

ENTRE LINHAS E VOZES: IDENTIDADES, INCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Adlene Silva Arantes, Carlos Augusto
Sant'Anna Guimarães, Dayse Cabral de Moura
(Organizadores)

ISBN: 978-65-5222-053-0



Parceria:



Realização:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Apoio:





ENTRE LINHAS E VOZES: IDENTIDADES, INCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Adlene Silva Arantes
Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães
Dayse Cabral de Moura
Organizadores



ENTRE LINHAS E VOZES: IDENTIDADES, INCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E61 Entre linhas e vozes : identidades, inclusão e resistência/
Organizadores, Adlene Silva Arantes, Carlos Augusto Sant'Anna
Guimarães, Dayse Cabral de Moura. - Campina Grande: Realize
eventos, 2025.

323 p. : il.

ISBN 978-65-5222-053-0 [E-Book].

1. Diversidade cultural. 2. Inclusão. 3. Relações étnicas raciais.
4. Identidade. 5. Currículo. I. Título.

21. ed. CDD 370.117

Elaborada por Edson Marques A. Monteiro - CRB 15/743

COMISSÃO EDITORIAL

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches
Andrea Tereza Brito Ferreira
Cibele Maria Lima Rodrigues
Luis Henrique Romani de Campos
Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino
Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
Verônica Soares Fernandes
Viviane de Bona

COMITÊ AVALIADOR

Adlene Silva Arantes
Angela Maria Monteiro da Motta Pires
Bruno Rodrigo da Silva Lippo
Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães
Dayse Cabral de Moura
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Edilene Barbosa Pinto
Edmerson dos Santos Reis
Elizama Pereira Messias
Ilcélia Alves Soares
José Jaime Freitas Macedo
José Paulino Peixoto Filho
Kalyna de Paula Aguiar
Maria do Carmo Gonçalo Santos
Odaléa Feitosa Vidal
Rui Gomes de Mattos de Mesquita
Silas Nascimento dos Santos
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante



ENTRE LINHAS E VOZES: IDENTIDADES, INCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Parceiros

- Universidade Federal Rural de Pernambuco • Universidade de Pernambuco
• Instituto Federal de Pernambuco • Universidade do Estado da Bahia
• Rede de Educação do Semiárido Brasileiro • Centro Universitário Frassinetti do Recife
• Cátedra Unesco Unicap de Direitos Humanos
• Universidade Federal do Vale do São Francisco

Realização

- Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco
• Universidade Federal de Pernambuco • Ministério da Educação • Governo Federal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Adlene Silva Arantes</i>	
<i>Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães</i>	
<i>Dayse Cabral de Moura</i>	
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS(AS) ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA COM USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA	16
<i>Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva</i>	
<i>Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches</i>	
PARA ALÉM DAS PÁGINAS EM BRANCO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PERSONAGENS PRETOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL	38
<i>Allany Fernanda Oliveira da Silva</i>	
<i>Débora Falcão dos Santos</i>	
<i>Taynan Iris da Conceição</i>	
MULHERES NEGRAS E SUAS EPISTEMOLOGIAS ANCESTRAIS: CONTRIBUIÇÕES NO NOVO PNE	59
<i>Maria José dos Santos</i>	
<i>Graça Elenice dos Santos Braga</i>	
RELACIONES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UM DIÁLOGO URGENTE E NECESSÁRIO	80
<i>Marlen Cristina Mendes Leandro</i>	
<i>Volmir José Brutscher</i>	

PROFESSORES E PROFESSORAS DE TURMAS DE EJA QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE ANGICO/BOM CONSELHO/PE: QUEM SÃO?	99
<i>Maria Gabrielly Alves Brasil</i>	
<i>Maria Fernanda dos Santos Alencar</i>	
INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	121
<i>Caroline dos Santos Lima</i>	
<i>Luara Poliana de Vasconcelos</i>	
<i>Bruna Tarcília Ferraz</i>	
CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	141
<i>Fernanda Paula dos Santos Castro</i>	
<i>Valquiria Farias Bezerra Barbosa</i>	
ESTRATÉGIAS TRANSDISCIPLINARES DE RESISTÊNCIA E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS: CONTRACOLONIZANDO O NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO	164
<i>Viviane Rezende Alves</i>	
<i>Wagner Lins Lira</i>	
FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SÃO FRANCISCO: DA AUSÊNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO À DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES	187
<i>Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar</i>	
<i>Geraldo Jorge Barbosa de Moura</i>	
O SISTEMA BRAILLE E A PESSOA CEGA NA SOCIEDADE ATUAL	209
<i>Avaci Duda Xavier</i>	
<i>Karla Michelly dos Santos Fabrício</i>	

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS RELAÇÕES COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS	229
<i>Lucas de França Leandro</i>	
<i>Arthur Souza de Paula</i>	
<i>Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	252
<i>Carla Fernanda Silva do Prado</i>	
<i>Flavia Maria dos Santos Vieira</i>	
<i>Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva</i>	
<i>Odaléa Feitosa Vidal</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA	273
<i>Ítalo Áquila Martins Macedo</i>	
A TUTORIA DE PARES E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS E COM A LITERATURA	295
<i>Emerson da Costa Melo</i>	
<i>Bernardina Santos Araújo de Sousa</i>	
SOBRE ORGANIZADORES/AS	317
SOBRE AS/OS AUTORAS/ES	318

APRESENTAÇÃO

O Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE) chegou, em 2024, à sua nona edição com o mesmo entusiasmo da primeira (2006). Com a experiência adquirida dos encontros anteriores (2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2021), além de receber trabalhos de centenas de estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores da área de educação do Estado de Pernambuco, o evento conseguiu atrair um número significativo de participantes de outros Estados nordestinos e de fora da Região.

Com o espírito da reconstrução e retomada das atividades presenciais pós-pandemia do “novo coronavírus”, mais conhecida pela denominação COVID-19, o tema do 9º EPEPE foi “Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia”. O encontro anterior ocorreu *online*, dada as restrições sanitárias de contato interpessoais, devido ao alto risco de transmissão da doença.

Por sua vez, este encontro, marcado pela retomada do formato presencial, o reencontro das pessoas, ficou visível a alegria do contato face a face sem a intermediação de telas. Sem, no entanto, esquecer das vidas ceifadas pela desatenção governamental, expressa na morosidade, quando não no descaso, na adoção de medidas de segurança médico-sanitárias diante da situação provocada pela pandemia da COVID-19.

O 9º EPEPE recebeu 728 submissões, das quais 546 foram aprovadas. Evidenciando a sua consolidação no calendário acadêmico do Estado. Os trabalhos selecionados foram apresentados e debatidos em 22 Grupos de Trabalho.

A presente coletânea reúne 14 artigos, uma seleção de textos apresentados em cinco Grupos de Trabalhos, a saber: Educação e Diversidade Étnico-racial e Cultural (GT1); Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica (GT 5); Gênero, Sexualidade e Educação (GT 6); Aprendizagens e Políticas de Inclusão Educacional (GT 17) e

Educação do/no Campo e Diversidade dos Povos do Campo (GT 19). A multiplicidade dos textos aqui reunidos representa uma pequena mostra do 9º EPEPE, que cresce a cada edição, quer na quantidade de GT's, quer na diversidade dos trabalhos submetidos.

O leitor terá contato com textos que exploram diferentes questões e desafios da Educação Básica no Brasil, no que tange a formação identitária, ou melhor, sobre identidades, destacando também o papel da literatura infantojuvenil na construção da identidade negra. A atuação docente compromissada com uma educação antirracista, e um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos, a educação do e no campo. A presença indígena e quilombola na universidade pública, uma mirada sobre a educação especial e o uso de tecnologias assistivas como recurso de inclusão educacional.

Desta forma apontamos que os capítulos versam desde a educação para as relações étnico-raciais à educação do/no campo, passando pela Educação para Jovens e Adultos, a educação inclusiva e especial. A educação escolar quilombola e indígena também tem espaço nas reflexões desenvolvidas neste livro, bem como a questão racial na literatura infanto-juvenil, revelando riqueza de temas e criatividade das autoras e autores.

Uma característica comum aos textos aqui reunidos é a opção pela metodologia qualitativa. Destaque para a intensa utilização da técnica de análise de conteúdo, conforme preconizada por Laurence Bardin em alguns dos trabalhos. Mas o leitor notará a variedade dos percursos metodológicos, com o emprego de diferentes técnicas e recursos de pesquisa.

O capítulo que abre o livro, “A construção identitária dos(as) estudantes na escola pública com uso de sequência didática e a literatura negro-brasileira” de autoria de Rosana da Silva e Ana de Fátima Abranches, descreve uma intervenção pedagógica que utilizou uma sequência didática implementada em uma disciplina eletiva para alunos do 2º ano do ensino médio integrado de uma Escola Técnica da rede estadual de Pernambuco. O projeto usou a literatura negro-brasileira de duas autoras negras, Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, como ferramenta para promover discussões críticas sobre temas como raça/cor, autoaceitação, autoafirmação, racismo e preconceito.

Para Allany Silva, Débora dos Santos e Taynan da Conceição, a literatura é fundamental no processo de formação da identidade dos indivíduos. Com base nesse pressuposto, elas examinam no capítulo “Para além das páginas em branco” a influência da representação de personagens negros na literatura infantojuvenil. Analisando as obras *Caçadas de Pedrinho* e *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, e *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, demonstram como a literatura pode tanto perpetuar estereótipos quanto promover representatividade positiva. Argumentam em favor de uma produção literária comprometida com a construção de imagens afirmativas da população negra para valorizar a diversidade e combater preconceitos.

No terceiro capítulo, “Mulheres negras e suas epistemologias ancestrais: contribuições no novo Plano Nacional de Educação”, Maria José dos Santos e Graça Braga exploram o potencial das epistemologias ancestrais de mulheres negras para a efetivação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034). Fundamentadas em técnicas de pesquisa oral, as autoras analisam depoimentos de professoras negras vinculadas a comunidades de terreiro de candomblé. A investigação concentra-se em como os saberes oriundos dessas vivências, aliadas à atuação no ensino público, podem embasar práticas pedagógicas antirracistas. Esses saberes, segundo as autoras, promovem a valorização identitária, o enfrentamento do racismo e a concepção da educação como instrumento de transformação social.

Sob o signo da urgência e da necessidade, Marlen Leandro e Volmir Brutscher destacam a premência de integrar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), definida como uma modalidade educacional de resistência. Em “Relações étnico-raciais na educação de jovens, adultos e idosos: um diálogo urgente e necessário” o objetivo é refletir sobre como práticas pedagógicas antirracistas podem ser construídas nesse contexto educacional. A pesquisa utiliza a análise documental e “encontros reflexivos” com professores da Rede Municipal do Recife. O capítulo conclui que valorizar a diversidade, descolonizar o currículo e promover a formação contínua de docentes são essenciais para uma educação inclusiva e libertadora na EJAI.

No capítulo 5, Maria Gabrielly Brasil e Maria Fernanda Alencar investigaram o perfil e a identidade docente de professores da EJA Quilombola na comunidade de Angico, Bom Conselho/PE. O estudo analisou seis produções acadêmicas e aplicou questionários a seis docentes, buscando caracterizar o perfil dos(as) professores das turmas de EJA. Os resultados parciais apontam para a predominância de contratos temporários de professores e a escassez de formação específica para o contexto quilombola, fatores que, segundo as autoras, comprometem a efetividade da Educação Escolar Quilombola. Elas salientam a necessidade de o Estado preservar os saberes locais, assegurar uma educação diferenciada conforme a Resolução CNE 8/2012, e promover a formação continuada desses educadores.

Em “Indígenas e Quilombolas na educação superior: um olhar sobre as políticas de acesso e permanência estudantil”, Caroline Lima, Luara de Vasconcelos e Bruna Ferraz analisam a presença de estudantes indígenas e quilombolas no Ensino Superior brasileiro, com ênfase nas políticas de acesso e permanência voltadas à inclusão. Apesar das ações afirmativas, como cotas socioraciais e assistência estudantil, esses grupos sociais ainda enfrentam barreiras significativas. O estudo revela que o racismo contra negros e indígenas limita a efetividade dessas políticas. Defende-se um ambiente acadêmico diverso e antirracista, com políticas públicas que considerem as especificidades desses grupos. Reconhece-se, ainda, que o colonialismo persiste nas trajetórias desses estudantes, exigindo ações reparatórias.

No sétimo capítulo, Fernanda Paula Castro e Valquíria Barbosa discutem os pressupostos para um currículo decolonial e sua contribuição na adoção de práticas curriculares antirracistas no Ensino Médio Integrado (EMI). Argumentam que a decolonialidade ao confrontar a perspectiva colonialista, promove práticas antirracistas e inclusivas. Destacam a necessidade de currículos que reconheçam as diversidades socioculturais dos estudantes, exigindo reformulações nas práticas pedagógicas e conteúdos disciplinares. Propõem incorporar novas vozes e a criação de ambientes educativos que valorizem a pluralidade cultural brasileira, preparando os alunos como agentes transformadores de sua realidade.

A educação campesina é a preocupação de Viviane Alves e Wagner Lira que, no capítulo “Estratégias transdisciplinares de resistência e

fortalecimento das identidades culturais: contracolonizando o Novo Ensino Médio nas Escolas do Campo”, exploram as possibilidades epistemológicas contracoloniais afro-pindorâmicas na parte diversificada do novo currículo, propondo uma abordagem transdisciplinar que desafia e transcende as limitações existentes. Os achados da investigação sugerem que o novo currículo não atende às necessidades das comunidades campesinas. Como estratégia emergencial, os autores defendem que os Itinerários Formativos podem fortalecer as identidades das escolas e dos estudantes por meio da valorização dos costumes, das tradições e do etnoconhecimento de seus territórios.

Iêda Bacelar e Geraldo Jorge de Moura analisam os efeitos do fechamento de escolas rurais no Território do Sertão do São Francisco, com destaque para o município de Remanso, na Bahia. A pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Análise do Discurso, evidencia as consequências sociais, culturais e afetivas desse processo. Os resultados apontam para o esvaziamento das comunidades, a perda de saberes tradicionais, o enfraquecimento da identidade local e a negação do direito à educação, especialmente para jovens, adultos e pessoas com deficiência. Os autores criticam políticas públicas que ignoram as especificidades dos povos do campo e defendem uma educação contextualizada, capaz de promover pertencimento, combater desigualdades e fortalecer a justiça social.

Os capítulos seguintes abordam questões relativas aos Direitos Humanos, à educação especial e à inclusão educacional. O debate sobre as tecnologias assistiva perpassam esses capítulos, como se poderá notar com facilidade.

Em um cenário de rápidas transformações nas tecnologias assistivas, Avaci Xavier e Karla Michelly Fabrício, no capítulo “O sistema Braille e a pessoa cega na sociedade atual”, analisam a relevância e permanência desse sistema frente às novas tecnologias assistivas. Através de entrevistas com cinco pessoas cegas via WhatsApp, constatou-se que, embora o sistema ainda seja utilizado - principalmente para escrita e leitura formal -, há crescente preferência por leitores de tela devido à sua praticidade. O fenômeno da “desbrailização” relaciona-se tanto ao avanço tecnológico quanto à escassez de políticas públicas para seu ensino, especialmente no interior. Os autores defendem que o Braille e

tecnologias digitais devem coexistir como ferramentas complementares para uma inclusão plena.

No capítulo “Jogos na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas relações com as funções executivas”, Lucas Leandro, Arthur de Paula e Tícia Cavalcanti investigam como jogos pedagógicos podem desenvolver funções executivas durante a alfabetização. A pesquisa avaliou 28 jogos educacionais através de um protocolo com 86 questões. Os resultados indicam que jogos adaptados - com estímulo ao acerto, suporte ao foco e interatividade - potencializam habilidades como controle inibitório e memória de trabalho. Contudo, identificou-se carência de recursos audiovisuais e personalizações específicas para TEA. Os autores defendem que, com adaptações digitais focadas em usabilidade, os jogos podem se tornar ferramentas eficazes de tecnologia assistiva e inclusão escolar.

Em um texto escrito a oito mãos, Carla Fernanda do Prado, Flavia Maria Vieira, Franciely Silva e Odaléa Vidal analisam as “Contribuições da Tecnologia Assistiva na prática pedagógica da Educação Infantil”. Os dados foram coletados por meio de questionários no *Google Forms*, com 38 participantes (graduandos em pedagogia e professores da educação básica) durante uma oficina na Universidade de Pernambuco, em 2023. As autoras destacam a TA como ferramenta essencial para a inclusão, mas os resultados revelam que os participantes não se sentem preparados para utilizá-la. Assim, indicam que a efetividade da TA depende de investimentos na formação inicial e continuada dos docentes e adaptações curriculares.

Ítalo Macedo analisa, no capítulo “Metodologias Ativas e sua Influência na Aprendizagem de Alunos com Deficiência”, as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante revisão sistemática da literatura. O estudo identifica como principais metodologias a gamificação, diário reflexivo, sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa, destacando seus benefícios para autonomia e inclusão. Os resultados apontam avanços no desempenho acadêmico e habilidades sociais, porém revelam carência de pesquisas específicas para o AEE e falta de dados quantitativos. O autor enfatiza a necessidade de formação docente contínua e maior envolvimento familiar como

fatores essenciais para o sucesso das metodologias ativas no contexto da educação especial.

Por fim, mas não menos importante, Emerson Melo e Bernardina de Sousa, no capítulo que fecha esta publicação, se debruçam sobre a Tutoria de Pares como estratégia inclusiva para estudantes com deficiência no IFPE. Combinando pesquisa bibliográfica e documental, os autores analisam experiências prévias e fundamentos teóricos para a implementação do programa. Os resultados demonstram que a metodologia favorece o desenvolvimento acadêmico e social através da colaboração entre pares. Entretanto, identificam desafios como falta de formação específica para tutores, carência de infraestrutura adaptada e pouca articulação com professores. O estudo destaca o potencial inclusivo da iniciativa, mas alerta para a necessidade de aprimoramentos e a escassez de pesquisas sobre o tema na Educação Profissional.

À guisa de conclusão, convidamos as leitoras e os leitores a percorrer os capítulos desta coletânea, adentrando em cada uma das questões discutidas, apreendendo seus percursos teórico-metodológicos e os resultados. Esperamos que cada um dos textos possa contribuir para aumentarmos um pouco mais o nosso conhecimento sobre a realidade educacional brasileira, seus muitos desafios e potenciais caminhos.

Boa leitura!!!!

Adlene Silva Arantes
Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães
Dayse Cabral de Moura

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS(AS) ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA COM USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

INTRODUÇÃO

As transformações contemporâneas são caracterizadas pela mundialização, que está ligada à incorporação e assimilação de hábitos e costumes de vários lugares do mundo, acarretando mudanças em nosso modo de vida; dessa forma, estamos constantemente em busca de novos conhecimentos. Hall (2006) afirma que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, e nosso jovem estudante é oriundo desse processo, e é nesse espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade e descobre quais são os signos que melhor o representam.

Segundo Gomes (2020), desde muito cedo, algumas crianças mestiças e negras aprendem a não aceitar a própria imagem ou, até mesmo, a construir uma imagem distorcida da família. Para a autora, existem muitas formas e espaços nos quais as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade. Espaços nos quais são aceitas e/ou rejeitadas, e um deles é o espaço escolar, conforme Gomes:

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente

nas mais diversas culturas, já vimos que para o negro, e mais especificamente o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Esses embates, como já vimos, podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (Gomes, 2020, p. 202).

Na escola, as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina, possibilitando, além do conhecimento acadêmico, a construção e reconhecimento dos comportamentos. No que tange à leitura e à literatura, compreendemos que ambas têm um grande poder de transformação, não apenas como disciplina, mas como manifestação. Conforme Silva (2005, p. 521): “É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária”.

De acordo com o atual currículo escolar, é importante ressaltar que as aulas de literatura são ministradas pelo(a) professor(a) de língua portuguesa, que divide a carga horária entre as duas disciplinas (Literatura e Língua Portuguesa). No cotidiano escolar, além das práticas disciplinares, as contribuições que foram inseridas no currículo ainda não são vivenciadas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória, no currículo da Rede de Ensino, a temática da história e cultura afro-brasileira, fato esse que colaborou, efetivamente, para que esse debate atingisse a Educação Básica.

A mudança na Lei é um grande passo para o currículo, mas, no ambiente escolar, nem sempre é vivenciada. O ensino de literatura está entre as disciplinas que interagem com as mudanças previstas. Para

Duarte (2011, p. 390), “literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”.

A sequência didática foi aplicada, no primeiro momento, como projeto piloto em uma disciplina eletiva no primeiro semestre de 2023. No segundo semestre do mesmo ano, a partir da avaliação do Projeto Piloto, realizamos a disciplina eletiva a partir de uma intervenção pedagógica, que compõe o trabalho de conclusão de curso (TCC) do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). A literatura negro-brasileira está sendo trabalhada como processo pedagógico junto com os conhecimentos de sociologia, objetivando compreender como as questões raciais, que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes, estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar no contexto da disciplina intitulada “Mulheres Negras na Literatura e Estudo na Identidade”.

DESENVOLVIMENTO

Na intervenção pedagógica, vivenciada através da sequência didática, tivemos como base a Lei 10.639/2003¹, para que pudéssemos falar sobre as questões étnico-raciais e sobre a literatura negro-brasileira das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, e as obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Ponciá Vicêncio*, como também discutir as questões tratadas nas produções literárias como classes sociais, raça e racismo. Os(as) estudantes realizaram produções de atividades e análises das obras em grupo, como também apresentaram a culminância da intervenção pedagógica com atividades individuais.

Usamos a literatura negro-brasileira com o intuito de compreender a construção identitária dos(as) estudantes a partir das obras citadas, como também o papel fundamental que a literatura exerce não só na prática de leitura e compreensão dos temas que foram abordados, mas no poder de compreender a si mesmo e o mundo a sua volta. Conforme Chartier (1988, p. 123),

1 <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>

[...] a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma caça furtiva (...) O leitor é sempre, pensado pelo: autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada (...) A leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.

Para Silva (2005), a literatura tem uma função simbólica e social. A autora assevera que “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (Silva, 2005, p. 523).

Portanto, a seleção das obras, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Ponciá Vicêncio* teve o intuito de que os(as) estudantes negros(as) e estudantes não negros(as) pudessem discutir questões sociológicas acerca de questões étnico-raciais para que pudéssemos trabalhar os objetivos da sequência didática.

Conforme Duarte (2011), enquanto muitos ainda se perguntam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia as pesquisas apontam para o rigor dessa literatura que tanto é contemporânea quanto se estende ao Século XVIII.

Quando nos referimos à literatura negro-brasileira, presente nas obras das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, Cuti (2010, p. 34) afirma que,

[...] denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura

africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. O aval do Estado Brasileiro 5 dá à denominação “afro-brasileira” um caráter compulsório, enquadrando a produção literária em seus pressupostos ideológicos. O interesse de intercâmbio econômico com os países africanos sustenta as iniciativas de intercâmbio cultural.

Dessa forma, levar a literatura negro-brasileira para a sala de aula é proporcionar aos(as) estudantes negros(as) e não-negros(as) o (re)conhecimento da história, cultura, identidade, autorreconhecimento, reflexões, respeito e valorização de si e do outro.

As autoras e obras, que foram escolhidas para serem trabalhadas na sequência didática, são referências na literatura negro-brasileira atualmente. Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são expoentes na literatura negro-brasileira e são referências como escritoras femininas que abriram espaço para que tantas outras mulheres pudessem mostrar suas literaturas.

Quarto de despejo: diário de uma favelada foi publicado em 1960. A autobiografia conta o cotidiano da autora e da favela do Canindé. O livro foi publicado após uma reportagem do jornalista Audálio Dantas sobre a favela do Canindé, quando conheceu Carolina, e ela o apresentou o seu diário. Audálio ficou encantado com o que viu. De início, foram publicados apenas trechos do diário, e, em 1960, ocorreu a publicação da autobiografia.

Em um ambiente pobre, que fala sobre a desigualdade social de pessoas, em sua maioria negras, que lutam diariamente pela existência e para ter melhores condições de vida, Carolina Maria de Jesus lutava para (re)existir e registrava em seu diário as experiências e mazelas vividas por ela e por seus vizinhos. Conforme Milton Santos (1979)

A pobreza, em seu sentido mais amplo, não só implica um estado de privação material como também um modo de vida, onde estão em jogo as condições que criam a ausência de autoestima – e um conjunto complexo e duradouro de relações e instituições sociais econômicas, culturais e políticas

criadas para encontrar segurança dentro de uma situação de insegurança (Santos, 1979, p.10).

Na obra de Carolina, encontramos a divisão de classes sociais existente em nossa sociedade, que assevera Pierre Bourdieu como:

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes (Bourdieu, 1998, p.136).

Como a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foi usada como um dos focos da nossa intervenção pedagógica, na sequência didática, apresentaremos aqui um dos trechos da obra de Carolina Maria de Jesus:

30 de outubro

[...] Sai com a Vera. Notei anormalidade porque a polícia está nas ruas. Fui conversar com um servidor municipal. Ele queixou que pagou 5 cruzeiros de ônibus.

Eu segui. Olhando os paulistas circulando pelas ruas com a fisionomia triste.

Ninguém sorri. Hoje pode denominar-se o dia da tristeza.

Eu comecei a fazer as contas quando levar os filhos para a cidade quanto eu vou gastar de bonde. 3 filhos e eu, 24 cruzeiros ida e volta. Pensei no arroz a 30 o quilo.

Uma senhora chamou-me para dar-me papéis. Disse-lhe que devido ao aumento da condução a polícia estava nas ruas. Ela ficou triste. Percebi que a notícia do aumento entristece todos. Ela disse-me:

- Eles gastam nas eleições e depois aumentam qualquer coisa. O Auro perdeu, aumentou a carne. O Adhemar perdeu, aumentou as passagens. Um pouquinho de cada um, eles vão recuperando o que gastam. Quem paga as despezas das eleições é o povo! (JESUS, 2020, p. 120)

Nesse trecho, podemos perceber que a autora descreve como o povo estava tenso e triste com os aumentos dos preços dos alimentos que sofreram após as eleições, que impacta ainda mais nas vidas das pessoas mais vulneráveis e que vivem em ambientes mais desfavorecidos, como era o caso de Carolina, que já calculava o valor do transporte dela e dos filhos, quando viam para a cidade, como também calculava o básico para sua subsistência, que era comer, começou a calcular o valor do arroz. Nesse trecho percebemos que o impacto do poder público sempre incidiu nas classes mais desfavorecidas e marcadas racialmente.

Carolina, em suas narrativas, reflete não apenas sobre um país que é dividido em classes, mas também traz para a literatura a mulher negra, pobre, favelada, mãe e escritora, que rompe com estereótipos da sociedade. Para a autora Conceição Evaristo:

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite. (Araújo, 2010)

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 em Sacramento, Minas Gerais, cursou apenas duas séries em uma escola mantida por pessoas influentes da sociedade, mas possuía um bom vocabulário e era autodidata. Em 1937, mudou-se para São Paulo quando a cidade começava a passar pelo processo de modernização. Carolina chegou à favela do Canindé com os três filhos, José Carlos, João e Vera Eunice, onde trabalhava como catadora de papelão. Em 1958, foi revelada por Audálio Dantas, jornalista, A sua autobiografia virou um *best-seller*, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* que, lançado em 1960, muda a literatura brasileira, fazendo a autora ficar conhecida em mais 40 (quarenta) países, e tendo sua obra traduzida em 13 (treze) idiomas (Literafro, 2024).

A autora, Maria da Conceição Evaristo de Brito, mulher negra, de origem humilde, nascida em 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais, mudou

para o Rio de Janeiro em 1970. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Literatura pela PUC (Rio de Janeiro) e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), estreou na literatura em 1990, quando publicou seus poemas e contos na série *Cadernos Negros*. Ganhou o Prêmio Jabuti de Literatura, de 2015, na categoria contos e crônicas. O objetivo do prêmio é promover e valorizar a produção literária brasileira. Algumas das obras de Conceição Evaristo se encontram traduzidas nos idiomas inglês e francês. A autora tomou posse em 8 de março de 2024 como integrante da Academia Mineira de Letras (Literafro, 2024).

O romance da autora Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, foi sua primeira publicação solo, em 2003, no qual a autora frisa, no início do livro, que a sua primeira edição foi financiada, integralmente, por ela, e conta a história do livro ressaltando, para algumas mulheres, que “O ato político vem acrescido do ato de publicar, uma vez que, para algumas, a oportunidade de publicação, o reconhecimento de suas escritas, e os entraves a serem vencidos, não se localizam apenas na condição de a autora ser inédita ou desconhecida” (Evaristo, 2017, n/p).

A obra *Ponciá Vicêncio*, traduzida para os idiomas inglês e francês, narra em terceira pessoa, de forma não linear, a vida de Ponciá Vicêncio, moça pobre, negra, descendente de escravizados, que sentia um vazio em sua vida, que a fazia interrogar até o próprio nome: por que Ponciá?

O nome “Vicêncio” ela tinha herdado de seu avô, um homem que foi escravizado, tinha o braço mutilado, chorava e ria o tempo todo. Certa noite, o vô Vicêncio foi tomado pelo desespero e, armado com uma foice, matou a esposa e tentou matar-se, autoflagelando-se. Quando socorrido, estava chorando e rindo. “Quiseram vendê-lo. Mas quem compraria um escravo louco e com o braço cotô? Tornou-se estorvo para os senhores.” (Evaristo, 2017, p.44-45) Então, o vô passou o resto dos seus dias chorando e rindo, dependendo da boa vontade de todos.

O pai de Ponciá Vicêncio, filho de ex-escravizados, era pajem do sinhô - moço e homem -, que cresceu na fazenda, e passava mais tempo longe de casa para ganhar o sustento da família. Um homem muito calado e triste, nunca perdoou o pai por ter matado sua mãe.

A mãe de Ponciá era uma mulher negra, simples; vivia em casa cuidando dos filhos e trabalhando com barro, fazendo peças para o

marido vender. Seu irmão, Luandi, trabalhava com o pai nas terras dos brancos, um rapaz calado. Ele, como sua irmã, foram viver na cidade, após a morte do pai, com sonhos de uma vida melhor e, um dia, tornar-se rico. Mas, ao chegar, arruma emprego de faxineiro em uma delegacia. Luandi agora sonha em ser soldado para mandar, bater e mostrar que negro também manda, também bate, também é gente.

Após a morte do pai, Ponciá Vicêncio deixa sua terra natal em busca de melhores oportunidades na cidade. Chega sozinha e desamparada, mas logo consegue emprego. Mesmo adaptando-se à nova vida, não consegue evitar os constantes flashes de memória que a assombram. Na cidade, conhece um homem que se torna seu companheiro - rude, violento e tão silencioso quanto seu irmão e pai já foram. Em momentos de lucidez, Ponciá questiona por que continua ao lado dele, já que nem mesmo o prazer compartilham. A relação parece reproduzir os padrões de afeto distante que sempre conheceu.

A obra *Ponciá Vicêncio* aborda temas como a escravização, a desigualdade social e a solidão vivida pela mulher negra, aspectos que serviram como eixo central para a nossa intervenção pedagógica desenvolvida na sequência didática. A seguir, apresentamos um trecho da obra de Conceição Evaristo, que exemplifica essas questões:

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado em que nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro e voltar de mãos vazias de ver as terras dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois, os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e, depois, a maior parte das colheitas serem entregues aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer todos os dias. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. E, avançando sobre o futuro, Ponciá partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado. Nem tempo de se despedir do irmão teve. E agora, ali deitada de olhos arregalados, penetrados no nada, perguntava se valeria a pena ter deixado sua terra. O que acontecera com os sonhos tão certos de uma vida melhor? Não era somente sonhos,

eram certezas! Certezas que haviam sido esvaziadas no momento em que perdera o contato com os seus. E agora feito morta-viva, vivia (Evaristo, 2017, p. 30).

Podemos observar, no trecho destacado, que a personagem foi em busca de seus sonhos, mas, ao se perceber longe das suas origens, das pessoas que ama, volta a se interrogar se valeria a pena todo sacrifício. Na obra, percebemos que Ponciá Vicêncio vive uma constante solidão, pois mesmo depois de ir morar com o companheiro, ele só falava o necessário, que era muito pouco para ela. Ponciá Vicêncio, inclusive, achava que os homens falavam pouco.

Ser mulher muda o significado, a significância na sociedade. Ao longo dos séculos, a luta das mulheres, em especial a das mulheres negras, para (re)existir é constante, parecendo ser uma luta sem fim. A literatura é uma forma de poder, pois, por meio das palavras, são possíveis as interpretações e reinterpretações das experiências sociais vividas. Para Evaristo (2007),

[e]screver pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição (sic) no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa – grande” e sim para incomodá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2007, p. 20 *apud* Pires e Freitas).

Como o objetivo deste trabalho foi compreender como as questões raciais, que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes, estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, alguns termos serão recorrentes no nosso trabalho, dentre os quais: identidade e construção identitária. Conforme Stuart Hall (2020), iremos distinguir

as três concepções de identidade, a saber: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Segundo o autor (2020):

[...] o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O sujeito sociológico refletia a crescente capacidade do mundo moderno e consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. O sujeito pós-moderno conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representadas ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2020, p.10-12).

Conforme Hall (2020), as identidades modernas estão entrando em colapso, mudanças estruturais transformaram as sociedades modernas ao final do século XX. Essas transformações das identidades também refletem nas questões de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. Para o autor, a identidade é construída historicamente, não biologicamente, e, dessa forma, ao longo da nossa vida, poderemos vivenciar diferentes construções e (re)significar a nossa história. Segundo Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade

desconcertante cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar a menos temporariamente (Hall, 2020, p.13).

Os sujeitos da nossa pesquisa são adolescentes, no período escolar de Ensino Médio, entre 15 e 18 anos, e a questão sobre a construção identitária étnico-racial é uma importante reflexão tanto para os(as) estudantes negros(as), quanto para os(as) estudantes não negros(as), pois influencia na autoidentificação, autovalorização dos(as) estudantes negros(as), como também no respeito e valorização por parte dos(as) estudantes não negros(as).

Dessa forma, diferentes identidades podem ser assumidas, em diferentes momentos, conforme as necessidades, e as experiências vividas e construídas. Hall (2020, p. 12) afirma que “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. De acordo com o autor,

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2020, p. 38).

Segundo Kathryn Woodward (2014), a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Em seu texto, *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, elenca um quadro teórico para a compreensão sobre os processos que estão envolvidos na construção da identidade. Embora a autora destaque que analisou um texto centrado na questão de identidade nacional, assinala que a discussão do texto é de Michael Ignatieff, e, aqui, destacamos dois pontos para nosso trabalho, a saber:

1 - O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção

e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual **damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem incluído**. É por meio da diferenciação social que essas classificações da nossa diferença são “vividas” nas relações sociais.

2 - Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, afirmação da identidade nacional **pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero**. (Woodward, 2014, p.14) (Grifos nossos).

Destacamos esses pontos, uma vez que compreender as questões étnico-raciais também exige entender as relações de inclusão e exclusão presentes em nossa sociedade. Salientamos, do primeiro ponto, as palavras “quem é excluído” e “quem é incluído”. Para Gomes (2020, p. 139), “apesar do seu caráter específico no que se refere à construção da identidade negra no Brasil, o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro insere-se ainda em um universo mais amplo que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas”. A autora também assevera que,

[...] esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, onde o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma das coisas é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra e outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre os brancos (Gomes, 2020, p. 204.).

Ressaltamos, do segundo ponto, mais acima, a omissão de diferença de classe e gênero, visto que, em nossa intervenção pedagógica, trabalhamos com duas autoras, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. As autoras, em suas obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Ponciá Vicêncio*, além de abordarem as temáticas de classes

sociais, gênero e racismo, mostram como as mulheres negras, em nossa sociedade, lutavam e lutam, cotidianamente, para apresentarem a realidade de um país que manifesta relações desiguais desde sua invasão.

Conforme Woodward (2014), os argumentos sobre identidade estão centrados entre o essencialismo e o não essencialismo, considerando, dessa forma, o agrupamento dos sujeitos, a identidade essencialista, e, muitas vezes, as características biológicas. Para a autora,

[...] o essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à “verdade” fixa de um passado partilhado seja a “verdades” biológicas. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade sexual (Woodward, 2014, p. 15).

