode ser considerada como prova da amplitude de seu pensamento conforme Zanella expressou novamente em “Considerações da filosofia de Paulo Freire”:

Me perguntaram, recentemente, num debate: Paulo, tu te definirias como sendo marxista? E eu comentava: eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista. Um teórico que aceite algum *apriori* da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica. Igualmente, se eu aceito Deus como *apriori* e não admito ouvir perguntas e questões sobre: como é este Deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluído? Ele mora aqui ou acolá? ... Se eu não souber explicitar isto

²⁷ Define-se equidade como virtude de quem ou do que manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos. (dicionário online).

historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do Homem, ela não existe com *apriori*. Ou seja, eu sou Homem porque me fiz e ainda me faço Homem; inexistiu algo no meu “ser Homem” que se constituiu fora da História. Nós nos fazemos Homens e Mulheres através da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar *aprioris*) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade (FREIRE, 1980, p. 48, apud ZANELLA, 2007, P.4-5).

Por esse motivo, acreditamos que a utilização da Pedagogia de Paulo Freire pode se apresentar como uma opção mais adequada, visto que o cotidiano do educando será utilizado para a formação das palavras geradoras e proporcionará uma linguagem mais próxima de sua realidade, criando assim, as condições necessárias para construção individual do conhecimento (FREIRE, 2011).

Para viabilizar a adoção e a avaliação da Pedagogia Freiriana, elaboramos este trabalho, onde aplicamos e verificamos como a pedagógica proposta por Paulo Freire pode contribuir para transformar esta realidade vivenciada na educação de jovens e adultos em Nova Serrana. Para tanto, voltamos nossa atenção para o processo de ensino e aprendizagem e a verificação dos índices de evasão e a adequação desta pedagogia para a vida das pessoas, de modo particular na capacidade de promover mudanças na vida do indivíduo analfabeto.

Nos propusemos a aplicação da pedagogia de Paulo Freire a uma turma de alunos da EJA na Escola Municipal “Dioneta Batista de Freitas” no período noturno três horas por encontro, uma vez por semana. Vale ressaltar que nos demais dias o trabalho continuaria, como de fato continuou, com o apoio da professora Marli responsável pela turma e que também aderiu a aplicação desta pedagogia.

Convidamos também o Sr. Valdevino Soares Barbosa, porteiro da FANS (Faculdade de Nova Serrana) a participar de nosso projeto, uma vez que o mesmo é analfabeto e nutre o sonho de alfabetizar-se desde jovem, mas não pode concretizá-lo devido à necessidade de ajudar a mãe na criação de seus irmãos e posteriormente, como provedor de sua própria família.

Para isso foi utilizado o método de pesquisa qualitativa, no sentido de coletar, analisar, comparar e verificar os dados com o objetivo de compreensão e aplicação desta pedagogia de ensino (GUNTHER, 2006. p. 204). E para dar suporte teórico a aplicação da proposta pedagógica freiriana, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho investigativo tendo como suporte o educador Paulo Freire priorizando as obras relacionadas à Educação de Jovens e adultos. Esta investigação bibliográfica esteve

focada no estudo comparativo com a metodologia até então utilizada na Educação de Jovens e Adultos confrontando com a realidade vivenciada naquela Escola buscando, na medida do possível viabilizar a aplicação da Educação Popular proposta por Paulo Freire.

Com o intuito de compreender a realidade da EJA na cidade de Nova Serrana, foram realizadas entrevistas e questionários com as profissionais e alfabetizandos da Escola Municipal “Dioneta Batista de Freitas”.

A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Minas Gerais e em Nova Serrana, bem como o resultado das entrevistas realizadas na Escola Municipal “Dioneta Batista de Freitas” será apresentada no capítulo 2.

No capítulo 3 apresentaremos os recursos utilizados e aplicados na Escola Municipal “Dioneta Batista de Freitas”, bem como apresentaremos também o desenvolvimento e as percepções nossas, da professora Marli e dos próprios alunos quanto a aplicação da proposta pedagógica de Paulo Freire.

E, finalmente, no Capítulo 4, buscaremos apresentar o estudo comparativo entre os resultados do método tradicional até então utilizado e os resultados da proposta pedagógica de Paulo Freire utilizada nesses meses.

SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, MINAS GERAIS E EM NOVA SERRANA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Por diversos motivos, os brasileiros são obrigados a abandonar a educação formal. Com o objetivo de proporcionar o sustento da família, o jovem opta por trabalhar e nem sempre consegue conciliar o trabalho a vida acadêmica.

Por outro lado, o ensino padronizado e conservador é também um dos pontos altos da evasão escolar e o que podemos deduzir do que Paulo Freire (1987) afirmou em sua Pedagogia do Oprimido “A educação bancária na qual o aluno só assimila o conteúdo preestabelecido pelo professor, causando sentimentos de comodismo e desânimo, é um dos fatores predominantes no abandono dos estudos” (FREIRE, 1987, cap. 2).

Em contrapartida, o governo precisa apresentar números que possam demonstrar um desenvolvimento social, sem nenhum compromisso com a

aprendizagem crítica, prossegue com o ensino tradicional de uma educação extremamente bancária. Conforme Freire (1979) em *Educação e Mudança*, “O trabalhador social será responsável pela mudança da sociedade brasileira de fechada para aberta” (FREIRE, 1979, p. 49).

A Educação Popular no Brasil é considerada extremamente complexa, devido ao caráter formativo que vai além da mera alfabetização, ou que pelo menos deveria ser. Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, a qual esteve em vigor apenas três anos, aparece um pequeno texto sobre a necessidade de alfabetizar. O que se percebe, no entanto, é que se deduz que nesta constituição entende-se por “alfabetizar” apenas o processo de decodificar os signos. Foi preciso que os adultos tivessem que esperar mais de uma década para que pudessem ter acesso a textos mais específicos e iniciativas mais concretas ou apropriadas a sua condição social ou mesmo a sua idade conforme destaca BEISEGEL (1997, apud PIERRO et al, 2001, p. 59) em *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*.

Segundo STEPHANOU; BASTOS (2005, apud STRELHOW, 2010, p. 53) em *Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos*, a Educação de Jovens e Adultos estava no auge, portanto criou-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, apresentando o supletivo em 1946 e um ano depois é criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos) com o objetivo de nortear e coordenar o ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos, no entanto, o método pedagógico que acompanharam estas iniciativas mostrava-se ineficaz devido a não contextualização dos conteúdos apresentados.

Com a pressão internacional em 1947, por parte dos órgãos da recém fundada ONU (Organização das Nações Unidas) e, em seu bojo, a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) com o objetivo de eliminar o analfabetismo, foi criada a primeira campanha Nacional de alfabetização (AGUIAR, 2001, apud STRELHOW, 2010, p. 53).

Devido ao fracasso das campanhas de alfabetização que via o analfabeto como incapaz e culpado da própria condição, surge em 1958 ideias revolucionárias que juntas foram chamadas de Pedagogia Freiriana, que popularmente ficou conhecida, embora de forma inadequada, como “Método Paulo Freire”. Esta Pedagogia Educacional de Paulo Freire, por sua vez, estava centrada na contextualização do conteúdo à realidade dos educandos, considerando-os como sujeito de direito capazes, dignos e prontos para a aquisição do conhecimento formal,

conforme moldes de Paulo Freire (MEDEIROS, 1999, apud STRELHOW, 2010, p. 53).

Conforme Freire:

O fato é que a educação é absolutamente necessária, dada a natureza dos seres humanos, como seres inconclusos e conscientes disto, mas precisamente porque os seres humanos são seres históricos a educação é também um evento histórico. Isto quer dizer que a educação é também um evento histórico. Isto quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço. (FREIRE, 2014, p.26)

Para Paulo Freire, a educação além de ser necessária era também um evento histórico, constitutivo da natureza humana, e que encontrava nas campanhas de alfabetização um pensamento que lhe era adverso e que, de certa forma, influenciava diretamente no fracasso desses projetos de alfabetização, dizia ele:

O problema me parece óbvio. Uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na prefeitura de sua sociedade (FREIRE, 2000, p.31).

Em seu livro *Conscientização*, Paulo Freire explicita a importância da contextualização para a construção da aprendizagem e como as palavras geradoras são importantes nesse processo para decodificação não somente de textos como também da vida do indivíduo. Segundo Freire:

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, "codificada". Sua "descodificação" exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável (FREIRE, 1980, p.31)

Conforme Freire, a educação é um ato de libertação e ascensão social:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, e adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1980, p.35).

É possível deduzir, com base nas citações anteriores, que a Pedagogia de Paulo Freire vai muito além da aplicação de um simples método de ensino²⁸, trata-se de uma concepção extremamente libertadora e transformadora da realidade, que visa à conscientização do educando de forma a integrá-lo a sociedade, de criar meios de aprendizagem significativa de alteração de comportamento do indivíduo, portanto se constitui em uma concepção pedagógica.

Em 1964 com o início do Regime Militar todos os programas governamentais voltados para a transformação social foram extintos e seus responsáveis presos ou exilados. Três anos depois, já consolidado o novo processo político imposto ao país, isto é, em 1967, criou-se pela Lei 5.379, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o objetivo restrito de desenvolver as habilidades de ler e escrever sem nenhum tipo de contextualização, ou seja, a permanência da mesma concepção dos anos de 1930. (MEDEIROS, 1999, apud STRELHOW, 2010, p. 53).

O objetivo central do MOBRAL era que o adulto fosse alfabetizado apenas para absorver informações e desempenhar corretamente seu papel de alienação e crescimento da sociedade. Enquanto o MOBRAL propunha a alienação do indivíduo a um Estado ditador, Paulo Freire apresentava a educação como à única forma de libertação e elevação social do indivíduo, embora esta maneira de pensar a educação tenha sido extirpada da realidade brasileira, com a implantação de um novo Regime Político autoritário encabeçado pelos militares e pela elite civil (BELLO, 1993, apud COLETI, 2011, p. 4).

Conforme Jannuzzi:

O MOBRAL concebe a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento inquestionável, isto é, como estava sendo concebido pelo Modelo de Brasileiro de Desenvolvimento. Assim sendo, o que tem de fazer é realmente usar esse método antidialógico, que em nenhum momento possibilita a horizontalidade com o MOBRAL/CENTRAL de onde emanam os objetivos a serem atingidos. Então, o processo de alfabetização passa a ser o momento em que a preocupação é com o ensinar a palavra, treinar o aluno para ler e escrever a palavra já que traz o significado adequado. A ênfase na decodificação da palavra, na aprendizagem das técnicas de ler e escrever, facilita o desenvolvimento de habilidades que permitem a apreensão de informações que fazem o alfabetizando entrar no grupo de que participam do desenvolvimento. Esse método propõe situações de análise e de síntese relacionando-as com uma palavra que representa a realidade que deve ser alcançada, desejável, onde já estão os grupos que contribuem para o desenvolvimento (JANNUZZI, 1987, apud COLETI, 2011, p.5).