Segundo a autora, nas últimas décadas, ocorreu uma mudança no campo das identidades, chegando a produzir uma “crise da identidade”. Para Woodward (2014, p. 17), “só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”. Dessa forma, como cada sujeito sente-se pertencente em nossa sociedade, como fazem sentido os significados que encontramos e que tornamos, as coisas com as quais nos identificamos e passamos a pertencer, passando a fazer parte de nossa identidade. A cultura é a representação de um povo, da sociedade, tudo com o que nos identificamos e nos representa. Portanto, ela é tudo que faça parte e sentido para nossas vidas, que nos identifique, que traga significações. Conforme a autora,

[...] a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem quero ser? Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais podem falar (Woodward, 2014, p.18)

Portanto, faz-se necessário que a construção identitária dos(as) adolescentes seja estudada, como propomos fazer na nossa intervenção pedagógica, na sequência didática, em torno das construções identitárias étnico-raciais, usando a literatura negro-brasileira como proposta de autoidentificação e autoaceitação por parte dos(as) estudantes negros(as), e valorização por parte dos estudantes não negros(as).

A sequência didática foi realizada em uma Escola Técnica Estadual de Tempo Integral, durante as aulas de uma disciplina de oferta eletiva, intitulada “Mulheres Negras na Literatura e Estudo da Identidade”, para os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio. As disciplinas de oferta eletiva são disponibilizadas para os(as) estudantes de forma que eles se inscrevem conforme o interesse pela temática proposta.

Dessa forma, a disciplina foi ofertada entre os meses de agosto e dezembro de 2023, contemplando 20 horas-aula, as quais foram distribuídas em 10 encontros. O tema escolhido, para nosso estudo, foi a construção identitária dos(as) estudantes e a literatura negro-brasileira, analisando as questões sociológicas a partir da perspectiva étnico-racial emergente na literatura de mulheres negras, como no caso das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, respectivamente, discutindo as obras *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* e *Ponciá Vicêncio*.

A sequência didática buscou responder aos objetivos da pesquisa-ação, uma vez que, como objetivo geral, buscamos compreender como as questões raciais, que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes, estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, abordando questões étnico-raciais e as percepções dos(as) estudantes acerca do tema no espaço escolar.

Proseguindo, de forma específica, os objetivos foram:

- I. Compreender concepções de raça dos(as) estudantes;
- II. Descrever e interpretar como os(as) estudantes comprehendem as concepções de identidade presentes no contexto escolar, que auxiliam na formação identitária dos(as) educandos(as);
- III. Identificar e descrever como os(as) estudantes comprehendem a literatura negro-brasileira, com vistas a construção individual e coletiva em um processo de autoconhecimento e autoafirmação.

Após realização das leituras das obras citadas, os(as) estudantes puderam fazer, em grupo, não só discussões em relação às mesmas, como também análises e sínteses de apresentação da compreensão das obras. Além disso, assistiram ao filme *Histórias Cruzadas*, que serviu como subsídio para as análises e discussões.

Os(as) estudantes também participaram de uma palestra com a escritora Priscila Ferraz, onde puderam tirar dúvidas sobre as lutas e o cotidiano de uma escritora negra brasileira e falar de questões relacionadas à escrita negra, escritoras que inspiram, o conceito de raça e o combate ao racismo. As leituras, músicas, filme, análises e discussões serviram para compreender as percepções dos(as) estudantes, como também para consolidar os trabalhos finais da nossa eletiva, a saber: podcast, poesias, *slam*², músicas, desenhos, avatares, varais identitários e narrativas.

O Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado baseado, quanto ao procedimento, na pesquisa-ação. Segundo Tripp, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (2005 p. 445)”.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade (Kincheloe apud. Franco, 2005, p. 486).

2 “O *slam*” é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D’Alva. Originário do inglês, o termo *slam* quer dizer batida. As batalhas de poesia falada seguem algumas regras: poesias autorais de até três minutos sem a utilização de objetos cênicos e sem acompanhamento musical.” (<https://www.sympla.com.br/evento/slam-da-lapa-batalha-de-poesia-falada-em-havana-59-lapa/1748003?referrer=www.google.com>).

A pesquisa tem caráter qualitativo, que “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2012, p. 21). Para a entrevista realizada na sétima aula da sequência didática, utilizamos a técnica semiestruturada que, conforme Minayo (2012, p.64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Dessa forma, as entrevistas possuem as crenças, experiências e valores dos/as estudantes, conforme as respostas que foram elencadas.

Portanto, a transcrição literal das entrevistas nos possibilitou compreender um pouco sobre as questões étnico-raciais que perpassam a construção identitária do(a) adolescente negro(a) para a sua autoidentificação e autoaceitação, como também a autovalorização por parte dos estudantes não-negros.

CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho, apresentamos reflexões e propostas sobre a autoidentificação e autoafirmação étnico-racial dos(as) estudantes negros(as) na escola pública, onde realizamos a Intervenção Pedagógica com o objetivo de compreender como as questões raciais, que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes, estão presentes nas relações desenvolvidas no espaço escolar, abordando questões étnico-raciais e as percepções dos(as) estudantes acerca do tema no espaço escolar.

Entendemos que as práticas educativas, no ambiente escolar, precisam ser revisadas e ressignificadas. Ao concluir o trabalho, podemos falar sobre as questões marcantes que envolveram esse percurso, como as questões sociológicas, que possibilitaram as discussões com os(as) estudantes sobre a temática étnico-racial e tudo o que envolve o tema, e as questões da literatura negro-brasileira, que, além de levar para sala autoras negras, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, trouxe temas e vieses, que possibilitaram ampliar os horizontes dos(as) estudantes, apontando os desafios que é necessário que enfrentemos a fim de desnaturalizar alguns conceitos e efetivar um ensino que seja

mais equânime, multi/pluri, e que permita que todos(as) estudantes identifiquem suas potencialidades.

O objetivo pretendido com este trabalho não se encerra aqui, uma vez que falar de construção identitária é falar de algo que está em constante transformação e modificação para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Além disso, a construção identitária étnico-racial, na escola pública, como proposto aqui, aponta caminhos viáveis, agregando conhecimentos para a Sociologia, como também para a Literatura negro-brasileira, entre outras disciplinas. Desse modo, a intervenção pedagógica, vivenciada por meio da sequência didática, demonstra que é possível trabalharmos questões que possibilitem a identificação étnico-racial dos(as) estudantes e o uso de diversas ferramentas metodológicas, como apresentamos na sequência didática, que é uma das propostas viáveis que demonstram essa identificação.

Para que pudéssemos construir essa sequência didática, nos debruçamos, várias vezes, sobre sua elaboração, para que o desenvolvimento pudesse nos ajudar a compreender e atender os objetivos deste trabalho. Podemos afirmar que cada aula foi primordial para realizá-la. A participação e envolvimento dos(as) estudantes foi de extrema importância para que pudéssemos compreender esse processo de construção identitária étnico-racial dos(as) adolescentes negros(as), que se deu mediante a autoidentificação e a autoafirmação com o uso da literatura negro-brasileira. As leituras realizadas, como acesso de conhecimento de histórias coletivas e individuais, possibilitaram vivenciar transformações, debates e escuta, o que permitiu discutir realidades.

Os(as) estudantes, jovens negros(as), pardos(as), brancos(as) são nossos(as) protagonistas nessa intervenção pedagógica. Podemos afirmar que todo trabalho foi elaborado pensando nesse(a) adolescente, que, cotidianamente, frequenta a escola pública e necessita conhecer-se, identificar-se, afirmar-se como sujeito, individual ou coletivo, em uma fase da vida tão delicada e complexa como a adolescência. Compreender os(as) adolescentes, nessa fase, é possibilitar as suas mudanças e (re) significações, assim como a valorização por parte de si e dos outros. Necessário conhecer e compreender as diversas histórias, desnaturalizar crenças e modificar estruturas sociais.

O resultado obtido nas 10 (dez) aulas, que foram descritas e analisadas, permitiram ver o desempenho, dedicação e produção conjunta de novos conhecimentos e ressignificação de conhecimentos revisitados pelos(as) estudantes. Desse modo, observamos, nas falas dos(as) estudantes, reflexões e questões que merecem atenção; construir um bom diálogo permite promover a capacidade crítica dos(as) estudantes de forma que possam compreender e respeitar a construção identitária de forma coletiva e individual.

Sobre as obras utilizadas na nossa sequência didática, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, como instrumentos para trabalhar além da autoidentificação, autoafirmação e autoestima, consideramos que a Literatura negro-brasileira e a Sociologia possibilitam o fortalecimento e a (re)construção identitária étnico-racial de adolescentes negros(as), bem como a valorização por parte dos(as) adolescentes não negros.

Conhecer a história por intermédio de escritoras negras, debater o racismo, a desigualdade social, entre outras temáticas envolvidas, permitiu que o(a) estudante construísse e/ou (re)construísse uma imagem positiva de si como sujeito. A importância de encontrar personagens e autores(as) negros(as), na literatura, é reconhecer que ela proporciona identificação e que a construção identitária é atravessada, também, pela literatura.

Portanto, concluímos afirmando que as abordagens sociológicas, que foram realizadas junto com a literatura negro-brasileira das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, podem contribuir para a autoidentificação, autoafirmação e autoestima na construção identitária étnico-racial de adolescentes negros(as) na escola pública, que vivenciamos na sequência didática. Ansiamos pelo dia que em nosso país tenha igualdade social, para que nossos(as) estudantes possam ter consciência de seus direitos e possam, juntos(as), viver esse cenário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara. Entrevista com Conceição Evaristo. In:
Blogueiras feministas. [S. l.], 30 set. 2010. Disponível em: <http://>

blogueirasfeministas.com/2011/11/conceicao-evaristo. Acesso em: 04 de abril 2024.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U.** de 10 de janeiro de 2003.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 375- 403.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio** – 3^a ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação E Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. amp.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Stuart Hall; Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada/** Carolina Maria de Jesus; Ilustração de No Martins – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2020.

LITEAFRO. O Portal de literatura afro-brasileira. Carolina Maria de Jesus. **literafro**, Belo Horizonte, 06 fev. de 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

LITEAFRO. O Portal da literatura afro-brasileira. Conceição Evaristo. **literafro**, Belo Horizonte, 16 de abril de 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 22 de abril de 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, M. A totalidade do Diabo. **Como as formas geográficas difundem o capital e mudam estruturas sociais.** In: SANTOS, Milton (Org.). Economia espacial, críticas e alternativas. São Paulo: Hucitec, 1979.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos—Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/textopara-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. (Cuti). **Literatura negra-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARA ALÉM DAS PÁGINAS EM BRANCO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PERSONAGENS PRETOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Allany Fernanda Oliveira da Silva

Débora Falcão dos Santos

Taynan Iris da Conceição

“Enquanto os leões não contarem as suas histórias, os contos de caça seguirão glorificando o caçador...” Provérbio africano

INTRODUÇÃO

Quem nunca ouviu um “Era uma vez...”?! Certamente, em algum momento, já escutamos essa frase clichê, antiga e previsível, de modo a sempre a remontarmos e associarmos a alguma história infantil, concluída com a frase: “felizes para sempre”. Nestas histórias lidas, contadas e ouvidas na infância, as narrativas apresentavam princesas delicadas e em apuros, salvas por seus príncipes fortes e destemidos — estes, por vezes, representações de um ideal eurocêntrico de beleza.

Diante disso, o texto literário é um espaço de reprodução de estereótipos, isto é, um aliado para perpetuar o imaginário estético de beleza. As páginas dos livros só abriram espaços para o ideal do branqueamento, de modo que, por um intervalo de tempo, “convida(va) a adentrar [...] em um mundo que não é seu” (Silva; Silva; Silva, 2020). Mas a magia se encerra quando o ponteiro bate à meia-noite e a menina preta precisa enfrentar a triste realidade: ela não se encaixa no papel de protagonista.

À margem do egocentrismo e da hegemonia do branco, por muito tempo, somente encontravam-se personagens pretas em papéis subalternos ou meros coadjuvantes, a saber, diversos autores do cânone literário.

Nesse contexto, surge a preocupação em abordar a literatura infantojuvenil, suas atuais narrativas e de que modo ocorre a construção e o desenvolvimento de personagens pretos nessas narrativas infantis; assim como analisar questões e condições que cercam obras literárias à luz de nossas pesquisas e estudos no campo de ensino do componente curricular Didática. A proposta da disciplina nos levou a compreender a importância deste estudo para dilatar essas questões, de modo a pensar abordagens de ensino ancoradas na Lei 10.639/2003, que versa e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro. O que nos levou a reconhecer a necessidade de entender como a representatividade negra na literatura infantojuvenil contribui para a construção da identidade das crianças pretas, além de proporcionar a relação de pertencimento ao meio social em que estão inseridas.

FUNDAMENTAÇÃO

A Literatura se configura como possibilidade de alargar o entendimento acerca da realidade de um indivíduo, de um povo e sua diversidade cultural. Da mesma forma, o texto literário influencia no imaginário de seus leitores, sejam adultos ou crianças, de modo que as produções corroboram para o desenvolvimento desses sujeitos e de uma consciência crítica concernente às questões da sociedade.

Por meio da leitura, as crianças entram em contato com valores e códigos morais que circulam no meio social. O contato com essas narrativas interfere em sua formação, pois, nesta fase, as representações simbólicas contidas em uma dada obra podem respaldar no sentimento de pertencimento ou endossar estereótipos e preconceitos (Silva; Silva; Silva, 2020). Nesse sentido, a discussão trazida no corpo deste trabalho volta sua atenção para compreender o papel da Literatura, em particular, em uma obra brasileira contemporânea e em um clássico do século passado, que permanece significativo para o público infantojuvenil,

considerando que este campo “é a passagem do mundo da leitura para a leitura do mundo”. (Held *apud* Lima, 2005).

A literatura infantojuvenil impõe seu lugar enquanto gênero literário a partir da noção de que a infância não é somente uma faixa etária diferente das demais, mas também um período marcado por suas próprias singularidades, necessidades e perspectivas diante do mundo (Zilberman, 1985). Além disso, antes mesmo de concebermos esse gênero tal como ele é e como o conhecemos, seus passos embrionários de expansão e suas produções estavam diretamente vinculadas ao sistema de ensino, sendo submetido às funções pedagógicas, inclinadas aos seus interesses.

Por fim, sua constituição foi acompanhada de importantes eventos que nos ajudam a compreender melhor as condições de expansão e difusão de obras literárias destinadas ao público infantil. As circunstâncias de produção e expansão desse gênero literário têm respaldo nas questões sociais, políticas e econômicas inerentes a seu período de constituição, demonstrando como as narrativas podem servir tanto como ferramenta educativa quanto de entretenimento, adaptando-se às necessidades e expectativas de cada época.

Os contos de fadas ilustram essa transformação. Originalmente destinados aos adultos, eles refletiam a vida campestre e eram transmitidos oralmente sem menção à magia. Posteriormente, foram adaptados para crianças, adicionando elementos lúdicos objetivando entreter-las, às vezes, sem a presença literal de fadas. Essas estórias são caracterizadas como “contos maravilhosos”, existindo em um espaço “maravilhoso”, ou seja, fora da realidade concreta (Coelho, 2000). Essa adaptação do conteúdo dos contos para incluir elementos mais fantasiosos tornou-os aliados da educação, contribuindo para o desenvolvimento infantil e despertando o interesse das crianças pela leitura.

Nesse ínterim, surge a literatura infantil no século XVII com François Fénelon, escritor, poeta e teólogo francês, que foi pioneiro nesse campo com obras moralistas voltadas para a educação aristocrática. Ele atuou como tutor e escritor de livros que orientavam a educação de filhos de membros da nobreza, à referência de um título chamado *De L'éducation des filles* (Sobre a educação das meninas, em tradução livre), de modo que se tornou uma obra de referência para as demais famílias e para os estudiosos interessados na Pedagogia. Fénelon escrevia histórias infantis

com o intuito de educar moralmente as crianças, de modo que suas narrativas tinham um caráter maniqueísta, ensinando e categorizando o bem e o mal, estabelecendo modelos comportamentais a serem seguidos ou reprimidos; isto é, com um viés didático-pedagógico, inclinando-se aos modelos sociais e familiares da época.

Posto isto, David (2016), ressalta que as preocupações desta vertente consistiam em lapidar e reproduzir uma série de normas éticas e morais da sociedade. Assim, seu objetivo primário e fundamental tratava-se de podar o imaginário humano da criança segundo suas convenções sociais alinhavadas no texto literário.

No Brasil, as primeiras produções literárias destinadas ao público infantil apareceram apenas no final do século XIX, juntamente às produções didáticas. Isso porque, no plano pedagógico, o país passava por uma significativa reorganização da escola e do sistema de ensino, de modo que as produções para o público infantil se vinculavam diretamente ao sistema escolar e, por conseguinte, atuavam como seu suporte, estando, assim, submetidas aos interesses pedagógicos. No entanto, há também estudiosos que afirmam que as primeiras produções literárias brasileiras foram pensadas e produzidas unicamente com finalidades literárias e de atendimento às necessidades do público infantil, excluindo o pedagogismo outrora privilegiado. Como marco, consta a publicação de *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, em 1894.

A partir do século XX, o jornalista José Bento Monteiro Lobato deu ao país as primeiras produções dedicadas às crianças e aos adolescentes, com forte viés nacional. Para muitos estudiosos do campo, o referido autor é considerado o pai do faz-de-contas, ao passo que suas narrativas buscam vociferar a brasiliade impressa no enredo, nas suas personagens e, inclusive, na própria linguagem, que reproduz muito das lendas (re) contadas entre o povo (Lajolo, 1998).

Ainda nos dias atuais, as produções lobatianas perpassam gerações, valorizando o folclore nacional e despertando o imaginário do público leitor. No entanto, à medida que discussões que debatem a temática étnico-racial ocupam espaço no fórum social, e, inclusive, no universo das Letras, um olhar mais crítico é lançado sobre as obras de Monteiro, pois ao nos deparamos com a presença do sujeito preto nas narrativas, ao invés da leitura incitar um sentimento de pertença e valorização acerca

da origem e cultura de toda uma nação, visualiza-se a depreciação do negro. Assim, a partir das lentes de hoje, o preconceito racial é evidente.

A literatura infantojuvenil, ao longo de seu desenvolvimento histórico, reflete normas e valores que moldam o comportamento e a consciência das crianças e jovens (Coelho, 1981). Com o passar do tempo, ela vem evoluindo em consonância com novas descobertas e perspectivas, ocupando espaço na educação e sendo comumente implementada como recurso didático-pedagógico. Devido às mudanças do século XXI, essa literatura evoluiu para incluir narrativas que representam a diversidade e abordam a complexidade do meio social, indo além do enfoque original de conformar o imaginário infantojuvenil às normas sociais.

Hoje, essas histórias abordam desafios contemporâneos e questionam a visão tradicional da infância e adolescência como fases puras e intocadas (Luft, 2010). Temáticas relevantes, especialmente aquelas relacionadas à história e identidade nacional, têm ganhado espaço nessas narrativas, evidenciando uma transformação nos temas e representações oferecidas aos jovens leitores.

Por efeito desses desdobramentos na/da literatura no que diz respeito à pluridentidade – que traz impacto tanto estilístico como temático –, de sorte que as produções artísticas literárias passaram a expressar com mais propriedade a cultura ancestral, sem omiti-la ou subjugá-la ao paradigma da branquitude. Pelo contrário, no imo da literatura nacional é concebido liberdade a herança africana. Vale lembrar, o Brasil é resultado de um regime extenso e doloroso de exploração da população preta da África, que durou desde a chegada dos primeiros escravizados no século XVI até a assinatura da Lei Áurea, que determinou a abolição da escravatura no Brasil em 1888. Esses anos de exploração, inferiorização e desprezo pelos negros deixaram suas consequências até os dias atuais.

A abolição da escravidão e o fim do colonialismo apenas cristalizaram uma cultura racista que se enraizou na sociedade, levando a representações negativas de personagens pretos nas histórias que as crianças negras viam projetadas nelas mesmas. No entanto, com a evolução da sociedade, a ampliação do debate e o reconhecimento da necessidade de melhorias, houve uma reconstrução da representação do povo preto na literatura infantojuvenil. Hoje, essa literatura pode ser um importante instrumento na construção do letramento racial crítico

de crianças e jovens, ao ser fundamental que crianças negras se vejam representadas positivamente nas literaturas para construir suas identidades, já que isso é uma construção social, histórica, subjetiva e cultural (Gusmão, 2023).

METODOLOGIA

Diante disso, realizamos um mapeamento ante um vasto acervo de obras infantojuvenis disponíveis no mercado literário brasileiro, que fazem alusão à subjetividade negra, sob os seguintes critérios: a) o caráter dúbio das obras, uma vez que trazem personagens pretos em suas narrativas, apropriam-se de suas características fenotípicas, e, no entanto, exportam a imagem desses carregada de estereótipos ofensivos e alcunhas depreciativas; b) o não reconhecimento cultural da população preta, assim como o não reconhecimento da condição de indivíduos.

A partir disso, apontamos para os materiais literários de Monteiro Lobato, um expoente no campo da literatura infantil, e, ao passo de uma revisão bibliográfica de uma série de obras inseridas no universo criativo do autor, o *Sítio do Picapau Amarelo*, nos debruçamos sobre as leituras e selecionamos os textos *Caçada de Pedrinho* (1933) e *Histórias de Tia Nastácia* (1937), constituindo, portanto, nossa corpora. A importância histórica e cultural de ambos os textos na literatura infantojuvenil brasileira justifica essa escolha, uma vez que são reconhecidos como clássicos literários que têm influenciado gerações de leitores, o que, todavia, não os isenta de amplos debates acerca das representações raciais.

Para oferecer uma alternativa a esses clássicos e apresentar uma perspectiva contrastante, realizamos uma curadoria dedicada aos textos da contemporaneidade e entendemos que *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), de Rodrigo França, seria uma escolha mais do que adequada para o trabalho, pelos seguintes pontos: 1) em razão da presença da intertextualidade com tal afamada obra, que conquistou gerações; 2) por expressar nas páginas o lugar de fala de um povo historicamente apagado como proclamação étnico-racial; e 3) atrelar a representação positiva e poderosa da cultura e da história africana, contrastando com a visão eurocêntrica presente em muitas obras clássicas, como as de Monteiro.

Dessa forma, pretendemos investigar qual é o lugar das pessoas pretas nas narrativas e como esse contribui no desenvolvimento da identidade das crianças negras e na consolidação do sentimento de pertença ao contexto social em que vivem. O caráter desta análise é de viés crítico, tanto para as obras da década de 30 e seu respectivo contexto histórico, quanto para a produção vigente e os meandros das discussões étnico-raciais do presente.

MONTEIRO E A PRESENÇA DO NEGRO

A obra de Monteiro Lobato, referência de grande porte para o nosso acervo literário voltado ao público infantojuvenil, atualmente, tem recebido críticas acerca de ideais racistas. Por isso, é imprescindível efetuar uma análise sobre a elaboração de cada personagem preto, observando suas características físicas e, principalmente, a forma como elas são abordadas nas obras; assim como é fundamental considerar o lugar social posto a cada indivíduo desta etnia e raça, refletindo sobre as expressões linguísticas utilizadas nos textos, não ignorando as intenções veladas ante o contexto de fala.

Compreendemos que sem um olhar crítico e sem conhecimento sobre seu contexto histórico, os leitores, ao entrar em contato com as obras, podem deixar determinados aspectos passar despercebidos, ou seja, podem ler as aventuras do “bande” que vive no Sítio do Pica-Pau Amarelo sem identificar aspectos controversos na narrativa. Porém, com uma análise crítica das representações dos personagens negros e de sua cultura, é possível entender as problemáticas étnico-raciais que eram consideradas normais na época em que a obra foi escrita, mas que precisam ser revistas hoje.

Na saga de Lobato, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, embarcamos em uma emocionante jornada para capturar uma onça que ronda as proximidades do sítio [em *Caçadas de Pedrinho*], ou nos reunimos para ouvir as narrativas folclóricas contadas por Tia Anastácia para Pedrinho, Emilia e Narizinho [em *Histórias de Tia Nastácia*].

Tia Nastácia é uma personagem que surge não intuitivamente por Lobato, pois é pensada e construída a partir de uma empregada doméstica da família, ama de seu filho, chamada Nastácia. A construção dessa

personagem comprova a inexistência, na literatura anterior à década de 30, de personagens negros ocupando um protagonismo, pois quando apareciam, frequentemente, desempenhavam papéis domésticos (Almeida, 2024). A construção da personagem Tia Nastácia é marcada por estereótipos frequentes e caricaturas, contribuindo para a perpetuação de imagens negativas sobre pessoas negras, influenciando a percepção de suas identidades e valores na sociedade.

Em Caçadas de Pedrinho, as expressões racistas permeiam toda a narrativa. Em uma das cenas, Emília, após salvar a vida de todos, pede presentes a cada um deles e, ao se dirigir a Tia Nastácia, ela diz: “— E você, pretura?” (Lobato, 2019, p. 41), utilizando um termo que remete à cor da pele, com uma conotação racista disfarçada de expressão cômica. Em outro momento, após Tia Nastácia desmaiar, o narrador afirma: “Desmaio de negra velha é dos mais ríjos” (Lobato, 2019, p. 59). Assim, em tais exemplos, a personagem negra é retratada de forma cômica e depreciativa, sendo alvo de piadas sutis e sempre exercendo um papel subserviente na cozinha, apesar de ser apresentada como um membro da família.

Já na obra *Histórias de Tia Nastácia*, em uma breve discussão entre Pedrinho e Emília acerca do sentido etimológico do termo *folclore*, descrito por Dona Benta, o menino dispara o seguinte enunciado: “Estou com o plano de espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela” (p. 5). Essa construção faz analogia ao ato de ordenhar, isto é, extrair o leite de alguns animais, como vaca, ovelha, cabra, etc., para consumo humano.

O que nos chama a atenção, aqui, não é a figura de linguagem empregada, mas sim a construção de metáforas que viabilizam a desumanização de personagens humanos, também comum nessas narrativas, e que não mais passam despercebidas pelo crivo da criticidade das bases sociogênicas que as fundamentam. Nesse sentido, “espremer o leite do folclore que há nela”, concebe ao leitor a desumanização desta personagem e sua alusão direta a um animal, uma vez que se trata de uma construção que faz analogia ao próprio ato de ordenhar, evocando, ainda, um contexto de exploração.

Em outro episódio, após a solicitação para que Emília conte novamente sua conversa com os besouros, que eram seus espiões, ela finaliza

sua fala da seguinte forma: “— É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém — nem Tia Nastácia, que tem carne preta.” (Lobato, 2019, p. 22). A representação da figura negra como subalterna e inferior é evidente nessa passagem, refletindo a concepção de que o valor da pessoa preta difere do valor da pessoa branca. Portanto, a ênfase na “carne preta” denota inferioridade e carrega um tom depreciativo, logo, reconhecemos que a fala deixa explícito que, embora Tia Nastácia seja considerada insignificante, os animais estão tão irados com os moradores do sítio que pretendem devorá-la mesmo assim, sem a poupar de seu ataque.

Um trecho amplamente debatido e referenciado por seu teor racista ocorre quando os animais decidem atacar os moradores do Sítio e Tia Nastácia, que, até então, não acreditava que isso realmente aconteceria, e precisa subir em algo por não haver mais pernas-de-pau disponíveis para ela. A cena narrada coloca o leitor como espectador e coparticipante do desrespeito por outro ser humano: “E Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros” (Lobato, 2019, p. 37-38).

Entende-se que a comparação de pessoas negras com primatas remonta a ideias de colonizadores brancos que associavam chimpanzés e gorilas às pessoas negras, insinuando que estas não evoluíram da mesma forma que as pessoas brancas, sendo, portanto, de nível de intelecto baixo e tratando-os como seres ordinários. Não obstante, os movimentos de combate ao racismo lutam até hoje contra todo tipo de ação dessa natureza, dentre elas a violência verbal — como a comparação de pessoas negras a primatas, por exemplo.

Em outra situação, em meio ao ataque dos animais ao Sítio, eles descobrem que os moradores não haviam fugido, mas subido em pernas-de-pau, com exceção de Tia Nastácia, que havia ficado sem as pernas de pau. Ela informa que não aguentaria muito mais tempo se segurando no mastro, recebendo como resposta do “onço”: “— O nosso banquete vai começar pela sobremesa. O furrundu está dizendo que não aguenta mais e vai descer [...]” (Lobato, 2019, p. 39). Nessa fala, observamos novamente o uso de analogias para referenciar a cor da personagem, dessa vez associando-a ao doce *furrundu*, que tem açúcar mascavo como ingrediente principal, ocasionando sua coloração escura. Assim,

o narrador usa as palavras como sinônimos, o que, na verdade, é um recurso linguístico utilizado na narrativa lobatiana que objetivava conceder algum tipo de humor às custas de vidas negras, no caso de Tia Nastácia.

Nota-se, também, que a representação de Tia Nastácia, em HTN, é profundamente marcada por características fenotípicas que reforçam estereótipos racistas. O narrador recorre a descrições que não apenas desvalorizam a aparência da personagem, como também a colocam em uma posição de inferioridade social e racial, como na fala de Emília:

— Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beiçuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (Lobato, 1995, p. 24).

O desdém da personagem às histórias se justifica em Tia Nastácia e na linguagem explícita ao acentuar com desprezo os traços dessa personagem, potencializando estereótipos racistas. A temática de subserviência de Tia Nastácia, enfatizada por suas descrições fenotípicas empregadas, reaparece igualmente nesta obra, a ilustrar: “Tia Nastácia, sempre de olhos baixos e atitude submissa, fazia o que lhe mandavam” (Lobato, 1995, p. 33). A combinação de características físicas com atitudes comportamentais reforça a ideia de que a personagem negra é naturalmente inferior e destinada à obediência. Essa representação não apenas corrobora com a expansão de estereótipos raciais, como também normaliza a desigualdade social e racial, apresentando-a como uma característica inerente da personagem.

Em outro momento da narrativa de HTN, o narrador escreve: “A velha negra, com seus lábios enormes e nariz achatado, parecia sempre fora de lugar” (1995, p. 28). Aqui, a ênfase nas características faciais de Tia Nastácia possibilita destacar sua alteridade e posição subordinada em relação aos personagens brancos. A expressão “parecia sempre fora de lugar” sugere que ela não pertence ao ambiente em que se encontra, sublinhando sua exclusão social e racial.

Por outro lado, a obra CP, que se concentra nas aventuras de caça de uma onça e de um rinoceronte, apresenta outros problemas

relacionados ao “politicamente correto” para uma obra infantojuvenil, pois a linguagem utilizada para se referir a Tia Nastácia é preocupante. Essa escolha linguística não só reflete os estereótipos raciais da época, mas também reforça a ideia de superioridade racial branca e inferioridade racial negra, transmitindo essas noções problemáticas ao público infantil.

Vale ainda ressaltar que, no início da obra *Histórias de Tia Nastácia*, Pedrinho evoca a lembrança de sua mãe lhe ter falado sobre uma escrava negra chamada Esméria, que pertencera ao seu avô, a qual detinha grande sabedoria popular e tinha também o hábito de reunir as crianças na varanda para lhes contar histórias. O menino, em uma reflexão pouco demorada, não dispensa o comentário, ao indagar sobre Tia Nastácia ser uma nova Esméria.

Essa construção deve ser analisada, evidentemente, levando em consideração a personagem de Tia Nastácia enquanto uma empregada doméstica, de pele preta retinta, que serve os adultos e crianças da casa. Vale ainda ressaltar que não parece ser sobre qualquer personagem que essas metáforas de desumanização se incorporam, mas para uma etnia e estereótipo específicos, visto que:

[...] a desumanização animalizada é reduzir o outro a um animal, negando sua humanidade. E pode ser observada claramente em dois momentos históricos: A construção da associação dos judeus com ratos, na Alemanha Nazista e a associação de negros a animais, durante toda história moderna do Ocidente. (Custódio; Oliveira; Valle, 2020).

Destarte, ao final de Caçadas de Pedrinho, cujo enredo foi constituído com um inventário cultural preconceituoso e, portanto, negligente aos direitos humanos, temos como desfecho da obra o seguinte: “— Tenha paciência — dizia a boa criatura. — Agora chegou minha vez. Negro também é gente, sinhá...” (Lobato, 2019, p. 79). O narrador ironiza com essa personagem de naturalidade afrodescendente, mas, ainda sim, a fala intensifica a reflexão sobre a presença do racismo na obra, fomentando os debates sobre a mesma. Afinal, mesmo em um cenário pós-abolicionista, percebe-se a ocorrência de um designativo à hierarquia que existia nos antigos casarões: *sinhá* — usado para se referir a

Dona Benta. Assim, é mantido o cultivo da supremacia dos papéis entre ambas as mulheres, uma preta e a outra branca.

O debate sobre passagens das obras lobatianas que contêm racismo intensificou-se com a virada do século, à medida que a temática étnico-racial ganha cada vez mais relevância. No início da década de 2010, Monteiro Lobato teve sua obra e seu nome em foco em decorrência de um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre seu livro “Caçadas de Pedrinho”. O CNE recomendou a interrupção da distribuição do livro em escolas públicas, com base em alegações de conteúdo racista em algumas passagens, o que se opunha a um dos critérios estabelecidos para a seleção de livros no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para uma educação antirracista. O CNE orientou que fosse exigido da editora a “inserção de uma “nota explicativa” com esclarecimentos ao leitor sobre a presença de estereótipos raciais na literatura.” (Tito, 2010)³. A trama envolta dessa alegação do CNE estendeu-se por anos, seguindo sem acordo e em deliberação até os dias atuais, contribuindo com a continuidade de discussões acerca do mesmo.

FRANÇA E A REPRESENTATIVIDADE NEGRA

O Brasil atual ainda é uma *Casa Grande*⁴ que abriga velhos fantasmas. No entanto, diante de um contexto de fortes discussões e das repercussões nos fóruns sociais no combate à intolerância étnico-racial, tem-se dado um notável encorajamento para a produção deste conteúdo. Dentre as poucas publicações desta temática, no contexto da infância, vale destacar a obra de autoria do escritor brasileiro e cientista social, Rodrigo Ferreira França, intitulada *O Pequeno Príncipe Preto* (2020). A ideia do livro deriva-se do espetáculo teatral dirigido pelo escritor, inspirando a construção da história ficcional de um menino negro na figura

3 TITO, F. CNE quer que Monteiro Lobato com trechos racistas tenha nova edição. G1, Brasília, 30 out. 2010. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/10/cne-quere-monteiro-lobato-com-trechos-racistas-tenha-nova-edicao.html>. Acesso em: 11 jul. 2025.

4 Menção à obra de Gilberto Freire, intitulada *Casa Grande Senzala* (1933).

de um príncipe que vive com sua árvore de Baobá e anseia espalhar para todos a semente de Ubuntu.

A obra *O Pequeno Príncipe Preto* (doravante PPP), de autoria de Rodrigo França, com ilustrações de Juliana Pereira, como o próprio título faz alusão, é uma releitura do clássico *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943. Diferentemente da obra de Saint-Exupéry, a qual passa uma visão eurocêntrica de mundo e cultura, sendo narrada por um menino caracterizado segundo o padrão europeu — uma cabeleira loira e um par de olhos azuis —, ressalta, significativamente, as suas raízes ancestrais. Sendo assim, é pertinente destacar que as duas produções têm suas próprias particularidades e pesos relativos à própria cultura. Por exemplo, a rosa é um elemento bastante citado no decorrer da narrativa francesa — símbolo natural dos costumes ocidentais —, enquanto o elemento-chave do PPP é uma árvore pertencente à matriz africana: Baobá — uma árvore sagrada e milenar do território.

À vista disso, chamamos a atenção para a Baobá, que não é um mero adereço poético, uma vez que o autor, ao inseri-la no seu texto, tem a intenção de remeter a ancestralidade, ao patrimônio imaterial dessa etnia. Para Souza (2021), a árvore seria a própria personificação da ancestralidade africana. E, no livro, o narrador-personagem, faz menção honrosa à árvore como a *Grande Princesa*, a fim de enfatizar o valor excedente dessa no que diz respeito à história, crenças e costumes, etc.; que precisam ser preservados. No tocante à ancestralidade, faz-se mister comentar sobre o recurso gráfico utilizado pelo autor, pois, valendo-se de uma escrita em caixa alta e da separação silábica quase perfeita: AN-CES-TRA-LIDADE — isto vinculado às imagens das figuras patriarcais —, França ilustra para as crianças a árvore genealógica da família e suas origens.

A obra de França surge desta necessidade de reivindicar direitos e valores de um povo deixado à margem devido a um protagonismo branco. Por essa razão, o tema da ancestralidade e da representatividade ganham forma neste universo infantil, tal como a construção do protagonista, que é intitulado como príncipe pela sua companheira [Baobá], tendo em vista que a elaboração do pequeno príncipe preto carrega consigo o orgulho da comunidade negra na pele, na sua maneira de ver e sentir

o mundo. Para Zilá, isso qualifica a obra como literatura afro-brasileira, já que faz resgate à memória, segundo seus parâmetros:

- a) pela temática: preferencialmente temas relativos ao negro;
- b) pela autoria: “literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva”; c) pelo ponto de vista: relato dos fatos a partir de uma ótica negra; d) pela linguagem, vocabulário, ritmo, sonoridades das línguas africanas; e) pelo público negro que se deseja conscientizar (Zilá, 2011, *apud* Duarte, 2013, p. 22).

A linguagem é um dos parâmetros definidos por Zilá para ratificar a literatura afrodescendente, porque é por intermédio da linguagem verbal ou visual que a humanidade, desde a era das cavernas, imprime suas ideias até a atualidade. Assim, como não levar em consideração? Ao olharmos para a maneira pela qual o autor brasileiro concebeu este narrador-personagem, a primeira coisa a se apontar é o vocabulário empregado: as palavras *Baobá* e *Ubuntu* – de origem africana – que, quando usadas no texto, são como verdadeiras entidades; evocam o espírito da Mãe África: artifício verbal empregado serve como manifestação de uma identidade e não uma omissão ocorrida em outros casos.

Observa-se que a forte consciência identitária da própria raça do pequeno príncipe preto contrapõe-se à herança de preconceitos e o embrião da ignorância nas entranhas da sociedade, visto que, com bastante leveza e com um olhar puro do ser criança, o menino negro afirma: “A minha pele é da cor do solo” (França, 2020, p. 10). Isso parece poesia, mas é apenas o prosear em defesa de uma minoria, pois nessa curta sentença, na qual o enunciador realiza uma comparação entre a pele preta e o solo, remetendo a sua coloração, através da linguagem passa-se a ideia para o leitor da autoaceitação e não da autodepreciação ou alguma espécie de comparação infundada.

O imaginário racista está fincado na estrutura social, e é preciso desconstruir certos estereótipos. Concordando com essa necessidade, no discurso do pequeno príncipe preto, aborda-se novamente o assunto da pele retinta, chamando atenção para a pauta do lápis “cor de pele”, um dos debates mais polêmicos da atualidade. Dessa forma, entendendo

a urgência de trazer o leitor a reavaliar certos (pre)conceitos, o príncipe se questiona e, no intuito de nos fazer nos questionarmos também, ele diz: “As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis ‘cor de pele’. Como assim? A pele pode ter tantos tons...” (França, 2020, p.10).

Essa narrativa de resistência, configurada aos códigos de uma literatura infantil, traz para nós uma voz muito imponente como protagonista, quebrando inúmeros *tabus* só pelo fato de ser quem é. Afinal, este menino preto não está despido e carregando carvão. Nessa narrativa, o garoto possui um título da realeza, não sendo socialmente subalternizado como um serviçal. Aqui, vemos um herói que não possui uma capa, senão uma manta real da matriz africana, e assim salva primariamente a autoestima de cada uma das crianças por meio de suas palavras: “Minha boca é grande e carnuda. [...] Eu adoro batata e adoro meu nariz. Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas eu gosto dos meus olhos como eles. Porque são meus.” (França, 2020, p. 11).

A partir de sentenças simples, constituídas de adjetivos típicos do dia a dia desses pequenos interlocutores, o escritor traz a conotação de representatividade nivelada para entendimento destes, a fim de atingir clareza para a provável mensagem: “Se você é igual a ele [o pequeno príncipe preto], você também é um príncipe/princesa do seu planeta ou palácio”. Como isso acontece? Por meio da descrição de si, diferentemente de outras narrativas nas quais a descrição da personagem preta é feita por uma terceira pessoa. Dito isto, França usufrui engenhosamente de expressões como boca grande ou nariz de batata, as quais, em outro contexto, seriam desfrutadas para inferiorizar e rebaixar a autoestima do indivíduo com relação às suas características fenotípicas, renovando semanticamente o sentido de acordo com suas intenções.

Valendo-se do código visual, os traços estéticos e a paleta de cores – esbanjando tons de laranja e azul –, a ilustradora reitera o compromisso de reafirmar a identidade negra junto ao texto escrito. Explorando as infinitas possibilidades de diálogo com o segmento verbal e o imagético, o autor e a ilustradora dão as mãos em concordância de uma fala que precisa ser dita em alto e bom tom. Na parte escrita, o pequeno príncipe preto segue reafirmando a sua identidade a partir do seguinte discurso: “Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes

eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual os galhos da Baobá. Crescer, crescer, crescer... [...]” (França, 2020, p.11).

A parte ilustrativa, corroborando com a fala do protagonista, traz visualidade para o que foi enunciado, de modo que, convertendo palavras e traços artísticos, Juliana nos apresenta a face cujos “olhos são escuros como a noite”, a boca “grande e carnuda” e, é claro, o “nariz de batata”. Sem timidez ou qualquer desnecessário receio, a ilustradora ocupa quase toda a dimensão da página para que se torne visível a resistência e a força de um cabelo tal qual o de Baobá.

Crê-se, portanto, nos efeitos positivos da leitura, de maneira que o leitor seja (co)participante dessa luta, afinal “a consciência e a autoafirmação dos elementos [...] que caracterizam a identidade negra são fatores de fundamental importância [...] na busca por respeito, dignidade e conquista de espaços sociais necessários ao pleno exercício de suas cidadanias” (Souza, 2020, p. 46). Compreendemos, desde o princípio do trabalho, o quanto a questão da identificação é de suma relevância, para que mais meninas se enxerguem como princesas ao se olharem no espelho e para que os meninos possam se imaginar, também, senão super-heróis, salvando o mundo.

Segundo Coelho (1981), a tarefa da literatura infantojuvenil corresponde a emocionar o espírito dos pequenos leitores, ao passo que, folheando as páginas de um livro entre um salto e outro, pelas aventuras no mundo lúdico – embora tendo um compromisso sério com as questões sócio-históricas –, as crianças e adolescentes possam interrogar a si mesmos ou ao mundo que as rodeia. Sob este viés, nota-se, portanto, a preocupação de Rodrigo França em conscientizar a criança negra e a não-negra a respeito da necessidade de quebrar estereótipos injetados no corpo social e desconstruir uma concepção preconceituosa relativa à população afrodescendente.

ANÁLISE COMPARATIVA

Em consonância com os dados apresentados, neste respectivo trabalho, acerca das produções da Literatura infantojuvenil, a saber *Histórias de Tia Nastácia* e *Caçadas de Pedrinho* – ambas de Monteiro Lobato

–, bem como *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, analisando os aspectos estéticos e literários desses livros, nos propomos ainda a realizar uma análise comparativa de determinados pontos. Além de tudo quanto já destacamos, referente às produções de ambos os autores desta mesma pátria, mas de diferentes épocas, ainda concordamos que seria interessante comentarmos recortes que cooperassem para a compreensão do verdadeiro significado de representatividade.

Em primeiro lugar, retomamos com a questão da descrição física dos personagens, mais precisamente, evidenciando como ocorrem as descrições da figura do negro dentro da narrativa ficcional. Na produção contemporânea, observamos que a narrativa na primeira pessoa do singular assegura a autodescrição do protagonista negro. Isso significa dizer que é dado, nesta produção, o direito à voz negra a falar da própria pele. Todavia, ao voltarmos para Lobato, percebemos um contraste, uma vez que, ao inserir personagens pretos em suas narrativas, este deixa o retrato destes personagens a cargo do narrador ou de algum personagem branco — seja Dona Benta ou um de seus netos —, o que escraviza novamente a população afrodescendente ao subjugamento do branco. Dessa forma, entende-se o avanço das narrativas contemporâneas em trazer a perspectiva da negritude para além das *páginas em branco*, mas concedendo os holofotes do protagonismo.

Em segundo lugar, reparamos no uso do marcador racial empregado tanto por Monteiro quanto por França nas suas respectivas obras. Na produção do autor modernista, observamos que a menção à cor da pele tem como finalidade qualificar negativamente a personagem, que, por vezes, se resume a Tia Nastácia.

Entende-se que, portanto, a semântica da palavra *negro* ou *preto*, ou qualquer vocábulo de ordem similar, inserida no contexto da obra lobatiana, é empregada como adjetivação diminutiva de valor, senão, ainda, como símbolo de indignidade racial. Isto é, um verdadeiro genocídio identitário de natureza sociocultural. Dentre tantos possíveis episódios racistas presentes na obra de Lobato, ilustra-se no supracitado recorte: “[...] Desmaio de negra velha é dos mais ríjos” (Lobato, 2019, p. 59, grifo nosso).

O narrador onisciente se refere a Tia Nastácia não pelo seu nome, mas pelo composto vocabular *negra* e *velha*, sendo o primeiro filiado à

uma carga de sentidos negativa e pejorativa na sentença em destaque, e o segundo corrobora para isso. Por meio dos efeitos estéticos, o autor reforça estereótipos e preconceitos associados à identidade da personagem preta, reforçando assim uma concepção de trato social, cultural e histórico enraizada na discriminação.

Em contrapartida, na produção do autor contemporâneo, França visa empoderar seus jovens leitores, bem como libertar o povo preto, historicamente, do aguilhão da discriminação nas páginas – janelas abertas para o mundo ficcional, mas ligadas ao mundo real para reproduzir um ideário ou reconstruir um imaginário. Contrapondo a perspectiva lobatiana, e a de tantas outras produções que marginalizaram o ser humano pelo critério da cor da pele, Rodrigo França traz para o texto literário o designativo racial precocemente no título da obra, *O Pequeno Príncipe Preto*, no intuito de combater o racismo estrutural desmoralizante referente à raça no contexto literário. Para tanto, o termo *preto*, em evidência, incorpora sentidos de afirmação identitária, valorizando aspectos antes ridicularizados em razão do preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os pontos discutidos, este estudo visou investigar, reconhecer e discorrer acerca da representatividade negra e sua influência na construção identitária de personagens pretos no que se entende como literatura infantojuvenil, apontando como essa projeção influencia diretamente a relação de pertencimento ao meio social em que estão inseridas e seu vínculo com fatos históricos anteriores.

A análise aqui desenvolvida não tem o objetivo de promover uma denúncia ou censura às produções supramencionadas de Monteiro Lobato em detrimento da de Rodrigo França, *O Pequeno Príncipe Preto*. Todavia, nossa abordagem está orientada sob uma ótica sócio-histórica na qual as obras estão inseridas, isto é, considerando seus contextos históricos e sociais de produção. Acreditamos, portanto, que ver a leitura de Monteiro Lobato nas salas de aula é indispensável, assim como reconhecer sua importância enquanto um expoente da literatura infantojuvenil no século XIX. Ou seja, por meio do texto literário é possível promover uma consciência crítica-reflexiva diante dele mesmo.

A partir dos principais resultados, entendemos o quanto a questão é fulcral: a promoção de uma literatura que conte com a diversidade para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, são necessários esforços para incluir mais narrativas que contenham a valorização significativa e impactante da herança cultural e histórica africana. Reconhecemos não só a importância dessa literatura para a criança preta, ao se ver representada e contribuir para a construção de sua autoestima, mas também para a conscientização e educação da criança branca – ou reeducação –, fazendo-a reconhecer seu local de privilégio e a importância de dar espaço e voz àqueles que são alvo de investidas discriminatórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. P. **Reescrita do texto Caçadas de Pedrinho, de Regina Zilberman (2020)**: uma análise discursiva a partir da comparação com o texto original de Monteiro Lobato (1933, 2016). Monografia (Graduação) - Curso de Letras Licenciatura Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, Universidade Estadual do Maranhão, Santa Inês, 2024.

COELHO, N. N. **A literatura infantil**. São Paulo: Ática. 1981.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUSTÓDIO, D.; OLIVEIRA, L.; VALLE, F.. Quando eu for humano: A desumanização. **Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Rio de Janeiro, 10 dez. 2020.

DAVID, R. S. **Literatura infanto-juvenil**: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção literária. A prática da leitura na escola e na sociedade. *Cadernos discursivos*, Catalão-GO, v. 1 n. 1, p. 66-84, 2016.

DUARTE, E. A. (coord.). **Literatura Afro-Brasileira:** abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FERES, J. J.; NASCIMENTO, L. F.; EISENBERG, Z. W. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, n° 1, p. 69-108, 2013.

FRANCA, R. F. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

GUSMÃO, R. **Letramento racial crítico de crianças:** Uma abordagem sobre o uso de literaturas infantis por professores dos anos iniciais no ensino fundamental de Recife. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LAJOLO, M. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. [S.l.]: [s.n.], 1998. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/monteirolobato//outros/lobatonegros.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

LUFT, G. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, p. 111–130, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/Frg9RcVgSggvvq3Y3zvR3rHdgVB/>. Acesso em: 10 out. 2024.

MALAFIA, E. D. S. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. **Copene**, Uberlândia, 2018.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 101–115.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Projeto Livro Livre, [1933] 2019.

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia.** 32.ed. São Paulo:
Brasiliense, [1937] 1995.

SILVA, E. B.; SILVA, N. L. N.; SILVA, P. J. Protagonistas Negros na Literatura Infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas. **Revista Humanidades e Inovação**, Bahia, v. 7, n. 22. 2020.

SOUZA, L. A. A autoafirmação da identidade negra pelo viés da ancestralidade africana em O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França. **e-scrita**, Tocantins, v. 12, n. 2, 2021.

ZILBERMAN, R. Introduzindo a literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 98–102, 1985. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10106>. Acesso em: 10 out. 2024.

MULHERES NEGRAS E SUAS EPISTEMOLOGIAS ANCESTRAIS: CONTRIBUIÇÕES NO NOVO PNE

Maria José dos Santos
Graça Elenice dos Santos Braga

INTRODUÇÃO

No decorrer da história educacional em nosso país, a população negra ainda tem sido a menos favorecida no direito de aprender, ou melhor, de ter acesso às políticas públicas e sociais, especialmente na educação. Assim, este artigo surge com o propósito de fornecer subsídio para a efetivação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 tendo, como base as epistemologias ancestrais vivenciadas por mulheres negras comprometidas com a educação pública.

Além disso, este ensaio é um conjunto de diligências conceituais e metodológicas que une esforços para a erradicação do racismo na educação brasileira buscando estratégias antirracistas. Este artigo apresenta resultados evidenciados na finalização do projeto Sòrò Asé: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras Educadoras de Terreiros no Campo da Educação em Pernambuco⁵.

Todavia, possivelmente, este estudo, ao se predispor a romper com os padrões eurocentrados, que têm nutrido o racismo estrutural, lança sugestões que venham a colaborar nas práticas antirracistas na

5 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE (FACEPE), no edital Solano Trindade em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Agreste-CAA/UFPE (2021).

educação e na sociedade brasileira (Carneiro, 2003; Gonzalez, 2020). Nesse sentido, destacamos em especial as mulheres negras na condição de cidadãs que foram e ainda são colocadas às margens das agendas das políticas públicas, especialmente no que se refere às questões de pluralidades e especificidades a serem efetivadas no estado, principalmente no âmbito educacional.

Desse modo, para refletirmos sobre racismo na educação, partimos de um contexto mais amplo em uma perspectiva interseccional, pois as trajetórias das mulheres negras estão regadas de diversas formas de preconceitos, violação de direitos e potencialidades.

Assim, buscaremos nas narrativas das docentes negras as contribuições das epistemologias vivenciadas no cotidiano das escolas públicas, as quais serão neste estudo as referências teóricas com as lentes das(os) autoras(es): hooks (2019), Gonzalez (2020), Carneiro (2003), Akotirene (2018), Collins (2020) e outras(os) que refletem em seus escritos uma perspectiva da decolonialidade de formas interseccionais. Por certo, conciliaremos as questões que perpassam no PNE.

No entanto, o PNE, como instrumento de monitoramento das políticas públicas educacionais, movimenta-se como uma tarefa coletiva em construção social, que retoma a temática central das conferências e dos seminários com a perspectiva de ampliar a participação da sociedade. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), nos últimos relatórios do referido plano decenal constatam-se os desafios do cumprimento das dez diretrizes estabelecidas.

Enfatizar o PNE 2024-2034 no foco das inclusões das políticas para a equidade de raça e gênero prevê aplicabilidade da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que estabelecem diretrizes sobre o ensino de cultura, história afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação brasileira, em especial o segmento das mulheres negras.

As docentes negras em sua heterogeneidade e em suas especificidades buscam na intersecção dos fatores históricos, sociais, culturais e religiosos as possibilidades de combater as desigualdades; e lutam pela dignidade humana. Igualmente, essas mulheres como sujeitas de direitos especialmente nas práticas de sala de aula procuram em diferentes

espaços coletivos transformar a realidade e assumir o protagonismo. No entanto, a descolonização dos saberes, tendo como ponto de partida o pensar e o interagir na reformulação epistemológica, envolve o coletivo em que as mulheres negras estão inseridas e onde redescobrem suas potencialidades, a exemplo dos terreiros aos quais estão vinculadas pela dimensão da crença no axé de suas ancestralidades. Embora assumir o protagonismo no contexto das práticas educativas, em uma perspectiva antirracista, seja ainda um desafio para as instituições públicas, as docentes negras adotam em suas salas de aula um compromisso de desmistificar o racismo e promovem as reivindicações da educação como direito humano. Além disso, esses são possíveis elementos que impulsionam a efetivação no processo do novo PNE.

Decerto, a educação igualmente é compreendida como um campo de disputa na sociedade brasileira (Gomes, 2017). As políticas educacionais precisam, então, ser pensadas e implementadas considerando direitos sociais e específicos. Nessa linha de pensamento, Fraser (2007) corrobora as ideias de Carneiro (2003) ao explicar que para combater as desigualdades se faz necessário reconhecer as diferenças, pois a paridade de participação efetiva de negras e negros nas instituições de intervenções sociais ainda é limitada.

O referido estudo está organizado nas seguintes seções: “PNE: agentes sociais, em especial as mulheres negras”; “Pesquisa pós-colonial: conceitos, lócus e procedimentos”; e “Possíveis contribuições das mulheres negras de terreiros nas práticas docentes para o novo PNE”. Por fim, destacamos algumas considerações às quais chegamos.

Desse modo, a relevância deste artigo está impressa nos contextos: educacional, histórico, social, cultural e religioso, tendo em vista que são essas mulheres negras educadoras que fazem de suas práticas subsídios para erradicar o racismo na educação pública.

PNE: AGENTES SOCIAIS, EM ESPECIAL AS MULHERES NEGRAS

Quanto mais eu vou buscar, eu gosto de correr atrás, de participar das conferências. Pois não adianta a gente ficar só assistindo televisão, sem participar de nada, a gente deve

participar de conferências, conselhos e lutar para conseguir uma vaga no mundo (Santos, 2014, p. 81-82).

O exercício da participação afirmado pela mulher negra aparece como expressão de interesse não apenas individual, mas também, sobretudo, coletivo para que as pessoas possam atuar sobre a realidade realizando transformação social. Propomos um convite a relacionar o PNE como instrumento de políticas públicas em processos sociais complexos, de correlações de forças dos diversos agentes sociais, ou seja, da disputa dos diferentes e muitas vezes contraditórios interesses presentes na sociedade e nas lutas sociais. Como afirma Azevedo (2014, p. 267),

[...] as decisões consubstanciadas no plano, mesmo que assentadas nas estruturas de poder presente na sociedade, e, portanto, possuindo fortemente as marcas das forças hegemônicas, não significam a anulação dos espaços de confronto e de participação que a vigência da democracia política permite, tal como hoje é possível ocorrer na realidade brasileira.

Essas experiências revelam que o Estado não é algo da classe dominante, fechado e impenetrável, mas que as lutas que se realizam na sociedade também se refletem no interior do Estado. Contudo, a implantação do neoliberalismo resultou no novo formato do Estado, que, de acordo com a correlação de forças e disputas hegemônicas no cerne das instituições, estará sempre em defesa da estabilidade do capitalismo (Oliveira, 2015).

O PNE no âmbito do sistema educacional surgiu na década de 1930 no período da criação do Ministério da Educação. Bem como as forças sociais e a ordem oligárquica dominante, os intelectuais progressistas inseridos no contexto da modernização conservadora modelavam o projeto hegemônico da educação. Assim, segundo Saviani (2014, p. 231), “embora o conceito PNE tenha sido introduzido no campo educacional desse a Constituição de 1934 com a sucessiva elaboração e aprovação de planos desde essa data até hoje, a maioria dos planos permaneceu letra morta [...]”. Nesse período a população negra era excluída do acesso

à educação, e as mulheres negras exerciam a função de cuidadoras, quituteiras e amas de leite (Theodoro, 2008).

No entanto, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 e instituído por meio da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014) para o período 2014-2024, composto por 20 metas, estratégias e suas 10 diretrizes em sua forma e conteúdo - apresenta no art. 2.º:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Embora os conteúdos tragam avanços significativos ao I PNE, o PNE 2024-2034 refletiu um contexto conturbado para a democracia no enfrentamento das desigualdades de gênero e raça no âmbito das políticas educacionais. Diferentes atores conservadores (inclusive, mas não somente, pastores, autoridades religiosas, parlamentares e empresários) foram inseridos em uma disputa com distintos movimentos sociais, entre eles movimentos de mulheres negras em defesa dos direitos humanos.

As tensões no trato das diferenças sociais, étnico-raciais, de orientação sexual e de gênero alcançaram o recuo significativo no PNE – foi justamente a temática da diversidade e da diferença que sofreu veto. Como afirma Dourado (2014, p. 234), “acabou numa perspectiva mais geral, uma indicação apenas da promoção do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental”.

Assim, com o voto à questão de gênero no PNE, também aconteceram posteriormente na aprovação dos Planos Estaduais e dos Planos Municipais de Educação abusos, intimidações e fiscalizações realizadas nas escolas e faculdades por diferentes segmentos – entre eles, estudantes, funcionários(as) e familiares. Como alerta hooks (2019, p. 201), “práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática nas salas de aula”. Essas práticas autoritárias promoveram racismo, sexismo e outras formas de violências, inclusive utilizando a judicialização, mas uma vez o Estado legitimando diferentes formas violências.

Nesse sentido, os marcadores de desigualdades que relacionam as metas do PNE, entre elas a meta 8, mostraram o quadro alarmante das disparidades sociais, raciais e de gênero na educação. Segundo o INEP (2024, p. 202), a Meta: Igualar a escolaridade entre negros e não negros (100%) não ocorreu: “Em 2023, a escolaridade média dos jovens negros (pretos e pardos) de 18 a 29 anos era de 11,4 anos, enquanto a dos não negros (brancos e amarelos) era de 12,4 anos, resultando em uma razão de 91,9% [...]”.

Com base no monitoramento das políticas quanto à meta 8, elevações da escolaridade e da diversidade têm sérios desafios para o novo PNE, pois os impactos negativos quanto à falta de instrução são mais expressivos no percentual de negros(as), idosos(as) e nordestinos(as) que não sabem ler e escrever (PNAD-Educação 2022).

O recorte racial e de gênero também atravessa a realidade brasileira. Embora as mulheres sejam mais escolarizadas que os homens, entre a população com 25 anos ou mais, elas somam 21,3% das pessoas que têm o nível superior completo, contra 16,8% dos homens, mas o número de mulheres brancas graduadas era o dobro das pretas ou pardas – 29% e 14,7%, respectivamente – (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023).

A implementação das políticas públicas não apenas envolve um arcabouço jurídico, mas também exige diversas concepções e ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas (Rua, 2009). Nesse sentido, para articular as questões de gênero, raça e território ao mesmo tempo, as determinações de classe devem ser consideradas como alternativa para a efetivação de direitos humanos.

As mulheres negras, nesse contexto – impondo-se e buscando outras formas de viver em sociedades e promover práticas educativas antirracistas no seu cotidiano –, se autodesafiam para romper com a falsa democracia, desde as organizações nos quilombos até as articulações atuais em irmandades, grupos e redes de mulheres.

PESQUISA PÓS-COLONIAL: CONCEITOS, LÓCUS E PROCEDIMENTOS

Do fundo do poço do seu anonimato - nas favelas, na periferia, nas prisões, nos manicômios, na prostituição, na “cozinha da madame”, nas frentes de trabalho nordestinas-, talvez nunca tenham ouvido falar de direito de cidadania, mas têm consciência do que significa ser mulher, negra e pobre [...] (Gonzalez, 2020, p. 111).

Ao nos aproximarmos do conceito de interseccionalidade, partimos das explicações de Gonzalez, que exemplifica o sentido prático do termo, destacando as reais necessidades sociais e históricas que a autora expõe. Ou seja, o conceito surge das experiências de mulheres negras que passaram a denunciar as formas de opressão e assumiram um lugar de protagonismo em torno da construção do conhecimento formulando conceitos advindos da referida práxis (Collins, 2020).

Decerto, as autoras que contribuem para este estudo confirmam os resultados alcançados pelo projeto Sòrò Asé: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras Educadoras de Terreiros no Campo da Educação em Pernambuco, que se estruturou no seguinte eixo: a interseccionalidade que refere uma análise crítica dos aspectos de classe, raça e gênero, possibilitando o pensar de modo aprofundado sobre a relação com a educação. Como afirma Akotirene (2018, p. 33),

a interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica, permitindo às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, classe, raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem.

Para Akotirene (2018), uma pesquisa na perspectiva epistemológica feminista negra deve entrelaçar gênero a outros marcadores, a exemplo de raça, classe e território, que vão fornecer subsídios para compreender o fenômeno social das formas de exploração e potencialidade das mulheres negras.

Embora o termo “interseccionalidade” tenha sido cunhado por Kimberlé Crenshaw, destacamos o quanto as relações interseccionais são uma forma de explicar a complexidade das experiências humanas. Contudo, várias intelectuais, como Collins (2017) e Akotirene (2018), sugerem considerar como marcadores das relações de poder as conexões com gênero, classe, raça, sexualidade, entre outras categorias, constituindo relações como formas particulares de dominação e processos de lutas e potencialidades.

Essas potencialidades são saberes que desafiam a verdade positivista e questionam todo o processo pelo qual a verdade é produzida. Nesse sentido, a proposição dos estudos pós-coloniais em seus procedimentos de análises questiona as lógicas masculinas, classistas, racistas e sexistas. Ao mesmo tempo, busca valores em outras referências de conhecimentos, a exemplo da cultura africana e afro-brasileira.

Sendo assim, o foco da pesquisa foram as práticas docentes das mulheres negras protagonistas, professoras, estudantes, pesquisadoras de escolas e/ou de universidades públicas, vinculadas, ao mesmo tempo, aos terreiros e movimentos sociais negros. São mulheres negras que buscam romper com os frutos da colonialidade (Mignolo, 2008; Quijano, 2005).

Trata-se de um estudo que se contrapõe a controlar a imagem da mulher negra, que positivamente foi e ainda é subalternizada, e os saberes produzidos a partir de suas vivências não são reconhecidos. Desse modo, a pesquisa respeitou a formação das docentes mulheres negras integrantes de movimentos sociais e teve como propósito compreender as trajetórias epistêmicas de mulheres negras educadoras de terreiros de candomblé⁶ em Pernambuco para educação das relações étnico-raciais e ressaltar a presença de docentes negras e suas práticas educativas.

6 Adotaremos os Candomblés em respeito aos diversos cultos e variedades de expressões existentes no Brasil, tendo como lente a visão de Nascimento (2016, p. 154).

Essas epistemologias desmistificam as fronteiras da colonialidade no chão das escolas e universidades considerando a ancestralidade existente nos cotidianos dos terreiros vivenciados pelas participantes, que trazem a oralidade como base na manutenção e preservação da herança cultural, religiosa e educacional de matriz afro-brasileira.

Acrescentamos ainda – como parte dos recursos metodológicos utilizados na coleta e produção de dados – a história oral na condição de fundamento base da pesquisa em sua configuração qualitativa (Bâ, 2010; Delgado, 2010; Vansina, 2010); e a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (Bardin, 2021), como a técnica adotada para a análise dos dados coletados e produzidos por meio das narrativas biográficas ou da história de vida das educadoras negras⁷.

Portanto, as contribuições das intelectuais, bem como dos movimentos de mulheres negras, reeducam em diferentes saberes a maneira como agentes sociais vão produzir a partir do xirê⁸, descolonial, em uma perspectiva da construção dialógica circular que ocorre a partir da escuta e da fala em um diálogo interseccional, de modo a fortalecer o processo coletivo do reconhecimento dos valores do ser, do saber, do poder e da natureza (Rufino, 2021; Walsh, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos alguns aspectos resultados da experiência intitulada I Roda de Diálogo, com o tema Xirê das Iyás Negras: As Vivências no Ilê Influenciando e Descolonizando o Racismo nas Práticas Docentes Antirracistas nas Escolas e nas Universidades, realizada no Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Desenvolvemos um encontro orientado pela questão-problema: “Como as formações nos terreiros influenciam as práticas antirracistas das docentes nos espaços de ensino?”. Sistematizamos as narrativas das

7 No decorrer deste relatório, por ser um trabalho científico, resguardaremos as identidades das colaboradoras, substituindo seus nomes por pseudônimos – no caso, nomes de ervas – que representam a natureza de sua ancestralidade.

8 Xirê = Palavra em Yorubá que traz como significado o círculo, a roda – é também um momento de evocar aos Orixás, dependendo da nação.

professoras negras e utilizamos a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2021) para um estudo detalhado e que contribua para a seriedade dos possíveis resultados da pesquisa. Dessa forma, buscamos compreender o modo como os saberes ancestrais podem influenciar as práticas antirracistas das colaboradoras⁹.

Portanto, para o processo de codificação, utilizamos a análise temática, que permitiu constituir como núcleos de sentido as motivações, as atitudes e os valores das docentes, como mostramos na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Xirê dos Núcleos do Sentidos



Fonte: as pesquisadoras

O primeiro núcleo de sentido é “Saberes Ancestrais”, na perspectiva de ampliar e evidenciar “outros”, conhecimentos que favoreçam a descolonização de saberes tendo como ponto de partida o pensar e o interagir, assumindo uma postura de valorização a partir das próprias experiências das mulheres negras – seja nas relações familiares, culturais, seja nas vivências religiosas nos diferentes coletivos. Tudo interseccionado e sem fragmentar o aprendizado na vivência do cotidiano (Collins, 2020). A Professora Anis Estrelados concorda com essa linha de pensamento:

⁹ Todas as falas apresentadas neste estudo fazem parte das transcrições realizadas em 2023 e 2024.

[...] eu aprendi no terreiro, trazer para dentro da universidade esse conhecimento que é também um conhecimento universal, mas discriminado e tratado com muito preconceito por conta exatamente das suas origens. Porque a população negra e a população indígena, elas têm sofrido e vão continuar sofrendo ainda por muito tempo e isso a gente não diz por que deseja, mas sim porque a realidade.

A Professora Anis Estrelados percebe as necessidades de trazer para a educação pública valores epistêmicos apreendidos no terreiro e frisa que são saberes para além da universidade. Assim, a socialização e a produção de conhecimentos acontecem em toda dinâmica social – o terreiro destaca-se como espaço de sabedorias ancestrais, onde a oralidade é a base de sustentação e manutenção dos ensinamentos, como afirma Bâ (2010, p. 183):

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados.

Essa reflexão exige repensar as implicações para a educação no âmbito das relações étnico-raciais e para o currículo nas características da sociedade multifacetada e pluriétnica. Segundo Arroyo (2011, p. 345), “estamos em tempos de reaproximar conhecimento e cultura no sistema escolar e especificamente nas reorientações curriculares”. Ao refletir sobre a experiência em sala de aula, a Professora Anis Estrelados relata o segundo sentido, o “Racismo”:

..é a minha reparação acadêmica com o meu povo sempre eu estive presente em movimentos sociais, movimentos raciais que se confronta e enfrentam todas essas raízes eurocêntricas, colonial do nosso país inclusive a universidade porque a universidade ela integra, ela está arraigada nesse racismo estrutural sempre eu fui muito próxima a essas reflexões epistemologias, históricos, críticos reflexivos.

Desse modo, a professora faz perceber que o racismo que se encontra fortalecendo o sistema colonial existente na sociedade é reproduzido nas escolas e nas universidades, a ponto de permanecer negando e omitindo as contribuições da população negra no processo histórico de formação deste país. Nesse contexto, vemos na teorização de Quijano (2005, p. 127) que

...esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua localização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.

As análises de Quijano trazem um breve histórico do contexto colonial e fazem uma reflexão que concilia com o relato da colaboradora, ao afirmarem as desvalorizações dos saberes oriundos da população negra que são vistos pelos modelos de conhecimentos eurocentrados como primitivos e inferiores. No entanto, as mulheres negras se autodesafiam e fazem o percurso diáspórico em suas práticas, como bem descreve Alfazema:

[...] além do desafio é uma missão. A ancestralidade começou a escolher a dedo em todos e em todas as faces como a gente trazer este protagonismo. Olhando aqui eu sei que nós temos vários irmãos faz o trabalho antirracista. Mas olha aqui quem são as pessoas que estão falando? São as mães de terreiro. Quem é ekedi, que é mãe, a lyalorixá que ama, que trazem saberes e as vivências desses terreiros protagonizando nossas crianças negras e não negras valorizando toda essa cultura.

Assim, os ensinamentos dos terreiros favorecem à docente negra um distanciamento das práticas impostas pelos padrões coloniais, que excluem as riquezas das culturas africanas e afro-brasileiras, resgatadas no chão do terreiro em um coletivo de fé e de manutenção da cultura dos povos negros. Essa relação do eu com o mundo espiritual reorienta e devolve para a mulher negra a sua subjetividade, sem subdivisões entre corpo e mente, de modo que o ser mulher negra docente tem a ver com o assumir suas identidades. Vejamos no terceiro sentido, “Identidades”, o que acrescenta a Professora Manjericão:

Então, nós que somos pessoas de terreiro trazemos responsabilidades muito grande dentro da escola sabe que é de representar e quando eu falo em representar. Eu não falo de representatividade que vem do sentido vazio da palavra. Eu falo de representar de forma identitária.

A narrativa da professora remete ao sentido das identidades em sua construção discursiva de diferentes papéis e partilha importantes características. Segundo Hall (2006, p. 13), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Esse processo produz sistemas de significação e representação que se multiplicam.

Desse modo, ser candomblecista traz exigências e responsabilidades; articula, a partir da consciência crítica interligada à vida, com o papel de ser docente; e reorienta novas práticas de viver em conexão com o mundo. Assim, apresentamos o núcleo do sentido “As Práticas Antirracistas”, que configuraram as narrativas de Pitanga:

Isso a gente leva para as nossas práticas o trabalho que a gente tem no nosso cotidiano não é para fazer ostentação de religião nem proselitismo acho que tinha alguns estudantes aqui mais distante que talvez nem soubesse embora que a gente estampada. Assim, mas não é uma coisa de fazermos proselitismo, mas de fazer nossa vivência e nossa vivência as pessoas, vão aparecendo e estas trocas na perspectiva antirracista que estamos compartilhando aqui tem um mundo melhor pela frente.

Observamos nas narrativas das professoras o quanto a relação com os terreiros como um espaço de aprendizagem a partir das formações com a ancestralidade propõe uma educação que tem como base a identidade pessoal e coletiva, assim como suas subjetividades e relações com as divindades – essas identidades são (re)construídas e negociadas nas tensões sociais. Essas mulheres vêm se refazendo em seus coletivos, onde estão comprometidas com uma educação que reconhece a importância da coletividade. Vejamos nas explicações de Arroyo (2012, p. 34):

as lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também criam seus espaços de produção e diálogo de conhecimentos produzidos na militância. Consequentemente, não apenas nas instituições do conhecimento e das pedagogias legítimas se fazem presentes. O que incomoda é que afirmam que há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimento, de humanização fora das instituições que se autoapropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções de práticas pedagógicas legítimas.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas vão para além da sala de aula, pois os saberes produzidos nos fazeres desses coletivos, especialmente nos terreiros, são bases epistemológicas que favorecem as condições de dignidade para a população brasileira. Assim, sugerir o lugar da educação nas relações étnico-raciais é intensificar o cumprimento de seus objetivos no novo horizonte do PNE 2024-2034.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS MULHERES NEGRAS DE TERREIROS NAS PRÁTICAS DOCENTES PARA O NOVO PNE

O sentimento da pertença ancestral não autoriza a me separar de outros fenômenos que vivencio enquanto indivíduo e ser social (Machado, 2017, p. 58).

A dimensão dos saberes ancestrais remete a fazer parte do mundo ao qual pertence e envolve propor contribuições ontológicas diante da

condição humana. Desse modo, sugerimos, a seguir, três aspectos a serem considerados para um novo PNE.

- **Por um projeto de sociedade:** trabalhar a educação nas relações étnico-raciais comunga com uma sociedade que preza pela justiça. É pensar um projeto de vida em sociedade e de nação em que todas e todos as(os) brasileiras(os) se reconheçam cidadãs e cidadãos e busquem a melhoria da qualidade de vida e a ampliação dos direitos. Esse projeto deve incluir a questão sobre as antigas categorias demasiadamente utilizadas (educação moderna, democracia racial e sujeito universal, entre outras) ou novas formas de opressão que se servem dos processos educativos ou neles se subsidiam.