²⁸ Segundo Libâneo, Métodos de Ensino são os procedimentos e ações utilizados pelo professor com intencionalidade para atingir-se a aprendizagem (LIBANEO, 1994, cap. 7, p.149).

O MOBRAL utilizou parte das ideias aplicadas de Paulo Freire, como as palavras geradoras, porém, ao invés de contextualizadas a realidade do aluno e formadoras de conhecimento, elas eram escolhidas previamente pelo MOBRAL/CENTRAL, que ditava as regras e os professores, por vezes sem formação superior, e alunos apenas obedeciam (JANUZZI, 1987, apud COLETI, 2011, p.5).

Conforme STRELHOW (2010, p. 55) devido ao despreparo dos professores do MOBRAL que não possuíam nenhum conhecimento pedagógico e eram somente alfabetizados, pois era o requisito necessário para a alfabetização de adultos conforme concepção do governo, alguns alunos desaprenderam como ler e escrever.

No percurso deste mesmo Regime Político, anos mais tarde, em 1971 surge o ensino supletivo que, segundo Paulo Roberto da Fonseca

[...] procurando complementar a escolarização e analfabetismo, colocando em sala aqueles que ainda não tinham conseguido terminar seus estudos no tempo regular na idade certa. O Supletivo foi instituído pela Lei 5.692/71, pensava-se apenas em uma escolarização tardia e atividades educativas da maneira mais flexível para o indivíduo, suprimindo suas deficiências (FONSECA, 2017, p. 3).

Com o fim da Ditadura Militar se extingue o MOBRAL em 1985, o Ministério da Educação cria a Fundação Educar que fiscalizava o emprego dos recursos públicos nas diversas esferas educacionais, porém a mesma foi extinta em 1990 pelo atual presidente Fernando Collor que não criou nenhum outro projeto para a sua substituição (STEPHANOU, et al, 2005, apud STRELHOW, 2010, p. 54).

Em 1988, com a abertura política e ampliação das garantias e direito constitucionais, descritos na Constituição da República Federativa do Brasil, no tocante à educação, prevê:

- art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 - I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
- art.206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola.
- art. 3: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
 - IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

No entanto, conforme STEPHANOU (2005, apud STRELHOW, p. 56) em Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos, somente em 1996 o Governo Federal criou um programa de alfabetização de Jovens e Adultos, o PAS (Programa Alfabetização Solidária) que não atingiu as metas definidas. O PAS sofria dos

mesmos males de origem, ou seja, eram grandes as semelhanças com os métodos de 1940 e 1950, consideradas ultrapassadas, visto que não havia em sua sustentação ou justificativa os princípios pedagógicos que assegurava a contextualização entre os métodos de ensino e a realidade do educando, nem havia o educando, havia o aluno, passivo e exposto a um pensamento tradicional e engessado, desestimulante e pouco atrativo.

Ainda na década de 1990 surgiu o projeto “Educação para Todos” que visava diminuir os índices de analfabetismo e capacitar para o trabalho os jovens e adultos (TORRES, 1999, apud PIERRO et al, 2001). Porém, este projeto voltou-se exclusivamente para o ensino infantil e deixando em segundo plano os jovens e adultos, a este descaso escreveu Rosa Maria Torres:

Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar (TORRES, 1999, apud PIERRO et al, 2001, p. 68).

A partir de 2000 alguns projetos surgiram com o objetivo de reduzir o contingente de analfabetos, foi inclusive o período que surgiu a nomenclatura EJA. Porém as mudanças mais significativas somente ocorreram em 2003 com o lançamento do programa Brasil Alfabetizado que inicialmente contava com o apoio de voluntários e em 2004 passou por reformulação para se adequar a realidade brasileira (STEPHANOU, 2005, apud STRELHOW, 2010, p. 56).

Em 2017 o programa Brasil Alfabetizado aumentou o atendimento aos analfabetos acima de 15 anos, atendendo cerca de 250.000 pessoas ao invés de 168.000 no ano anterior, cerca de 50% a mais de vagas no EJA (MEC, 2018).

A Educação brasileira passou por inúmeras mudanças nos últimos anos conforme destaca Maria Clara Di Pierro:

A história da educação brasileira nos últimos 50 anos permite que se reconheça a existência de um movimento de educação de adultos, que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos eles manteve relações de cooperação e conflito com os governos. Desde os anos de 1960, sua influência e participação na execução de políticas públicas foram mais intensas nos períodos de vigência do regime democrático e junto a governos de orientação progressista (PIERRO, 2005, p.1130).

E, por fim, conforme Jussara Margareth de Paula Loch, et al:

A leitura e a escrita se constituem em um instrumento de desenvolvimento cultural e do pensamento; é na dinâmica das relações sociais que emergem

os signos verbais e não verbais. Os fundamentos cognitivos envolvidos e como ocorre o processo de aprendizagem da escrita são temas complexos e geram muitas dúvidas para os educadores alfabetizadores [...] (LOCH et al, 2009, p. 105).

A Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais

Após a Proclamação da República, assim como em todos os estados brasileiros, em Minas Gerais o sistema de ensino encontrava-se em estado lamentável. Conforme Biccias (2002), a reestruturação do ensino mineiro foi necessária, uma vez que o projeto republicano, que buscava eleger-se, precisava de eleitorado, portanto, procurou reduzir as diferenças sociais, as disputas acirradas devido às heterogeneidades de classes, as autoridades foram “obrigadas” a “ver” a educação com outros olhos (BICCAS, 2002, apud MELLO, 2009).

Somente em 1917 que, pelo decreto 4.726, foi criado o primeiro grupo escolar noturno em Minas Gerais. Segundo Nogueira:

Com a criação de um grupo escolar noturno, a Secretaria do Interior determinou novas mudanças nos programas, o que foi feito por meio do Decreto n.4.930, de 06 de fevereiro de 1918, que estabeleceu um programa específico para o Grupo Escolar – Assis das Chagas e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais. (NOGUEIRA, 2009, p.170).

Porém, os grupos escolares que conseguiam promover mudanças significativas na Educação, iam de encontro com problemas que prejudicavam seu funcionamento, ou ainda, os extinguiram, como por exemplo, a falta de incentivo por parte do Estado, problemas financeiros e ideológicos. (NAGLE, 2001, apud MELLO, 2009).

Segundo Prates (1989):

[...] na história da educação mineira, o momento é demarcado: assumindo um corpo de doutrinas vinculadas a ideia de um novo cidadão, a um modelo educacional escolanovista, Francisco Campos reestrutura a escola primária e Normal e dá diferente conotação e função à educação pública até então desenvolvida no Estado. É ele, pois que, formal e explicitamente, assume a função de emprestar à educação o papel de ser elemento chave na construção de uma nova ordem social. (PRATES, 1989, p.124, apud MELLO, 2009).

De acordo com Soares (2005), devido aos esforços de professores ligados a Educação de Adultos, a partir de 1947, Minas Gerais, na figura do professor Lourenço Filho, passou a desenvolver projetos de ascensão e valorização do ensino, tornando-se, reconhecidamente, um Estado referência nesta modalidade de ensino, sendo considerada exemplo para outros Estados (SOARES, 2005, apud MELLO, 2009).

Apesar de diversos problemas, principalmente de cunho político, Minas Gerais continuou investindo na Educação de Jovens e Adultos, contando com o apoio de profissionais liberais na execução de projetos, professores da área que não desistiram da profissão e patrocínio de empresários (SOARES, 2005, apud MELLO, 2009).

A Educação de Jovens e Adultos em Nova Serrana

Em Nova Serrana, cidade industrial calçadista, não nos foi possível descrever a trajetória e os caminhos percorridos no campo da educação de jovens e adultos. Como em grande parte das cidades mineiras nossa história não está escrita, nem há informações suficientemente organizadas para escrevê-la. No entanto, o que podemos afirmar é que, Nova Serrana, devido ao seu recente processo de transformação e desenvolvimento como um polo calçadista, só agora é que consegue detectar os desafios com a educação de jovens e adultos. A realidade é, porém, não muito diferente do que acontece no Estado e no país.

Atualmente, existe apenas uma escola que oferece a EJA como forma de alfabetização e apesar de vários projetos e programas voltados para essa categoria, a inserção do indivíduo como pensante e cidadão ativo ainda não é prioridade. Conforme Camila Maciel Gomes, monitora eventual da Escola Municipal “Dioneta Batista de Freitas”, em entrevista concedida para a execução deste projeto, “O Governo Federal envia material para trabalhar com a EJA, porém os mesmos são muito complexos e com linguagem complicada para o alfabetizando adulto” (GOMES, 2018).

Questionada sobre a quantidade, frequência e faixa etária dos alunos Camila explica:

A Escola que trabalho, como contratada, já há quase dois anos, é a única que oferece o serviço de Educação de Jovens e Adultos em Nova Serrana- MG com o objetivo de alfabetizar. São, até o momento, 39 alunos, o que até dezembro provavelmente reduzirá a aproximadamente 15 alunos, tomando como base o ano de 2017. Os alunos têm de 20 a 80 anos e infelizmente a evasão é inevitável (GOMES, 2018).

A professora responsável pela turma de EJA da Escola supracitada, Marli Fernandes Caetano, questionada sobre o método de ensino utilizado com os alunos adultos, informou que “sempre utilizo métodos tradicionais, os mesmos utilizados com os alunos da educação infantil e fundamental nos anos iniciais”.

Questionada sobre o método utilizado e se a mesma conhece a pedagogia Freiriana, Marli explica:

Os alunos não se sentem infantilizados, gostam de colorir, fazer bingo de palavras, completam as frases de forma oral, mas faltam muito. Muitas das minhas alunas são mães e até avós que trabalham o dia todo e vem para a escola com o objetivo de realizar o sonho de aprender a ler. Os homens são pais, trabalhadores, que buscam a escola, em grande maioria, para tirar a Carteira de Habilitação. Conheço o método de Paulo Freire, mas nunca utilizei. Trabalhei 30 anos com alfabetização de crianças e sempre funcionou, creio não ser preciso mudar. Ainda uso o mesmo material (CAETANO, 2018).

Para Freire, a metodologia adequada é a que se torna instrumento do educando e não somente do educador (FREIRE, 1980, p.41), nesse sentido, mesmo considerando que, segundo a professora Marli ter afirmado que “os alunos não se sentem infantilizados”, pois “gostam de colorir e fazer bingo de palavras” reconhece que os mesmos “faltam muito”, sendo assim, faz-se necessário perceber o que esteja provocando o excesso de faltas, e uma das hipóteses pode ser, que embora os alunos gostem de colorir e jogar, outras práticas pedagógicas poderão envolver mais os alunos com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao descrever a realidade das alunas como “mães de família” e dos alunos como “trabalhadores” que buscam aprender a ler e escrever para conseguir sua “carteira de habilitação”, sendo assim é preciso pensar a partir desta realidade para que a educação deste público específico se transforme em instrumento de libertação do educando como nos diz Paulo Freire “Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 1980, p. 32).