Por isso, em um projeto político não equitativo e libertador, os fatores de injustiça econômica e injustiça social estão inter-relacionados e reforçam mutualmente o racismo. Conforme Gonzalez (2020, p. 35), “[...] o racismo-enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas-denota sua eficácia estrutural [...]”. Esse sistema de opressão é produtor de desigualdades, que por sua vez afetam de formas diferenciadas as mulheres negras. Assim, são obstáculos que permeiam substancialmente a realização do projeto decenal de educação que deve considerar a inclusão dos diversos aspectos referentes à igualdade de gênero e raça – desse modo, parcialmente, suas metas serão atendidas.

- **A questão das identidades das mulheres negras:** o reconhecimento da identidade, nas perspectivas plural e específica, é fundamental para a política educacional, mas é necessário reconhecer a diversidade das mulheres no projeto de justiça democrática. Segundo Fraser (2007, p. 136), para “[...] exigir o reconhecimento das particularidades acima e além da humanidade comum, deve-se submeter as reivindicações por reconhecimento ao padrão de justificação da paridade participativa”. Assim, podemos compreender a importância de as docentes reconhecerem seu mundo interior e serem acolhidas em suas identidades.

- **Conhecer o contexto e os saberes:** é importante aprofundar leituras, sobretudo vivenciar diferentes experiências a partir das dimensões humanas, sociais e culturais do contexto. Assim, surge a necessidade de conhecer a conjuntura em diferentes sentidos, e de forma interseccional, nas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras, em um sistema interligando os saberes materiais e espirituais, os quais não estão dissociados, como um corpo. Segundo Santos (2011, p. 160), “a sabedoria africana diz que, antes de aprender a ler nos livros, é preciso conhecer a leitura do corpo das pessoas, seus gestos, olhares, menções, posturas, suas criações e construções”.

Buscamos a conexão com os saberes ancestrais pelas narrativas das mulheres negras docentes de terreiros que na ternura nos abraçam com suas histórias e nos convidam a refletir sobre as relações de poder, ressaltando a crítica à epistemologia ocidental; e, sobretudo, a universalização do sujeito epistêmico, que impõe o silenciamento dos saberes antirracistas experienciado por elas no cotidiano escolar.

Portanto, as contribuições nas epistemologias são advindas das experiências e sabedorias vivenciadas na teia das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras; em um sistema interligado, os saberes material e espiritual não estão dissociados. Estão, sim, postos como possíveis contribuições para dizer o racismo estrutural, no contexto da educação pública, assim como uma ferramenta que venha a contribuir para a efetivação do PNE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos os direitos à educação foram expressos por diferentes movimentos sociais, entre eles os movimentos de mulheres negras. Da mesma forma, toda a sociedade vem reivindicando políticas de Estado para a educação nacional.

O PNE 2024-2034 – que corresponde às políticas estruturais que são processos sociais permanentes para promover o desenvolvimento da sociedade brasileira em um período de dez anos a favor da vivência de direitos dos grupos sociais subalternizados – tem sido um desafio.

Desse modo, o PNE, como instrumento de monitoramento das políticas educacionais em suas formas de realização, está vinculado aos distintos projetos sociais e políticos dos setores e das classes presentes na sociedade brasileira.

Ao atender a demanda histórica da comunidade afro-brasileira, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2005), ocorre o reconhecimento da paridade de participação nos princípios de igualdade, justiça econômica e social. Esse exercício de cidadania, como prevê a legislação, é uma construção histórica, que, ao longo do tempo, sofre mudanças – não está fixo compreendermos o que deve nos manter atentas e atentos.

Reforçamos o papel do(a) pesquisador(a) e dos(as) profissionais da educação em repensar a política educacional como efetivação dos direitos sociais e específicos. Entre eles, a presença das mulheres em sua pluralidade étnico-racial e de gênero no sistema escolar, bem como o aprofundamento das políticas educacionais. Isso implica compreender o modo como se desenvolvem as referidas políticas em relação ao reconhecimento das diferenças e da diversidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação básica. Retratos da Escola. Escola de formação da confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Esforce**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014. Brasília.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03/. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília-DF, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jul. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e Política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, 1-6 jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559> Acesso em: 12 maio 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Epistemologia feminista negra**. Tradução de Ana Claudia Jaquetto Pereira. In: COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DELGADO, Lucilia da Almeida Neves. **História oral-memória, tempo, identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOURADO, Luis Fernandes. Entrevista Retratos da Escola. Retratos da Escola. Escola de formação da confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Esforce**, Brasília, v. 8, n. 15, 240, jul./dez. 2014.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes. 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro; Zahar, 2020.

HALL, Stuart. A **identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Silva, Tadeu Louro e Guacira Lopes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 199-207, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA –INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/_relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em: 10 jun. 2024.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasil. **Ensaios Filosóficos**, Brasília, v. XIII, 13, 153-170, ago. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: Agosto de 2024

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES/UAB, 2009.

RUFINO, Luz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista Retratos da Escola. Retratos da Escola. Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Esforce**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

THEODORO, Helena. Religião Afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 65-95.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia.** In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial. In-Surgir, Re-Existir e Re-Vivir. **UMSA, Revista “Entre palabras”**, La Paz, n. 3, v. 4, 1-25, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África:** construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SITES

FONTES:

<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/08/censo-mulheres-sao-mais-escolarizadas-que-homens-mas-diferenca-entre-brancas-e-negras-no-ensino-superior-e-de-50percent.ghtml>.
Pesquisada em 8 de agosto 2024.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UM DIÁLOGO URGENTE E NECESSÁRIO

Marlen Cristina Mendes Leandro
Volmir José Brutscher

INTRODUÇÃO

A incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar não é uma demanda recente, tampouco desprovida de fundamentos. Trata-se de uma luta histórica, impulsionada pelo Movimento Negro e por intelectuais negros e negras, que reivindicam uma educação inclusiva e que valorize as diversidades da sociedade brasileira. Conforme Silva (2010, p. 67), “é preciso que, por meio da educação, se busque mudar atitudes, superar e abolir preconceitos”. Diante disso, torna-se imprescindível ressignificar as práticas pedagógicas para garantir a superação dos preconceitos e promover mudanças de atitude no cotidiano escolar, criando um espaço que realmente acolha e respeite a diversidade étnico-racial.

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: entre o esperançar e os desafios da prática pedagógica”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE), Campus Mata Norte, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, no período de 2022 a 2024.

O objetivo é refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais, compreendendo-a como uma ferramenta fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar.

Busca-se contribuir com argumentos que fortaleçam o debate antirracista, especialmente nas turmas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), nas quais a discussão sobre o direito a uma educação baseada no respeito às diferenças é fundamental (Silva, 2017). A inserção desse debate no contexto da EJAI é imprescindível para promover uma educação que valorize a diversidade e enfrente o racismo de forma efetiva, assegurando a inclusão e o reconhecimento das histórias e experiências de seus participantes.

Em um país multicultural e pluriétnico, como o Brasil, ainda persiste a negação da existência do racismo e da discriminação, que frequentemente se manifestam de forma velada em atitudes do cotidiano escolar. Essas atitudes são explícitas e sentidas pelos/as estudantes negros/as, nas aulas de História da EJAI, quando continuam a ouvir que são “descendentes de escravos” (Freitas, 2023; Silva, 2017). Diante disso, torna-se necessário e urgente promover esse debate, visando o fortalecimento do diálogo entre as relações étnico-raciais e a EJAI na intenção de desconstruir preconceitos e romper com estereótipos.

Este estudo baseou-se na metodologia de análise documental, revisão bibliográfica e, principalmente, na análise dos encontros reflexivos. Nos encontros, realizados de forma virtual durante o período de formação continuada dos/as professores/as, foi utilizada a prática psicoeducativa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (ECOFAM), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP. Os encontros reflexivos foram constituídos de diálogo e reflexão, ferramentas centrais, e permitiram debater questões relevantes à realidade dos participantes, sendo fundamentais para refletir e problematizar as práticas pedagógicas dos professores de História e Geografia da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da Rede Municipal de Ensino do Recife. As relações étnico-raciais devem perpassar conteúdos e práticas vivenciadas na EJAI, pois, como destaca Natalino Silva (2017, p. 05), “é no cotidiano das práticas de EJA que as diversidades cultural, etária, racial e de gênero se expressam”. Dessa maneira, um olhar diferenciado, acolhedor e disposto a desafiar e quebrar paradigmas eurocêntricos deve ser a base da educação na EJAI. Faz-se urgente que essa modalidade não se limite a promessas de uma educação de qualidade, mas que se

concretize como um espaço efetivo de excelência para todos/as os/as educandos/as. Espaço no qual seja possível sonhar, conhecer e construir caminhos para uma educação libertadora (Freire, 2005).

O presente artigo está estruturado em três seções que analisam a urgência do diálogo entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). A primeira seção aborda a integração da ERER na EJAI, ressaltando a importância de inserir práticas antirracistas como eixo central do currículo e das ações pedagógicas dos/as professores/as. Como destaca Vasconcelos (2004), a Educação de Jovens e Adultos ainda requer uma atenção especial às suas especificidades. Segundo o autor, “a definição curricular da escola para jovens e adultos deve valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e promover a articulação entre teoria e prática, tão presente nessa faixa etária” (Vasconcelos, 2004, p. 23). Assim, a escola precisa ser um espaço significativo para esses estudantes, representando suas histórias e vivências de forma concreta. É fundamental que o currículo reflita a realidade desses sujeitos, promovendo uma educação que inspire esperança e pertença (Freire, 2005).

A segunda seção do artigo aborda o fortalecimento do diálogo entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), destacando a relevância dessa conexão. As turmas da EJAI têm uma alta presença de estudantes negros/as, que necessitam de se ver representados tanto nos conteúdos oferecidos pela escola quanto nas práticas pedagógicas. Essa representatividade é essencial para promover uma educação inclusiva e significativa.

A terceira seção apresenta um relato sobre os encontros reflexivos que serviram como base para a construção dos argumentos e informações desta pesquisa de mestrado. Esses encontros, enquanto metodologia participativa, desempenharam um papel central no desenvolvimento das ideias sobre uma educação antirracista. Foi por meio das reflexões e diálogos com os/as professores/as participantes que se consolidou um processo colaborativo de construção de conhecimento, fundamentando a proposta de práticas educativas voltadas ao enfrentamento do racismo e à promoção da equidade.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJAI

Natalino Silva (2020) ressalta que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) constitui uma modalidade de ensino negra. Essa dimensão da negritude deve ser incorporada nas propostas pedagógicas voltadas para esse público, que, conforme os dados do Censo Escolar de 2022, é composto por 77,5% de estudantes que se autodeclaram negros no Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), enquanto 20,2% se identificam como brancos. Esses dados são fundamentais e ressaltam a urgência de integrar, no ambiente escolar da EJAI, um diálogo profundo sobre as relações étnico-raciais. Tal debate é essencial para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, especialmente por meio da utilização de materiais didáticos que refletem as histórias e experiências de grupos que, ao longo do tempo, foram marginalizados e silenciados.

Há muitos caminhos a serem construídos na busca por equidade no sistema educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas com 15 anos ou mais era de 3,4%, enquanto entre pessoas pretas ou pardas da mesma faixa etária esse percentual chegava a 7,4%. Esses números evidenciam a persistência das desigualdades raciais no acesso e na qualidade da educação. Além disso, essas disparidades manifestam-se não apenas em dados estatísticos, mas também na escassez de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e no cotidiano das salas de aula, onde a desigualdade se torna visível na prática pedagógica e nas condições de aprendizagem dos estudantes.

Ao abordar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é fundamental considerar o conceito de “saber de experiência feita”, proposto por Freire (2009). Esse conceito ressalta a importância dos saberes que os(as) estudantes trazem consigo, fruto de suas vivências ao longo da vida. Esses conhecimentos, adquiridos fora da escola, devem ser reconhecidos e valorizados no processo pedagógico. A partir dessa perspectiva, é essencial que o ensino não apenas inclua esses saberes, mas também os celebre, integrando-os de maneira significativa no currículo. Isso permite que

os(as) estudantes sintam-se representados(as) e encontrem relevância no conteúdo abordado, percebendo que o aprendizado em sala de aula contribuirá de forma significativa para o seu desenvolvimento pessoal e para a transformação de suas realidades.

Para ampliar a visibilidade desse debate, é fundamental que educadores/as apropriem-se de documentos essenciais, como a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Outro documento indispensável são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ambos desempenham um papel crucial ao fomentar a intersecção de ideias e reflexões necessárias para uma educação antirracista, promovendo o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade, além de combater práticas pedagógicas que reforçam o racismo estrutural. Esses instrumentos legais não apenas orientam as práticas educativas, mas também incentivam uma revisão crítica dos currículos, estimulando uma educação que valorize a promoção da igualdade racial.

O contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) reflete as especificidades mencionadas por Natalino Silva (2017), que destaca a diversidade presente nas trajetórias da juventude e vida adulta na Educação de Jovens, Adultos e Idosos . Nesse cenário, o diálogo entre a EJAI e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) torna-se essencial para atender às demandas de uma proposta pedagógica que busque equilibrar o currículo, a oferta educacional e a formação continuada dos profissionais dessa modalidade. Esse equilíbrio é crucial para promover avanços significativos na EJAI, os quais exigem a reformulação de práticas e concepções tradicionais. Para isso, é necessário desenvolver uma proposta pedagógica que integre princípios e diretrizes que, de fato, reflitam a diversidade cultural e racial dos estudantes da EJAI, assegurando uma educação inclusiva e transformadora.

A Educação para as relações étnico-raciais na EJAI deve ser forjada dentro de alguns aspectos; é necessário, como destaca Bárbara Carine (2023), problematizar a “colonialidade do saber”, que implica ressignificar a prática pedagógica para que currículos e metodologias estruturadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica sejam descolonizadas. Portanto,

significa abrir espaço para a coexistência de diferentes epistemologias e referências, além daquelas pautadas pela branquitude presentes nos livros didáticos. Faz-se urgente e necessário trazer para a sala de aula da EJAI a “pedagogia engajada” de Bell Hooks (2013), que propõe uma educação crítica e libertadora, que deve se tornar parte integrante das práticas educativas. Sobretudo, é essencial que a racialidade crítica, que questiona as relações de poder e a desigualdade racial, seja central nas discussões em sala de aula, promovendo uma educação inclusiva e plural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) estabelecem como um de seus princípios o fortalecimento de identidades e direitos. Nesse contexto, é essencial que questionamentos e desconstruções façam parte da prática pedagógica de docentes da EJAI, uma vez que a ideologia do branqueamento ainda é evidente nos materiais pedagógicos utilizados nessa modalidade de ensino. O acesso à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um direito de aprendizagem dos(as) estudantes, essencial para a valorização de suas raízes culturais (Rocha, 2018; Gomes, 2011; Silva, 2011). A sala de aula deve ser um espaço plural, no qual as discussões transcendem as narrativas dominantes e racistas, que frequentemente relegam as questões étnico-raciais a um plano secundário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, reconhecem a EJAI como uma modalidade da Educação Básica e, sobretudo, como um direito fundamental do cidadão. Esse marco ressignifica a visão de “compensação do tempo perdido”, adotando uma perspectiva de reparação, equidade e qualificação, que melhor representa o público atendido por essa modalidade. A integração da educação para as relações étnico-raciais é essencial para consolidar esses avanços, oferecendo aos/as educadores/as um repertório que valoriza as africanidades brasileiras.

Como destaca Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2018, p. 04), essas africanidades “podem nos oferecer suportes inspiradores para novos aprendizados”, possibilitando que os conteúdos curriculares dialoguem diretamente com as vivências de estudantes negros e negras. Dessa forma, a equidade racial se torna um princípio pedagógico central,

materializando-se no cotidiano escolar e promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Cavalcante (2019) enfatiza que a configuração e a invisibilidade atribuídas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) são marcadas pelo silenciamento e por práticas racistas. Descolonizar e desconstruir práticas pedagógicas que discriminam e segregam é uma tarefa desafiadora, mas de extrema urgência, dado que os estudantes da EJAI continuam a ser negligenciados. As reflexões sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar não podem ser invisibilizadas. Assim, é fundamental que a educação de jovens, adultos e idosos seja orientada pelo diálogo com a educação para as relações étnico-raciais, promovendo uma pedagogia multirracial. Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03 é crucial para romper com o silenciamento que ainda permeia a história da África e de seus povos, bem como a dos povos indígenas.

Gomes (2005, p. 97) argumenta que “o universalismo de algumas práticas educativas acaba por não atingir a realidade específica dos negros em tempos de exclusão, nem compreender o que significa ser jovem, adulto ou idoso negro(a)”. Diante disso, é fundamental articular as práticas pedagógicas com a educação étnico-racial, incorporando as histórias e culturas presentes na matriz cultural que compõe a sociedade brasileira. Essa abordagem visa promover uma educação antirracista, reconhecendo e valorizando as identidades negras em todas as fases da vida, desde a juventude até a idade adulta e a velhice, e assegurando que a educação seja verdadeiramente inclusiva e representativa das experiências e saberes de todos os grupos sociais.

A reeducação para as relações étnico-raciais tem sido uma demanda histórica, e com a implementação da Lei 10.639/03, que já perdura por mais de 20 anos, esse debate ganhou maior visibilidade. A referida Lei foi fundamental para a concretização de ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), além de instigar os/as educadores/as a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. A questão que se coloca é: há sensibilidade para a diversidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)? Responder a essa indagação requer uma análise profunda da prática pedagógica, levando em consideração a realidade desse público e resgatando histórias e saberes que foram historicamente marginalizados e ausentes no ambiente escolar. O diálogo entre ERER

e EJAI surge como uma estratégia para fomentar uma educação emancipatória, solidária e que respeite as diversidades presentes no espaço escolar. Assim, torna-se necessário reinventar e repensar os currículos e as práticas pedagógicas de modo a atender às especificidades do público da EJAI (Passos, 2018; Santos; 2018; Silva, 2017; Freire, 2009).

Conforme destaca Natalino Silva (2010, p. 67), “é necessário que, por meio da educação, busquemos modificar atitudes, superar e eliminar preconceitos”. Assim, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) deve ser tratada com um olhar atento e sensível às necessidades de seus educandos, que veem nela a oportunidade de transformação e novos horizontes. A desconstrução de preconceitos e a promoção de atitudes inclusivas são fundamentais para que a EJAI estabeleça-se como um espaço de aprendizagem pautado no respeito à diversidade e na valorização de cada indivíduo.

FORTALECENDO O DIÁLOGO ENTRE A EJAI E A ERER

O diálogo entre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve ser fundamentado em uma proposta que promova o contato com as histórias negadas, silenciadas durante tempos, histórias que não estavam nos livros didáticos, mas que, no entanto, se fazem presentes nas salas de aula da EJAI. É refletindo sobre este contexto que se faz urgente e necessário trazer para as escolas uma pedagogia multirracial, que implemente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a Lei 10.639/03 como base para romper com o silenciamento histórico que foi imputado às contribuições da África e seus povos, bem como dos povos indígenas imputado à história do Brasil.

Esse diálogo, com essa abordagem de integrar saberes e histórias marginalizadas nos currículos escolares, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e racial, enfrentando as estruturas de exclusão e promovendo uma aprendizagem inclusiva e antirracista para todos os/as estudantes, não é uma proposta nova, nem é a invenção de uma nova pedagogia. É uma proposta que busca valorizar e reconhecer saberes, conhecimentos e práticas que são invisibilizadas, ainda, por uma educação enraizada no racismo.

A pedagogia multiracial, conforme Santos (2020, p. 123), “é uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam a reafirmar a desumanidade de negros e indígenas”. Nesse sentido, integrar práticas pedagógicas que promovam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), na escola, significa dar visibilidade e fortalecer as vivências, memórias e histórias de grupos historicamente marginalizados. Essa abordagem visa transformar o ambiente escolar em um espaço de reconhecimento e valorização das diversas identidades, combatendo as narrativas hegemônicas que perpetuam desigualdades raciais e promovendo uma educação inclusiva e libertadora (Freire, 2005; Santos, 2020).

Aprofundar a discussão sobre questões étnico-raciais em uma sala de aula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) representa um desafio significativo. Para Moura (2014), a EJAI é marcada por uma dinâmica conflitiva, na qual as questões étnico-raciais, frequentemente, tornam-se um “problema”, nas palavras dos educadores. Ou seja, são temas pouco explorados e debatidos, com o racismo interferindo nas relações, gerando uma transformação que apaga as vivências, memórias e histórias da população negra brasileira, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), representa 56% da população total em 2022. Nesse contexto, é imprescindível dar visibilidade a essas histórias. Refletir sobre como estabelecer esse diálogo entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a EJAI é uma tarefa urgente e necessária para a construção de uma educação antirracista e inclusiva.

Como integrar a dimensão racial nas práticas e atividades escolares em um contexto que valorize a diversidade étnico-racial, adotando uma perspectiva que amplie a compreensão da negritude? Para isso, torna-se fundamental ir além do enfoque tradicional sobre racismo e escravidão, incorporando a negritude em campos diversos como a tecnologia, as ciências, a música e a literatura. Nesse processo, a pedagogia multiracial, como afirma Passos e Santos (2018), é o caminho a ser seguido e exige um repensar sobre os valores, crenças e culturas consideradas como verdades; repensar a história eurocêntrica que esteve presente durante muito tempo como a história única.

Os valores e narrativas dominantes devem ser questionados e desconstruídos, rompendo com a concepção colonialista por meio de um

fazer pedagógico pluricultural, que promova uma educação antirracista, inclusiva e que reconheça e valorize as diversas contribuições culturais e históricas dos povos negros. Essa abordagem é essencial para transformar as práticas pedagógicas, assegurando um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade.

Nos últimos anos, uma política silenciosa de desmonte da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) tem se consolidado, disfarçada de mudanças estruturais. No entanto, o que se observa é um processo contínuo de fechamento de salas de aula da EJAI em diversas partes do Brasil. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2022, houve uma redução de 21,8% nas matrículas nessa modalidade de ensino entre 2018 e 2022, resultando em apenas 2,8 milhões de matriculados em 2022. Esses números evidenciam a urgência de se implementar políticas públicas educacionais voltadas para a EJAI com foco na continuidade e no fortalecimento da modalidade, em vez de medidas pontuais e de curto prazo, que não resolvem as questões estruturais dessa educação, como apontado por Pinto (2021).

O ensino na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) deve ser pautado pelo significado, pela compreensão da diversidade presente em sala de aula e pelo acolhimento afetuoso. A escola, nesse contexto, precisa ser um espaço plural e inclusivo, capaz de acolher as diferentes trajetórias de vida dos/as estudantes. Esse é um dos caminhos essenciais para o/a educador/a da EJAI. A práxis pedagógica nessa modalidade é complexa, formada por múltiplas camadas que se desenrolam à medida que o/a professor/a estabelece sua conexão com os/as estudantes e fortalece sua prática docente. Construir essa relação é fundamental para promover uma educação libertadora, que é uma necessidade não apenas do século XXI, mas de todos os tempos (André; Andrade, 2022).

A educação antirracista, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), concretiza-se no cotidiano da sala de aula por meio da elaboração de propostas pedagógicas que contemplam e narrem as diversas histórias, integrando as africanidades no processo educativo. “Africanidades brasileiras” são entendidas como “as raízes da cultura brasileira de origem africana, o modo de ser, de viver e de organizar as lutas, próprios dos negros brasileiros” (Rocha, 2018, p. 03). Contudo, implementar

uma prática pedagógica afrocentrada implica romper com os valores eurocêntricos que ainda predominam nos currículos escolares.

Nesse sentido, Cavalcante (2019) destaca que a especificidade da EJAI está em pensar e praticar um currículo distinto, ou seja, a diferença reside na produção do conteúdo a ser ensinado, no que se vai compartilhar, problematizar e discutir. Essa abordagem é essencial para uma educação inclusiva que reconheça e valorize as experiências e identidades negras, proporcionando um aprendizado mais equitativo e plural.

A formação continuada de professoras e professores revela-se essencial para promover um diálogo profundo e permanente com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Esses encontros formativos permitem refletir sobre as práticas pedagógicas e socializar experiências, criando um espaço de compartilhamento de saberes que contribui para a construção de práticas antirracistas.

A formação dos profissionais da educação, que deve envolver toda a comunidade escolar, é um passo fundamental nesse processo. Pesquisas realizadas nas últimas duas décadas apontam para a necessidade urgente de atender às demandas da população afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Essas questões precisam ser incorporadas nos currículos, nas formações de professores e, acima de tudo, traduzidas em práticas pedagógicas cotidianas e no uso de materiais didáticos que promovam uma educação inclusiva e representativa dentro das salas de aula (Gomes, 2012).

Conforme dados do Censo Educacional de 2021, apenas 1% dos(as) professores(as) no Brasil possui formação de 80 horas voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse dado revela uma lacuna significativa na formação docente, o que torna urgente a implementação de uma agenda étnico-racial robusta e contínua no campo educacional. A ERER não pode ser tratada como uma ação isolada ou pontual, mas sim como uma política educativa estruturada, com metas claras e estratégias de longo prazo. É fundamental que a formação de professores/as inclua o desenvolvimento de competências que promovam o respeito e a valorização da diversidade, de modo que a educação no Brasil se consolide como um espaço inclusivo e comprometido com a equidade racial e cultural.

OS ENCONTROS REFLEXIVOS

Nos encontros reflexivos, o diálogo e a reflexão foram utilizados como ferramentas para discutir temas pertinentes à realidade dos participantes. Na presente pesquisa, o debate envolveu professores de Geografia e História da EJAI da Rede Municipal de Ensino do Recife, com foco nas suas experiências ao trabalhar com a ERER. Foram exploradas questões sobre como esse trabalho é conduzido, as práticas implementadas e os desafios enfrentados na promoção de práticas antirracistas no contexto da EJAI. A interação entre a ERER e a EJAI foi central para fomentar práticas educativas antirracistas, críticas e libertadoras, visando à descolonização dos currículos e à desconstrução de estereótipos, de forma a promover um acolhimento significativo para o público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Nos encontros de reflexão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o diálogo com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), professores e professoras compartilharam experiências que evidenciam a importância de inserir histórias de autores(as) negros(as) e indígenas nos componentes curriculares. Essa abordagem permite que os(as) estudantes ampliem sua visão de mundo e se identifiquem com narrativas que fazem parte de suas próprias memórias culturais. Esse foi um dos temas centrais discutidos nos encontros reflexivos. No primeiro encontro de 2023, o grupo levantou temas prioritários para discussão, muitos dos quais estavam relacionados a questões étnico-raciais.

A partir desse levantamento, foram planejadas dinâmicas de debate. Ao longo dos sete encontros, quatro no primeiro semestre e três no segundo, foram exploradas as possibilidades e desafios de trabalhar a ERER nas turmas da EJAI. Essas sessões integraram a proposta de formação continuada oferecida aos/as professores/as da EJAI da Rede Municipal de Ensino do Recife. A cada encontro, tornava-se evidente como esses momentos de debate e troca de experiências eram fundamentais para que os docentes refletissem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia do grupo reflexivo surgiu da necessidade de adotar uma ferramenta que possibilitasse encontros baseados no diálogo e na reflexão sobre as questões cotidianas enfrentadas pelos docentes

no ambiente escolar. Segundo Heloisa Szymanski e Luciana Szymanski (2014, p. 12), “o Encontro Reflexivo é uma prática que pode ser utilizada sempre que um grupo de pessoas desejar buscar soluções e alternativas para questões comuns”. Assim, nos encontros realizados, professores/as, com desafios e questões semelhantes, refletiram e dialogaram sobre possíveis abordagens e práticas pedagógicas.

O Encontro Reflexivo constitui-se em uma oportunidade de se articular mudanças, uma vez que a riqueza de ideias que flui da narrativa das experiências é muito grande em uma situação de grupo, possibilitando uma atmosfera facilitadora da construção de novos caminhos para as questões debatidas (Szymanski,L.; Szymansk, H., 2014, p. 12).

A construção de novos caminhos e o repensar da prática pedagógica foram temas centrais nos encontros reflexivos. As narrativas dos próprios participantes, suas histórias e experiências docentes, serviram como ponto de partida para os debates. Ao longo de sete encontros, os docentes compartilharam desafios e estratégias, enriquecendo a troca de saberes. A dinâmica de cada um deles seguiu uma estrutura organizada: no primeiro momento, houve o planejamento, que envolvia a preparação das dinâmicas a serem realizadas, a seleção dos textos que orientariam as discussões e a definição do tempo destinado a cada atividade do encontro. Essa abordagem permitiu uma reflexão estruturada e um aprofundamento nas práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso com as reflexões sobre a prática.

A segunda etapa dos encontros reflexivos envolveu uma atividade preparatória, na qual os participantes recebiam com antecedência o roteiro das atividades a serem vivenciadas, juntamente com os textos selecionados para discussão. Essa preparação permitia que os participantes também contribuissem com referências e materiais adicionais, enriquecendo o processo de troca de saberes. As terceira e quarta etapas consistiram nos diálogos e reflexões baseados nos materiais disponibilizados, bem como nas experiências e vivências compartilhadas por cada participante. Ao final de cada encontro, uma síntese das discussões era apresentada ao grupo, reunindo as principais ideias e aprendizados.

A partir dessas discussões, ficou claro que os participantes necessitavam de recursos que facilitassem o trabalho pedagógico na abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula. Com isso, foi decidido, em conjunto com os envolvidos na pesquisa, criar um catálogo com títulos de filmes e seus respectivos roteiros que abordassem temáticas étnico-raciais, a fim de fornecer aos docentes ferramentas para aplicar esses conteúdos na prática educativa.

Os encontros reuniram 23 professores/as de História e Geografia que atuam nos anos finais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) da Rede Municipal de Ensino do Recife. Realizados de forma *on-line*, através da plataforma *Google Meet*, os encontros ocorreram mensalmente entre abril e novembro de 2023, como parte de um movimento de formação continuada que também contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa.

Mabel Freitas (2023, p. 32) ressalta que “urge promover a Educação Antirracista em cada componente curricular para (re)conhecer, respeitar e valorizar a capacidade intelectiva negra”. Nesse sentido, o diálogo entre os componentes curriculares torna-se fundamental para que as experiências pedagógicas sejam vivenciadas de forma significativa. Durante os encontros reflexivos, os/as participantes compartilharam relatos de suas práticas, incluindo exemplos de como integrar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJAI. Entre as sugestões, destacou-se o uso do Teatro Negro brasileiro nas aulas de Artes, os jogos africanos nas aulas de Matemática e a abordagem da História e Geografia a partir da ancestralidade, trazendo à tona personagens e fatos omitidos pelos livros tradicionais. Essas estratégias pedagógicas buscaram valorizar as histórias e vivências dos/as estudantes que, muitas vezes, não se sentem representados/as nas propostas curriculares e nos materiais didáticos disponíveis (Freitas, 2023).

Uma das ações propostas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNIDCNERER) é a promoção de “ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos” (PNIDCNERER, 2009, p. 55). No entanto, uma das principais preocupações levantadas pelos/as professores/as da EJAI é justamente a aquisição desses materiais.

Embora haja investimentos na produção de materiais que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, sua visibilidade e distribuição ainda são limitadas, dificultando seu acesso e uso nas práticas pedagógicas.

A relação entre as questões étnico-raciais e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) pode ser observada em práticas pedagógicas comprometidas com uma práxis libertadora, na qual os docentes se sentem capacitados a romper com preconceitos. Freire (2006, p. 60) afirma que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever”. Relatos de professores/as confirmam como essa luta pode ser bem-sucedida quando se adota a responsabilidade de fomentar uma pedagogia multirracial, promovendo o diálogo entre os pares e incentivando práticas pedagógicas libertadoras.

No entanto, o grupo destacou as resistências racistas ainda presentes, especialmente quando se trata de abordar temas relacionados às culturas africana, afro-brasileira e indígena, que continuam a ser obstáculos para a consolidação da educação para as relações étnico-raciais como uma ação contínua na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação que atenda às necessidades de jovens, adultos e idosos sob uma perspectiva pluriétnica não segue um único caminho, mas diversos caminhos trilhados coletivamente. Esses devem ser percorridos com o objetivo de combater o racismo e promover a diversidade de ideias e reflexões que enriquecem o processo educativo. A sala de aula deve ser um espaço de questionamentos e problematizações, onde educadores/as e educandos/as, juntos, possam desconstruir preconceitos e construir uma educação libertadora. Esse processo envolve a integração da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, permitindo ao público da EJAI a liberdade de fazer suas escolhas, compreender o mundo e fazer uma leitura crítica do que desejam aprender, sempre em sintonia com questões significativas para suas vidas enquanto estiverem na escola.

Pautar a prática pedagógica na liberdade não significa omitir os conteúdos curriculares, mas sim permitir que o currículo seja construído a partir da diversidade. Uma educação em que a liberdade fortalece o

aprendizado autônomo é aquela proposta pelos/as educadores/as que fazem a diferença ao integrar na sala de aula as diversas manifestações culturais presentes na literatura, nos filmes, nas músicas e nas histórias que, embora ausentes nos livros didáticos, são essenciais para as narrativas dos/as estudantes representados/as nas salas de aula da EJAI. Essa abordagem valoriza as experiências e identidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

A representatividade é fundamental para reduzir as desigualdades e superar as fronteiras que ainda separam os indivíduos na sociedade. O que é ensinado na educação deve transformar a vida dos estudantes, e conhecer a história e as potencialidades do povo negro é um projeto que fortalece as diversas narrativas que precisam ser contadas pelos próprios estudantes, e não para eles. Essa abordagem, orientada pela humanização e pelo companheirismo, contribui para a construção de caminhos que promovem a libertação dos jovens, adultos e idosos da EJAI. A educação para esse público deve ser assertiva, buscando o diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), pois ao incorporar esse diálogo na sala de aula, abre-se um leque de possibilidades para a criação de uma educação inclusiva e a promoção da igualdade racial.

Em um diálogo entre a EJAI e a ERER, é essencial que os estudantes sejam ouvidos e que suas histórias sejam respeitadas e valorizadas, pois isso está no cerne de uma prática pedagógica antirracista. Ser um educador/a antirracista é aplicar, no cotidiano da escola, o conhecimento de mundo que esses estudantes possuem, construir e discutir com eles os saberes a serem ensinados, agindo com eles e não para eles.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, A.P; ANDRADE, A. L. P. Formação de professores – a EJA e suas especificidades. Ministério da Educação – Brasil Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Minas Gerais. Brasil. **Revista Vozes dos Vales.** N° 21 – Ano XI – 05/2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, out. 2005.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASÍLIA. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Parecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

CAVALCANTE,J. Educação de jovens e adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. S. O protagonismo cênico-pedagógico antirracista do Teatro Negro brasileiro. In: **Educação antirracista**. organização de Mabel Freitas. Salvador : Assembleia Legislativa, 2023.

GOMES, N. L; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Editoriais: Estatísticas Sociais. Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

MOURA, D. C. **Leitura e Identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**. Recife: Editora UFPE, 2014.

PASSOS, J. C. D.; SANTOS, C. S. D. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, p. e192251, 2018.

PINHEIRO, B. C S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, J. M. R. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 14, 2021.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. As Dimensões do Ensinar e do Aprender na Perspectiva das Africanidades Brasileiras-Que História é

essa? In: COPENE - CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10, 2018. (RE) EXISTÊNCIA INTELECTUAL NEGRA E ANCESTRAL: 18 ANOS DE ENFRENTAMENTO. Urbelândia, MG. 12 a 18 de outubro de 2018. **Anais** [...]. Urbelândia, MG, 2018. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>.

SANTOS, G. R. **Fundamentos filosóficos da pedagogia multiracial: propostas dos movimentos negros do Rio de Janeiro e Santa Catarina (1980-2000)**. Tese (Doutorado). Universidade 09 de julho. UNINOVE, São Paulo, 2020.

SILVA, N. N. Educação de Jovens e adultos e o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, **Crítica Educativa**, Sorocaba—SP, v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez. 2017.

SILVA, N. N. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, N. N. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020033, 2020. DOI: 10.22294/eduperppgeufv.v11i00.8488. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488>. Acesso em: 20 agosto de 2024.

SZYMANSKI, Heloisa. SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 19, n. 1, jan.

VASCONCELOS, C. dos S. **Disciplina: constituição da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 15º Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

PROFESSORES E PROFESSORAS DE TURMAS DE EJA QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE ANGICO/BOM CONSELHO/PE: QUEM SÃO?

Maria Gabrielly Alves Brasil
Maria Fernanda dos Santos Alencar

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade apresentar resultados parciais relativos ao período de setembro de 2023 a março de 2024 da pesquisa PIBIC UFPE/CNPQ 2023-2024, intitulada “Professores e Professoras de Turmas de EJA Quilombola da Comunidade de Angico/Bom Conselho/PE: compreensões acerca da construção da identidade docente”. Nesta perspectiva, apresentamos as análises da primeira etapa da pesquisa, na qual foram desenvolvidas ações para o atendimento dos seguintes objetivos: 1. Levantar produção acadêmica, considerando as categorias teóricas: identidade docente quilombola, educação quilombola e Educação Escolar Quilombola. 2. Caracterizar o perfil dos(as) professores(as) das turmas de EJA.

Para dar conta dos objetivos postos, esta pesquisa, do tipo exploratória, estrutura-se na abordagem qualitativa. No período mencionado, que corresponde a primeira etapa da pesquisa, foram desenvolvidas as seguintes atividades: 1. levantamento no Google Acadêmico de pesquisas correlatas, com uso dos descritores “identidade docente quilombola”, “educação quilombola” e “Educação Escolar Quilombola”, cujos resultados encontram-se de forma sintética na Tabela 1. Pesquisas correlatas. Descritores: “identidade docente quilombola”, “educação quilombola”

e “Educação Escolar Quilombola”. A opção de fazer uso do *Google Acadêmico* se deu por ser uma ferramenta de busca que é reconhecida por apresentar um vasto campo de registro de produções acadêmicas, contemplando bancos de dados de acesso público, gratuito, como o *Scielo*, repositórios acadêmicos, dentre outros.

Em paralelo, foi elaborado questionário com perguntas abertas e fechadas, para caracterização do perfil dos 6 professores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Comunidade de Angico-Bom Conselho/PE, que se colocaram, voluntariamente, como colaboradores da pesquisa. O contato com os professores(as) se deu no processo de formação continuada, na comunidade de Angico, por meio da Extensão intitulada “A Construção dos Saberes na Docência do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos em turmas Quilombolas”¹⁰. O resultado síntese deste questionário encontra-se na Tabela 2. Perfil dos Professores da EJA-Quilombola da Comunidade de Angico- Bom Conselho/PE.

Na análise das informações do questionário, optamos por manter o anonimato dos professores(as) participantes da pesquisa. Neste pensar, usamos nomes das seis rainhas Yabás que são representatividades de orixás. Assim, escolhemos nomear os professores e professoras colaboradores (as) com os nomes desses orixás, pois compreendemos que partimos da positivação da cultura e fé das africanidades, assim como posto por Fernandes e Souza (2016, p.115), que nos elucidam: “abrir-se para as africanidades permite a todos, e não só aos negros, a aquisição de conhecimentos calcados na tradição e na memória, e assim estabelecer um contraponto à cultura eurocêntrica”.

Para o tratamento das informações, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011) dividida em três fases. A primeira fase, denominada pré-análise, consistiu no levantamento do material e das informações no *Google Acadêmico*. A segunda fase correspondeu à exploração do material pesquisado, leitura e síntese, inclusive do questionário aos seis docentes. A terceira e última fase referiu-se ao tratamento das informações e às inferências produzidas, resultando na escrita deste estudo.

10 Esta extensão é desenvolvida desde março de 2023, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar.

No contexto da pesquisa sobre a Educação Escolar Quilombola, também foi realizado estudo da base legal que orienta a proposta pedagógica da EJA Quilombola. Neste sentido, destacamos os seguintes documentos: a LDB, lei 9394/96, que, em seu Artigo 28, orienta: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, em particular, o Art. 3º, Inciso V, que faz referência à garantia e valorização das formas tradicionais de educação dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil; o Decreto nº 7.352/ 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Mas, dentre os documentos analisados, ressaltamos, principalmente, quanto ao atendimento aos processos educativos escolares direcionados à população quilombola, a Resolução CNE 08/2012 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) –. Esta orienta a organização curricular em torno de uma pedagogia própria no respeito à especificidade étnico- racial e cultural de cada comunidade; a formação específica do quadro docente, a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos, dentre outras orientações importantes e necessárias na proposição de políticas públicas educacionais que deem conta da especificidade, diversidade e interesses da população quilombola (Brasil, 2012).

Muitos dos documentos mencionados, para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola e do campo, não são trabalhados na formação inicial nos cursos de licenciatura e também nos processos de formação continuada desenvolvidos pelos sistemas de ensino. Ainda, conforme posto por Silva e Brasileiro (2017, p. 77), “o ensino hegemônico/ eurocêntrico mantém a história e a cultura quilombola no anonimato e não consolidam um planejamento com práticas pedagógicas que visem o fortalecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira”; o que nos leva a reflexões sobre a identidade docente para o desenvolvimento da prática docente em turmas de EJA Quilombola como as que estamos trabalhando.

Mediante essa reflexão, tornam-se necessários estudos que possam aprofundar a formação da identidade docente, principalmente dos que atuam em contextos escolares que historicamente sofreram apagamento cultural, negação da existência e exclusão de direitos.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA E O RECONHECIMENTO DE PESQUISAS OUTRAS: UM ESTUDO SOBRE AS CATEGORIAS “EDUCAÇÃO QUILOMBOLA”, “EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA” E “IDENTIDADE DOCENTE”

Compreendemos que a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola são de importante valor para o modo de viver dos povos quilombolas; nesse entendimento, estudos realizados necessitam ser socializados para que tenhamos maior aprofundamento e visibilidade de produções acadêmicas que favoreçam o aprender, o ensinar e a produzir conhecimentos outros, negligenciados e excluídos dos currículos escolares e dos processos de formação.

No levantamento das pesquisas, selecionamos seis artigos, conforme Tabela 1, que se aproximaram e contribuíram para o estudo e aprofundamento de nosso estudo.

Tabela 1. Pesquisas correlatas. Descritores: identidade docente quilombola, educação quilombola e Educação Escolar Quilombola

ANO	TÍTULO	AUTORES
2019	O saber docente experencial e sua importância para a Educação Escolar Quilombola	Suely Dulce de Castilho e Silvana Alves dos Santos
2018	A identidade docente quilombola: uma análise sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaqui-Panelas/PE	Marta Maria da Silva Gomes
2014	Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.	Dijnan Fernanda Vedovatto Iza, Larissa Cerignoni Benites, Luiz Sanches Neto, Marina Cyrino, Elisangela Venâncio Ananias, Rebeca Possobom Arnost e Samuel de Souza Neto

ANO	TÍTULO	AUTORES
2014	Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades	Maria Anória de Jesus Oliveira e Rosemary Martins
2014	Ensinar no Quilombo, Ensinar o Quilombo: Escolarização e Identidade racial docente	Alan Augusto Moraes Ribeiro
2018	Formação da identidade docente na perspectiva da educação escolar quilombola: por uma escola diferenciada	Maria Roseane Galvão da Silva

Fonte: Autoras (2024).

Ao analisarmos os/as autores/as mencionados/as na tabela 1, constatamos que todos compartilham uma ideia em comum: a valorização das culturas quilombolas e de seus saberes, assim como a necessidade de uma Educação Escolar Quilombola diferenciada. Essa educação deve romper com as barreiras dos currículos homogeneizadores, incorporando o multiculturalismo e as particularidades de cada quilombo. Esse posicionamento é corroborado por Castilho e Santos (2019) no trabalho “O saber docente experiencial e sua importância para a Educação Escolar Quilombola”.

Essa modalidade de educação requer reflexão a respeito das ações e atitudes necessárias para se construir, junto com esses grupos, um currículo que trate, de forma mais contundente, as vivências históricas dessas pessoas, suas manifestações, seus saberes, seus fazeres, suas lutas, sua participação nos processos sociais. Isto implica pensar a educação escolar quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias e práticas didáticas que viabilizem aprendizagens, tendo como ponto de partida elementos referentes à realidade local e às vivências dessas comunidades (Castilho; Santos, 2019, p. 99).

Conforme destacado por Castilho e Santos (2019), inferimos que a Educação Escolar Quilombola e a identidade docente quilombola possuem uma natureza diferenciada, indo além de uma simples obrigatoriedade. Elas se afastam da abordagem urbanocêntrica e homogênea

comumente associada. A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, ganha relevância nesse contexto, representando um marco recente na construção de um modelo educacional voltado para a realidade dos quilombos e para o fortalecimento da identidade quilombola.

Compreendemos, portanto, que é de grande importância que o/a docente que atua em comunidades quilombolas entenda a significação daquele território e reconheça as vivências, saberes, lutas e resistências de quem ali vive. Faz-se fundamental que o/a professor/a esteja plenamente inserido/a nas realidades experienciadas por essas comunidades. Como destacado por Gomes (2018)

Pensar numa formação docente quilombola é levar em considerações as dificuldades e os anseios do professor, é pensar como ela se efetivará e lembrar que essa formação deve levar em consideração a comunidade quilombola, os sujeitos e seus saberes, não podemos pensar numa formação docente se o próprio docente ainda não entender quem são os seus alunos e em qual contexto essa escola está inserida [...] (Gomes, 2018, p. 35).

A partir desse ponto, entende-se que essa compreensão é fundamental para uma atuação docente comprometida e crítico-reflexiva, além de contribuir para a construção e ressignificação da identidade docente quilombola. Gomes (2018) também destaca que a escola não se define apenas por estar localizada em um quilombo; ela existe para servir à comunidade quilombola.

Esse entendimento se fortalece a partir das leis conforme o Decreto nº 6.040/2007, o qual estabelece que é dever do Estado “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (Brasil, 2007). Sendo assim, é notável a importância de assegurar direitos no âmbito legislativo que garantam efetivamente trabalhar, reafirmar e ressignificar o que é ser e viver no quilombo em sua totalidade e não apenas em momentos isolados, como os dias comemorativos.

Ribeiro (2021), em seu texto “Ensinar no Quilombo, Ensinar o Quilombo: Escolarização e Identidade racial docente”, também nos traz

reflexões sobre a elaboração e implementação de uma Educação Escolar Quilombola fundamentada nos saberes da comunidade. Ele destaca a necessidade de um olhar mais atento para o currículo e sua influência no cotidiano da sala de aula. Diante do exposto, compreendemos que as políticas que orientam a formulação e a implementação desses currículos, bem como a forma como são aplicados/vivenciados pelo(a) docente, podem impactar diretamente os quilombos, promovendo uma homogeneização das práticas e currículos utilizados nessas comunidades, conforme diz Ribeiro (2021, p. 273) “[...] Pensar a educação escolar quilombola, é, portanto, mobilizar para dentro dos espaços escolares os processos sócio-culturais de uso do território, compor territórios curriculares que não tornem a escola quilombola somente pautada em uma referência geográfica”.

Dessa forma, compreendemos que a Educação Escolar Quilombola tem o potencial de abalar as estruturas rígidas e, frequentemente, inflexíveis da educação brasileira atual; pois, ao se fundamentar nos saberes, cultura, ancestralidade e na preservação das raízes e memórias das comunidades, vai além dos muros escolares, confrontando de forma contundente as imposições da estrutura colonial presente até os dias atuais em nossa sociedade brasileira.

No contexto colonial, Oliveira e Martins (2014) elucidam como o currículo é fundamentado em uma perspectiva elitista, que tem o homem branco e sua “carga” eurocêntrica como referência, e como isso se reflete em nossas salas de aula. Para as autoras, o currículo homogeneizado contribui para a descaracterização das identidades quilombolas. Assim, Oliveira e Martins (2014) explicam que

Todos esses elementos atestam que uma educação escolar quilombola tem suas especificidades estéticas e pedagógicas, não podendo estar presa ao que convencionamos chamar de educação formal, normal, regular. A escola quilombola é o espaço da organização e interação social, lugar, instrumento e veículo da construção do por vir daquelas pessoas. Aliás, esse também deveria ser o papel das escolas urbanas (Oliveira e Martins, 2014, p. 199).

A partir de nossa leitura dos escritos dos autores, compreendemos que a atual abordagem curricular, ao secundarizar e invisibilizar, não apenas ignora, mas também marginaliza as culturas e saberes das comunidades quilombolas, perpetuando a desigualdade e a exclusão. Portanto, é crucial desenvolver uma educação que priorize e efetive plenamente a cultura e o modo de viver dos povos das comunidades quilombolas. A Educação Escolar Quilombola surge como uma alternativa para descontinuar essa abordagem rígida, frequentemente passiva e sem questionamentos, que prevalece, ainda, na perspectiva educacional tradicional.

No entrelaçamento do estudo da Educação Escolar Quilombola com a Identidade Docente, Iza *et al.* (2014) delineiam um percurso que afirma que a identidade docente é moldada por um contexto e processo histórico-social. A identidade docente começa a se formar desde o momento em que o/a docente entra em contato com o contexto educacional, passando pela formação em licenciatura até a experiência prática na sala de aula, onde a construção e, muitas vezes, a reestruturação ocorrem. Assim,

[...] É historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (Iza *et al.*, 2014, p. 275).

A partir do exposto, os/as autores/as nos elucidam que, em sua maioria, a identidade docente está sujeita a constantes adaptações e mudanças. Isso ressalta a complexidade envolvida no desenvolvimento profissional do(a) professor(a), destacando a importância de compreender sua prática, investigar e conhecer a si mesmo tanto como pessoa quanto como profissional. Além disso, é crucial que o(a) docente aprenda a lidar com discursos que frequentemente o culpabilizam, considerando as influências das condições de trabalho e as críticas ao sistema educacional.

Neste pensar, “pode-se dizer que ‘ser-professor(a)’ é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso

tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações" (Iza et al., 2014, p. 276). Sendo assim, entrelaçamos essa perspectiva com a experiência do ser docente quilombola. A identificação e o sentimento de pertença são pontos-chave para a realização da Educação Escolar Quilombola. Isso porque o sentimento de pertencimento e identificação faz com que o(a) docente busque, de maneira holística, compreender e efetivar a prática da Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, a afirmação da identidade de ser quilombola – e ser quilombola e negro – é um ato de ruptura contra o sistema, indo ao encontro de uma postura decolonial. Entrelaça-se, no entanto, essa afirmação com a identidade docente quilombola, uma vez que os sujeitos (docentes) que atuam nas escolas quilombolas podem, por muitas vezes, não pertencer à comunidade negra, mas se identificar como docentes quilombolas, pois incorporaram a luta dos movimentos quilombolas, a importância da especificidade e a valorização dos saberes da comunidade, atrelando-os ao ensino escolar e contribuindo para a comunidade. Trazendo-nos o que versa Silva (2018) :

Uma escola situada em uma comunidade quilombola, com sujeitos quilombolas necessita de um professor que saiba como trabalhar valorizando o contexto social na qual a escola está inserida e é por ela influenciada. A lei N° 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" possibilita pensar na formação dos professores que tiveram em sua educação básica pouco ou quase nenhuma informação sobre essa temática, não basta apenas pensar no saber fazer, é necessário informar, refletir e contextualizar o processo histórico-social e político que determina os saberes a serem trabalhados e ensinados; lembrando que ainda é encontrado em muitos livros de História, como em diversos textos publicados, o termo "negros escravos" e não negros escravizados. Torna-se necessário pensar numa formação não apenas para os professores que trabalham em áreas quilombolas ou campesinas, nesses é essencial; mas também para os que atuam em outros espaços escolares objetivando formar os professores para que saiba trabalha

essa temática, valorizando-a e refletindo-a num contexto situado (Silva, 2018, p. 27).

Assim, como nos expõe Silva (2018), ratificamos a importância de uma formação que estude, reflita e problematize as especificidades dos povos que, em sua historicidade, são constantemente cercados e colocados às margens da estrutura social, tidos como menos importantes ou até mesmo inexistentes. Isso possibilita que se assuma um posicionamento crítico sobre como as políticas governamentais afetam, de maneira sistêmica e direta, as comunidades quilombolas e todo o sistema que as compõem. Destacamos que são vidas quilombolas que, diariamente, têm seus direitos renegados, sua existência marginalizada, esquecida e apagada metodicamente, de forma intencional e perversa.

Diante do exposto, compreendemos que a educação e a formação docente, seja inicial ou continuada, devem adotar uma postura que não seja conivente com práticas de ensino antiquilombolas, anti-indígenas, anticampesinas, ou contrárias a outras minorias. A educação, tanto nas comunidades quanto além delas, pode contribuir para a compreensão de direitos e para problematizar as razões pelas quais esses direitos são negados e a busca por sua garantia. Reconhecemos o papel da educação, mas também compreendemos, a partir de Paulo Freire (2000), que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Nesse sentido, a transformação e a emancipação não são responsabilidade exclusiva da educação, mas também das políticas públicas e leis, que devem garantir os direitos dos povos quilombolas, não apenas como formalidade, mas também de forma efetiva e contundente. Conforme descrito por Oliveira e Martins (2014)

[...] determinados grupos hegemônicos que tem o poder de selecionar o que se pode ou não abordar nas instituições e, sabemos, a escola é uma dessas importantes instituições onde o saber é, indubitavelmente, associado/aliado ao poder. Poder de incluir e/ou excluir, de valorizar e/ou desvalorizar, de impor e/ou respeitar, de afirmar e/ou negar conhecimentos em seus complexos e diversos campos teóricos, históricos, etc. O que interessa aqui é o que se deseja propagar, sob qual ponto de vista e o que se intenta omitir. É hora, tardia, mas não deixa de ser a hora de trazer à tona negras memórias deturpadas, quando não substituídas por máscaras brancas (Oliveira e Martins, 2014, p. 195).

Destarte, torna-se relevante a problematização e a evidência de uma temática de tamanha importância, frequentemente negligenciada tanto nas formações iniciais, quanto nas licenciaturas e formações continuadas. Tal aspecto desperta nossa atenção, uma vez que o silenciamento ou a desconsideração desses temas representam um legado de apagamento epistêmico e histórico dos povos quilombolas nos currículos da educação básica, e perpetuado no ensino de nível superior, que, em muitos casos, permanecem ancoradas em uma perspectiva eurocêntrica e excludente da diversidade, conforme já exposto anteriormente.

VOZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONHECENDO OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DE ANGICO-PE

Neste tópico, em atendimento ao objetivo 2, caracterizar o perfil dos(as) professores(as) das turmas de EJA, elaboramos a Tabela 2, que resulta de respostas do questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicado aos 6 professores/as que atuam na EJA quilombola na comunidade de Angico. Como indicado na Introdução, para a garantia do anonimato dos (as) docentes que participaram de nossa pesquisa, optamos por utilizar o nome das seis rainhas Yabás que são representatividades de orixás.

Ao elaborarmos o questionário, consideramos quais perguntas seriam mais propícias para se ter o conhecimento sobre quem são os professores e as professoras da EJA Quilombola. Essa perspectiva nos levou às seguintes perguntas: nome, formação acadêmica, escola em que atua, nível e fase de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tempo de experiência com a modalidade EJA, disciplinas lecionadas e se o professor se identifica como quilombola. Destacamos aqui a última pergunta, pois, conforme discutido ao longo deste artigo, é fundamental saber se os professores que atuam em uma comunidade quilombola se reconhecem como parte dessa identidade. Assim, no sentido da continuidade da pesquisa PIBIC 2023-2024, justificamos a relevância de incluir essa questão na construção de seus perfis.

Tabela 2. Perfil dos Professores da EJA-Quilombola da Comunidade de Angico- Bom Conselho/PE

Nome	Formação Acadêmica (Licenciatura e Pós- graduação)	Nome da escola em que atua	Nível/fase da EJA	Quanto tempo trabalha na EJA	Qual (is) disciplinas ensinam no EJA Campo/ Quilombola	É quilombola?
Oxum	Biologia e Mestrado em Produção agrícola	Não informado	Ensino fundamental e Ensino Médio	8 anos	Ciências da natureza, Biologia, Química e Física	Não Informado
Iemanjá	Engenheiro agrônomo	Doralice Severino Barbosa ¹¹	Ensino Fundamental - Anos Finais	1 ano	Práticas agrícolas e Tempo comunitade	Não informado
Iansã	Ciências Biológicas e pós em Ensino de Biologia	EREM Coronel José Abílio	Ensino médio / Ensino Fundamental- Anos Finais/	1 ano	Ciências da Natureza	Não informado
Nanã	Matemática e pós em Ensino da Matemática	EREM Coronel José Abílio	Ensino Fundamental - Anos Finais	2 anos	Matemática	Não Informado
Obá	Geografia e pós em Psicopedagogia clínica institucional	EREM Coronel José Abílio	Ensino Médio	1 ano	Geografia, História, Sociologia e Filosofia	Não Informado
Ewá	Letras e ós em Língua Portuguesa	EREM Coronel José Abílio ¹²	Ensino Fundamental- Anos Finais	12 anos	Português, inglês, espanhol, arte, educação física	Não informado

Fonte: Autoras (2024).

11 A escola Doralice Severino Barbosa é da Rede Municipal de Ensino de Bom Conselho e é um dos espaços escolares onde ocorre a EJA Quilombola, que é uma política da Rede Estadual de Ensino em parceria com os municípios.

12 Explicamos que os(as) professores(as) desenvolvem suas atividades acadêmicas em espaços escolares da Rede Municipal de Ensino e em espaços não escolares como a associação das comunidades quilombolas. A escola EREM Coronel José Abílio é da Rede Estadual de Ensino, onde a maioria dos(as) professores(as), para registro no sistema funcional, são localizados, embora exerçam suas funções nas comunidades quilombolas.

A partir das respostas do questionário pelos professores(as) participantes, tivemos a oportunidade de observar um perfil docente bastante variado. Notamos, por exemplo, que, além da formação nas licenciaturas, há um professor com formação em engenharia agronômica. Esse fato chama especialmente nossa atenção porque a Educação de Jovens e Adultos necessita estabelecer uma relação entre a escola e o mundo do trabalho, considerando o atendimento dessa modalidade aos jovens, adultos e idosos que retornam à escola — muitas vezes, trabalhadores —, e, de forma específica, no que orienta a Resolução n.8/2012 em relação à Educação Escolar Quilombola,[...] III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; [...] (Brasil, 2012, p. 3).

Nesse sentido, considera-se a importância de a EJA Quilombola contar com professores que possuam conhecimentos específicos em agronomia, uma vez que a Educação Escolar Quilombola requer uma abordagem adaptada às suas realidades, acolhendo, desenvolvendo, ampliando e aprofundando saberes e estudos sobre a produção econômica agrária das comunidades quilombolas. Portanto, embora esse professor não seja das licenciaturas, sua atuação é valiosa, especialmente considerando que grande parte dos quilombos se concentra em zonas rurais, como é o caso de Angico-PE.

Observamos que a maioria dos professores têm apenas de 1 a 2 anos de experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Quilombola, exceto por Oxum, com 8 anos de atuação, e Ewá, com 12 anos. Essa realidade é recorrente, pois muitos desses docentes ocupam contratos temporários que podem ser renovados por um período máximo de 8 anos, conforme informado pela Coordenadora Pedagógica das Turmas de EJA Quilombola. Essa é uma informação que chama a atenção e preocupa, porque denota a rotatividade dos(as) professores(as) no desenvolvimento de uma política de escolarização importante aos

povos quilombolas, que se desenvolve a partir da proposta pedagógica da pedagogia da alternância e dos princípios de duas modalidades de ensino: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, a questão dos contratos temporários na educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Quilombola, torna-se crítica, pois implica que esses docentes estão, em sua maioria, ao assumirem suas posições, sem conhecimentos sobre o que seja quilombo, educação quilombola, políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola, pedagogia da alternância e, o mais importante, a luta da população quilombola para afirmação de suas identidades, culturas, memórias e saberes. Esse ciclo de substituições contínuas favorece uma instabilidade das políticas públicas educacionais, o que levanta importantes questões sobre a estabilidade e a continuidade do processo educativo nas comunidades quilombolas, além do que Seki *et al.* (2017) nos faz refletir:

Os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida (Seki *et al.*, 2017, p. 951).

Nesse sentido, além de comprometer a política pública para aqueles e aquelas que mais necessitam de ter seus direitos efetivados, revela uma problemática que afeta diretamente a profissão docente.

Seki *et al.* (2017) ainda salientam que esses professores podem se sentir limitados em sua prática pedagógica, submetidos a restrições que inibem sua liberdade de atuação. A falta de estabilidade, somada à ausência de uma relação mais profunda com a comunidade quilombola, impede que esses(as) educadores(as) se envolvam plenamente e contribuam de maneira mais significativa para o processo educativo. Tal como explicado por Seki *et al.* (2017),

É necessária e urgente a reflexão sobre a proeminência do tempo interrompido nas relações de trabalho, parte da precarização sofrida pelo magistério em geral, e a “intermitência” impeditiva da organização de sua vida pessoal. As análises sobre o trabalho docente no Brasil precisam ter em conta os impactos pedagógicos deletérios do fenômeno. Não é difícil imaginar as consequências para a ação pedagógica desse movimento oscilatório: rompimento de vínculos com a equipe da escola; dificuldade de contrair vínculos com os alunos; dificuldades de elaborar planejamentos ou mesmo de escolher os materiais didáticos com os quais irá trabalhar; dificuldades de inserção nas relações familiares e comunitárias inerentes à escola; impossibilidade de construir uma carreira na rede pública de ensino; entraves para seguir com a formação, especializações e pós-graduações, pois estão fora dos planos de carreiras; limites no amadurecimento das próprias formas de intervenção pedagógica – a lista é inesgotável (Seki *et al.*, 2017, p. 952).

Por conseguinte, é evidente que as estruturas governamentais abrigam um projeto neoliberal que, além de visar o controle, busca restringir aqueles com capacidade de provocar mudanças e estimular o pensamento crítico-reflexivo nas comunidades quilombolas. Nesse contexto, a incerteza sobre a permanência dos professores pode comprometer a qualidade do ensino voltado às especificidades quilombolas, prejudicando uma educação que responda às reais necessidades dessas comunidades e a compreensão de suas lutas históricas.

Outro ponto que chama atenção é a escassez, ou quase inexistência, de graduações e pós-graduações voltadas para a Educação Escolar Quilombola. Além dos contratos temporários, essa situação também resulta da falta de formações específicas ofertadas pelas universidades. Essa ausência reflete, ainda, a negação dos saberes quilombolas, o que está diretamente relacionado ao epistemicídio histórico e simbólico dessas comunidades. Portanto, faz-se necessário considerar o que afirmam Silva e Rodrigues (2014):

[...] uma formação de professores(as) que permita o encontro com esses modos e saberes silenciados, deverá investir em pesquisas que se constituam em referencias teóricos para subsidiar a formação com condições de enfrentar as tensões geradas pelos silêncios no ambiente escolar, a exemplo das questões raciais e outras que surjam no decorrer dos tempos. Uma formação assim estruturada pode se transformar em uma estratégia que, aos poucos, pode ser uma prática e não mais experiências pontuais ou ações isoladas, como já aponta a educação diferenciada no território quilombola [...] (Silva, Rodrigues, 2014, p. 29).

Posto isso, reafirmamos a importância não apenas da criação, mas também da implementação de educações outras. Sendo assim, outro aspecto que chamou nossa atenção foi a falta de preenchimento de uma das perguntas do questionário, que indagava se os professores participantes se identificam como quilombolas. A ausência de respostas para essa questão nos inquieta, pois é fundamental para conhecermos de onde são os (as) docentes quilombolas. Por conseguinte, compreendemos que no decorrer de nossa pesquisa, no que concerne ao momento da entrevista, retomaremos essa questão.

Entretanto, podemos fazer algumas inferências sobre o não preenchimento dessa pergunta a partir do trabalho e das reflexões de Halda Simões Silva (2018) que, em sua dissertação intitulada “Professoras Quilombolas no Agreste Pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/CAA/UFPE), nos explica que as questões identitárias podem gerar inseguranças e receios entre os(as) docentes, o que pode explicar a hesitação em se identificar como professores(as) de turmas quilombolas. Essa falta de clareza, possivelmente, pode tornar frágil a compreensão mais aprofundada das relações entre os(as) educadores(as) e as comunidades onde atuam. Conforme posto a seguir,

[...] partimos do reconhecimento das singularidades e especificidades que envolvem a organização das comunidades quilombolas, conjuntura em que as identidades dos indivíduos também vão se constituindo através de um processo

de reconhecimento e autoconvencimento, mobilizando as características e compreensões que são geradas contextualmente (Silva, 2018, p. 31).

Diante disso, compreendemos que a identidade docente se configura como uma construção que ocorre ao longo do processo de profissionalização e nas relações estabelecidas no contexto em que os(as) educadores(as) estão inseridos(as). Ao analisarmos a não resposta à pergunta, buscamos entender que essa omissão pode estar associada à insegurança em se afirmar como quilombola ou como professor(a) quilombola, ou se não são, de fato, professores e professoras quilombolas e não se identificam como tal, apenas assumem a função docente numa escola/turma de EJA numa comunidade quilombola. Embora apresentemos possíveis interpretações, esperamos, no decorrer da pesquisa, em seu relatório final, trazer considerações sobre a identidade docente que contribua para reflexões sobre essa temática.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Este texto surge de resultados parciais da pesquisa PIBIC 2023-2024-Propesqi/UFPE, que vem sendo desenvolvida com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo geral é investigar a construção da identidade docente dos/as professores/as quilombolas que desenvolvem atividades nas turmas de EJA Quilombola, na comunidade quilombola de Angico, em Bom Conselho/PE. Neste, trazemos as análises das informações em atendimento a dois objetivos específicos: 1. Levantar produção acadêmica, considerando as categorias teóricas: identidade docente quilombola, educação quilombola e Educação Escolar Quilombola. 2. Caracterizar o perfil dos(as) professores(as) das turmas de EJA.

Participaram desse primeiro momento 6 professores e professoras que nos possibilitam conhecer, compreender e problematizar a realidade das escolas e dos (as) docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola: quem são em relação seus processos de formação inicial e continuada, onde atuam e seus tempos de experiência na EJA Quilombola, fazendo-nos observar que, na maioria das situações, os

profissionais envolvidos enfrentam a carência de formações específicas. Nesse contexto, ressalta-se que processos formativos são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes que contemplam as particularidades das comunidades quilombolas. Essa lacuna evidencia uma negligência por parte do Estado que, muitas vezes, omite-se ou marginaliza a implementação efetiva da Resolução nº 8/2012. A omissão estatal deixa marcas e lacunas, contribuindo para a reprodução de ciclos de exclusão e marginalização, dificultando a efetividade de políticas públicas destinadas à educação quilombola e inviabilizando identidades outras não contempladas no currículo escolar. Assim, fortalece percepções e conceitos preconceituosos em razão da ausência de conhecimento.

No contexto da Educação Escolar Quilombola, a falta de investimento em formações direcionadas aos profissionais da educação reflete a ausência de um compromisso com a diversidade cultural e histórica e a luta das comunidades quilombolas. Essa omissão não apenas compromete a qualidade do ensino oferecido, mas também reproduz práticas educativas que não respeitam as especificidades culturais e sociais dos quilombolas, resultando em uma educação que não é inclusiva e que falha em reconhecer as pessoas, suas identidades e as histórias que as compõem.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o Estado atue de maneira mais incisiva, não apenas na criação de políticas, como a Resolução nº 8, mas, sobretudo, na efetiva implementação e promoção de formações específicas que possibilitem aos profissionais a lidar de maneira sensível e eficaz com as singularidades do contexto quilombola. Compreendemos que essa é uma das vias para consolidar a Educação escolar quilombola que respeite e valorize suas singularidades, conforme orienta a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, Art. 6º objetivo VII, possibilitando “[...] VII- subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira” (Brasil, 2012, p.5).

Esse é um esforço entre o Estado, as instituições educacionais e as comunidades quilombolas, visando políticas públicas efetivas e a criação de um ambiente educacional que não apenas respeite, mas também

compreenda e mantenha a memória histórica do processo vivenciado pelos povos quilombolas, que vá além da associação com a escravização, incorporando diferentes perspectivas de resistências, contextos, realidades, culturas e diversidade.

Conforme abordado ao longo deste artigo, a construção da identidade docente é um processo contínuo, desenvolvido ao longo da trajetória profissional. Essa identidade é suscetível a mudanças, sendo uma construção dinâmica e nunca considerada estática ou definitiva. Dessa forma, ampliamos a discussão para além da identidade docente convencional, adentrando a esfera específica da identidade docente quilombola. Nesse contexto, o(a) professor(a) percebe-se como sujeito histórico em aprendizagem em diálogo com a cultura e as necessidades da comunidade e a escola do quilombo em que atua.

Assim, a identidade docente quilombola constrói-se na intersecção entre o conhecimento técnico, as reflexões e as vivências da docência na comunidade numa relação permanente com as vivências culturais dos(as) educadores(as). Nesse sentido, percebe-se a importância dos(as) docentes desenvolverem uma consciência crítica sobre seu papel, reconhecendo as influências históricas e sociais que moldam suas práticas pedagógicas para que consigam atuar de maneira autônoma e inovadora, integrando saberes tradicionais da comunidade aos conhecimentos acadêmicos-escolares, contribuindo para uma educação que não apenas informa, mas também transforma, como ensina Freire (2006).

Ademais, como situados pelos autores que contribuíram com seus estudos neste trabalho, é essencial que as políticas educacionais reconheçam e integrem as vozes dos quilombolas, promovendo espaços de participação e diálogo na elaboração de currículos e na definição de práticas educativas. A educação escolar quilombola deve ser um reflexo das necessidades e aspirações da comunidade, garantindo que as experiências e os saberes locais sejam valorizados e incorporados ao processo educativo.

Sabe-se que, em muitas escolas onde não há a especificidade quilombola, é comum que outros modos de existência sejam ignorados. Como discutido ao longo deste artigo, faz-se fundamental evidenciar os povos quilombolas em toda a sua diversidade, evitando estigmatização

e estereótipos para que se possa promover um movimento de estar com o outro, entendendo seu modo de ser e existir em seus territórios.

Por fim, ressaltamos que a valorização da Educação Escolar Quilombola é uma luta por justiça social e equidade. Por isso, faz-se imprescindível que as políticas públicas avancem para garantir não apenas o acesso à educação, mas também o respeito às identidades quilombolas para a construção de oportunidades e lugares onde todos possam carregar e apresentar suas identidades e raízes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 8: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>

http://www.epepe.com.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb-008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 .

Acesso em: 17 set. 2024.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTOS, Silvana Alves dos. O saber docente experiencial e sua importância para a Educação Escolar Quilombola. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n° 79 - maio/ago. 2019.

DE JESUS OLIVEIRA, Maria Anória; MARTINS, Rosemary. Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, p. 189-202, 2014.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 103-120, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduíno A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Marta Maria da Silva. **A identidade docente quilombola**: uma análise sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaqui-Panelas/PE. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da**

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),
v. 13, n. 38, p. 267-286, 2021.

SEKI, Allan Kenji et al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Formação inicial e continuada de professores (as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações**, v. 21, n. 1, p. 23-38, 2014.

SILVA, Halda Simões. **Professoras quilombolas no Agreste pernambucano:** desafios e tensões de uma identidade em construção. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Maria Roseane Galvão da. **Formação da identidade docente na perspectiva da educação escolar quilombola: por uma escola diferenciada.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. Da Escola No Quilombo À Escola Do Quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários. **Plurais-Revista Multidisciplinar.** Salvador, v. 2, n. 1, p. 76-81, jan./abr. 2017

INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Caroline dos Santos Lima
Luara Poliana de Vasconcelos
Bruna Tarcília Ferraz

INTRODUÇÃO

A baixa presença de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras levou à articulação de grupos sociais em prol da educação, direitos e igualdade social, especialmente nas questões relacionadas a diferença entre os espaços ocupados por negros e brancos na sociedade, como exemplo da falta de equidade no acesso ao ensino superior.

Desde a sua fundação, esses atores sociais protagonizaram inúmeras ações que promovem o debate sobre o preconceito e o racismo no país. Como consequência da mobilização social do Movimento Negro e Movimento Estudantil, houve a criação de políticas educacionais como a Política de Cotas, criada para combater as disparidades de acesso e tornar as universidades públicas um espaço mais democrático.

Aos poucos, outros grupos sociais passaram a ser beneficiados com as cotas, sendo incorporados a três tipos específicos para ingresso: as cotas sociais, as raciais e aquelas para pessoas com deficiência. Com isso, o ensino superior passou a incluir mais estudantes de grupos socialmente excluídos.

No entanto, entende-se que essas políticas não atenderam igualmente os povos tradicionais, como os povos indígenas e os quilombolas.

Dados do Inep (2022) mostraram que, em 2022, apenas 0,4% dos estudantes matriculados no Ensino Superior eram indígenas. Entre os quilombolas não havia dados referentes ao seu ingresso, pois devido à falta de cotas exclusivas para esse público, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não realizava o mapeamento da presença desses estudantes na graduação.

Nesse sentido, esse estudo de caráter exploratório e qualitativo empreende uma análise acerca da presença de estudantes indígenas e quilombolas no Ensino Superior. O estudo pontua como a Política de Cotas contribuiu para a ampliação desses sujeitos na graduação e destaca as contribuições e desafios da política para a efetivação de sua permanência.