Segundo Freire, o maior erro dos projetos da Educação de Jovens e adultos é justamente o de infantilizar o adulto sem levar em consideração seu conhecimento prévio. Utilizando a forma correta de trabalhar com o adulto, Freire em 45 dias alfabetizou 300 trabalhadores (FREIRE, 1980, p.17).

Apesar de usar o método tradicional e confiar nele, Marli se sente abandonada pelo Estado, pois afirma não ter nenhum tipo de fiscalização em relação às disciplinas trabalhadas, nem mesmo uma pedagoga para direcionar seu trabalho e a mesma age como acredita ser melhor.

Assim sendo, mesmo que a professora Marli, diga que “os alunos não se sentem infantilizados” a questão é se o material que está sendo utilizado seja atrativo e adequado para o processo educacional de jovens e adultos.

Devemos considerar, no entanto, que o processo metodológico de ensino é maior do que utilizar este ou aquele material, mas deve-se considerar a realidade do educando para que ele pense e aprenda a partir de sua realidade e ao mesmo tempo tenha condições de atuar e modificar esta realidade. O mesmo deve ter consciência de que todos os saberes são válidos e que ele não é ignorante como pensa ser.

Conforme Freire em seu livro *Conscientização*:

No nosso método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objetivo cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu “contexto real” (FREIRE, 1980, p.31).

Em contrapartida, têm-se professores que não possuem formação adequada e que não estão preparados para enfrentar os impasses da educação atual (MELLO, 1986, p. 68).

O educador tem papel crucial na abertura e mudança social. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2011), Freire deixa claro que ninguém é sujeito da autonomia de outrem, porém o educador crítico transparece esta ideia ao educando (FREIRE, 2011, p. 25).

Com o objetivo não somente de alfabetizar o indivíduo, mas sim criar cidadãos conscientes e atuantes, a Pedagogia Freiriana por meio de palavras geradoras e atividades contextualizadas a realidade do aluno, proporciona aprendizagem significativa e duradoura (MELLO, 1986, p.30).

Assim, o que se percebe é que podemos identificar dois caminhos para o processo de alfabetização, e de modo particular para a alfabetização dos que se encontram fora da faixa etária: um que atenda os índices estabelecidos pelo governo e outro que propõe uma alfabetização significativa e transformadora.

A educação vai muito além de ler e escrever, ela está inerente a condição humana como explicita Freire em seu livro *Pedagogia da Solidariedade*:

O fato é que a educação é absolutamente necessária, dada a natureza dos seres humanos, como seres inconclusivos e conscientes disto, mas precisamente porque os seres humanos são seres históricos a educação é também um evento histórico, Isto quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço (FREIRE, 2014, p. 26).

O voluntário que se propôs alfabetizar-se por meio do método Freiriano é o Senhor Valdevino Soares Barbosa. Assim como grande parte da população de Nova Serrana, é migrante e trabalhador, vindo do Norte de Minas Gerais. Questionado pelo qual motivo não é alfabetizado, respondeu o entrevistado:

Meu nome é Valdevino Soares Barbosa, nasci em 13/02/1961 em uma fazenda onde meus pais eram funcionários. Quando eu tinha 4 meses de nascido meu pai faleceu de causas desconhecidas e minha mãe foi obrigada a cuidar de mim e de meus 2 irmãos sozinha. Quando completei 7 anos entrei na escola. Acho que não sou muito inteligente, pois fui reprovado e retirado da escola pelos donos da fazenda. Nunca mais coloquei os pés na escola. Logo comecei a trabalhar na lavoura para ajudar minha mãe. Casei-me com 28 anos, mas continuei ajudando minha mãe. Em 2006 aos 87 mamãe morreu e eu já com 4 filhos não quis continuar ali. Em 2007 me mudei para Nova Serrana e tive muita dificuldade de arrumar emprego. Além de eu não saber ler, sou negro e sofri muito preconceito. Meu filho mais velho foi assassinado por causa de caminhos errados percorridos. Costumo dizer que ele não morreu, só saiu de perto dos meus olhos. Hoje tenho 962 músicas e 3 livros que escrevi graças a minha filha Sara, que ouve tudo o que digo e escreve. Costumo dizer que ela é a minha caneta. Trabalho na portaria da Faculdade de Nova Serrana e meu sonho é aprender a ler e quem sabe fazer aqui uma faculdade (BARBOSA, 2018).

Apesar de analfabeto, Senhor Valdevino é letrado e tem uma incrível visão de mundo. Segundo Freire o indivíduo antes de saber ler os códigos escritos, ele precisa ler o mundo:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1982, p. 12).

Conforme Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* é preciso respeitar os saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos[...] (FREIRE, 2011, p. 31).

Valdevino, assim como outros moradores da cidade Nova Serrana, veio em busca de mudanças e de uma vida melhor para ele e sua família.

Segundo o site do IBGE, no ano de 2000, Nova Serrana possuía cerca de 37.000 habitantes e em 2010 cerca de 73.000, um crescimento médio de 95% em

apenas 10 anos graças à migração de pessoas de todo o Brasil e imigração de pessoas de outros países (IBGE, 2016).

Avaliando toda experiência de Valdevino é inegável e inquestionável que possui letramento e inteligência emocional extremamente desenvolvidos, portanto, seu conhecimento prévio não pode ser desprezado durante a iniciação de sua aprendizagem formal, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 2011, p.24).

Segundo Freire:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 2011, p.25)

Aprender a ler é o sonho do Senhor Valdevino e é também o sonho de outra moradora de Nova Serrana e aluna da EJA da Escola Municipal Dioneta Batista, aqui denominada Senhora “F” para resguardar a identidade da mesma. Em entrevista a nós concedida, a mesma informou:

Eu vim para Nova Serrana porque fiquei sabendo dos empregos e da vida tranquila das pessoas. Em Malacacheta eu passava fome com meus 3 filhos e abandonada pelo meu marido eu não tinha o que fazer. Aqui consegui trabalhar de coladeira em uma fábrica enquanto meus filhos ficavam na creche. Com meus filhos criados arrumei um namorado que foi morar comigo. Eu morava sozinha com meu namorado e meus 3 filhos já casados tiveram filhos. Um deles mexeu com “coisa errada” e foi assassinado deixando a minha neta de 9 anos comigo. A mãe dela, que sempre mexeu com drogas abandonou a menina e voltou para a cidade dela. Minha neta era minha vida. Eu já trabalhava como pespontadeira, minha neta só estudava e meu companheiro cuidava dela para mim para eu estudar a noite e finalmente aprender a ler. Quando comecei a escrever as primeiras palavras, descobri que meu companheiro estava abusando da minha neta, agora com 13 anos. Meu mundo caiu novamente. Denunciei-o e o expulsei de casa. Não sei por que até hoje ele está solto. Mandeí minha neta pra morar com a mãe, e novamente estou sozinha. Venho para escola para ter um motivo para continuar. A Marli, além de minha professora, é uma amiga muito querida. Ela me ouve quando preciso falar. Não consigo mais escrever as palavras que eu sabia, só meu nome que me lembro. Meu sonho é ler. Acho lindo quando as pessoas pegam aqueles livros grossos e ficam lendo, parados olhando para as páginas. Eu queria novamente ter um motivo para viver (SENHORA “F”, 2018).

Com este relato é possível observar as particularidades e dificuldades presentes na vida de todos os seres humanos e é inegável a responsabilidade social que recai sobre os profissionais da educação, principalmente os que trabalham com o

aluno adulto, que já possui história de vida, que já têm uma bagagem de aprendizagem e conhecimento de mundo.

Percebe-se claramente a necessidade da criação de políticas educacionais que efetivem as mudanças na aprendizagem e conseqüentemente na vida da população pobre brasileira (FREIRE, 1979, p.15).

APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA ESCOLA DIONETA BATISTA DE FREITAS

Com o objetivo de verificar a forma de aplicação da Pedagogia de Paulo Freire, realizou-se pesquisa bibliográfica investigativa de todo o processo de organização e idealização da metodologia.

Inicialmente, fomos à casa do voluntário fora do ambiente escolar, Sr. Valdevino, no entanto, o mesmo demonstrou-se desmotivado e preferiu abandonar o projeto alegando ser “velho” para aprender a escrever.

Prosseguimos com a aplicação da Pedagogia Freiriana na escola Dioneta Batista de Freitas. Inicialmente observamos que cerca de 30% dos alunos que estavam no início do ano no estágio inicial da pesquisa evadiram-se, incluindo a Senhora F, citada nas páginas 23 e 24 deste e em seu lugar estavam outros alunos que iniciaram as atividades no mês de agosto.

Devido à importância de compreender e contextualizar o conteúdo programático de ensino a realidade do aluno, com a apresentação de palavras geradoras com significância partindo da individualidade para o coletivo, fizemos brainstorming também conhecida como tempestades de ideias, com as palavras que tinham significância para os educandos por meio de roda de conversa, que consistia em apenas ouvir e anotar as experiências da turma, desta forma conseguimos visualizar com clareza a realidade atual de um todo e ainda, iniciar um vínculo de proximidade com eles.

A professora Marli apenas observou atentamente a aula se tornando também uma aprendiz, conforme a mesma quis colocar.

É importante identificar o desenvolvimento dos educandos diante da utilização da metodologia, uma vez que adulto possui particularidades que devem ser observadas em todos os aspectos para gerar efetiva aprendizagem crítica e não somente acúmulo de conteúdo formal como forma de repetição.

Ainda no primeiro encontro, solicitamos que eles escrevessem no caderno palavras que eles conheciam e depois individualmente, fomos verificando o que cada um escreveu e qual a significância daquela palavra para cada educando.

Verificamos que cerca de 3% dos educandos conseguiram escrever palavras completas e com significado.

Apresentamos a eles o nosso objetivo na escola, conversamos sobre sonhos e expectativas de cada um e verificamos que 5% dos educandos têm um objetivo de ascensão social, 92% está na escola para aprender o próprio nome apenas e 3% estão para não perderem o emprego nas fábricas que trabalham.

O assunto política também foi altamente discutido. Inicialmente os educandos se sentiram acanhados e não queriam falar, com o passar do tempo eles foram se adequando a conversa e dando suas opiniões.

Foi possível perceber o contentamento de cada um quando expusemos que suas opiniões são importantes, que seus saberes são únicos e que não devem ser desprezados visto que os mesmos se sentem excluídos e responsáveis por sua condição de analfabeto.

O adulto possui formas diferentes de construir a aprendizagem, uma vez que o mesmo já possui leitura de mundo e inegáveis experiências, portanto procuramos criar estratégias para dirimir esta problemática, com propostas de criar formas de divulgar e adequar o ensino com as diferentes idades e classes sociais.

Mostramos para eles que procurar a escola foi o primeiro passo para a mudança de vida, que nós também temos família, trabalho, estudamos e não somos em nada superior a eles, pois aprendiz e professor estão em caráter de igualdade, assim como proposto por Paulo Freire em suas obras.