Enquanto estratégia metodológica, realizamos uma revisão de literatura, consultando artigos, relatórios oficiais do MEC e de Organizações Não Governamentais que mapearam a situação desses grupos sociais no cenário brasileiro. O aporte teórico utilizado baseou-se nos estudos de autores como Nilma Lino Gomes (2017), Munanga (2007), Carneiro (2019), Zago (2006), entre outros autores, que nos apresentaram discussões referentes à análise proposta nesta pesquisa.

Baseamos esse estudo em temas que versam sobre a luta dos movimentos sociais, que se avolumaram a partir da década de 1950, e seu impacto nas políticas raciais pelo país. As políticas para a educação e a inserção de minorias étnico-sociais no âmbito do Ensino Superior, a partir de uma perspectiva étnico-racial e interseccional, também são apresentadas ao longo do estudo.

As linhas traçadas neste estudo foram realizadas buscando contribuir para o debate acerca do racismo institucionalmente reproduzido no Brasil e seus impactos na vida das pessoas de comunidades tradicionais. Entendemos que por esse trabalho tratar de maneira transversal a questão indígena e quilombola no âmbito da universidade pública, o mesmo se somará com outras produções para adensar as discussões sobre a inclusão, os desafios para a sua permanência e as contribuições dessas populações para a educação no país.

ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Nunca antes se tinha ouvido falar tanto em inclusão e diversidade, em mais de 523 anos, na esfera política brasileira. Pela primeira vez na história do país, pudemos presenciar uma mulher indígena assumindo uma pasta de profunda relevância para os povos originários no Governo Federal. A criação do Ministério dos Povos Indígenas representou um marco para a defesa e protagonismo dos povos tradicionais.

Outro exemplo de mudança no cenário político é que, ao longo das duas últimas décadas, pudemos presenciar uma crescente mudança no perfil dos estudantes que ingressaram em instituições de ensino superior públicas no Brasil. Esse movimento foi ocasionado a partir da criação das Políticas de Cotas para negros, pobres, indígenas e oriundos de escolas públicas, instituída a partir da Lei nº 12.711/2012.

Posterior a criação da Política de Cotas, evidenciou-se que, embora a política tenha produzido efeitos significativos no acesso de grupos historicamente marginalizados, ela sozinha não seria suficiente para garantir a permanência qualificada desses alunos na universidade. Para os estudantes pobres, as dificuldades financeiras eram um obstáculo para a sua manutenção na graduação.

O reconhecimento dessa lacuna foi o que determinou a adoção de uma medida especificamente voltada para superar essa barreira. Nesse contexto, foi desenvolvido, no âmbito do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o Programa de Permanência Estudantil, com a finalidade de oferecer subsídios para favorecer a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação.

Embora sejam bastante significativas essas vitórias protagonizadas pelos levantes dos movimentos sociais e da sociedade organizada correspondem a apenas um passo em direção à reparação da dívida que o Estado brasileiro tem com os povos indígenas e quilombolas. Suzuki, Castro e Moreira nos lembram que

No Estado de Pernambuco, por exemplo, há pelo menos metade das quatorze etnias que somam mais de trinta mil indígenas, algumas não reconhecidas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a maior parte dos efeitos

negativos decorrem desse primeiro passo. Segundo dados colhidos no próprio sítio eletrônico da FUNAI, o Estado de Pernambuco é o quarto estado com maior contingente populacional indígena do Brasil, com 53.284, atrás apenas dos Estados do Amazonas, Mato Grosso do Sul e Bahia (SUZUKY, CASTRO, MOREIRA, 2021, p. 94).

Mesmo havendo um número, significativamente, grande de indígenas por todo o território brasileiro, a presença desse público em espaços de prestígio social é baixíssima, o mesmo se dá em seu ingresso nas universidades.

Para os povos de comunidades quilombolas, a realidade não é muito diferente. Um levantamento realizado pelo Instituto Socioambiental (ISA) em concurso com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), sobre as pressões e ameaças empenhadas contra os territórios quilombolas, identificou que essas comunidades têm vivido em meio a conflitos em decorrência da invasão e ataques realizados em suas terras.

O estudo demonstrou que, pelo menos, 98,2% dos territórios convivem em situação de vulnerabilidade por conta da realização de obras de infraestrutura, como a construção de rodovias próximas às comunidades, obras minerárias e atividades que violam os direitos dos povos quilombolas (OVIEDO, LIMA, SOUZA, 2022). Como citaram os autores:

Historicamente, os TQs [territórios quilombolas] têm enfrentado pressões internas e externas de múltiplas ameaças ambientais com diferentes níveis de gravidade, que contribuem para a degradação ambiental e reduzem a integridade ambiental desses territórios. Entre as pressões ambientais mais importantes que afetam os TQs estão aquelas relacionadas à redução da cobertura florestal, como desmatamento, degradação florestal e incêndios, bem como a facilidade de acesso proporcionada por estradas, e as atividades econômicas como extração de madeira, mineração, agricultura e pecuária (OVIEDO, LIMA, SOUZA, 2022, p. 2, grifos nossos).

Os ataques sofridos pelos povos tradicionais deixam sequelas que atingem profundamente esses indivíduos e impactam em diversas áreas

de suas vidas. Ações como essas, além da degradação ambiental e da constante ameaça ao estilo de vida, as tradições e a vida desses sujeitos, afetam seu acesso às políticas públicas.

A política educacional brasileira, por exemplo, é fundamentada pela defesa da democracia e pela garantia do direito da educação pública de qualidade. Tais preceitos são necessários para contornar o que Cury (2002, p. 113) considera como resquícios do processo de colonização do país. Para o autor, em países colonizados

A conquista do direito à Educação [...], além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos desses países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chegaram a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades (CURY, 2002, p. 113).

Esses avanços ocorridos no âmbito das políticas educacionais foram fundamentais para que um público muito específico pudesse acessar, mesmo que de maneira sumária, as universidades públicas. Estudantes negros, pobres, bem como aqueles que pertencem a territórios tradicionais, que nunca antes tiveram condições de competir em pé de igualdade com os demais estudantes, passaram a concorrer a vagas específicas nas universidades.

Convém destacar que os recortes de classe e raça são marcadores centrais quando falamos em desigualdade social e, por isso, a adoção de medidas que permitam um maior número de pessoas pertencentes aos grupos vulneráveis ter acesso à universidade é tão importante. Sueli Carneiro concorda que,

Em relação ao acesso à educação, o relatório é contundente ao demonstrar que [...] o problema da educação no país não se prende a questões de gênero, mas ao processo de exclusão a que estão submetidos segmentos da população, variando os índices mais em função das condições raciais (brancos

e negros) e socioeconômicas do que sexuais (CARNEIRO, 2019, p. 156).

Portanto, essas medidas, mesmo não resolvendo o problema da desigualdade em que se encontram os estudantes pobres e negros, faz-se uma necessidade, considerando que “se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso (ZAGO, 2006, p.233). Zago afirma que para os estudantes provenientes de famílias de baixa renda, por vezes, é preciso financiar os estudos e, em alguns casos, receber apenas uma pequena ajuda da família para isso.

Dyane Santos (2002, p.68) argumenta que “as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, é uma das conquistas mais expressivas em termos de políticas públicas. No entanto, essa conquista tem sido alvo dos mais variados ataques sob argumentos fundamentados, em geral, na meritocracia”. Cabe ressaltar que a criação dessas políticas é respaldada a partir de uma lógica de reparação étnico-racial; ainda assim, presenciamos muitos embates para a sua efetivação na prática.

A autora argumenta que, ao longo da história, o povo negro e outras minorias sociais sofreram um apagamento que contribuiu para a atual desigualdade no país. Santos (2002) observa que, apesar dos avanços nas políticas de ações afirmativas, o racismo estrutural e a colonialidade continuam sendo barreiras significativas para o desenvolvimento educacional dessas pessoas.

Uma dessas barreiras é a visão eurocêntrica apresentada nos ambientes educacionais sobre a temática indígena, como dito por Testa (2010). Assim, a autora sinaliza para a necessidade de repensarmos a realidade dos povos indígenas na contemporaneidade, ou seja, superando a ideia de que se tratam de povos pertencentes ao passado ou que estes indivíduos estão restritos à Floresta Amazônica.

Os entraves supracitados corroboram para que o acesso desses grupos à universidade seja dificultado por várias barreiras, principalmente, por suas condições de vida serem frequentemente marcadas por lutas para terem o direito de ocupar as suas terras. Direitos básicos como alimentação, saúde, água potável, eletricidade e educação são muitas vezes negados e, com isso, a assistência estudantil, por vezes,

se torna a única medida de apoio ofertada para que esses estudantes permaneçam no curso.

O processo burocrático que envolve o acesso às cotas específicas e ao auxílio estudantil é um fator desestimulante para os alunos. Entendemos que “garantir o direito à educação superior e técnica de nível médio para os novos sujeitos ingressantes por meio das PAA implica, entre outras coisas, possibilitar o ambiente educacional mais diverso, plural e antirracista” (SILVA et al, 2011). Portanto, a burocratização dos processos que dão acesso às políticas públicas vai na contramão da justiça social.

A vista disso, Lélia Gonzalez (2020, p.31) enfatiza o acesso educacional enquanto um ingresso baseado em vantagens sociais e raciais, afirmando que pessoas negras continuam sendo minoria nas modalidades de ensino médio e ensino superior. No contexto das políticas de assistência estudantil, faz-se imprescindível a inserção de cotas, pois o combate à desigualdade requer um debate sobre as composições que formam esse marcador social. Reconhecemos que questões como preconceito, racismo, discriminação direta e indireta são questões que afastam os estudantes dos seus próprios direitos.

Destacando as experiências das populações negras e indígenas, Bell Books argumenta que “dentro de mundos em mudança, pessoas negras e indígenas olham mais uma vez para os espíritos de nossos ancestrais, recuperando visões de mundo e visões que sustentam a vida que renovam nosso espírito e restauram em nós o desejo de resistir à dominação (HOOKS, 2019, p. 286).

Portanto, torna-se essencial pensarmos como as políticas educacionais estão chegando até esses indivíduos e quais têm sido os reflexos dessas ações em suas vidas e de suas comunidades. Ademais, cabe-nos compreender como o poder colonizador faz-se presente em nosso cotidiano nos lugares que andamos e nos ambientes que frequentamos.

A cada momento que nos permitimos trilhar um novo caminho e superar barreiras históricas, percebemos como o racismo ainda está entranhado na nossa sociedade. Por isso, esse debate é, para nós, mais uma ferramenta que se soma positivamente na luta pelo protagonismo das minorias sociais e pelos direitos dos povos indígenas e quilombolas do Brasil. Assim, nas discussões seguintes, iremos discorrer acerca da política que tornou possível o início desse debate.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: HISTORICIDADE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A mudança na forma de acesso ao ensino superior brasileiro, observada nas últimas duas décadas, em consequência das ações afirmativas, permitiu que estudantes pertencentes a grupos de menor prestígio social e econômico pudessem acessar a formação superior de forma gratuita e com qualidade. Essa política se articula com iniciativas de inclusão social e promoção da equidade educacional, a exemplo da política de cotas e os programas de apoio financeiro no formato de bolsas permanência.

Pode-se observar que, anteriormente às políticas de cotas, a presença de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades era quase nula. As desigualdades existentes no país tornam a condição de vida desses indivíduos muito complexa, e o acesso de povos tradicionais à educação superior, por exemplo, só passou a integrar a agenda pública após muita luta dos movimentos sociais e do apelo de organizações internacionais.

A assistência estudantil desempenha um papel fundamental na permanência dos alunos na graduação e no seu sucesso acadêmico. Em muitos casos, especialmente para os estudantes de cursos em tempo integral, a universidade se transforma em uma segunda casa. Por isso, o monitoramento dos programas e auxílios voltados para a permanência estudantil deve ser uma prioridade, garantindo uma formação qualificada para esses estudantes.

Compreendemos que superar décadas de exclusão, dessas pessoas do ambiente universitário, é um processo que requer uma longa e vagarosa caminhada, contudo através da instituição das políticas de ações afirmativas já podemos observar uma mudança significativa nessa direção. Munanga e Gomes (2016) consideram que essas políticas geram transformações de caráter político cultural e pedagógico na sociedade. Além disso,

Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação de políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça, cor

nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal da efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras (MUNANGA, GOMES, 2016, 186-187).

A política de assistência estudantil surge em resposta à demanda dos estudantes por condições materiais que garantam sua permanência na universidade. A história da construção desse tipo de política remonta a 1934, quando as primeiras iniciativas voltadas para o setor educacional foram desenvolvidas, inicialmente com foco no atendimento a estudantes das séries iniciais.

No percurso empreendido pelas políticas de fomento à permanência estudantil no ensino superior, percebemos que essas estabeleciam, em sua maioria, prioridades para ações que viabilizassem maior contrapartida ao investimento realizado, ou seja, maior retorno econômico para o Estado. O foco dessas políticas era, basicamente, aperfeiçoar o desenvolvimento da mão-de-obra para que o Brasil deixasse de depender da mão de obra qualificada fruto de importação.

Naquele ano, a Constituição Federal recém elaborada determinou em seu Artigo 157 que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam destinar parte de seus recursos aos fundos educacionais, os quais teriam uma fração reservada para auxiliar alunos em contexto de vulnerabilidade por meio do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo e assistência alimentar (BRASIL, 1934, s.p.).

Já no ano de 1946, a elaboração de uma nova Constituição Federal considerou mudanças significativas na ampliação da assistência para esses estudantes. Determinou-se que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1934, s.p.).

Durante o período da ditadura militar no Brasil, a educação sofreu grandes influências. Demeval Saviani (2008) observa que, durante o regime ditatorial, a educação pública foi alinhada aos interesses e necessidades do mercado. Essa relação se concretizou na reforma universitária, especialmente com a tentativa de implementação, de forma

universal e obrigatória, do ensino profissionalizante. Houve, também, um grande incentivo à privatização da educação, manifestada principalmente por meio das autorizações e reconhecimentos do Conselho Federal de Educação.

Saviani reforça que uma das ações adotadas ao longo do regime militar foi no sentido de eliminar a obrigação da União destinar um percentual mínimo de recursos para a educação, o que havia sido estabelecido nas Constituições de 1934 e de 1946. “A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%” (SAVIANI, 2008, p. 298). A Constituição de 1969 estabeleceu que apenas estados e municípios deveriam destinar 20% do orçamento para a educação.

Em paralelo a essas medidas, o Estado iniciou um processo de incentivo às instituições de ensino particulares. O autor destaca que a constituição de 1967 reafirma a tendência de fortalecimento do setor privado de ensino que se estende também para o ensino médio. Saviani destaca um artigo da referida Carta Magna, no qual está expresso que

Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV); (SAVIANI, 2008, p. 299).

O autor nos lembra que o que em 1967 era considerado apenas uma possibilidade restrita ao ensino superior em 1969 tornou-se uma exigência obrigatória, sendo estendida, ainda, para o ensino médio. Saviani também discorre acerca das mudanças ocorridas no âmbito da pós-graduação ao longo do período da ditadura. Ele pontua que mesmo que essa etapa tenha sido implantada a partir dos preceitos do projeto militar visando uma modernização pautada no regime capitalista de mercado,

A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica. Contudo, essa perspectiva foi, também, alimentada pelo projeto de “Brasil grande” ou “Brasil potência”, acalentado pelos militares no exercício do poder político (SAVIANI, 2008, p. 310).

No entanto, pode-se observar que “a pós-graduação representou naquele momento da história educacional, um espaço de privilégio para a produção científica, além disso, “contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2008, p. 310).

Um fator determinante para o investimento na pós-graduação foi a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 1968. O objetivo dessas instituições era captar recursos financeiros para financiar projetos de ensino e pesquisa, garantir alimentação escolar e bolsas de estudo, metas que estavam alinhadas com as diretrizes do planejamento nacional da educação.

Os programas criados, visando alterar o perfil socioeconômico do estudante da graduação no Brasil, foram uma tentativa do Estado, em seu modo reparador, para a democratização do ensino superior. Como afirma Zago (2006), se o ingresso no ensino superior representa uma vitória para esse grupo de estudantes, a verdadeira conquista estará, sem dúvida, em garantir sua permanência até a conclusão do curso.

Faz-se necessário encarar a assistência estudantil para além de uma política contemplada por bolsas e auxílios, bem como pensarmos na efetivação das políticas públicas de modo que estas promovam mudanças na vida das pessoas. A luta por igualdade racial é um processo difícil, que enfrenta muita resistência por parte de uma sociedade que ainda mantém visões ideológicas opressivas, que tentam deslegitimar a necessidade de ações em prol da igualdade racial.

Para Luciana Jaccoud, as conquistas são alcançadas lentamente e, muitas vezes, estão vulneráveis à descontinuidade, o que torna a luta ainda mais desafiadora. A autora pontua que “as dificuldades de natureza variada têm se imposto à consolidação da temática da desigualdade e à discriminação racial como objeto legítimo e necessário da intervenção pública, assim como à consolidação da própria ação pública nesse campo” (2008, p. 132).

Entendemos que, para aprofundar o debate sobre assistência estudantil, é essencial que possamos superar a ideia de que a política seja atrelada ao assistencialismo, que oferece soluções paliativas e de curto prazo. Torna-se necessário reforçarmos que as ações afirmativas tratam-se de abordagens robustas e consistentes, capazes de fornecer o suporte necessário aos estudantes durante toda a sua trajetória acadêmica, incentivando-os, inclusive, a planejar e buscar a continuidade de sua formação após a conclusão do curso.

Sendo assim, podemos analisar que as lutas coletivas são motores para o desenvolvimento de ações e programas que garantam a assistência estudantil para além de ideias, como um direito social regulamentado oficialmente. Portanto, espera-se que os resultados dessas ações sobre a vida dos estudantes sejam visíveis no acesso, na permanência e no ingresso dos estudantes beneficiários do programa, também, na pós-graduação.

À época, o governo de Costa e Silva aprovou uma medida inovadora ao institucionalizar uma política externa para promover a maior permanência dos estudantes no ensino superior. O INDEP tinha a responsabilidade de “financiar sistemas de bolsas de estudo, manutenção e estágio para alunos dos cursos superiores e médios” (BRASIL, 1968, sp.). No entanto, o objetivo central da política ainda caminhava no sentido de financiar programas e projetos que promovessem o atendimento das necessidades de formação dos recursos humanos necessários para o desenvolvimento nacional naquele contexto histórico.

Paralelo a esse cenário e no contexto dos movimentos sociais, surgem as reivindicações do Movimento Negro Brasileiro pela ampliação do número de vagas nas universidades. Percebendo que o acesso entre negros e brancos não se dava na mesma medida, o MNB passou a cobrar do Estado a participação estudantil de forma igualitária.

Bottoni (2003) argumenta que a educação superior brasileira foi influenciada por uma ideologia de ensino funcionalista, que enxergava na educação uma maneira de conectar aprendizado, sociedade e Estado. A autora considera que a universalização do ensino ainda era um ideal a ser perseguido pela maioria da população, visto que o financiamento da educação, em seus vários níveis, era negligenciado pelo Poder Público.

Para os autores Frigotto e Ciavatta (2003), existia naquele momento outra demanda latente, um apelo por uma reestruturação produtiva; e tais tensões contribuíram, sobremaneira, para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passasse por uma importante reformulação. Objetivava-se, através da ampliação da educação, reduzir a pobreza por meio do aumento da empregabilidade das populações de baixa renda, diminuir as taxas de natalidade entre as famílias mais pobres (acreditava-se que mulheres com maior escolaridade teriam menos filhos) e melhorar a condição da saúde dessas pessoas.

Os autores argumentam que, nos projetos educacionais adotados na década de 1990, os objetivos de aquisição de autonomia produtiva para o país ainda estavam postos como prioritários, seguidos de preceitos higienistas observados fortemente na educação básica.

A seguir, iremos dar continuidade às reflexões, apresentando algumas considerações acerca do conceito de democratização do ensino superior. Vamos pontuar por que alguns autores consideram que ainda existe um longo processo para a democratização do acesso de indígenas e quilombolas às universidades.

DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR(?) : AS COTAS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO

O foco na maior democratização do ensino público como um direito social só se tornou relevante na agenda política anos depois. A busca pela redução das desigualdades no ensino superior e pelo fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão universitária tornou-se um desafio para o país, considerando que o mesmo estava na mira de organizações internacionais que cobravam melhorias na qualidade da mesma. Os primeiros passos para democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil foram

dados com a implementação de políticas de ações afirmativas. Munanga e Gomes apontam que:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA, GOMES, 2016, p.186).

A introdução do sistema de cotas como meio de garantir maior equidade na forma de ingresso nas universidades públicas é um exemplo de ação afirmativa de grande impacto social. Assim, essas iniciativas possuem como objetivo promover uma reparação social que mitigue as disparidades entre raça e classes, especialmente em relação às diferenças sociais e econômicas entre a população negra e branca, como aponta Santos (2017).

Para a autora, a política de cotas modificou o perfil dos estudantes universitários, de modo que é possível observar uma clara distinção entre a universidade antes da política e depois dela. “Originariamente, as ações afirmativas foram reivindicadas pelo movimento social negro para a população negra. Entretanto, por meio do consenso político, que resultou na Lei n. 12.711, outros segmentos sociais foram incorporados como beneficiários” (SILVA, SANTOS, REIS. 2021. p.4). Os autores entendem que,

De tal sorte, a lei supracitada foi imposta às universidades federais e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando promover maior equidade em relação ao público estudantil, no que se refere à procedência escolar, renda, pertencimento étnico-racial e deficiência.

Com a política de cotas, um novo desafio é colocado para as universidades: Como garantir que os alunos cotistas permaneçam nas universidades? Foi, portanto, necessário pensar em estratégias para além do ingresso, em medidas que pudessem assegurar condições efetivas de permanência para esses novos estudantes. A demanda apresentada resultou na criação do Programa Bolsa Permanência (PBP).

O referido Programa é uma política pública de transferência de auxílio financeiro, vinculada ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinada a estudantes regularmente matriculados em universidades públicas federais que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Destacam-se entre os principais objetivos do programa:

I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013, s.p.)

A criação de políticas públicas voltadas para a reparação das desigualdades sociais estavam sendo o foco dos movimentos sociais naquele momento. No caso do PBP, as prioridades eram: viabilizar a permanência estudantil, reduzir os custos advindos da evasão estudantil e manutenção dessas vagas ociosas e democratização do acesso à formação superior.

Nosella e Azevedo (2012) salientam que, até a Segunda Guerra Mundial, a escolarização era restrita a uma fração da população, predominantemente, a burguesia. Com a ascensão da classe trabalhadora em esferas políticas, a educação formal começou a se democratizar, possibilitando o acesso dessa classe ao sistema educacional.

Os autores afirmam que, com a inclusão de indivíduos historicamente marginalizados no ambiente educacional, as instituições escolares adotaram uma postura mais inclusiva em relação ao acesso de jovens de baixa renda. Contudo, essa transformação não eliminou a desigualdade persistente entre os grupos sociais menos favorecidos no contexto do Ensino Superior, tendo em vista que “o caráter elitista dessas modalidades de ensino remonta à sua origem e se arrasta até o século XXI”, como lembram Silva, Santos e Reis (2021, p. 2).

Zago (2006) corrobora com a discussão quando pontua que a Política de Cotas e a assistência estudantil constituíram-se enquanto divisores de águas para a democratização das universidades públicas no país. Contudo, essas políticas não contemplaram de forma igualitária

os estudantes que, devido aos seus territórios de origem, cultura, organização política e social, estão, ainda mais, à margem da sociedade.

Portanto, como citado anteriormente, apenas a garantia de cotas para acesso não eliminou as barreiras que os estudantes pobres e pertencentes a determinados grupos sociais precisam superar para se manter na universidade.

A democratização do ensino superior, nas análises de Silva, Santos e Reis (2021, p. 2), não pode ser limitada ao ingresso na universidade, “visto que ela necessitaria se concretizar acompanhada de condições materiais e simbólicas que assegurassem a permanência, a promoção de uma educação antirracista e o êxito do público estudantil ingressante por meio dessas políticas”.

A partir das análises apresentadas, dessas adversidades, as políticas educacionais que promovem a entrada de estudantes provenientes de escolas públicas, nas universidades públicas, são consideradas como medidas significativas para mitigar a desigualdade educacional no país. No entanto, essas iniciativas, isoladamente, não são suficientes para resolver a questão da defasagem no sistema de ensino público e do baixo investimento na educação indígena e quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca que as Políticas de Cotas representaram uma vitória para pessoas de grupos sociais mais vulneráveis. Identificamos que existe a necessidade de pensar na inclusão de pessoas pertencentes a grupos tradicionais, como indígenas e quilombolas, para além do ingresso na universidade. Faz-se preciso que haja assistência financeira para que esses atores sociais consigam meios para superar as barreiras da falta de condições materiais de permanência.

Observamos que existe uma insuficiência no número de vagas nas universidades ofertadas através das cotas específicas para atender a demanda dos indígenas e quilombolas, além da necessidade de ampliação do número de bolsas permanência para que a conclusão da graduação seja possível.

A falta de representatividade desses grupos no meio acadêmico evidencia a necessidade de adoção de políticas que atuem em duas

frentes: na criação de medidas urgentes para agir na situação de exclusão desses estudantes dos espaços acadêmicos e, na implementação ações para a melhoria da educação de indígenas e quilombolas em todos os níveis de ensino.

As lutas coletivas são fundamentais para o desenvolvimento de ações e programas que garantam a assistência estudantil como um direito social regulamentado, promovendo acesso, permanência e conclusão dos estudos para os beneficiários. No entanto, percebemos que, embora a política de cotas seja de extrema necessidade, no atual contexto social em que vivemos, ela deve ter um início, meio e fim. Ou seja, o Estado precisa trabalhar em cima de propostas que levem a superação das desigualdades presentes no percurso formativo de negros e brancos.

Garantir que indígenas e quilombolas iniciem e concluam o ensino superior precisa ser um esforço para reparar a dívida histórica que o Estado Brasileiro tem com esses povos. Políticas de assistência estudantil que assegurem saúde, alimentação e moradia são essenciais para que as pessoas superem a vulnerabilidade e tornem-se agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

As cotas não apagam os mais de 380 anos de escravidão sofrida pelas pessoas negras no Brasil. E elas também não resolvem os outros 136 anos em que o negro tem vivido em situação de exclusão social e econômica e tendo seus direitos negados. As cotas não apagam o massacre que ceifou a vida de 90% da população indígena desde o século XVI até os dias atuais. O legado da colonização no país tem seus reflexos até os dias atuais e são os indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais que sofrem os maiores impactos do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2022: resumo técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso: 26 jul. 2024.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

LEI N° 5.537, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1968.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68841-lei-5537-21111968&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo, SP. DuoBooks. 2019. p.156.

CURY, Carlos Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, maio/ago. 2002

FRIGOTTO, G., & CIAVATTA, M.. (2003). **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação & Sociedade, 24(82), 93–130. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IMPERATORI, Thaís. Kristosch. (2017). **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira.** Serviço Social & Sociedade, (129), 285–303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso: 28 de outubro de 2024

JACCOUD, Luciana. **O combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial.** In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.

Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 4, n. 2, 2007. DOI: 10.5216/sec.v4i2.515. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464>. Acesso em: 20 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2020.

NOSELLA, P. AZEVEDO, M. L. N. **A educação em Gramsci**. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

OVIEDO, Antonio; Francisco Perrone LIMA, William Pereira SOUSA, Francisco das Chagas. **As Pressões Ambientais nos Territórios Quilombolas no Brasil**. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03d00267_0.pdf. Acesso: 04 de novembro de 2024.

RODRIGUES, Tatiane. C., & ABRAMOWICZ, Anete. (2013). **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educação E Pesquisa, 39(1), 15–30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: A permanência de estudos negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em 20 maio 2024.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da universidade federal do recôncavo da Bahia (UFRB)**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n.

23, Jan/Abr, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229/7579>. Acesso: 17 de novembro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. (2008). **O legado educacional do regime militar.** Cadernos CEDES, 28(76), 291–312. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>; Saviani, D.. (2008). O legado educacional do regime militar. Cadernos CEDES, 28(76), 291–312. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

SILVA, Natalino Neves da, Santos Adilson Pereira dos, Reis Jane Maria dos Santos. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES AFIRMATIVAS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS.** Educ Soc [Internet]. 2021;42:e254841. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254841>. Acesso: 28 de outubro de 2024.

SUZUKI, Júlio Cesar; CASTRO, Rita de Cassia Marque Lima de; MOREIRA, Júlio da Silveira. **Povos Indígenas e a Jurisdição Brasileira.** São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2021. Série: Diálogos interdisciplinares. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/868/782/2870?inline=1>. Acesso: 04 de outubro de 2024

TESTA, Adriana Queiroz. **A Temática Indígena nas Escolas de São Paulo.** (Texto paradidático) Artigo encontrado no arquivo da Secretaria Municipal de Educação, 2011.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Nadir Zago. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9W-qQbj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso: 06 de novembro de 2024.

CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Fernanda Paula dos Santos Castro
Valquiria Farias Bezerra Barbosa

1 INTRODUÇÃO

O currículo é um “artefato social” que expressa as múltiplas determinações do contexto. Expressa intenções, implícitas ou explícitas, que demonstram o tipo de sociedade que se tem ou se pretende formar, assim como o tipo de educação que se pretende oferecer para o sujeito inserido nesta sociedade (Moreira; Silva, 2009, p. 8, grifo do autor).

O currículo pode ser utilizado tanto como “articulador de mudanças, quanto como elemento repressor, perpetuando um determinado modelo de educação e prática pedagógica” (Almeida, 2019, p.75). Moreira e Silva (2009) afirmam que o currículo não é um elemento neutro, mas implicado em relações de poder e que transmite visões sociais particulares e interessadas.

O currículo é um território de disputa, o núcleo e espaço mais central e estruturante da escola (Arroyo, 2011). E, por isso, um espaço de poder e manutenção e/ou produção das estruturas sociais existentes. Quem determina quais conhecimentos são legítimos e que devem ser ensinados? Qual história merece ser contada? Quais narrativas são importantes? Ora, quem faz o currículo detém controle sobre as narrativas. Esse poder, historicamente, sempre esteve nas mãos da branquitude acrítica, a serviço do capital e da manutenção da dominação de um povo.

Nas práticas curriculares são constituídos sentidos e significados que determinam os conhecimentos importantes para serem aprendidos. O currículo se configura como a base para mudanças na prática

pedagógica nas escolas e é por isso que, atualmente, se discute acerca das reformulações que precisam se operar nas políticas-práticas curriculares (Lopes; Macedo, 2011).

Para a problematização do currículo escolar, a partir da ótica de uma educação antirracista, parte-se do entendimento de que vivemos numa sociedade estruturalmente racista. Logo, suas instituições estarão, em maior ou menor grau, contaminadas com ideias que reafirmam o preconceito racial, seja invisibilizando a história, a produção e a cultura do povo negro, ou o retratando de forma folclorizada.

De acordo com Kreutz (1999), nas sociedades modernas, “a função da escola tem sido predominantemente, a afirmação de uma etnia, de uma perspectiva cultural, em detrimento das demais” (idem, p. 92). Dessa forma, foram criados ambientes monoculturais e homogeneizantes que abordam apenas uma perspectiva cultural, eurocêntrica, em detrimento do fomento de contextos favoráveis ao desenvolvimento de múltiplos processos identitários (Coelho; Silva, 2020).

Dessa forma, as políticas-práticas curriculares poderão contribuir para reforçar os preconceitos, as intolerâncias e as discriminações já enraizadas no processo histórico. Santos (2011) destaca que as narrativas presentes no currículo trazem, de forma implícita, noções sobre quais grupos sociais merecem ser representados e quais devem ser excluídos. Como também, representam formas de vida e a cultura de alguns grupos, enquanto outros são desconsiderados.

Ante o exposto, as práticas pedagógicas necessitam ser revistas a partir de um processo de ação-reflexão-ação que deve ter início na formação de professores e professoras, a fim de que assumam o compromisso de superação da lógica eurocêntrica dominante que permeou o currículo no Brasil. É preciso abrir espaço para outros saberes e narrativas serem ouvidas, subverter a lógica da colonialidade curricular e desobedecer a estrutura de hierarquização de culturas e saberes (Marques; Calderoni, 2020).

Nessa perspectiva, destacamos a educação decolonial como um caminho para reparar as violências perpetradas pelo processo de colonialidade. Esta mudança de paradigma se inicia pelo reconhecimento de como se deu esse movimento de exclusão e subalternidade a que alguns

grupos historicamente marginalizados foram expostos, pois conforme Oliveira e Candau (2010, p. 24)

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira; Candau, 2010, p.24).

É fundamental entender que a modernidade é uma construção originária da Europa. Além disso, os valores inerentes à lógica da dominação colonial permanecem presentes no mundo atual, influenciando maneiras de ser, viver, agir, interpretar a vida, formatar o imaginário social, organizar o tempo e o espaço, moldar identidades tanto individuais quanto coletivas, e estabelecer a estrutura social que mantém uma hierarquia de poder baseada na propagação dos valores europeus. Com base nesse entendimento, torna-se imperativo lutar para desconstruir essa ordem estabelecida, abrindo caminho para uma verdadeira emancipação do ser, do saber e do poder – as três dimensões identificadas pelos teóricos da teoria decolonial como os mecanismos pelos quais a colonialidade se manifesta (Parente, 2021).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), faz-se importante ressaltar a aproximação de uma educação que se fundamenta em práticas antirracistas, com as premissas filosóficas do Ensino Médio Integrado (EMI).

Segundo Ramos (2008), o EMI deve proporcionar uma formação omnilateral aos indivíduos, o que requer uma abordagem do conhecimento que leve em conta sua historicidade, considerando a interconexão entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O EMI é uma proposta educativa que busca unir estas dimensões essenciais da vida, com o objetivo de criar um processo formativo que garanta aos trabalhadores o acesso ao conhecimento que foi construído histórica e coletivamente pela humanidade, assim como os recursos indispensáveis para sua sobrevivência e emancipação como uma classe social (Frigotto et al., 2010).

Dessa forma, Bertuani (2022) sustenta que o ensino médio aliado à formação profissional e tecnológica, embasado no princípio da politecnia, exige, necessariamente, a discussão sobre a diversidade étnico-racial. Isso se deve ao fato de que uma formação integral política não poderá ser obtida sem uma preparação apropriada para entender as relações sociais no Brasil, assim como para promover o fortalecimento da democracia e da cidadania.

Ante o exposto, este ensaio teórico tem como objetivo geral discutir os pressupostos para um currículo decolonial e sua contribuição na adoção de práticas curriculares antirracistas no EMI. As contribuições do *corpus*, composto pelos estudos selecionados para a composição de um referencial teórico, foram sistematizadas em dois subtópicos. O primeiro intitulado “Repercussões da Colonialidade nas Práticas Curriculares”, que explora como o processo de colonialidade mantém seu campo de influências sobre as práticas curriculares, mesmo após o fim do colonialismo. No segundo, “Contribuições do currículo decolonial ao EMI”, é desenvolvida uma análise sobre como o currículo decolonial pode contribuir para a formação omnilateral do estudante do EMI.

O presente estudo é parte da dissertação intitulada “A educação das relações étnico-raciais no ensino médio integrado: sentidos construídos pelos estudantes”, que se encontra em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPE, Campus Olinda.

2 REPERCUSSÕES DA COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Mesmo com o fim do colonialismo, que marcou os séculos XIV e XV, o processo de colonialidade manteve-se de pé, visto que as hierarquias não foram rompidas. A colonialidade corresponde a um antigo padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno, porém sobrevive a ele e se cristaliza nos livros, na cultura, no senso comum e em muitos outros aspectos da vida cotidiana (Maldonado-Torres, 2007).

Quijano (1992, grifo do autor) destaca que a estrutura de poder colonial gerou discriminações sociais que, ao longo do tempo, foram formalizadas como categorias “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou

“nacionais”, variando conforme os contextos, os agentes e as comunidades envolvidas. Essas construções intersubjetivas surgiram da dominação colonial imposta pelos europeus e passaram a ser consideradas como categorias com pretensões de “cientificidade” e “objetividade”, apresentadas como se fossem fenômenos naturais, alheios à história do poder.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia [sic], a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia [sic] de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem [sic] dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Os efeitos da colonialidade são percebidos nos diversos espaços sociais, no entanto, considerando a importância da escola na formação humana e cidadã do indivíduo, essa se configura como um dos espaços com maior influência na formação dos sujeitos.

Fanon (2004 apud Streva, 2016) descreve que, durante o processo de colonização, os corpos negros foram submetidos a uma “lógica de inferiorização” que se concretizou por meio de um movimento duplo. Inicialmente, o corpo negro foi afetado pelo aspecto econômico, perda de sua terra, autonomia e trabalho. Depois disso, há um segundo mecanismo relacionado à questão da despersonalização, na qual o indivíduo colonizado, recém-chegado e arrancado de sua terra natal, é compelido a adotar uma linguagem diferente daquela de sua comunidade de origem.

Num país como o Brasil, colonizado por europeus, os valores mais prestigiados e, portanto, aceitos, são os do colonizador. Entre estes valores está o da brancura, como símbolo do excuso, do sublime, do belo. Deus é concebido em branco e em branco são pensadas todas as perfeições. [...] Não têm conta as expressões correntes no comércio verbal em que se inculca no espírito humano a reserva contra a cor negra. “destino negro”, “lista negra”, “câmbio negro”, “missa negra”, “alma negra”, “sonho negro”, “miséria negra”, “caldo negro”, “asa negra” e tantos outros ditos implicam sempre algo execrável (Ramos, 1957, p. 193 apud Streva, 2016, p. 39).

Portanto, pode-se observar a relação entre colonialidade e a educação, pois o domínio das formas de produção e controle do conhecimento considerado válido, relevante e científico tem sido uma das preocupações dos europeus desde os tempos coloniais até os dias atuais (Alves, 2020).

Como a colonialidade se faz presente em nosso dia a dia, torna-se fundamental identificarmos certos espaços e métodos pelos quais essa colonialidade se reproduz. As instituições de ensino básico e o setor da produção científica são exemplos disso. Nesses contextos, a colonialidade atua, entre outros aspectos, através dos currículos (Gomes, 2019, p. 227).

Estudos do campo da educação antirracista no Brasil têm problematizado que, historicamente, a escola vem reproduzindo uma série de preconceitos e concepções que reafirmam o local da população negra como marginalizada e invisibilizada, negando a sua importância no processo de constituição histórica do país (Gomes, 2003; Botelho, 2000; Rodrigues, 2010).

Formar estudantes negros e brancos conscientes de sua identidade e de sua responsabilidade na luta antirracista se configura como um dever de toda sociedade. Todavia, mesmo que seja inegável que a escola ocupa um *locus* privilegiado de discussão e construção de criticidade, tem havido lacunas no desenvolvimento de políticas-práticas curriculares antirracistas no Brasil (Gomes, 2012).

Ramalho (2019) refere que, desde o século XVI até os dias atuais, a escola segue com o mesmo *modus operandi* do colonizador, denominado de “colonialidade da educação escolar”. Nesse sentido, o sistema

escolar figura como estratégia central na reprodução do projeto moderno colonial (Ramalho; Leite, 2020).

A escola, como uma entidade social encarregada de organizar, transmitir e socializar conhecimentos e culturas, mostra-se como um dos ambientes onde estigmas negativos a respeito do negro são disseminados. Contudo, ela também representa um espaço essencial para que essas percepções possam ser superadas (Gomes, 2003)

Para Sousa (2003), atualmente, o colonialismo continua manifestando-se nos contextos gerados pela globalização. Nesse processo, as estruturas de poder reformulam-se e encontram novas razões de ser, o que traz impactos significativos na educação, especialmente ao considerar a forma como as diferentes disciplinas são abordadas no ambiente escolar.

O racismo epistêmico, presente de maneira contundente nos currículos das escolas, torna evidente a violência da colonialidade. Essa forma de racismo apresenta-se como uma das mais negligenciadas atualmente. Ao analisarmos os conteúdos que nos foram transmitidos ao longo de nossa formação escolar, nos deparamos com temas como a Segunda Guerra Mundial, a Revolução Francesa e Russa, a Reforma Protestante, entre outros, todos com uma perspectiva europeia predominante (Ferreira; Silva, 2015).

Santos e Meneses (2010) afirmam que ocorreu um verdadeiro “epistemocídio” enquanto os colonizadores tentavam uniformizar o mundo, impondo uma única forma de pensar e seu padrão cultural. Esse movimento visava eliminar as diferenças culturais por meio de diversas estratégias, incluindo a apropriação indevida, ou o extrativismo epistêmico dos saberes locais. Os autores ressaltam que os conhecimentos que não são do interesse dos colonizadores são silenciados, enquanto aqueles que lhes são convenientes acabam sendo apropriados.

Nesta mesma lógica, o currículo colonizado incorpora narrativas visuais que reforçam estereótipos de identidades marginalizadas. Nesses discursos, os colonizadores aparecem como heróis e desbravadores, enquanto os povos nativos são mostrados como medrosos e submissos. Além disso, outras representações visuais surgiram sob a lógica da colonialidade, contribuindo para a manutenção e a perpetuação de identidades africanas como escravizadas, e de indígenas como aquelas que não existem mais (Silva; Ferreira; Silva, 2013).

Ao abordar os perigos de uma narrativa única, Adichie (2019) enfatiza a importância de desconstruir essas histórias, pois, se não o fizermos, elas podem se tornar definitivas. Como ela ressalta: “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 23).

A colonialidade das práticas curriculares perpetua desigualdades e reafirma, à população historicamente marginalizada, o local subalterno que deve ocupar. Essa visão se manifesta nas práticas engendradas pelos currículos escolares, os quais, frequentemente, se baseiam na hierarquização do conhecimento, na exclusão das experiências das pessoas não brancas e na promoção dos valores europeus de moralidade, civilidade, espiritualidade, beleza e estética (Gomes, 2012).

Segundo o filósofo Enrique Dussel (1997), a desvalorização da cultura popular e a promoção de um referencial cultural eurocêntrico caracterizam o que ele denomina como Pedagogia da Dominação. Essa abordagem visa, também, dificultar a formação de processos de resistência contra a própria dominação, pois a cultura popular possui um grande potencial de contestação.

Para Parente (2021), reconhecer que o projeto colonial continua a se reproduzir, mesmo após o término da colonização, é entender a persistência de uma estrutura de poder vertical, no qual os antigos dominadores manfêm-se nas esferas privilegiadas, enquanto a maioria dos dominados permanece em posições subalternas.

Essa subalternização tem raça, tem cor, e no Brasil se materializa nos índices que apontam as vítimas das desigualdades socioeconômicas, no perfil racial da população carcerária e das vítimas de “balas perdidas”, nas pessoas mais afetadas pela precarização do trabalho, no perfil estético considerado enquanto belo, na construção da subjetividade e das identidades, na hegemonia da epistemologia europeia que povoa os centros de produção do conhecimento e que se desdobram, no campo da educação, em práticas pedagógicas que reproduzem os valores coloniais (Parente, 2021, p. 43).

As consequências da colonialidade na educação se expressam, também, pelos indicadores educacionais que se evidenciam nos índices

que retratam a trajetória escolar (Hooks, 2019; Gomes, 2005; Ipea, 2015 apud Alves, 2020). Os estudantes negros apresentam mais dificuldade de acesso, permanência e êxito que estudantes brancos, e também apresentam altos níveis de reprovações, evasão e discrepância idade-série (IPEA, 2015 apud Alves, 2020).

Gomes (2019, grifo da autora) identifica várias práticas que evidenciam como a colonialidade está enraizada no currículo escolar. Entre elas, estão: o conservadorismo das posturas de educadores em relação à diversidade étnica, racial, sexual ou política presente na escola; a uniformidade dos conteúdos escolhidos, que privilegiam uma única perspectiva em detrimento da diversidade de leituras e interpretações da realidade; a seleção de autores com posturas preconceituosas, racistas e xenófobas, sem a devida contextualização e crítica; a falta de reconhecimento da literatura como um elemento formador de subjetividades; a hierarquização de áreas do conhecimento disciplinar; a negação de que o conhecimento é construído sociopoliticamente; e a não consideração dos múltiplos fatores que influenciam o “sucesso” e o “fracasso escolar”.

Ainda nessa perspectiva, Gomes (2012) chama a atenção para o não dito, explicitando que o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual a discriminação racial se expressa.

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p. 105).

Os não ditos ecoam uma mensagem sobre como o racismo é encarado no Brasil, sob a perspectiva e alcunha do mito da democracia racial, que nada mais é do que a ideia de que, diferente de outros países como os Estados Unidos, por exemplo, no Brasil, nunca existiram conflitos

raciais abertos, além de a cor não ser vista como um impedimento para ascensão social, o que dificulta o avanço do debate sobre o racismo (Bernardino, 2002).

Não admitir a existência do racismo, invisibiliza milhares de pessoas negras que não têm o mesmo acesso e as mesmas oportunidades de crescimento, ascensão e dignidade que os brancos.

Quando o professor, na sala de aula, nega a existência do racismo e, por isso, justifica que não é necessário abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, o que se está admitindo, indiretamente, é que todos os indicadores que apontam para a vulnerabilização da população afro-descendente são obras do acaso, ou mesmo da própria incapacidade e inferioridade da pessoa negra.

A colonialidade impacta as políticas-práticas curriculares, incentivando uma pedagogia tradicional, frequentemente bancária, na qual o educador é o detentor do conhecimento e o estudante é apenas um receptor passivo.

A persistência dessa colonialidade nas práticas curriculares têm efeitos negativos na formação completa dos alunos, limitando o crescimento de uma consciência crítica e de uma perspectiva diversificada do mundo. Ela mantém a subjugação de culturas e conhecimentos não ocidentais, o que, consequentemente, contribui para a perpetuação de desigualdades estruturais na sociedade.

Ante o exposto, no próximo tópico, destacamos as contribuições do currículo decolonial no EMI.

3 CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DECOLONIAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O EMI é uma modalidade de ensino que pertence à educação básica e faz parte dos direitos sociais constitucionais, sendo implementado através de políticas públicas. Para além de sua definição legal, o EMI pode ser analisado sob uma ótica filosófica da educação, alicerçada nas ideias de Marx, Engels e Gramsci. Essa abordagem busca transcender a educação fragmentada e promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, utilizando processos formativos que se baseiam nos eixos da ciência, trabalho, tecnologia e cultura. A politecnia, que aqui é considerada como

um princípio e não apenas como uma possibilidade futura, representa a fusão dos aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos que envolvem o EMI (Bertuani, 2022).

Um dos conceitos basilares do EMI se refere à formação do sujeito na sua omnilateralidade, isso significa não só formar os estudantes para o mundo do trabalho, como também prepará-los para serem sujeitos capazes de se posicionar criticamente sobre as diversas questões que permeiam a sociedade. Nessa direção, Ciavatta (2005, p. 85) analisa que “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. O objetivo é combater a simplificação da preparação para o trabalho, que muitas vezes se restringe, apenas, ao aspecto operacional, desconsiderando os conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam essa atividade e sua relevância histórico-social (Ciavatta, 2005).

Além disso, o EMI revela-se uma demanda crucial para muitos jovens brasileiros, uma vez que facilita a combinação entre educação e trabalho (Parente, 2021). Considerando a necessidade dos filhos da classe trabalhadora de adentrarem o mundo do trabalho antes de concluírem a educação básica, a formação geral aliada à formação profissional, ancorada no trabalho, ciência, tecnologia e cultura, se mostra como uma opção necessária. Portanto, deve oferecer uma formação que fuja da instrumentalização e foque na integralidade do ser.

Ao refletir sobre a importância da EPT, é fundamental reconhecer que ela deve proporcionar a formação de um indivíduo pleno, capaz de entender e criticar as diversas questões que permeiam o contexto em que está inserido. Isso inclui, entre outras coisas, as relações étnico-raciais. Portanto, é essencial que as questões relacionadas ao racismo sejam abordadas nas instituições de ensino sob a ótica de uma formação abrangente (Menezes, 2020).

Levando em conta o cenário de vulnerabilidade social que acomete a população negra e enfatizando a relevância de uma formação integral como uma das maneiras de superar essa realidade, é fundamental que as questões raciais sejam abordadas nas escolas, especialmente no EMI. É crucial entender os processos históricos que, originados na era colonial,

permanecem presentes na forma de desigualdade e racismo em nossa sociedade (Parente, 2021).

Dessa forma, o autor continua expressando que uma educação que se compromete em combater as disparidades sociais marcadas pela questão racial precisa estimular o crescimento do senso crítico. Logo, se faz necessário oportunizar aos alunos do EMI pertencentes a classe trabalhadora e marcados pela racialidade, o debate sobre o racismo presente em seu cotidiano.

Os estudantes do EMI à Educação Profissional, precisam discutir o racismo que está presente em sua realidade: “(...)Esse racismo, com raízes históricas, se manifesta não apenas por meio da discriminação direta, mas também na negação de direitos fundamentais e de condições dignas para a sobrevivência” (Parente, 2021, p. 21).

Nesse sentido, a pedagogia decolonial se mostra como uma alternativa à forma como os currículos atuais são construídos e oferece uma oportunidade para que esses estudantes possam desenvolver uma consciência crítica a respeito da questão racial.

A decolonialidade se configura como um processo que se inicia com a reflexão e a ação fundamentadas em um projeto que se opõe à racialização e à racionalização da sociedade (Silva; Ferreira, Silva, 2013). Decolonizar se constitui como um caminho para reparar as violências perpetradas pelo processo de colonialidade.

Promover uma educação decolonial, no contexto do EMI, visa formar os estudantes de forma omnilateral, buscando romper com todos os padrões de subalternização, promover a escuta dos sujeitos e a reconstrução do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010).

A perspectiva da diferença colonial demanda uma análise dos enfoques epistemológicos e das subjetividades subalternizadas e excluídas. Pressupõe o interesse por produções de conhecimento que se diferenciam da modernidade ocidental. Ao contrário da pós-modernidade, que segue pensando a partir do referencial da modernidade ocidental, a construção de um pensamento crítico “outro” parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O objetivo é estabelecer uma conexão entre formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina e também com autores

de outras partes do mundo, tendo em vista a busca pela decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (Oliveira; Candau, 2010, p. 23).

A pedagogia decolonial, conceito criado pela pedagoga equatoriana Catherine Walsh, foi baseada na noção de interculturalidade crítica. A ideia de interculturalidade é fundamental para a (re)construção de um pensamento crítico alternativo - um pensamento que surge de uma perspectiva diferente - por três motivos principais: primeiro, porque se fundamenta na experiência da colonialidade [...]; em segundo lugar, porque não se apoia nos legados eurocêntricos ou modernistas; e, por último, porque se origina no hemisfério sul, desafiando, assim, a geopolítica do conhecimento que historicamente tem se concentrado no norte global (Walsh, 2005).

A interculturalidade crítica nasce como uma crítica ao conceito de multiculturalismo, que universaliza todas as culturas em termos de valor, lançando as diferenças culturais como resultado da essência humana. Nesse processo, neutraliza e esvazia o significado das relações de poder que constroem essas diferenças, que celebram o integracionismo, de forma a negar e controlar os conflitos étnicos, sem a possibilidade de questionamento e problematização, invisibilizando imperativos econômicos e sociais que precisam ser discutidos (Walsh, 2008).

A interculturalidade crítica propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser (Oliveira; Candau, 2010). Nesse sentido, a proposta, segundo Wash (2007), não reside em acrescentar novos conteúdos nos currículos, mas reside na transformação social e política, através da construção de e a partir de pessoas que, historicamente, sempre ocuparam um local de subalternização e submissão. Sendo assim, a interculturalidade não seria um projeto de diversidade étnica ou da diferença, apenas, mas um projeto de existência.

A partir daí a autora constrói sua noção de pedagogia decolonial, que tem como objetivo:

[...]visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade. Não basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia (Costard, 2017, p. 172).

A pedagogia decolonial se mostra importante na medida em que representa uma práxis baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (Walsh, 2007). Práticas essas que têm como protagonistas pessoas que foram historicamente excluídas e tiveram suas raízes apagadas num processo de colonialidade de saber, poder e ser.

A construção de uma pedagogia decolonial ocorre quando nos reconhecemos como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade opressora. Esse processo envolve desaprender as imposições da colonialidade e da desumanização, possibilitando, assim, um novo aprendizado sobre como ser mulheres e homens em suas diversas dimensões: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial e geracional (Silva; Ferreira; Silva, 2013).

A construção de um currículo decolonial aparece como elemento de notável importância, quando consideramos como e quais saberes têm ocupado papel central em nossa educação. No entanto, segundo Gomes e Oliveira (2020), nas políticas educacionais do Brasil, torna-se evidente que as transformações ainda não se concretizaram. Por conseguinte, não experimentamos um currículo diversificado e sob uma orientação que permita práticas, diálogos e escutas em que as ações pedagógicas contribuam de maneira efetiva para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

De acordo com Walsh, essa abordagem está em processo de desenvolvimento, tanto no aspecto teórico quanto na implementação de práticas nas instituições de ensino e em outras esferas educacionais. Ela menciona que se inspira e se baseia nas propostas e ações educacionais de Paulo Freire, assim como nas reflexões de Frantz Fanon sobre a

consciência dos oprimidos e a urgência de humanizar os grupos marginalizados (Walsh, 2007 apud Oliveira; Candau, 2010).

Dessa forma, entendemos a educação decolonial como um caminho para reparar as violências perpetradas pelo processo de colonialidade. Esta mudança de paradigma se inicia pelo reconhecimento de como se deu esse movimento de exclusão e subalternidade a que alguns grupos historicamente marginalizados foram expostos (Oliveira; Candau, 2010).

A educação decolonial consiste num processo contínuo de desconstrução e reeducação. Propõe o movimento de escuta dos sujeitos subalternizados e da gradual, completa e total reconstrução do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010). Nesse sentido, os educadores, em seus processos educativos e suas propostas curriculares, precisam estar alertas para o alcance da colonialidade em seu imaginário, estruturas, relações e dimensões filosóficas e teóricas. Ao mesmo tempo, é essencial oferecer caminhos alternativos que desfaçam a dominação dos processos de produção do conhecimento e da existência colonial para construir novas abordagens que valorizem as identidades, narrativas e saberes. Para isso, faz-se necessário ampliar a compreensão do mundo, reconhecendo cosmovisões outras que sirvam como guia para processos educativos enriquecidos pelos aspectos sociais e humanísticos (Silva, 2021).

A implementação de uma educação decolonial, no EMI, se justifica por diversas razões. Primeiro, porque promove oportunidade de pensar sobre a diversidade cultural, fazendo com que os estudantes comprehendam o processo de constituição da sua cultura e de sua identidade, fortalecendo sua autoestima e criando um senso de pertencimento. Segundo, porque incentiva reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e históricas, proporcionando que os estudantes entendam as dinâmicas de poder que estão influenciando suas realidades. Terceiro, porque prepara o estudante para o futuro, para atuar criticamente e reflexivamente sobre o mundo e, sobretudo, propõe uma mudança na forma de pensar e de subjetivar-se, deslocando o foco do ocidente para grupos e narrativas subalternizadas.

Para Xavier (2023), qualquer abordagem educacional que não desfaça a interconexão entre o modelo moderno de colonialidade e o racismo estrutural estará sempre resguardada por limites. Isso implica

que uma educação antirracista exige ações tanto dentro da sala de aula quanto nas instituições que criam e implementam as políticas educacionais. Assim, é fundamental que a estratégia pedagógica tenha uma dimensão sistêmica e colaborativa.

O currículo decolonial oferece importantes contribuições ao EMI, pois, ao se distanciar das narrativas eurocêntricas que historicamente dominam a educação, o currículo decolonial valoriza e inclui conhecimentos e abordagens didáticas variadas, tais como as epistemologias indígenas, afrodescendentes e outras que foram historicamente negligenciadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mudança de paradigma em busca de uma educação fundamentada em princípios decoloniais é longo, mas já está em curso. Numa sociedade pautada por princípios coloniais, torna-se preciso tempo e, sobretudo, formação continuada para professores, gestores e servidores técnico-administrativos da educação, afinal, uma educação antirracista não se faz apenas dentro da sala de aula. Faz-se necessário que a escola se comprometa e adote um novo fazer que passe a privilegiar e escutar quem sempre esteve silenciado.

Uma pedagogia decolonial vai além das instituições educativas, como escolas e universidades. Ela busca integrar conhecimentos que foram marginalizados pela colonialidade do poder e do saber, estabelecendo um diálogo com experiências críticas e políticas que se ligam às ações transformadoras promovidas pelos movimentos sociais. Está profundamente enraizada nas lutas e práticas dos povos colonizados, sendo elaborada a partir das realidades vividas por aqueles impactados pela modernidade ocidental. Dessa forma, tanto o pedagógico quanto o decolonial se configuram como um projeto político que deve ser desenvolvido nas escolas, universidades, movimentos sociais, comunidades negras e indígenas, nas ruas, entre outros espaços (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

A implementação de uma abordagem decolonial, no currículo do EMI, representa um passo importante na criação de uma educação inclusiva, crítica e com relevância social. Ao desafiar as fundações eurocêntricas do conhecimento convencional e ao reconhecer saberes

que historicamente foram marginalizados, abre-se espaço para uma formação que reflete as diversas realidades dos alunos e suas variadas identidades culturais.

A incorporação de epistemologias contra-hegemônicas não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também solidifica a função da escola da educação básica como um local de transformação social. Pode-se afirmar que um currículo decolonial, ao promover o respeito pela diversidade e a pluralidade dos saberes, é essencial para formar cidadãos conscientes e ativos, prontos para encarar os desafios de um mundo complexo e multicultural. A elaboração desse currículo requer um compromisso constante com a justiça social e a equidade, elementos fundamentais para a emancipação dos indivíduos e a democratização do conhecimento.

4 REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, C.V. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista SulAmericana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 71-86, mai./out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ALVES, G. T. Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras. **Revista SURES**, v. 1, n. 14, 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24. n. 2, p. 247-273, 2002.

BERTUANI, A. L. C. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica: a educação das relações étnico-raciais como**

elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BOTELHO, D. M. **Aya nini** (Coragem). Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.e (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COELHO, P. S; SILVA, W. B. **O Mito da Democracia Racial e o Ensino de Ciências: Uma reflexão sobre o imaginário social que permeia a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil**. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Natal, Rio Grande do Norte, (25–28 de junho, 2019).

COSTARD, L. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2017.

DUSSEL, E. **Oito Ensaios sobre Cultura Latino-Americana e Liberação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (orgs.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/ UFPE, p. 79-102, 2015.

FERNANDES, F. Heteronomia racial na sociedade de classes. In: . **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 1 – O

legado da “raça branca”. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965, p. 191-261.

FRIGOTTO, G. et al. Agradecimentos. In: **Anais/Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino et al. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

GOMES, A. C. C.; OLIVEIRA, L. R. Currículo Negro, Asè e Sankofa: Perspectivas, Cotidianos e Valores Afro-civilizatórios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negro/as (ABPN)**, [S.1], v. 12, n.32, p. 161-187, maio 2020

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79–96, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/680>. Acesso em: 2 fev. 2024

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al des arollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARQUES, E. P. S; CALDERONI, V. A. M. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020.

MENEZES, G. O. **Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG - campus Muriaé e campus Rio Pomba**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Técnica e Tecnológica) - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 11 ed. São Paulo, Cortez : 2009. p. 7-38.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PARENTE, D. P. **Racismo, identidade, diversidade e desigualdades: traçando perspectivas educativas para a formação do sujeito na integralidade**. 2021. 225 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena.** v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAMALHO, B. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial.** 2019. 230f. (Tese de Doutorado)
– Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

RAMALHO, B.; ALVAREZ LEITE, L. H. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. 2008. Disponível em: Acesso em: 15 ago 2022.

RODRIGUES, R. M. Mota. **Educação das relações raciais no DF: desafios da gestão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010

SANTOS, K. O. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.** 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das relações étnico- raciais: um caminho aberto para a construção da educação

intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, K. N. P. RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul./set. 2018.

SILVA, E.F. Currículo: instrumento de identidade e independência epistêmica. 2021

SOUSA, S. B. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, 2003.

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, v. 40, n. 1, p. 20-53, 2016

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial.
In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir.** Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, 2008

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU,V. M.(2018) Colonialidade e pedagogia decolonial:Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83).

XAVIER, A. D. S. **Colonialidade na escola: narrativas da ideia de raça entre professores/as.** 2023. 100f. Dissertação. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia.

ESTRATÉGIAS TRANSDISCIPLINARES DE RESISTÊNCIA E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS: CONTRACOLONIZANDO O NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO¹³

Viviane Rezende Alves
Wagner Lins Lira

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, no Brasil, surge como um marco de mudança na abordagem pedagógica das ações educativas voltadas aos povos campesinos ou populações das áreas não urbanas, fomentada principalmente pelos movimentos sociais que, a partir da década de 1930, acrescentaram à pauta da luta pela terra a educação escolar formalizada nas áreas rurais (Antonio; Lucini, 2007).

Na atualidade, a modalidade se reafirma enquanto Educação do Campo, das Águas e das Florestas, propondo uma articulação da escolarização formal aos saberes-fazeres tradicionais dos sujeitos em seus próprios territórios, respeitando suas identidades, culturas, modos de organização e produção de todos os povos do campo.

Neste manuscrito, consideramos que as Escolas do Campo – por meio de seus princípios e pedagogias próprias - têm se apresentado como espaços de fortalecimento das identidades de seus estudantes, com a garantia do direito à educação às populações rurais como meio de

13 Este artigo foi devidamente revisado pelos autores e tem fomento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE.

transformação social e resarcimento pela histórica negação de direitos sofrida por eles.

Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento¹⁴. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (Caldart, 2003, p.61).

Considerando os avanços acerca da consolidação da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica e a implementação do Novo Ensino Médio, em 2021, em todas as instituições públicas e privadas, urbanas e em áreas rurais do Estado, este artigo propõe a discussão acerca de possibilidades epistemológicas contracoloniais nos Itinerários Formativos como proposta transdisciplinar àquilo que os atravessa e ultrapassa.

Atrelar a epistemologia de uma possível contracolonização afro-indígena “diversal”¹⁵ à temática do EM nas escolas do campo se difunde às discussões a nível nacional acerca da reforma do antigo modelo e implementação do novo. Enquanto opositores e defensores tentam chegar a uma definição de modelo “ideal”, milhões de estudantes já concluíram essa etapa da educação básica num total desalinhamento institucional e identitário.

14 A autora refere-se à ideia de que o Campo no Brasil está em movimento. As tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento de humanização das pessoas que dele participam.

15 Consideramos por “diversais” pessoas e sistemas cosmológicos ou orgânicos que desejam apenas permanecer como orgânicos, tornando-se cada vez mais orgânicos.

Desta forma, traçar estratégias para o bom funcionamento do EM não significa que o aprovamos e/ou que nos unimos a ele. Significa termos ciência e preocupação com as juventudes que, obrigatoriamente, experienciam o novo modelo neste momento da história.

IDEIAS INICIAIS PARA CONTRACOLONIZAR O ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO

O EM é vivido na fase da vida na qual os sujeitos se encontram em conflito consigo, com a família e com a comunidade. Isso ocorre porque há, na contemporaneidade, um colapso das identidades, tanto no sentimento de pertencimento quanto na perda do sentido de si (Hall, 2006). Neste contexto, a escola do campo, vista como espaço de relações intrapessoais, interpessoais, políticas, culturais e ambientais, que participa diretamente da construção da personalidade do indivíduo, configura-se como instituição fundamental no fortalecimento das identidades rurais (Caldart, 2003).

Nestas escolas, aquela etapa obrigatória da educação básica deve considerar e integrar o ensino em sala de aula às experiências sociais vividas, à relação singular com a natureza, às culturas e às especificidades que diferenciam os povos do campo, das águas e das florestas, das demais populações urbanas .

Isso não significa remodelar todo o sistema educacional, mas sim

“[...] alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; [...] cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher [seus] sujeitos [...]” (Caldart, 2003, p.63).

Significa, também, contribuir com práticas políticas e pedagógicas construídas pelos sujeitos do campo, com o jeito do campo, e incorporá-las às formas de organização e de trabalho desses povos, respeitando saberes-fazeres e processos educacionais não-formais que os antecederam historicamente, enquanto agricultores/as familiares, pescadores/as

artesanais, ribeirinhos/as, extrativistas, assentados/as, acampados/as, ciganos/as, indígenas e quilombolas.

Contracolonizar as Escolas do Campo, nesse contexto, significa torná-las mais democráticas, eximindo-as da obrigação velada de reproduzir os interesses dos povos dominantes (urbanos) e contribuir, em suas práticas pedagógicas, com a eliminação dos traços repressores da colonialidade presentes nos “manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p.131).

Por ser resultado da articulação dos movimentos sociais do campo a favor da: “superação da lógica monoracial, monocultural e heteropatriarcal que organiza a educação brasileira” (Zeferino et al., 2019, p.28), e da defesa do diálogo horizontal entre conhecimento e comunidade, o Movimento de Educação do Campo, por si só, já é um fenômeno contra-colonial, que pode ser considerado no enfrentamento do paradigma colonialista da seguinte forma:

1. Quanto à colonialidade do poder, o enfrentamento se dá a partir da desconstrução do modelo predatório do agronegócio, que assola o país, visando o lucro através da exportação, da monocultura, da produção em larga escala e da degradação do meio ambiente;
2. Em se tratando da colonialidade do saber, o combate se dá a partir da desconstrução do currículo urbano e do eurocentrismo das escolas como perspectivas hegemônicas, que diminuem ou ignoram os saberes-fazeres populares da ancestralidade e dos territórios;
3. Em termos da colonialidade do ser, o embate se dá a partir da exaltação e da valorização positiva das culturas rurais, quilombolas, ciganas e pindorâmicas¹⁶;

16 “Pindorama” é uma expressão tupi-guarani contra-colonial, que se refere aos territórios da América do Sul (Santos, 2015).

4. Nos termos da colonialidade da natureza, o enfrentamento passa pela consideração e integração dos modos de vida e produção atrelados ao respeito à natureza e aos sujeitos como parte dela.

E, NO PALCO, O NOVO ENSINO MÉDIO!

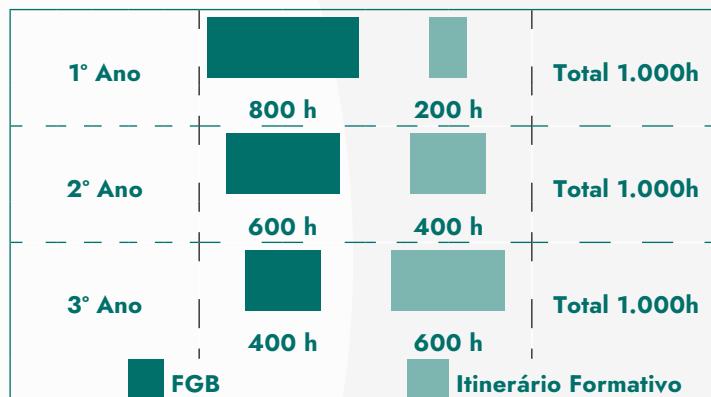
Em Pernambuco, a Rede Pública Estadual de Educação – responsável pela oferta prioritária do EM, conforme define a Lei nº 9.394/96 – conta com 1.059 escolas que atendem mais de 500 mil estudantes (SEE/PE, 2023)¹⁷. Destas, 822 são em áreas urbanas e 237 em áreas rurais (INEP, 2024), sendo: 155 em terras indígenas, 02 em terras quilombolas, 06 em unidades prisionais e 74 que não se localizam em áreas indígenas, quilombolas e prisionais, denominadas pela instituição como escolas do campo.

No cenário educacional imposto pela reforma e implementação do novo EM - pela Lei Federal nº 13.415/2017 –, a organização curricular ficou distribuída em dois grandes grupos: a Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos.

Após 1 ano e 9 meses da promulgação da referida Lei, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destrinchando os novos conceitos e apresentando o grupo dos componentes curriculares regido pela BNCC com a nomenclatura Formação Geral Básica (FGB) – e a Parte Diversificada do Currículo como Itinerários Formativos (IFs).

Assim, o Currículo de Pernambuco, publicado em 2021, apresentou a ideia-força de que a FGB e os IFs são partes indissociáveis na vivência desta etapa, e, ainda, que a primeira (FGB) compreende os componentes curriculares das 04 áreas do conhecimento: “Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia)” (Pernambuco, 2021, p.60).

¹⁷ O número de escolas estudais, segundo a SEE/PE, é 1.061, mas como não apresenta, separadamente, o número de escolas urbanas e rurais, seguimos os dados do MEC.

Quadro 1: Divisão de carga horária entre FGB e IFs no Ensino Médio


Por seu turno, delineou que os IFs seriam divididos em três Unidades Curriculares: Eletivas, Projeto de Vida, e unidades curriculares obrigatórias e optativas que compõe as 14 Trilhas de Aprofundamentos disponibilizadas no currículo.

Quadro 2: Distribuição de carga horária dos Ifs, por ano, no Ensino Médio

Distribuição da Carga Horária dos Itinerários Formativos							
Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano		CH em hora-aula
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
Efetivas	40	40	80	80	40	40	320
Projeto de vida	40	40	40	40	40	40	240
Aprofundamento	Obrigatórias	40	40	80	80	240	160
	Optativas	-	-	40	40	40	120
TOTAL		120	120	240	240	360	360
* Uma hora-aula equivale a 50 minutos.							
** 1.440 horas-aula equivalem a 1.200 horas-relógio.							

Além de ampliar gradativamente a carga horária dos/das estudantes, o novo currículo (2021) - comum a todas as escolas em espaços urbanos e rurais da rede estadual –, propõe diálogo com a transdisciplinaridade e aponta como desafios de implementação: “a superação da fragmentação do conhecimento, a necessidade de contextualização e a ampliação da carga horária” nas escolas.

IDEIAS TRANSDISCIPLINARES PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A física quântica - analisada sob o viés humanístico, apresentado por meio dos pensadores da transdisciplinaridade - nos traz a reflexão sobre as relações binárias no mundo, representadas por pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não-A) em diferentes níveis de Realidade (Nicolescu, 1999).

Complementar a esse pensamento, a Carta da Transdisciplinaridade apresenta que: “qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (Morin et.al, 1994, p.1). Desta forma, reproduzir nas escolas do campo as mesmas metodologias de ensino aprendizagem utilizadas nas escolas urbanas significa assumir nelas a mesma lógica neoliberal da tecnociência triunfante e da eficácia pela eficácia.

Assim, a educação planetária em contexto rural deve propor um olhar desconstruído para esta modalidade de ensino, carregado de respeito às suas especificidades, aos seus territórios sagrados, povos, tradições e costumes. Uma perspectiva nutrida de conhecimentos e metodologias transculturais, no sentido de: “construir uma nova cultura escolar, que leve em conta a identidade cultural do aluno na construção do seu itinerário educativo. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante” (Gadotti, 2005, p.11).

Para além disso, esta escola de essência transdisciplinar e transcultural não deve ofertar uma educação rígida, tipicamente bancária, de transmissão de conhecimentos, uma vez que precisa considerar as diversas realidades e vivências de seus estudantes; e, dentre outras tratativas, seguir um currículo vivo que, de fato, dialogue com os interesses das comunidades. Essa realidade pode ser identificada em muitas escolas do campo – alimentadas, especialmente, pela Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST).

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela

sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. [...] Foi assim que se começou a dizer no MST que se *a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST* (Caldart, 2003, p.63).

Dessa forma, uma escola que provoque curiosidade, fomente a busca pela verdade das coisas, dos fatos, permita o envolvimento¹⁸ do estudante no processo e considere que “só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas” (Gadotti, 2005, p.03), é um sonho... como uma Escola dos Sonhos¹⁹.

Nesse contexto, o fortalecimento das escolas e dos/das estudantes do EM com essa cosmologia - própria dos povos afro-pindorâmicos (Santos, 2015) -, apresenta-se com um elemento não considerado nas práticas educacionais eurocentradas. Um terceiro elemento que, ao ser incluído, cria um novo nível de realidade, materializando, dentro do

18 Utilizamos o termo “envolvimento” em oposição a utilização de “desenvolvimento” pois este é sinônimo de desconectar, tirar do cosmo, quebrar a originalidade (Santos, 2023).

19 Fizemos, intencionalmente, referência à Escola Nossa Senhora do Carmo – localizada na zona rural do Município de Bananeiras, Paraíba – conhecida, popularmente, como “Escola dos Sonhos”. Nesta Instituição, os estudantes não têm aulas, nem provas; são provocados a pensar em uma temática de seu interesse, elaboram um projeto, pesquisam sozinhos com a ajuda de colegas e de tutores que orientam os conteúdos curriculares que atravessam a pesquisa. Apresentando uma perspectiva inovadora e transdisciplinar.

contexto escolar formalizado, reflexões que seus povos e populações já vivenciam em seu dia a dia não-formal, como exemplo:

1. A relação respeitosa e confluente com a terra, a água, a mata, os demais elementos da natureza e com os territórios (Santos, 2015);
2. A cosmopercepção de que a Terra é um ente gerador da força vital, que integra todas as coisas de uso comum, devendo nela se produzir, sem acúmulos, o que beneficia todas as pessoas (*Id.*);
3. A religiosidade dos povos tradicionais e sua ligação a entidades que se materializam através dos elementos da natureza e interagem com os seres humanos (*Id.*);
4. A possibilidade de organização social e política de comunidades tradicionais heterogêneas, nas quais o matriarcado e/ou patriarcado existem em alternância, de acordo com os contextos históricos (*Id.*);
5. As relações de trabalho que se concretizam na interação com a natureza e não com o dinheiro, em manifestações que trabalham o indivíduo de forma integrada (*Id.*).