O alfabetizando da EJA está habituado a receber informações, de forma a acumular conhecimentos e posteriormente repeti-los sem exposição crítica ou formação de opinião.

Em Educação Escolar: Paixão, Pensamento e Prática, Guiomar Namó de Mello alega que “para que exista uma pedagogia verdadeiramente social, a democratização do ensino tem que ser criada, com igualdade humana, independente de qualquer outro fator” (MELLO, 1986 p.31).

O professor tem papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2011) demonstra a necessidade da formação continuada do docente, que deve ter pensamento crítico para orientar para a

criticidade e que o aluno adulto deve ser conduzido como tal (FREIRE, 2011, p.32-33).

Capacitar melhor os professores para lidarem adequadamente com o aluno adulto, pode-se criar uma maior conscientização sobre o tema, descobrir de fato a raiz dos problemas. Desta forma nos deparamos com a Marli, a professora que se sente desamparada por não ter nenhum tipo de apoio pedagógico, o que foi de fato verificado durante nosso trabalho na escola, uma vez que em nenhuma de nossas visitas fomos questionadas, observadas ou ainda recepcionadas por qualquer pessoa da direção ou coordenação da escola.

Marli gentilmente se propôs a continuar aplicando a Pedagogia Freiriana por ter observado o interesse dos alunos diante dos encontros dinâmicos, atrativos e bem direcionados, fato que ocorreu já no primeiro dia de aplicação da metodologia.

Já no segundo encontro, fomos recebidas com uma alegre recepção por parte dos alfabetizados e da professora. Começamos a aula expondo no quadro, com a sala disposta em filas tradicionais, ato que não está exatamente de acordo com as ideias de Paulo Freire, mas está arraigado nos costumes dos educandos, as palavras geradoras definidas no primeiro encontro e começamos a trabalhar as famílias silábicas. Os educandos, de forma oral, iam falando as palavras de acordo com as sílabas e fomos anotando no quadro. As palavras foram trabalhadas de todas as formas, desde a sintaxe até o que elas representavam para cada educando.

Com o desenvolver das aulas, verificamos que as palavras foram aumentando a complexidade e pudemos começar a deixá-los escrever sozinhos, com poucas intervenções quando solicitadas.

Em um dos encontros, dispusemos a turma em semicírculo e entregamos a eles sílabas em cartolina para a formação das palavras com material concreto e solicitamos que um ajudasse o outro e somente nos chamassem caso não conseguissem de forma alguma sozinhos. Observamos que a maioria dos educandos conseguiram trabalhar em equipe.

Fomos verificando que na medida em que aumentava a confiança e os laços afetivos entre nós e os educandos a aprendizagem também foi evoluindo. Vale ressaltar que a professora Marli teve papel crucial no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que a mesma continuou aplicando a Pedagogia Freiriana e sempre nos disponibilizou materiais para utilizarmos durante as aulas.

O que nos deixou um pouco preocupadas foi um fato informado pela professora Marli, segundo ela alguns educandos que deveriam passar para o terceiro e quarto ano do ensino fundamental que seguiriam para outra professora, estão se recusando em prosseguir, pois preferem ficar junto a ela devido à laços de amizade, mesmo que isso signifique estacionar no quesito da certificação.

Segundo Marli, o que a tranquiliza, é a possibilidade de o indivíduo fazer uma prova e no caso de ser aprovado, ele pode seguir para a EJA do ensino fundamental II, ofertado pela modalidade CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada, que também é ofertado na cidade de Nova Serrana.

Com o passar do tempo, as particularidades de cada educando foram ficando cada vez mais evidentes, o que nos possibilitou adaptar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem para cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante frisar que o aluno adulto tem suas particularidades, desta forma, deve ser tratado diferente da criança. Levar em conta sua bagagem de aprendizagem pode evitar um problema gravíssimo existente na Educação de Jovens e Adultos na atualidade que é a evasão. Já na primeira aula verificamos este efeito.

Como vimos no capítulo 3, os indivíduos da EJA se sentem culpados pela própria condição de analfabeto. Quando questionados pelos motivos que os levaram a abandonar a escola, os mesmos demonstraram tristeza e rancor em seus discursos, se colocaram como culpados pela própria ignorância. Na medida em que colocamos e apresentamos a eles que ninguém ignora tudo e que seus saberes eram e são sim importantes para a sociedade, foi possível perceber, nos olhares e nas reações dos mesmos, que algo estava acontecendo e este era o primeiro sinal de mudança. Uma educanda demonstrou-se muito abalada em ter que retornar ao passado e chegou a chorar enquanto começava a perceber que não era culpada por sua condição. Fizemos questão de deixar claro a todos que o primeiro passo de mudança significativa em suas vidas já havia sido dado, que era o de procurar a escola e que todos podem mudar sua realidade por meio da educação. Vale ressaltar que observamos o ceticismo e a desconfiança de alguns indivíduos em relação a nossa proposta, o que é perfeitamente aceitável devido a realidade única e sofrida de cada

um. A professora da turma, a Sr^a Marli, se demonstrou atenta e receptiva ao nosso trabalho.

Por meio da Pedagogia Freiriana foi possível observar que o interesse na aprendizagem aumenta, o aluno se sente valorizado e único. Começa a compreender que ele não é vazio de conhecimento e que a aprendizagem nada mais é que troca de experiências.

Vale ressaltar que a professora Marli que anteriormente disse conhecer a Pedagogia de Paulo Freire, mas que acreditava que o método tradicional era o suficiente para alfabetizar seus “alunos” ficou surpresa com os objetivos alcançados com este trabalho. Destacou que a “Educação deveria ser sempre assim” e que a partir de agora se proporia a continuar com esta pedagogia. Ela destacou que os educandos estão mais satisfeitos com as aulas e que nos dias de aplicação da pesquisa eles faltavam menos. Segundo ela, eles estão mais participativos, questionadores e com perspectiva de futuro.

Foram várias as surpresas que tivemos durante este trabalho e a eficácia da Pedagogia Freiriana foi comprovada com clareza no que se refere a desempenho do educando na escola e na vida, uma vez que os mesmos tornaram-se mais confiantes e conscientes de seu papel social, tanto em direito quanto deveres. Inclusive, a professora Marli pretende continuar utilizando, mesmo que com adaptação do material que já possui, uma vez que o disponibilizado pelo Estado não é utilizado devido sua complexidade e falta de contextualização.

As principais dificuldades enfrentadas foram: as faltas dos alunos, que devido à rotina árdua de trabalho diário, faltavam muito. A falta de suporte por parte da direção e coordenação da escola e o verdadeiro descaso com a turma da EJA é desolador. É mister lembrar que também não existem políticas públicas que valorizem esta modalidade de ensino.

Diversas questões não puderam ser resolvidas justamente pelo fato de não haver acompanhamento pedagógico por parte da escola, não ter incentivo e fiscalização por parte da prefeitura e nem tampouco material didático adequado por parte do Estado. A professora que trabalhamos em conjunto se demonstrou pronta a utilizar a pedagogia de Paulo Freire, porém não sabemos até quando, devido aos fatores acima citados e ainda a comodidade que a mesma pode voltar a ter e utilizar o ultrapassado método tradicional de ensino. O que se torna ainda mais preocupante é inferir que esta situação não está ocorrendo somente em Nova Serrana, mas em

Minas Gerais ou ainda, no Brasil como um todo, o que nos leva a crer que as estratégias e objetivos do Governo em relação à Educação de Jovens e Adultos não seriam os mesmos utilizados no falido MOBRAL?

A EJA, ao manter sua pedagogia que infantiliza os educandos adultos, não estaria reforçando os laços que solidificam uma cidadania de segunda categoria?

É importante que este trabalho tenha prosseguimento, com propostas que possam ir além desta pesquisa, para que possamos mudar a realidade do cidadão brasileiro uma vez que “Somente a educação liberta” (FREIRE, 1979).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Valdevino Soares. Entrevista: **A leitura como realização de um sonho**. 05/04/2018. Nova Serrana: FANS, 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf> Acesso em: 22/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf> Acesso em: 22/04/2018.

CAETANO, Marli Fernandes. Entrevista: **Métodos e formas de ensino na EJA em Nova Serrana**. 06/04/2018. Nova Serrana: FANS, 2018.

COLETI, Laura Maria Baron. **Do MOBRAL (Movimento Brasileiro de alfabetização) aos programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) Atuais: Evolução ou Manutenção das práticas pedagógicas?** Marília SP, 2011. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_38_95.pdf> Acesso em: 02/06/2018.

Dicionário On-line da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/equidade/>> Acesso em: 28/10/2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; et al. **Pedagogia da Solidariedade**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Camila Maciel. Entrevista: **Métodos e formas de ensino na EJA em Nova Serrana**. 06/04/2018. Nova Serrana: FANS, 2018.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: esta é a questão. Brasília, 2006, vol. 22, n. 2, p. 201-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>> Acesso em: 02/06/2018.

LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiusha Lara Genro; et al. **EJA**: planejamentos, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os Métodos de Ensino**. São Paulo: Cortez, 1994, cap. 7, p. 149.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar**: Paixão, Pensamento e Prática. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

MELLO, Rita Tavares de. **Cenário e história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Minas Gerais**. Campinas- SP: Faculdade de Educação. UNICAMP, 2005.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891 – 1924**. 2009. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NOVA SERRANA. Site institucional Prefeitura Municipal de Nova Serrana. **Dados Demográficos da cidade**. Nova Serrana: PMNS, 2018. Disponível em: <<https://www.novaserrana.mg.gov.br/portal/servicos/57/A-Cidade/Dados-Demogr%C3%A1ficos>> Acesso em: 22/04/2018.

PIERRO, Maria Clara Di. **Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno Cedes, vol. 26, nº 92, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a18.pdf>> Acesso em: 26/05/2018.

PIERRO, Vera di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Marsagão. **Visões da educação de jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Ano XXI, nº 55, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf%od/ccedes/v21n55/5541pdf novembro 2011>> Acesso em 26/05/2018.

SANCHES, Mônica. **Brasil tem quase 12 milhões de analfabetos, diz IBGE**. Os dados da publicação revelam atraso na educação brasileira, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/12/brasil-tem-quase-12-milhoes-de-analfabetos-diz-ibge.html>>. Acesso em: 02/06/2018.

SENHORA F. Entrevista: **Métodos e formas de ensino na EJA em Nova Serrana**: o que eu espero aprender.06/04/2018. Nova Serrana: FANS, 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR, Campinas, 2010, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em: 26/05/2018.

ZANELLA, José Luiz, “**Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo**” *HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educ. no*

Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jose%20luiz%20zanella.pdf. Acesso em: 21/10/2018.

REGIME TRIBUTÁRIO: Simples Nacional

Ana Caroline Rocha²⁹
Franciane Machado Lamóia³⁰
Larissa Fernanda Teixeira³¹
Vanessa Camila Oliveira³²

RESUMO

Atualmente, pode-se considerar o Brasil como um país com o maior índice de carga tributária, o que se torna as Micro e Pequenas empresas brasileiras desafiadas a manterem-se competitivas no mercado. O presente trabalho tem como estudo a importância do regime tributário denominado Simples Nacional, sendo um regime simplificado que une diversos impostos em uma única guia, ou seja, resume vários impostos em um único documento, além de possuir menor burocracia quanto às fiscalizações, declarações e tributações. Para que fosse possível a realização do trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e internet.

Palavras Chaves: Simples Nacional. Regime tributário. Apuração. Impostos. Simplificado. Tributação.

ABSTRACT

Currently, Brazil can be considered as a country with the highest tax burden, which makes Micro and Small Brazilian companies challenged to remain competitive in the market. The present work has as study the importance of the tax regime called Simple National, being a simplified regime that unites several taxes in a single guide, that is, it summarizes several taxes in a single document, besides having less bureaucracy regarding the inspections, declarations and taxation. In order to be able to carry out the work, a bibliographic research was carried out through books, articles and the internet.

Key words: Simple national. Tax regime. Calculation. Taxes. Simplified. Taxation.

²⁹ Aluna do Curso de Ciências Contábeis da FANS

³⁰ Coordenadora de Pesquisa e Extensão e Coordenadora Adjunta do Curso de Direito da FANS.

³¹ Aluna do Curso de Ciências Contábeis da FANS

³² Aluna do Curso de Ciências Contábeis da FANS

INTRODUÇÃO

Para melhor entender os benefícios do Simples Nacional torna-se necessário uma análise no histórico do sistema tributário simplificado no qual se pode servir como base para desenvolver a pesquisa.

A escolha do regime tributário que será adotado por uma empresa é muito importante, seja na constituição da empresa, ou antes, deve-se levar em conta também o setor de atividade da empresa, as expectativas e o planejamento dos sócios a curto e médio prazo. Com isso iremos apresentar um dos regimes tributários, mostrando todas as condições, restrições, regulamentações, os benefícios, como optar, e até mesmo o cálculo e maneiras de tributação.

O Regime Simples Nacional

O Simples Nacional é considerado como uma forma mais simples de recolhimento de tributos e contribuições, sendo que o mesmo engloba e unifica os mesmos, tendo como base de cálculo para apuração a sua receita bruta.

Segundo o documento de Perguntas e Respostas do Simples Nacional (2018, p.14), o Simples Nacional é o nome abreviado do “Regime Especial Unificado de Arrecadação de Tributos e Contribuições devidos pelas Microempresas e Empresas de Pequeno Porte” e trata-se de um regime tributário diferenciado, simplificado e favorecido previsto pela Lei Complementar nº 123, de 2006, aplicável às Microempresas e às Empresas de Pequeno Porte, a partir de 01/07/2007.

O Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de Pequeno Porte (SIMPLES NACIONAL) foi instituído pela Lei Complementar nº 123/2006, e entrou em vigor a partir de 01 de julho de 2007. Esse tratamento tributário ficou conhecido como Simples Nacional. A Lei 123/2006 estabelece normas gerais com relação ao novo tratamento diferenciado e favorecido as Micro e Pequenas Empresas no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municipal.

Dentre os benefícios da Lei Complementar nº 123/2006, destaca-se:

- Criação do Simples Nacional (Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de Pequeno Porte);
- Desburocratização nos procedimentos de abertura e fechamento das empresas;
- Concessão de tratamento diferenciado para as Microempresas e Empresas de Pequeno Porte nos processos de licitações públicas;
- Simplificações das relações de trabalho;
- Estímulos de crédito e a capitalização.

Vale lembrar que, conforme diz TOM (2018), antes da opção pelo Simples Nacional os pequenos negócios pagavam os impostos federais, estaduais e municipais por meio de guias e datas separadas e distintas e que as alíquotas eram menos favoráveis, e por vezes proporcionais às aplicadas a grandes empresas, portanto esse regime deu um “fôlego” a empreendedores de diversos setores, que até surgir a opção por esse regime simplificado, aderiam ao regime do lucro presumido ou até mesmo ao lucro real.

Conforme a Lei Complementar 123 (2006), o Simples Nacional também pode ser tratado como o Regime Especial Unificado de Arrecadação de Tributos e Contribuições devidos pelas Microempresas e Empresas de Pequeno Porte.

Regulamentações

No documento de Perguntas e Respostas Simples Nacional (2018, p. 14) diz:

Compete ao Comitê Gestor do Simples Nacional (CGSN), instituído pela Lei Complementar nº 123, de 2006, e regulamentado pelo Decreto nº 6.038, de 7 de fevereiro de 2007.

O CGSN, vinculado ao Ministério da Fazenda, trata dos aspectos tributários da Lei Complementar nº 123, de 2006, e é composto por representantes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A partir de 1º de agosto de 2018, o regulamento geral do Simples Nacional é a Resolução CGSN nº 140, de 2018. (PERGUNTAS E RESPOSTAS SIMPLES NACIONAL, 2018, p. 14)

Ou seja, caberá ao Comitê Gestor do Simples Nacional a regulamentação do regime Simples Nacional, o qual tratará diversos pontos que precisam ser estabelecidos, seguidos e fiscalizados.

Condições

Ainda na Lei Complementar 123, são discriminadas as características necessárias para que a empresa seja considerada uma microempresa ou empresa de pequeno porte e possa optar pelo regime tributário do Simples Nacional:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei Complementar consideram-se microempresas ou empresas de pequeno porte, a sociedade empresária, a sociedade simples, a empresa individual de responsabilidade limitada e o empresário a que se refere o art. 966 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), devidamente registrados no Registro de Empresas Mercantis ou no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, conforme o caso, desde que:

I - no caso da microempresa, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta igual ou inferior a R\$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais); e

II - no caso da empresa de pequeno porte, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta superior a R\$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais) e igual ou inferior a R\$ 3.600.000,00 (três milhões e seiscentos mil reais).

II - no caso de empresa de pequeno porte, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta superior a R\$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais) e igual ou inferior a R\$ 4.800.000,00 (quatro milhões e oitocentos mil reais).

§ 1º Considera-se receita bruta, para fins do disposto no caput deste artigo, o produto da venda de bens e serviços nas operações de conta própria, o preço dos serviços prestados e o resultado nas operações em conta alheia, não incluídas as vendas canceladas e os descontos incondicionais concedidos.

§ 2º No caso de início de atividade no próprio ano-calendário, o limite a que se refere o caput deste artigo será proporcional ao número de meses em que a microempresa ou a empresa de pequeno porte houver exercido atividade, inclusive as frações de meses.

§ 3º O enquadramento do empresário ou da sociedade simples ou empresária como microempresa ou empresa de pequeno porte bem como o seu desenquadramento não implicarão alteração, denúncia ou qualquer restrição em relação a contratos por elas anteriormente firmados.

§ 4º Não se inclui no regime diferenciado e favorecido previsto nesta Lei Complementar, para nenhum efeito legal, a pessoa jurídica:

I - de cujo capital participe outra pessoa jurídica;

II - que seja filial, sucursal, agência ou representação, no País, de pessoa jurídica com sede no exterior;

III - de cujo capital participe pessoa física que seja inscrita como empresário ou seja sócia de outra empresa que receba tratamento jurídico diferenciado nos termos desta Lei Complementar, desde que a receita bruta global ultrapasse o limite de que trata o inciso II do caput deste artigo;

IV - cujo titular ou sócio participe com mais de 10% (dez por cento) do capital de outra empresa não beneficiada por esta Lei Complementar, desde que a receita bruta global ultrapasse o limite de que trata o inciso II do caput deste artigo;

V - cujo sócio ou titular seja administrador ou equiparado de outra pessoa jurídica com fins lucrativos, desde que a receita bruta global ultrapasse o limite de que trata o inciso II do caput deste artigo;

VI - constituída sob a forma de cooperativas, salvo as de consumo;

VII - que participe do capital de outra pessoa jurídica;

VIII - que exerça atividade de banco comercial, de investimentos e de desenvolvimento, de caixa econômica, de sociedade de crédito, financiamento e investimento ou de crédito imobiliário, de corretora ou de distribuidora de títulos, valores mobiliários e câmbio, de empresa de arrendamento mercantil, de seguros privados e de capitalização ou de previdência complementar;

IX - resultante ou remanescente de cisão ou qualquer outra forma de desmembramento de pessoa jurídica que tenha ocorrido em um dos 5 (cinco) anos calendário anteriores;

X - constituída sob a forma de sociedade por ações.

§ 5º O disposto nos incisos IV e VII do § 4º deste artigo não se aplica à participação no capital de cooperativas de crédito, bem como em centrais de compras, bolsas de sub-contratação, no consórcio previsto nesta Lei Complementar, e associações assemelhadas, sociedades de interesse econômico, sociedades de garantia solidária e outros tipos de sociedade, que tenham como objetivo social a defesa exclusiva dos interesses econômicos das microempresas e empresas de pequeno porte.

§ 6º Na hipótese de a microempresa ou empresa de pequeno porte incorrer em alguma das situações previstas nos incisos do § 4º deste artigo, será excluída do regime de que trata esta Lei Complementar, com efeitos a partir do mês seguinte ao que incorrida a situação impeditiva.

§ 7º Observado o disposto no § 2º deste artigo, no caso de início de atividades, a microempresa que, no ano-calendário, exceder o limite de receita bruta anual previsto no inciso I do caput deste artigo passa, no ano-calendário seguinte, à condição de empresa de pequeno porte.

§ 8º Observado o disposto no § 2º deste artigo, no caso de início de atividades, a empresa de pequeno porte que, no ano-calendário, não ultrapassar o limite de receita bruta anual previsto no inciso I do caput deste artigo passa, no ano-calendário seguinte, à condição de microempresa.

§ 9º A empresa de pequeno porte que, no ano-calendário, exceder o limite de receita bruta anual previsto no inciso II do caput deste artigo fica excluída, no ano-calendário seguinte, do regime diferenciado e favorecido previsto por esta Lei Complementar para todos os efeitos legais.

§ 10. A microempresa e a empresa de pequeno porte que no decurso do ano-calendário de início de atividade ultrapassarem o limite de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) multiplicados pelo número de meses de funcionamento nesse período estarão excluídas do regime desta Lei Complementar, com efeitos retroativos ao início de suas atividades.

§ 11. Na hipótese de o Distrito Federal, os Estados e seus respectivos Municípios adotarem o disposto nos incisos I e II do caput do art. 19 e no art. 20 desta Lei Complementar, caso a receita bruta auferida durante

o ano-calendário de início de atividade ultrapasse o limite de R\$ 100.000,00 (cem mil reais) ou R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais), respectivamente, multiplicados pelo número de meses de funcionamento nesse período, estará excluída do regime tributário previsto nesta Lei Complementar em relação ao pagamento dos tributos estaduais e municipais, com efeitos retroativos ao início de suas atividades.

§ 12. A exclusão do regime desta Lei Complementar de que tratam os §§ 10 e 11 deste artigo não retroagirá ao início das atividades se o excesso verificado em relação à receita bruta não for superior a 20% (vinte por cento) dos respectivos limites referidos naqueles parágrafos, hipóteses em que os efeitos da exclusão dar-se-ão no ano-calendário subsequente. (LEI COMPLEMENTAR 123, 2006, art. 3º)³³

Restrições

Há algumas restrições para que as empresas possam gozar do benefício do Simples Nacional. Não poderão se beneficiar de nenhuma maneira a pessoa jurídica que:

- I - de cujo capital participe outra pessoa jurídica;
- II - que seja filial, sucursal, agência ou representação, no País, de pessoa jurídica com sede no exterior;
- III - de cujo capital participe pessoa física que seja inscrita como empresário ou seja sócia de outra empresa que receba tratamento jurídico diferenciado nos termos desta Lei Complementar, desde que a receita bruta global ultrapasse o limite de que trata o inciso II do caput deste artigo;
- IV - cujo titular ou sócio participe com mais de 10% (dez por cento) do capital de outra empresa não beneficiada por esta Lei Complementar, desde que a receita bruta global ultrapasse o limite de que trata o inciso II do caput deste artigo;
- V - cujo sócio ou titular seja administrador ou equiparado de outra pessoa jurídica com fins lucrativos, desde que a receita bruta global ultrapasse o limite de que trata o inciso II do caput deste artigo;
- VI - constituída sob a forma de cooperativas, salvo as de consumo;
- VII - que participe do capital de outra pessoa jurídica;
- VIII - que exerça atividade de banco comercial, de investimentos e de desenvolvimento, de caixa econômica, de sociedade de crédito, financiamento e investimento ou de crédito imobiliário, de corretora ou de distribuidora de títulos, valores mobiliários e câmbio, de empresa de arrendamento mercantil, de seguros privados e de capitalização ou de previdência complementar;
- IX - resultante ou remanescente de cisão ou qualquer outra forma de desmembramento de pessoa jurídica que tenha ocorrido em um dos 5 (cinco) anos-calendário anteriores;
- X - constituída sob a forma de sociedade por ações.
- XI - cujos titulares ou sócios guardem, cumulativamente, com o contratante do serviço, relação de pessoalidade, subordinação e habitualidade. (LEI COMPLEMENTAR 123, 2006, art. 3º §4º)

³³ LEI COMPLEMENTAR 123, 2006. Disponível em:
https://camara.ms.gov.br/public/downloads/6_lei_complementar_123.pdf Acesso em 29/06/2019

Benefícios do Regime Simples Nacional

Um dos principais benefícios do Simples Nacional para as Micro e Pequenas Empresas, é, a Lei Complementar 123/06, que além de pretender reduzir a carga tributária das Micro e Pequenas Empresas, ainda, trouxe a intenção de dar um tratamento diferenciado e simplificado para essas empresas que se enquadra no regime de tributação simplificado. Com objetivo de favorecer as empresas optantes pelo Simples Nacional, gerando a estas empresas um desenvolvimento social e econômico.

O Simples Nacional trouxe muitos pontos positivos para as Micro e Pequenas Empresas, pode se considerar que um dos mais significantes, talvez seja a simplificação do pagamento dos impostos, facilitando os procedimentos administrativos. O ponto estratégico é a maior facilidade no atendimento da legislação tributária, previdenciária e trabalhista.

Como optar pelo Regime Simples Nacional

Conforme o art. 6º Resolução CGSN Nº 140 (2018), a opção pelo Simples Nacional deverá ser formalizada por meio do Portal do Simples Nacional na internet, e será irretratável para todo o ano-calendário.

Caso a empresa queira agendar a formalização da opção citada anteriormente, segundo o art. 7º da Resolução CGSN nº 140 (2018), a ME ou EPP deverá observar as seguintes disposições da Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 16, caput:

- I - aplicativo específico para o agendamento da opção estará disponível no Portal do Simples Nacional, entre o primeiro dia útil de novembro e o penúltimo dia útil de dezembro do ano anterior ao da opção;
- II - a formalização da opção agendada ficará sujeita ao disposto nos §§ 4º e 6º do art. 6º;
- III - na hipótese de serem identificadas pendências impeditivas do ingresso no Simples Nacional, o agendamento será rejeitado, e a empresa poderá:
 - a) solicitar novo agendamento após a regularização das pendências, observado o prazo previsto no inciso I; ou
 - b) realizar a opção no prazo e nas condições previstos no § 1º do art. 6º;
- IV - se não houver pendências impeditivas do ingresso da ME ou da EPP no Simples Nacional, o agendamento será confirmado e a opção será considerada válida, com efeitos a partir do primeiro dia do ano-calendário subsequente; e

V - o agendamento:

a) não se aplica a opção pelo Simples Nacional formalizada por ME ou EPP em início de atividade; e

b) poderá ser cancelado até o final do prazo previsto no inciso I.

§ 1º A confirmação do agendamento não dispensa a formalização da opção pelo Sistema de Recolhimento em Valores Fixos Mensais dos Tributos Abrangidos pelo Simples Nacional (Simei), a qual deverá ser efetivada no prazo previsto no inciso II do art. 102. (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 16, caput; art. 18-A, § 14)

§ 2º Não caberá recurso contra a rejeição do agendamento de que trata este artigo. (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 16, caput)

§ 3º O agendamento confirmado poderá ser cancelado até o final do prazo previsto no inciso I do caput, caso tenha ocorrido erro no processamento das informações tempestivamente transmitidas pelos entes federados nos termos do § 6º do art. 6º. (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 16, caput)

§ 4º O cancelamento a que se refere o § 3º será comunicado ao sujeito passivo por meio do sistema de comunicação eletrônica a que se refere o art. 122, hipótese em que a empresa poderá solicitar novo agendamento de opção ou formalizar a opção no prazo e nas condições previstos no § 1º do art. 6º. (LEI COMPLEMENTAR nº 123, de 2006, art. 16, caput e § 1º-B).

Cálculos e Maneiras de Tributação do Simples Nacional

O Simples Nacional constitui-se em um recolhimento mensal, através de um documento único de arrecadação. Conforme o documento de Perguntas e Respostas Simples Nacional (2018, p.15), a guia única reúne os seguintes tributos:

Imposto sobre a Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ); Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins); Contribuição para o PIS/Pasep; Contribuição Patronal Previdenciária (CPP); Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS). (PERGUNTAS E RESPOSTAS SIMPLES NACIONAL, 2018, p. 15)

Ainda no documento de Perguntas e Respostas Simples Nacional (2018, p.16), constam algumas notas quanto a esse recolhimento, como por exemplo, a informação de que o recolhimento da forma do Simples Nacional não exclui a incidência de outros tributos não citados acima, como por exemplo Impostos Sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro, ou Relativas a Títulos ou Valores Mobiliários (IOF), Imposto sobre a Importação (II), Imposto sobre a Exportação (IE), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) etc.

O imposto pago mensalmente nos dias atuais é calculado e gerado através do Programa Gerador do Documento de Arrecadação do Simples Nacional – Declaratório

(PGDAS-D 2018), que segundo o Manual do PGDAS-D E DEFIS (2018, p. 3), é um sistema eletrônico que é utilizado para a realização do cálculo do Simples Nacional para os períodos de apuração a partir de janeiro/2018, dentro das normas determinadas na Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006 (e suas alterações) e também na resolução CGSN nº 94, de 29 de novembro de 2011.

As apurações no PGDAS-D, segundo o Manual do PGDAS-D E DEFIS (2018, p. 15), deverão ser transmitidas mensalmente até o vencimento do prazo para pagamento dos tributos devidos no Simples Nacional, que ocorre no dia 20 do mês seguinte ao período de apuração e, mesmo que a empresa não tenha auferido receita em determinado período de apuração ou permaneça inativa durante todo o ano calendário, a apuração deverá ser realizada e transmitida.

A ME ou EPP que deixar de prestar mensalmente à Receita Federal Brasileira as informações no PGDAS-D, conforme o Manual do PGDAS-D E DEFIS (2018, p.15,16), no prazo previsto na legislação, ou que as prestar com incorreções ou omissões, estará sujeita às seguintes multas, para cada mês de referência:

- 2% ao mês-calendário ou fração, a partir do primeiro dia do quarto mês do ano seguinte à ocorrência dos fatos geradores, incidentes sobre o montante dos impostos e contribuições decorrentes das informações prestadas no PGDAS-D, ainda que integralmente pago, no caso de ausência de prestação de informações ou sua efetuação após o prazo, limitada a 20%, observada a multa mínima de R\$ 50,00 para cada mês de referência; - R\$ 20,00 para cada grupo de dez informações incorretas ou omitidas. As multas serão reduzidas (observada a aplicação da multa mínima): - à metade, quando a declaração for apresentada após o prazo, mas antes de qualquer procedimento de ofício; - a 75% (setenta e cinco por cento), se houver a apresentação da declaração no prazo fixado em intimação. (MANUAL DO PGDAS-D E DEFIS, de 2018 p.15,16).

Sobre a base de cálculo, a Resolução do CGSN nº 140 art. 16 (2018) dispõe:

Art. 16. A base de cálculo para a determinação do valor devido mensalmente pela ME ou pela EPP optante pelo Simples Nacional será a receita bruta total mensal auferida (Regime de Competência) ou recebida (Regime de Caixa), conforme opção feita pelo contribuinte. (LEI COMPLEMENTAR nº 123, de 2006, art. 18, caput e § 3º).

A alíquota aplicada sobre a base de cálculo citada anteriormente, será determinada de acordo com o que dispõe nos art. 21 e 22 da Resolução do CGSN nº 140 art. 21 (2018):

Art. 21. Para fins do disposto nesta Resolução, considera-se: (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 18, caput)

I - alíquota nominal a constante dos Anexos I a V desta Resolução;
II - alíquota efetiva o resultado de: $(RBT12 \times Aliq - PD) / RBT12$, em que:
a) RBT12: receita bruta acumulada nos doze meses anteriores ao período de apuração;
b) Aliq: alíquota nominal constante dos Anexos I a V desta Resolução; e
c) PD: parcela a deduzir constante dos Anexos I a V desta Resolução; e
III - percentual efetivo de cada tributo o calculado mediante multiplicação da alíquota efetiva pelo percentual de repartição constante dos Anexos I a V desta Resolução, observando-se que:

a) o percentual efetivo máximo destinado ao ISS será de 5% (cinco por cento), e que eventual diferença será transferida, de forma proporcional, aos tributos federais da mesma faixa de receita bruta anual; e

b) o valor da RBT12, quando for superior ao limite da 5ª faixa de receita bruta anual prevista nos Anexos I a V desta Resolução, nas situações em que o sublimite de que trata o § 1º do art. 9º não for excedido, o percentual efetivo do ICMS e do ISS será calculado mediante aplicação da fórmula $\{[(RBT12 \times \text{alíquota nominal da 5ª faixa}) - (\text{menos) a Parcela a Deduzir da 5ª Faixa}] / RBT12\} \times \text{o Percentual de Distribuição do ICMS e do ISS da 5ª faixa}$.

Parágrafo único. Apenas para efeito de determinação das alíquotas efetivas, quando a RBT12 de que trata o inciso II do caput for igual a zero, considerar-se-á R\$ 1,00 (um real). (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 2º, inciso I e § 6º; art. 3º, § 1º)

Art. 22. O valor devido mensalmente pela ME ou pela EPP optante pelo Simples Nacional será determinado mediante a aplicação das alíquotas efetivas calculadas na forma prevista no art. 21, sobre a receita bruta total mensal, observado o disposto nos arts. 16 a 20, 24 a 26, 33 a 36 e 149. (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 3º, § 15, art. 18, caput e §§ 1º e 4º a 5º-I)
§ 1º Para efeito de determinação da alíquota, o sujeito passivo utilizará a receita bruta total acumulada auferida nos 12 (doze) meses anteriores ao do período de apuração. (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 18, § 1º)

§ 2º No caso de início de atividade no próprio ano-calendário da opção pelo Simples Nacional, para efeito de determinação da alíquota no 1º (primeiro) mês de atividade, o sujeito passivo utilizará, como receita bruta total acumulada, a receita auferida no próprio mês de apuração multiplicada por 12 (doze). (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 18, § 2º)

§ 3º Na hipótese prevista no § 2º, para efeito de determinação da alíquota nos 11 (onze) meses posteriores ao do início de atividade, o sujeito passivo utilizará a média aritmética da receita bruta total auferida nos meses anteriores ao do período de apuração, multiplicada por 12 (doze). (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 18, § 2º)

§ 4º Na hipótese de início de atividade em ano-calendário imediatamente anterior ao da opção pelo Simples Nacional, o sujeito passivo utilizará: (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 2º, inciso I e § 6º; art. 18, § 2º)

I - a regra prevista no § 3º até completar 12 (doze) meses de atividade; e

II - a regra prevista no § 1º a partir do décimo terceiro mês de atividade.

§ 5º Serão adotadas as alíquotas correspondentes às últimas faixas de receita bruta das tabelas dos Anexos I a V desta Resolução, quando, cumulativamente, a receita bruta acumulada: (Lei Complementar nº 123, de 2006, art. 2º, inciso I e § 6º)

- I - nos 12 (doze) meses anteriores ao do período de apuração for superior a qualquer um dos limites previstos no § 1º do art. 2º, observado o disposto nos §§ 2º a 4º do caput; e
- II - no ano-calendário em curso for igual ou inferior aos limites previstos no § 1º do art. 2º. (RESOLUÇÃO CGSN nº 140, art. 21 e 22, de 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta pesquisa foi esclarecer alguns pontos relevantes que diz respeito à Tributação do Simples Nacional. Diante de muitos problemas enfrentados pelas Micro e Pequenas empresas no Brasil, conclui-se que o regime Simples Nacional tornou-se a melhor forma de tributação nos dias atuais.

É sabido que a escolha do sistema de tributação adequado depende de vários fatores que devem cuidadosamente ser analisados, a fim de encontrar o regime tributário mais favorável para cada ramo empresarial.

BIBLIOGRAFIA

Lei complementar 123, de 14 de dezembro de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp123.htm, acesso em 11 de junho de 2019.

TOM, Carin. Conta Azul Blog, Descubra o que é o Simples Nacional e suas vantagens para pequenos empresários, disponível em: <https://blog.contaazul.com/o-que-e-simples-nacional/>. Acesso em 14 de novembro 2018.

Perguntas e respostas simples nacional, Secretaria - Executiva do Comitê Gestor do Simples Nacional, disponível em: <http://www8.receita.fazenda.gov.br/SimplesNacional/Arquivos/manual/PerguntaoSN.pdf>. Acesso em 14 de novembro 2018.

Manual do PGDAS-D E DEFIS (2018), disponível em: http://www8.receita.fazenda.gov.br/SimplesNacional/Arquivos/manual/MANUAL_PGDAS-D_2018_V4.pdf. Acesso em 15 de novembro 2018.

Resolução CGSN nº 94, de 29 de novembro de 2011, publicado(a) no DOU (Diário Oficial da União) de 01/12/2011, seção 1, página 50, disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idato=36833&visao=anotado>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

Resolução CGSN nº 140, de 22 de maio de 2018, publicado(a) no DOU (Diário Oficial da União) de 24/05/2018, seção 1, página 20, disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=92278#1893250>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: EFEITO ADVERSO DO USO DAS TECNOLOGIAS

Cândia Rosa da Silva³⁴
Denise Sanches Lopes³⁵

Resumo

O século XX inovou surpreendentemente na questão da acessibilidade à informação. O acesso tem-se tornado o grande investimento dos mercados especializados em nichos tecnológicos. Assim, facilidade e rapidez a um volume vertiginoso de informações é a grande meta da sociedade dita globalizada, cujas palavras de ordem são competitividade e empregabilidade. Trata-se de um ensaio teórico, através de investigação de trabalhos já publicados. O presente artigo aborda a questão do repasse de informações pelo ciberespaço e como as informações neste mundo editado, presente no cotidiano, podem penetrar arditamente em e nas decisões. Com análise dos dados é vital definir e eleger estratégias de formação e informação adequadas, através das quais se desenvolva uma metodologia de ensino-aprendizagem apoiada numa pedagogia de projetos, estimulando a participação e colaboração ética entre todos os usuários.

Palavras-chave: Violência Simbólica, Tecnologias e Violência Doméstica

ABSTRACT

The twentieth century innovated surprisingly in the issue of accessibility to information. Access has become the great investment of specialized markets in technological niches. Thus, ease and speed at a dizzying volume of information is the great goal of the so-called globalized society, whose slogans are competitiveness and employability. This is a theoretical essay, through investigation of works already published. The present article addresses the issue of the transfer of information through cyberspace and how the information in this edited world, present in the daily life, can penetrate cunningly in and in the decisions. With data analysis, it is vital to define and elect appropriate training and information strategies, through which a teaching-learning methodology based on a pedagogy of projects can be developed, stimulating ethical participation and collaboration among all users.

Keywords: Symbolic Violence, Technologies and Domestic Violence

INTRODUÇÃO

³⁴ Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia da FANS

³⁵ Professora do Curso de Psicologia da FANS

Sem dúvida, o século XX inovou surpreendentemente na questão da acessibilidade à informação. O acesso tem-se tornado o grande investimento dos mercados especializados em nichos tecnológicos. Assim, facilidade e rapidez a um volume vertiginoso de informações é a grande meta da sociedade dita globalizada, cujas palavras de ordem são competitividade e empregabilidade (BACCEGA, 2011).

Com tanto aparato tecnológico de acesso às informações, muito pouco a sociedade moderna tem feito para refletir, a priori, e até mesmo a posteriori, sobre a qualidade dos produtos informacionais veiculados por todas as espécies de mídias existentes e, principalmente, aquelas que obedecem a um contato de caráter ao mesmo tempo público e domiciliar (QUADROS, 2011).

O mundo que é trazido pelos relatos, que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de mediações, onde muitas vezes ocorre a edição e construção de uma “realidade” outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo destaque de uma parte do fato em detrimento de outra, até que se manifeste nas fontes de informação e como não é possível estar presente em todos os acontecimentos, em todos os lugares, o mundo é trazido até o universo de nosso conhecimento e percepção onde absorvemos dos dados e moldamos as opiniões sobre o “fato” (BACCEGA, 2011), (GIDDENS, 2002).

Pelo princípio do desvirtuamento do sentido de livre expressão da imprensa e da mídia em geral, constata-se uma banalização recorrente nos conteúdos programáticos dos meios de comunicação regulamente instituídos, de acentuada exacerbação no incentivo ao desrespeito à ética e à cidadania dos indivíduos (GIDDENS, 2002).

Não são raros os programas sensacionalistas na mídia televisiva que exploram a vida deteriorada dos excluídos, para infundir um senso falso de resgate de sua cidadania. Assim, familiares, vizinhos, marginais, deficientes, enfermos e personalidades são o constante alvo do expurgo e da catarse midiática. Por eles, chora-se, lastima-se, sensibiliza-se e, ao mesmo tempo, reverencia-se, odeia-se, lincha-se, ora exaltando-se, ora apedrejando-se. Os sentimentos alteram-se, porque o julgamento é um jogo de encenação bombástica e assim imprime-se vultosamente o desrespeito, para depois resgatá-lo homeopaticamente (QUADROS 2011).

O fato de editar as informações é entendido com re-configurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a determinado interesse, buscando um

determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista (BACCEGA, 2011).

Faz-se assim a exploração da condição humana com base na exclusão social, violando-se os princípios básicos de respeito aos direitos humanos, configurando a intolerância como um aspecto saboroso de realização e autoconhecimento da realidade social.

Essa realidade “outra” que a edição constrói, re-configura-se no receptor, com seu universo cultural e dinâmica próprios. Esse é o percurso da comunicação (BACCEGA, 2011).

Nesse sentido, há uma troca de valores mercadológicos entre todas as mídias existentes. O ciberespaço acaba sendo o último e o mais livre dos espaços de experimentação do grotesco e do bizarro midiaticizado, justamente pelo seu caráter desregulamentador (BAUMANN, 2004).

O importante é a informação encontrar seu receptor em larga escala. Não há preocupação com a qualidade, pois o lucro fácil é inimigo da sofisticação. Educar, instruir, preparar não são metas, nem interesse desses veículos, voltados mais ao entretenimento de massa, adaptando interesses mercadológicos às necessidades das demandas carentes (QUADROS 2011), (BAUMANN, 2004).

O espaço da violência, por exemplo, preenche o vazio preconizado pela falta de alternativas para se vencer a barreira da dificuldade socioeconômica. Assim, vive-se intensamente o presente, pois o futuro é incógnito, não havendo sonhos, ideais e desejos a serem projetados como meta a longo prazo. Assume-se o presente como o tempo do máximo a se viver e, desta forma, a criança, o adolescente e mesmo o jovem ou adulto violentam-se ao destituem-se da visão de um futuro proeminentemente feliz, acalentado, possivelmente, por grandes realizações (QUADROS 2011), (VALLEJO & ZWIEREWICZ, 2007).

Trata-se de um ensaio teórico, através de investigação de trabalhos já publicados. Tem como ponto central motivador a apresentação das abordagens atuais, teorias científicas sobre o tema. É uma coleta de dados e informações sobre um fenômeno de interesse com grande teorização sobre o assunto, inspirando ou sugerindo uma hipótese explicativa (JUNG, 2003).

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados do LILACS, SCIELO e MEDLINE. Para seleção dos artigos foram utilizados três descritores: Violência Simbólica, Tecnologias e Violência Doméstica.

O objetivo deste artigo é desdobrar a forma como as informações neste mundo editado, presentes no cotidiano podem penetrar arditamente em nossas decisões.

Violência Simbólica em evidência

A violência é a grande preocupação de toda a comunidade mundial. No entanto, ainda se questiona de maneira insuficiente o culto hedonista à violência: pelas chamadas sensacionalistas da imprensa, pelos jogos de guerra dos videogames, pela prática de idolatrar os filmes de ação com mortes banalizadas, pelos esportes radicais de violência física amplamente televisionados e pela tribalização de costumes violentos - através da constituição das chamadas gangues de rua e de academias de artes marciais, os quais encontram grande respaldo entre jovens desinformados, malformados, com baixa auto-estima, socioeconomicamente excluídos e espiritualmente flagelados (QUADROS 2011).

A violência simbólica midiaticizada expõe-se como foco de grande entretenimento domiciliar, quanto mais exacerbada e espetacularizada em sua encenação dramática e bizarra, conseqüentemente, maior é a gama de valorização que lhe é atribuída. Brinca-se de ser violento para atrair a atenção dos outros. Encena-se a violência com grau de sublimação e êxtase. Encara-se a violência como ato de orgulho visceral, autodefesa cívica, direito privado, ostentação e luxúria (CASTELLS, 2003).

Nestes termos, a violência das ruas transfere-se para as telas, e a violência das telas, conseqüentemente encontra seu ponto escoador nas ruas e, a um toque, nas residências familiares (VALLEJO & ZWIREWICZ, 2007).

Nesta explosão de violência midiaticizada, as crianças são objetos e sujeitos de ações tenebrosas. Inúmeras são as histórias de meninos e meninas que matam acidentalmente colegas, parentes e irmãos. Sem consciência, agem apenas em função de um ato lúdico, fruto do imaginário infantil que procura representar aquilo que vê, ouve e sente, ainda no limite da realidade fantasiada, como se estivessem num parque de diversões onde as ações sucedem-se ludicamente, sem causa nem prejuízo (CASTELLS, 2003). Como nos filmes e desenhos de TV, imagina-se um final feliz imemorable, sem se ter consciência da simbologia ritualística dos preceitos da realidade midiaticizada (QUADROS 2011).

No espaço cibernético, a violência simbólica amplia-se para níveis assustadores. Uma vez que não se pode controlar o conteúdo veiculado, as crianças que têm acesso facilitado a este meio podem ser colocadas em contato com vários graus de perversidade humana: drogas por computador, manuais para construção de bombas, programas de computador para rastreamento de senhas e quebra de segurança de sistemas computacionais de grandes empresas, cibersexo – amostras de sexo bizarro, sexo violento, transexualismo, taras sexuais, sexo escatológico etc.

Toda a perversidade sexual agora está ao alcance de alguém com um computador, placa de fax/modem, linha telefônica e acesso à Internet (QUADROS 2011). Além disso existem serviços gratuitos de propaganda dos diversos perfis de sites sexuais, o interessado só precisa, para acessá-los, dizer distantemente que é maior de dezoito anos, o que contudo não é atestado pelos provedores de serviços desta natureza, para os quais o que importa é a lucratividade, acima de qualquer propósito. Há também taxas baixas, para a obtenção de alguns serviços do estilo cyberporn, e qualquer um pode ter acesso a eles, desde que um cartão de crédito permita obter autorização do provedor do serviço (VALLEJO & ZWIEREWICZ, 2007), (BAUMANN, 2004).

Geração digital: efeitos adversos

Amenta (1996) define as redes como um conjunto de computadores independentes e interligados eletronicamente entre si. Sua origem remonta ao início dos anos sessenta, quando os computadores eram caros e escassos e utilizava-se o sistema de tempo compartilhado. A maioria das tarefas exigia somente uma pequena fração da sua capacidade e poderiam então, prestar serviços e mais de um usuário, quase simultaneamente, mesmo estando remoto, além de permitir o acesso a disco, terminais, impressoras, programas e bases de dados (VALLEJO & ZWIEREWICZ, 2007), (FRAGALE & VERONESE, 2004).

Para alguns, a www (World Wide Web) é uma ferramenta fantástica que revela novos caminhos, abre a escola para o mundo e inova infinitas formas de contato com o mundo. No entanto, essas possibilidades só acontecem se, na prática, as pessoas estiverem atentas, preparadas e motivadas para aprofundarem e avançarem nas suas pesquisas e compreenderem o mundo (SOARES, 2006).

Na era digital, a moeda forte é a troca de informação, acessível e universal. Independente da natureza da informação, a tecnologia necessária para transportá-la.

Nesta perspectiva do público e que enfatizam os riscos que podem ser produzidos a partir da crescente utilização da internet estão relacionados a fatores de ordem objetiva (origem, qualidade e finalidade da informação disponível) e subjetiva (conseqüências do uso da internet sobre as formas de ser e de se relacionar dos usuários). Eis as principais alegações:

A proliferação de informações circulantes na rede geraria, em verdade, uma sociedade de desinformação, já que a internet possibilita uma grande difusão de boatos e histórias inverídicas, que muitas vezes só levam o pânico às pessoas, quando não se encarregam de transmitir fatos incorretos. A pulverização (horizontal) das informações conduziria a um processo de superficialização, prejudicando a construção do conhecimento (MIAILLE, 2004);

O uso da internet e a disseminação de informações por este meio aguçaria o consumismo, produzindo-se sujeitos e informações formatados segundo os ideais da sociedade de consumo. Além do consumo de bens, as relações virtuais provocariam o consumo de pessoas, na medida em que é possível facilmente ignorar e-mails, não responder às mensagens, deletar pessoas, não dar acesso em comunidades, tornando os seres descartáveis, conforme denunciado por Bauman (2004);

A variedade de links e a abertura do universo virtual provocariam a distração nos usuários que não são muito disciplinados, fazendo com que percam o foco de estudo e se desestimulem das tarefas educativas em face do apelo produzido por tantas outras oportunidades reveladas (RONDELLI & SARTI, 2004);

O uso indiscriminado da internet produziria uma geração de estudantes habituados a duas operações básicas: copiar e colar, o que, além de ferir direitos autorais, ainda comprometeria o processo de construção do conhecimento, que exige sujeitos dispostos a ler, refletir, compreender um tema, sendo o ato de escrever uma conseqüência natural das etapas anteriores (SOARES, 2006).;

O sistema web e seus serviços on line se constituiriam em uma vasta empresa de transmutação de opiniões, cumprindo uma finalidade ideológica sem precedentes, fazendo pouco caso da diversidade cultural e da inteligência coletiva das pessoas (RONDELLI & SARTI, 2004). Os jogos e softwares produzidos (mesmo educacionais), quase todos de origem norte-americana, contribuiriam para o desenvolvimento de um

outro tipo de colonização – a colonização pela informação – impondo aos usuários dos países menos desenvolvidos padrões distintos da sua realidade (LÉVY, 2002);

A internet daria lugar a um inédito sistema de vigilância global que submeteria as pessoas a um sistema de controle o que de certa forma já pode ser percebido na área educacional onde, por meio das tecnologias da informação e da comunicação, o professor tem sua vida privada e seus horários de descanso constantemente invadidos por e-mail, mensagens enviadas para celular, dentre outras formas de contato (MIAILLE, 2004);

A multiplicação dos viajantes que não saem do quarto e que vivem dentro de uma bolha virtual gerará um conjunto de problemas de comunicação, fazendo com que muitas pessoas optem por estabelecer relações e manifestar idéias no mundo virtual, em detrimento de suas relações de face a face (LÉVY, 2002);

As relações estabelecidas no ambiente virtual seriam caracterizadas pela distância e pela frieza, o que dificultaria o processo de ensino-aprendizagem, que exige envolvimento dos atores (FRAGALE & VERONESE, 2004)

A produção do empobrecimento da linguagem escrita em razão do largo uso da imagem. Como conseqüência, surgiria uma geração de pessoas que teria bastante dificuldade em apresentar suas posições e sustentar seus argumentos (BACCEGA, 2011);

O uso da internet aumentaria o fosso que separa aqueles que têm dinheiro e possibilidade de acesso a esta tecnologia e os que não conseguem mantê-la, impondo a estes últimos uma forma de exclusão bastante nefasta. Os autores fundamentam sua crítica na realidade das escolas e universidades brasileiras, onde a precariedade dos laboratórios de informática não dá conta da demanda de usuários e muitos dos estudantes não dispõem de condições para acessar a rede a partir de lan house ou cyber (SOARES, 2006).

Estes, em síntese, são os argumentos usualmente utilizados pelos que se mostram mais resistente à utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano deve ser estimulado a cultivar em seu íntimo aspectos positivos de vitalidade, como o fascínio pela vida e o sentido de beleza pela arte, ciência,

cultura e esporte. Os valores cidadãos ou valores construtores de cidadania devem ser reavivados como forma de afirmação pela beleza da natureza humana e pelo sentido de civilidade/civilização. O fascínio pela tecnologia por parte principalmente das crianças e adolescentes pode ser utilizado como um instrumental cativador e sedutor do espírito de construção da vida comprometida com valores sociais. Para isso, é vital definir e eleger estratégias de formação e informação adequadas, através das quais se desenvolva uma metodologia de ensino-aprendizagem apoiada numa pedagogia de projetos, estimulando a participação e colaboração ética entre todos os usuários.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, MARIA APARECIDA. *Da comunicação a comunicação/educação*. Comunicação & Educação, São Paulo, (21): 7 a 16, maio/ago.2011

BAUMANN, ZYGMUNT. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTELLS, MANUEL. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Traduzido por Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

FRAGALE FILHO, ROBERTO; VERONESE, ALEXANDRE. *O caso da Associação Brasileira do Ensino do Direito*. Cadernos Adenauer IV Mundo virtual. Rio de Janeiro, n. 6, p. 99-121, abril 2004.

GIDDENS, ANTHONY. *Modernidade e identidade*. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JUNG, Carlos Fernando. *Metodologia Científica: Ênfase em Pesquisa Tecnológica*. 3. ed. rev. e ampl. 2003. Disponível em: <<http://www.jung.pro.br>>. Acesso em: 08/08/2014.

LÉVY, PIERRE. *Ciberdemocracia*. Traduzido por Alexandre Emílio. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MIAILLE, MICHEL. *O cidadão virtual*. Cadernos Adenauer IV Mundo virtual. Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-29, abril 2004.

QUADROS, PAULO DA SILVA. *Ciberespaço e violência simbólica*. Comunicação & Educação, São Paulo. 2011

RONDELLI, ELIZABETH; SARTI, INGRID. *Informação científica virtual*. Cadernos Adenauer IV Mundo virtual. Rio de Janeiro, n. 6, p. 123-132, abril 2004.

SOARES, SUELY GALLI. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez psicológica*. São Paulo: Cortez, 2006.

VALLEJO, ANTÔNIO PANTOJA; ZWIEREWICZ, Marlene (Orgs.). *Sociedade da informação, educação digital e inclusão*. Florianópolis: Insular, 2007,