Aqui, a lógica do Terceiro Incluído surge como um dos pilares que sustenta o tripé da transdisciplinaridade. Nela, considera-se que a passagem de níveis de realidade contraditórios (A e não-A) só se dá através de um terceiro elemento (T), não considerado anteriormente na lógica clássica (Coll et.al, 2002).

Isso quer dizer que a lógica clássica binária considera apenas duas verdades contraditórias que se excluem (educação formal e não-formal) e que a transdisciplinaridade considera a co-existência destes dois axiomas somados a um terceiro elemento - antes ignorado –, que não exclui os demais, mas se une a eles e propõe a existência de novos níveis de realidade.

Considerar esta lógica sob a perspectiva do pensamento complexo implica reconhecer a existência de uma educação contextualizada como um novo nível de realidade educacional. Esse novo pensar proporciona o enriquecimento do currículo formal com saberes etnocêntricos não-formais, incorporando seus contextos sociais, culturais e econômicos em

uma prática educativa voltada à emancipação humana e humanizada dos sujeitos do campo em respeito à vida e preservação do próprio planeta.

A Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia, entendida como movimento pedagógico, como abordagem curricular e como movimento social e político, representa um projecto alternativo global que tem por finalidades, por um lado, promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida quotidiana e, por outro, a promoção de um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Uma cidadania planetária é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, o que implica, também, a existência de uma democracia planetária (Gadotti, 2005b, p.15).

Estas práticas tornam-se possíveis sob uma ótica epistemológica transdisciplinar, quando questionamos a ideia de humanidade e o que fazemos em nome dela. Mas, também, quando valorizamos, no contexto escolar e fora dele, os vínculos profundos com a memória ancestral e com as referências que dão sustentação às identidades.

Quando nos conscientizamos que há uma narrativa global superficial, que tenta nos manter alienados/as enquanto os/as privilegiados/as pelo pacto da branquitude²⁰, ganham mais e mais dinheiro; e, quando nos envolvemos em práticas que nos reconectam enquanto parte do cosmos, da natureza e da Mãe Terra (Krenak, 2019; Gadotti, 2005b).

20 Termo utilizado por Cida Bento (2022) para designar o conjunto de privilégios sociais, políticos e econômicos que atende aos interesses de determinados grupos e perpetua o poder de pessoas brancas.

METODOLOGIA

Após a promulgação da lei que determinava, obrigatoriamente, a implementação do Novo Ensino Médio, até o ano de 2021, os sistemas educacionais iniciaram processos de organização curricular e formação dos/as professores/as de suas redes. Desta forma, a SEE/PE realizou formações para seu contingente profissional de técnicos pedagógicos e chefias das gerências internas com intuito de que esses replicassem as formações para as GReEs e professores/as da rede.

Por compor a equipe gestora da Educação do Campo da SEE/PE - pela inserção neste processo de construção e implementação do novo EM, e, consequentemente, pelo envolvimento pessoal da autora com o campo e com os dados - adotamos neste artigo a abordagem metodológica qualitativa autoetnográfica, visando a análise e a autorreflexão para explorar e descrever experiências pessoais dentro deste contexto mais amplo – baseada nos apontamentos de Atkinson e Hammersley (2022) sobre esta perspectiva desafiadora dentro do campo da etnografia.

Complementarmente, utilizamos a triangulação de métodos, por considerar que a análise de diferentes contextos possibilita que estes se complementem e ofereçam uma visão mais ampla do fenômeno estudado, combinando e cruzando múltiplos pontos de vista (Minayo et.al, 2005).

Assim, foram analisadas de forma consubstancial: narrativas presentes nos textos do currículo do EM; relatos dos/das professores/as em momento de formação (registrados no diário de campo da autora) e conteúdos das documentações publicadas acerca do novo EM através de normativas estaduais e federais.

Os relatos foram registrados no período de 13 a 15 de setembro de 2022, no auditório do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, em Glória do Goitá, Pernambuco – em evento direcionado aos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino que ocupam – ou ocupavam, no momento dos registros dos dados – cargos de coordenação/gestão da Educação do Campo a nível estadual de ensino de todas as regiões do Estado.

Esse encontro formativo tinha por objetivo dialogar sobre a nova estrutura do EM e discutir possibilidades pedagógicas diante de sua implementação nas escolas do campo estaduais. Para tanto, foram fomentadas

reflexões no início e no final do encontro – visando identificar possíveis alterações nas perspectivas dos participantes – a partir dos seguintes questionamentos:

1. Você conhece o novo modelo de Ensino Médio implementado na Educação Básica? O que você pensa sobre ele?
2. Como está posto o Novo Ensino Médio na Educação Básica, você considera que as unidades curriculares Eletivas, Projeto de Vida e Aprofundamentos possibilitam estratégias pedagógicas que consideram as especificidades do campo?

No tópico seguinte, estes elementos são apresentados de forma dialógica, intercruzando as narrativas discursivas empíricas e documentais. Tal proposta se apresenta, também, como perspectiva transdisciplinar, quando não os exclui nem separa, mas os integra de forma articulada sem hierarquizá-los, colocando-os em igual patamar de comparação na análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta apresentada aos/às professores/as, no encontro formativo, gerou um amplo debate acerca do tema. As respostas mais robustas - elaboradas no final do encontro - demonstram que, inicialmente, havia maior insegurança em se pronunciar sobre a temática do Novo Ensino Médio:

Quadro 3: Respostas dos participantes à pergunta “Você conhece o novo modelo de Ensino Médio implementado na Educação Básica? O que você pensa sobre ele?”.

POSICIONAMENTO NO INÍCIO DO ENCONTRO	POSICIONAMENTO NO FINAL DO ENCONTRO
Tenho pouco conhecimento.	O Novo Ensino Médio é uma proposta desafiante, mas após enfrentar os desafios da fase de implantação poderemos ver estudantes tendo oportunidades de fazer escolhas que fortalecerão o perfil do egresso.

POSICIONAMENTO NO INÍCIO DO ENCONTRO	POSICIONAMENTO NO FINAL DO ENCONTRO
Não.	Agora comecei a compreender o novo modelo. Acredito que a implementação vai fomentar o protagonismo dos nossos estudantes.
Tenho pouco conhecimento sobre o novo modelo, tendo, assim, certa dificuldade de opinar a respeito.	Sim, é interessante. Creio que pode trazer contribuições importantes para o desenvolvimento integral do discente.
Não.	Sim, mas ainda acho complicado.
A ideia é interessante e relativamente complexa. Pensando na carga horária que exige, o modelo não se enquadra à Educação do Campo. Para adequá-lo, algumas disciplinas essenciais da BNCC seriam prejudicadas.	É interessante e preocupante. O novo modelo traz conhecimentos que se tornarão necessários como a Investigação Científica e o Empreendedorismo. Isso mostra que a educação acompanha as mudanças mercadológicas e as preocupações da sociedade.

Esse incômodo comum explicita que o discurso defendido no currículo do EM, de ser um documento resultante da construção coletiva de professores, estudantes, comunidade escolar e demais instituições da sociedade civil (Pernambuco, 2021), não é verdadeiro, ou, ainda, sendo ele verdadeiro, não alcançou – ou não considerou as contribuições de – professores e professoras do campo.

De fato, o currículo do Novo EM não considerou as especificidades dos princípios e pedagogias da Educação do Campo e não fomentou, entre os/as profissionais que atuam nas 74 escolas do campo estaduais, nenhuma discussão que gerasse a construção de disciplinas específicas para as realidades rurais. Submetendo profissionais e escolas à vivência de um currículo que se volta, totalmente, aos cenários e contextos urbanocentrados.

Não há menções específicas para a Educação do Campo na Lei Federal nº 13.415/2017, na Instrução Normativa SEE/PE nº 003/2021, nem na Portaria do MEC nº 1.432/2018; ambos documentos orientadores para organização e implementação do novo EM.

A Resolução do MEC, nº 3/2018, menciona apenas que, na Educação do Campo, devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais e que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar a análise e reflexão crítica

da realidade brasileira e sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo.

Ademais, a Lei Federal nº 9.394/1996 direciona o respeito às realidades rurais na oferta de educação básica para a população rural, mas não trata especificamente do EM.

No currículo de Pernambuco para o EM aparece apenas uma vez, como proposta de disciplina optativa a Educação do Campo e Produção Econômica, da trilha de aprofundamento Desenvolvimento Social e Sustentabilidade, com carga horária de 40h.

A não-inclusão da temática educacional campesina, nesses documentos – ou a pobreza com que são apresentados –, repercute na ideia de supervalorização do urbano e em aspectos que desvalorizam as identidades campesinas, confundem as juventudes, e têm raízes profundas no processo de estruturação do Estado brasileiro, e faz com que, no presente, o mundo rural seja visto como realidade arcaica, enquanto as aglomerações urbanas como progresso (Veiga, 2004). Desenvolvendo nos estudantes – e, aqui, no sentido literal da palavra, de não-envolvimento – a ausência na análise do campo e ausência de discussão do futuro das ruralidades.

As análises da questão 2 serão divididas por unidade curricular por considerarmos pertinente a tratativa isolada de cada uma delas.

Quadro 4: Considerações dos participantes à pergunta 2 especificamente às Eletivas

POSICIONAMENTO NO INÍCIO DO ENCONTRO	POSICIONAMENTO NO FINAL DO ENCONTRO
Não tive tempo ainda para estudar sobre essa disciplina.	Entendo agora, após os estudos, que teremos uma redução na carga horária da FGB, mas que os IFs podem potencializar as aprendizagens dos estudantes.
Não, pois não leva em consideração as dificuldades dos estudantes em relação ao acesso às tecnologias e carga horária.	Penso ser importante inovar e dar oportunidade igualitária a todos os estudantes. As eletivas podem fazer isso, se planejadas com as devidas adequações.
Não tenho domínio para opinar.	As eletivas potencializam as formas de vida, trabalho e cultura dos estudantes.

POSICIONAMENTO NO INÍCIO DO ENCONTRO	POSICIONAMENTO NO FINAL DO ENCONTRO
Desconheço.	As eletivas, apesar de não fazerem parte da FGB, também garantem oportunidades de enriquecimento educacional.
Penso que só são interessantes no contexto da educação regular.	Preciso de mais tempo para conhecer e formular uma opinião.

O currículo de Pernambuco apresenta que, nas Unidades Curriculares Eletivas²¹, os/as professores/as têm a oportunidade de ampliar o universo do conhecimento dos/as estudantes, atendendo suas reais necessidades e considerando seus interesses (Pernambuco, 2021).

Apresenta também que essas unidades

[...] Necessariamente, não precisam estar diretamente relacionadas à área de conhecimento escolhida pelo estudante. Essas eletivas serão propostas pela escola, em articulação com o interesse do educando e a formação dos professores, com acompanhamento da SEE. Dessa forma, podem ser explorados conhecimentos sobre diversos temas, desde que atendam aos critérios acima descritos - interesse do educando e a formação dos professores- e corroborrem para a formação dos estudantes. É importante salientar que dá-se ao estudante autonomia, nesse processo, para escolher qual eletiva cursará (*Id.*, p.62).

Dessa forma, o debate junto aos profissionais do campo culminou com o entendimento de que, nessa disciplina, as temáticas podem ser construídas de forma coletiva, voltando-se a potencializar a análise e estudo do campo, do trabalho, da produção agropecuária com ênfase em sistemas ecosustentáveis, da arte, da cultura, da culinária, das questões

21 Em Pernambuco, a carga horária destinada às Eletivas está vigente em todos os anos do EM das escolas de Referência de Tempo Integral e Semi-integral desde 2012. Em 2018, foi implementada também nas escolas de turno único, ou seja, antes da implementação do Novo Currículo, em 2021, já se vivenciava esta disciplina na rede escolar (Pernambuco, 2021).

sociais e étnico-raciais, contextualizando os saberes formais da escola com os saberes não-formais do mundo fora da escola.

Elas podem voltar-se, também, ao fortalecimento do lugar de fala da juventude do campo, sua integralidade, totalidade e reafirmação das identidades por meio da valorização dos costumes e das tradições de sua ancestralidade, oferecendo novos olhares, novas oportunidades de intervenção e possibilitando uma transformação ainda maior da realidade.

Quadro 5: Considerações dos participantes à pergunta 2 relativa ao Projeto de Vida

POSICIONAMENTO NO INÍCIO DO ENCONTRO	POSICIONAMENTO NO FINAL DO ENCONTRO
Desconheço.	Orienta o estudante a enxergar o caminho que mais se identifica e o ajuda a tornar-se autor de sua própria história.
Importante para guiar o estudante em seu projeto para a vida.	Esta unidade aprofunda o estudo do “eu” do estudante, para que ele conheça melhor a si mesmo.
Considero pertinente, considerando o currículo.	No projeto de vida podem ser trabalhadas questões de identidade, cultura e especificidades.
Útil para que nossos estudantes possam realizar seus objetivos pessoais e profissionais de forma organizada, com metas e prazos para não prejudicar sua vida financeira.	O projeto de vida é excelente para incentivar, orientar nossos estudantes e potencializar seus estudos.

A Unidade Curricular Projeto de Vida apresenta-se como elemento estratégico na construção de experiências pessoais do “eu” e do “outro”, estimulando o protagonismo, o autoconhecimento, a resiliência e o acolhimento das diversidades através de metodologias ativas que foquem na participação do/da estudante nas soluções dos problemas cotidianos da escola e da comunidade.

Junto aos/as professores/as, foi possível dialogar sobre a real proposta desta unidade, que não se volta apenas ao trabalho, mas também ao fortalecimento do indivíduo e da comunidade, consolidando, coletivamente, aspectos relacionados às suas três Unidades Temáticas:

1. Em “Autoconhecimento e Diversidade”, prevista para o 1º ano do EM, o trabalho pedagógico pode se voltar ao reforço e reafirmação das identidades campesinas por meio da valorização

e respeito aos costumes das tradições afro-indígenas, quilombolas, ciganas e dos demais povos do campo. Valorizar as músicas, danças, artesanato, vestimentas, modos de vida e produção, possibilita minimizar as consequências impregnadas por processos históricos que refletiram nas gerações anteriores à subestimação e o estigma do status “ser do campo”.

2. Em “Vínculo Social e Historicidade”, prevista para o 2º ano do EM, pode-se fomentar o percurso pedagógico referenciando-se nas relações interpessoais e seus elos, nas possibilidades de projetos de intervenção social. Nessa unidade, torna-se importante reafirmar as lutas dos povos originários e afro-descendentes, assim como dos movimentos sociais a respeito da questão agrária e de luta pela terra, além das ligações com a família e a comunidade.
3. Em “Trabalho”, prevista para o 3º ano do EM, pode-se voltar à ampliação da visão do estudante do campo em relação ao seu futuro profissional, auxiliando-o a construir seu projeto pessoal com foco na permanência no campo e não no fomento em sair dele.

Como vimos anteriormente, as “Unidades Curriculares Aprofundamentos” são divididas em disciplinas pré-estabelecidas, alinhadas às 14 Trilhas dispostas no currículo, que devem ser escolhidas coletivamente pelo corpo escolar.

Pelo motivo da temática da Educação do Campo estar presente apenas em uma disciplina optativa, de uma das trilhas, os/as professores/as não identificaram amplitude de possibilidades de inclusão da temática nas trilhas propostas, sugerindo, assim, que fossem criadas novas trilhas específicas para a Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade e transculturalidade dos sujeitos do campo perpassam a “luta pela terra e pela Reforma Agrária de que se fazem sujeitos, e os seus processos de educação, que também incluem a escola” (Caldart, 2012, p.2). Assim, uma política pública que não fomente debates específicos

relacionados à Educação do Campo contribui diretamente para a crise identitária das escolas – que acabam não se reconhecendo como escolas do campo – e prejudica a formação das identidades dos/das estudantes que as compõem.

Apesar de apresentar propostas culturais inovadoras e libertadoras, o Currículo de Pernambuco, “quando adaptado” às escolas do campo, pode ser visto, na perspectiva de Hall (2003), como um tipo de Multiculturalismo Liberal, que busca integrar os diferentes grupos culturais, o mais rápido possível, à sociedade majoritária: “baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado”, ou, mais profundamente, como Multiculturalismo de Butique, sendo aquele que reconhece e celebra a diferença com vistas a comercializá-la, sem fazer diferença de fato (*Id.*, p.53).

Desta forma, pensar estratégias de enfrentamento contracoloniais no EM campesino, baseadas nos três pilares da transdisciplinaridade – a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os níveis de realidade (Coll *et.al*, 2002) – torna-se possível quando:

1. Adota – mais enfaticamente nas eletivas e no projeto de vida - a autoformação como abordagem transpessoal, transdisciplinar e transcultural não-individualistas, partes de um processo educacional tripolar que prioriza a formação de si, dos outros e das coisas (Galvani, 2002);
2. Considera um (ou vários) novo(s) nível(is) de realidade(s) desconsiderada(s) anteriormente pelos métodos tradicionais de educação como possibilidade pedagógica, que inclui as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura (*Id.*);
3. Considera com primazia os 4 pilares da educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser (Delors, *et.al*, 1996);
4. Integra os saberes e práticas da/na comunidade como elementos pedagógicos complementares aos saberes escolarizados, desconstruindo o antigo modelo de ensinar disciplinas e pensar estrategicamente o que as perpassa e atravessa enquanto área do conhecimento.

Nesta perspectiva, reconhecemos a Educação do Campo como prática pedagógica transdisciplinar pois, nos contextos rurais, há inúmeros níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes que coexistem e não se excluem. Consideramos, também, que, na Parte Diversificada do currículo do Novo EM, não há domínio de uma disciplina sobre as outras, mas a abertura de todas àquilo que as atravessa e ultrapassa.

Assim, as áreas do conhecimento, trabalhadas de forma integrada, não-binária, e visando o pleno envolvimento dos/das estudantes, possibilitam a vivência de habilidades de um currículo vivo, dialógico, contracolonial, transcultural e transdisciplinar, que se opõe à lógica do racismo, do patriarcado e da acumulação primitiva do capital que rege o mundo contemporâneo (Quijano, 2005).

Apesar dos percalços apresentados junto à implementação do Novo Ensino Médio, tem-se, na Parte Diversificada do currículo, a possibilidade de trabalhar a lógica transdisciplinar, assumindo que nela não há uma verdade total, todas as verdades estão coexistindo e não se excluem. Para além, permite a crítica ao sistema hegemônico - colocando-se contra ele – sendo parte do próprio sistema enquanto elemento obrigatório do currículo regular do sistema educacional vigente.

Seguindo esta mesma direção, consideramos que a Parte Diversificada do EM enaltece a dignidade do Ser Humano, perpassando uma lógica cósmica e planetária, opondo-se ao formalismo excessivo e à rigidez que outrora levava ao empobrecimento das práticas pedagógicas. Nesta nova realidade educacional, há fomento de diálogo e discussão, ensinando a contextualizar, concretizar e globalizar os conhecimentos em qualquer que seja a sua origem – ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica.

Elementos metodológicos da Educação do Campo como princípios da pedagogia da alternância, o tempo comunidade, as místicas, as jornadas pedagógicas e as feiras de transição agroecológica, apesar de não serem citados no currículo do Novo Ensino Médio, quando incluídos nele, garantem o respeito à diversidade e às especificidades dessas populações, integram a FGB e os IFs e garantem, na prática, as vivências das habilidades de um currículo dialógico e transdisciplinar.

Por fim, incluir a organicidade afro-pindorâmica – nos dizeres de Nêgo Bispo (Santos, 2015) –, no currículo do EM, possibilita-nos, acima

de tudo, a desconstrução da falsa ideia colonialista de uma sociedade homogênea e monocultural, fortalecendo as diversidades, movendo-se – como aludido por Ailton Krenak (2019) – em “paraquedas coloridos” de resistência, criatividade, existência e poesia, que postergam a crescente “queda da humanidade” na contemporaneidade e possibilitam um novo experienciar sobre o prazer de estar vivo num mundo reencantado.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação.** Cadernos Cedes, v. 27, p. 177-195, 2007.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. **Etnografia: Princípios em prática.** Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** Companhia das letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto no 8.948, de 29 de dezembro de 2016; revoga dispositivos da Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete et al. **Educação do Campo**. Dicionário da Educação do Campo, v. 2, p. 257-265, 2012.

COLL, Augustí Nicolau et al. **Educação e transdisciplinaridade II**. 2002.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade**. Revista lusófona de educação, n. 6, p. 15-29, 2005b.

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. Educação e transdisciplinaridade II, p. 93-122, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Catálogo de Escolas.** Portal INEP. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Editora Companhia das letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Sociedade e estado, v. 31, p. 75-97, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Ednilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; FREITAS, Lima de. **Carta da transdisciplinaridade.** Porto: Convento da Arrábida, 1994.

NICOLESCU, Basarab et al. **O manifesto da transdisciplinaridade.** 1999.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa N° 08 de 23 de setembro de 2020.** Fixa diretrizes e orienta procedimentos pedagógicos para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista o atendimento da política pública da Educação do Campo, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Diário Oficial de 26 de novembro de 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Curriculum de Pernambuco: ensino médio.** Recife: A Secretaria, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa SEE/PE nº 003, de 15 de janeiro de 2021.** Fixa normas relativas à implementação das novas matrizes curriculares do Ensino Médio, assim como do novo currículo nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, PE, 16 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais—Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB. 2015.

SEE/PE. Secretaria de Educação e Esportes. Governo de Pernambuco. **No Dia da Escola, Pernambuco celebra as 1.061 unidades de ensino da rede estadual. Portal da Educação de Pernambuco.** Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/no-dia-da-escola-pernambuco-celebra-as-1061-unidades-de-ensino-da-rede-estadual/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VEIGA, José Eli da. **A dimensão rural do Brasil.** Estudos Sociedade e Agricultura, 2004.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; DOS PASSOS, Joana Célia; PAIM, Elison Antonio. **Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção.** Momento-Diálogos em Educação, v. 28, n. 2, p. 21-36, 2019.

FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SÃO FRANCISCO: DA AUSÊNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO À DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES

Iêda de Almeida Ribeiro Bacelar
Geraldo Jorge Barbosa de Moura

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação surge no movimento entrelaçado de saberes, fazeres, interesses, vivências e convivências no mundo, na sociedade, no envolver da cultura e da natureza. Assim, a visão de educação entre pesquisador foi construída a partir da relação entre a busca por compreender os desafios e dificuldades, com o intuito de mitigá-los, bem como construir um itinerário pedagógico que contribua com aspectos relacionados ao ensino, desenvolvimentos de práticas teórico-metodológicas referentes aos indicadores sociais e educacionais. Nesse contexto, relaciona-se à educação, o enraizamento dos seres humanos, nas suas bases ecológicas, biológicas, sociocultural, que resultarão no sentido de pertencimento à espécie.

Diante desse contexto de inquietações, justifica-se o interesse pelo objeto pesquisado ao fato de, em estudo anterior, no Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/ UNEB, Campus III/Juazeiro-BA –, que investigou o fechamento das Escolas do Campo no Município de Remanso/BA, e após um vasto deleite às referências teóricas, deparei-me na pesquisa de Campo, com relatos e entrevistas que me inquietaram. Além disso, o interesse foi crescendo na aplicação dos questionários, entrevistas e na observação feita nas viagens, paradas

para escrita sensível de um Diário de Bordo. Isso porque, por unanimidade, os entrevistados relataram emocionados que, após o fechamento das escolas no campo, as comunidades iniciaram um processo de esvaziamento, de diminuição da valorização cultural, pois muitas famílias, jovens e idosos mudaram-se. Analogamente, esse fato foi percebido durante as viagens, pois nas estradas haviam muitas casas fechadas e terreiros com matos, fato que externou um ambiente desterritorializado e, consequentemente, um revés que assolou o elo entre os sujeitos e o lugar a que pertencem.

Com isso, em estudos atuais, no Doutorado, se vislumbrou a necessidade de ampliação na discussão que acolhe a temática, em virtude da análise a partir dos achados na pesquisa de Mestrado, já mencionada.

Outrossim, o presente estudo apresenta como objetivo analisar os impactos sociais, culturais, afetivos e, portanto, duais, entre o homem, o lugar, a paisagem e o território, a partir da desterritorialização das comunidades nas redes de ensino dos Municípios do Sertão de São Francisco. Como complementação do objetivo já citado, têm-se como objetivos específicos: Investigar o processo de desterritorialização nas comunidades rurais, com escolas nos municípios do território do Sertão do São Francisco; buscar os impactos para o processo de ensino-aprendizagem a partir do processo de desterritorialização, oriundo do fechamento das escolas no Campo; verificar as percepções pedagógicas como medidas na proposta curricular da educação do campo, das redes de ensino investigadas, para a ressignificação da territorialidade no contexto da identidade e do pertencimento dos povos do campo; identificar as políticas públicas que contribuem com o trabalho pedagógico e a formação dos professores;

Diante desse contexto, sabe-se que a educação é um direito assegurado em vasto arcabouço jurídico. Torna-se oportuno considerar que o processo educativo envolve, sim, o conhecimento presente na função social da escola, na participação da sociedade, comunidade e família, numa relação entre os sujeitos e o lugar, assegurando a experiência pessoal.

2 A ESCOLA E O TERRITÓRIO NO CONTEXTO DO PERTENCIMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao pensar o processo educativo, reporta-se ao papel social dos povos em seus espaços, com uma visão de Território como patrimônio cultural e ambiental nas Comunidades. Diante de um posicionamento social de desconstrução e descontextualização com o Território, os Povos e a Natureza, é necessário, mais do que nunca, “educar para as entrelinhas, para a complexidade, para a criação de sentidos, para o entendimento, para o diálogo” (SEVERINO, 2002, p. 36). Nesse sentido, cabe-nos compreender a importância da educação que prioriza os espaços rurais como potencializadores do conhecimento, das identidades e do pertencimento, numa lógica que dialogue com políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores, numa perspectiva de mitigar os desafios relacionados à educação contemporânea e dialogar com a Educação Ambiental no viés da criticidade.

Segundo Sarmento e Moura (2023, p.573), o ser humano, conforme Charles Darwin (2009), relaciona-se com o ambiente em que está inserido e procura adaptar-se ao meio, superando desafios e se lançando à sobrevivência. Entretanto, quando o lugar torna-se inóspito, esse espaço exerce o poder de expulsão dos viventes e estes migram para outros locais, com vistas a não perecerem.

Dessa forma, os elementos presentes no fechamento das escolas do campo, sinalizam a forte presença de um território com comunidades sendo esvaziadas. Para tanto, no Território do Sertão do São Francisco, diversas pesquisas abordam esse fenômeno, em discussões que envolvem o fechamento das escolas, a descontextualização dos saberes e culturas e a desterritorialização. No entanto, faz-se necessário estudos que vão além das temáticas apresentadas e que caminhem para o viés dos desafios presentes nos fenômenos já mencionados. Logo, percebe-se a questão da desterritorialização como consequência deste fenômeno de fechamento, afetando as relações sociais, culturais e afetivas.

Euclides da Cunha (1902, p. 32) afirmou, no capítulo 03 do livro “Os sertões”, que o sertanejo é, antes de tudo, um forte. Com essa frase, é possível representar a ideia que se têm de resistência na comunidade, a partir da compreensão e valorização das potencialidades presentes

nos territórios para o fortalecimento da visão de pertencimento que está presente na comunidade.

A discussão que envolve o fechamento das escolas do campo há muito tempo acontece, mas, pela negligência a esse direito, as pesquisas e estudos precisam ser fortalecidas. Em estudo anterior ao nosso, a pesquisadora Ádma Hermanegildo Rocha apresentou dados de publicações anteriores que atestam,

Diante do exposto, os dados trazidos nos quadros 1 (um) e 2 (dois) nos mostram um significativo avanço, pois é notório o aumento do número de pesquisas que vem retratando o campo e suas implicações, o que nos leva a crer que está havendo um progresso com relação à inserção das questões campesinas em outros espaços, ou seja, não é somente a população do campo, e os dirigentes dos movimentos sociais, que lutam e grita para o próprio campo e para o Poder Público a luta pela garantia de seus direitos. Agora, continua a população mais os movimentos sociais, e quem mais quiser lutar, gritar, e disseminar a realidade campesina para o restante do mundo, para que, assim, possam-se buscar melhorias para este espaço que já foi extremamente invisível e maltratado, por quem detém o poder. (ROCHA,2020, P.32).

Sendo assim, somos parte deste “canto de grito”, na busca para sabermos como estão as comunidades que tiveram suas escolas fechadas. Nesse contexto, pensar numa perspectiva que refletia como o processo de fechamento atinge o território material, a escola, o meio ambiente, o aspecto imaterial e os campos sociais.

Torna-se notório que o processo educacional, com o passar dos anos, tem buscado uma aproximação com a realidade dos sujeitos que nela se inserem. Na escola do campo não é diferente, faz-se necessário uma discussão a partir do conceito de território, que seja revisitado não apenas pela linha conceitual de “espaço”. As próximas linhas apresentarão essa reflexão sob a ótica de vários autores. Milton Santos abrirá a discussão na obra “Territórios, territórios: Ensaios sobre ordenamento territorial”, ao afirmar que “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, isto é, onde a história

do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 2011, p. 13). Assim, Bernardo Mançano faz um paralelo com aproximações importantes a respeito da temática ao afirmar que:

O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. Determinar uma interpretação ou outra, ou várias, convencer, persuadir, induzir, dirigir faz parte da intencionalidade na elaboração conceitual. Estou me referindo ao mundo das ideias em que forma, limite, referência, convencimento, conteúdo, área, domínio, extensão, dimensão, entre outras diversas, são noções necessárias para compreendermos que o pensamento também é produtor de relações de poder. A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção material. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais. (FERNADES, 2008, p. 16).

Quando refletimos a respeito dos conceitos de território, é válido pensá-lo como local de construção e reconstrução do sujeito a partir do campo da existência. E, para entendê-lo a partir da aproximação com a identidade, citamos, mais uma vez, o geógrafo Milton Santos, quando apresenta o conceito.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2007, p. 14).

Pela afirmação, torna-se possível perceber que o conceito de território vai além da territorialidade como espaço e localização. A abrangência conceitual se dá no fato de incluir na palavra a ação de pertencimento. Não é o sujeito o responsável pela construção do território, mas o território, a partir da lógica do pertencer, que constrói o homem enquanto sujeito de seu território. Para chegar a essa premissa, faz-se importante compreendermos um sentido claramente relacional, presente nos termos “territórios” e “pertencimento”.

Quando partimos dessa relação e a comparamos com os índices crescentes de escolas fechadas no campo, nos últimos anos, chegamos a pensar na possibilidade de justificar o esvaziamento que pode ocorrer no campo. Essa ação pode apontar possíveis prejuízos para as comunidades afetadas, uma vez que tal prática pode gerar um processo de desterritorialização.

Ademais, ao pensarmos na escola fechada (extinta) ou paralisada (sem voz), destaca-se que os prejuízos não se limitam ao material, prédio e utensílios. A abrangência da questão vai até as negativas imateriais, com negação do direito e o silenciamento da comunidade. Pensar a imaterialidade é ressignificar a cultura das comunidades, como a produção da sua existência a partir do cultivo aos conhecimentos culturais e sociais, que pertence aos povos do campo, a partir da singularidade de cada comunidade, local; que vai de encontro com saberes sistemáticos e globais.

Assim, quando olhamos, a partir da escola do campo, para a comunidade, é possível ver que a relação entre identidade e pertencimento assegura a existência. Lemos no capítulo 01 do livro “Território, Territórios - Ensaios sobre o ordenamento territorial”, escrito por Milton Santos, a célebre frase de Winston Churchill, ao dizer que “primeiro fazemos nossas casas, depois nossas casas nos fazem” (2007, p.14). Assim também ocorre no território, pois é ele que constrói a comunidade, que constrói a escola, que constrói uma educação capaz de relacionar a existência de seu povo a partir da lógica da contextualização. Caso não aconteça dessa forma, a construção poderá ocorrer de maneira inversa, com o desaparecimento do vínculo: sociedade-natureza, comunidade-cultura e, infelizmente, o desaparecimento ou enfraquecimento de uma Educação Contextualizada para os povos do campo.

Ao retomarmos o debate conceitual em torno de identidade e território, torna-se válido mencionar a amplitude dos conceitos, sendo que as bases epistemológicas se diferenciam. Segundo os autores Frederico Bandeira de Araújo e Rogério Haesbaeth (2007), na contemporaneidade, as ideias Estado-Nação e, concomitantemente, de território nacional, de classe e de indivíduo, redefinem-se ou perdem parte dos papéis que antes exerciam.

Para Marcos Aurélio Saquet (2006), em uma reflexão apresentada no artigo “A descoberta do território e outras premissas do desenvolvimento territorial”, lugar e território estão ligados, embora sejam diferentes como conceitos e processos sociais e espaciais.

O território, como o lugar, contém relações sociais e relações sociedade-natureza, conexões e redes, relações e significados plurais, além da produção econômica, natureza, apropriação, identidade e do patrimônio cultural (DEMATTÉIS e GOVERNA, 2005; SAQUET, 2007), porém, não são conceitos sinônimos. Ao mesmo tempo, os lugares têm qualidades territoriais (TURCO, 2010). A territorialização e as territorialidades geram os lugares como uma das suas configurações históricas que precisam ser compreendidas, representadas e explicadas juntamente com o território. Como afirma o economista italiano Enzo Rullani, a dinâmica econômica, universalizando-se, ocupa-se de culturas nacionais, das especificidades territoriais e das variantes locais ligas à vida cotidiana. (SAQUET, 2006, p. 36).

Nesse contexto, vê-se que territorialidade ocorre no encontro do homem com os aspectos que envolvem as relações afetivas, sociais e cognitivas; ambas, oriundas da relação que os sujeitos estabelecem com o meio. O território é a imersão das relações sociais, presentes em um lugar/espaço geográfico pela sociedade. Diante dessas leituras, Saquet argumenta que sociedade, espaço, tempo, natureza e território são indissociáveis. Assim, propõe a análise do território sob a perspectiva (i) material-multidimensional da geografia, centrada na relação espaço-tempo:

No lugar – um cotidiano compartido entre as diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria e a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsável, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações de espontaneidade e criatividade. (SANTOS, 1996, p. 258).

Desse modo, vê-se a vinculação entre a função social da escola do campo nos espaços das comunidades. Dessa forma, a presença da escola potencializa o homem como responsável pela produção de sua existência.

Assim, segundo Martins,

Há diversas formas de encarar e problematizar o que somos, mas três delas me ocupam a reflexão neste momento: a) o que dizem os outros sobre nós; b) o que dizemos nós mesmos sobre nós; e c) o que diz de nós a materialidade da nossa vida cotidiana. No primeiro e no segundo casos, estamos lidando com os conceitos de representação social e de discurso – levando em conta que as representações sociais são sempre reverberadas, reiteradas e repercutidas no plano dos discursos. No terceiro caso, estamos em outro plano, cujos traços ainda estamos compondo. (MARTINS, 2017, p.04).

Segundo o professor Pinzoh, as variadas vivências buscam explicar de forma dúbia aquilo que dizem sobre nós e aquilo que dizemos de nós mesmos, como algo que se completa. Os saberes acumulados e as vivências emanadas pelas representações sociais, a maneira como elas operam as ações, constituem o homem.

Dessa forma, cumpre-se querer justificar o que somos colocando em paralelo o plano sentimental e o existencial. Nesta perspectiva, o autor do ensaio “A materialidade do que somos” destaca que:

A despeito de todas essas contribuições teóricas, opto por olhar a realidade fisionômica e fenomênica das nossas cidades como expressão de uma ecosofia, que segundo o criador do conceito, Félix Guattari (1990), integra três tipos de registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais (o *socius*) e o da subjetividade humana (o modo como cada um/a singulariza os estímulos e adversidades socioambientais do meio). (MARTINS, 2017, p.12).

Observa-se que o homem, em alguns casos, apresenta comportamentos que agradam a esfera social. Destacando que há toda uma materialidade que testemunha contra os homens. Convém citar que muitas pessoas justificam serem fortes pelas dores que passaram, mas esquecem que nem sempre os que sofrem serão os seres fortes.

Ademais, cumpre-nos pensar a territorialidade como consciência de lugar, uma vivência que não se separa da nossa história, como já defendeu Saquet; e território como o chão de identidade e pertencimento, lugar dos encontros que vão construir o pertencimento, presentes nas falas de Milton Santos. Assim, o que falta, talvez, quando analisamos os impactos com o fechamento das escolas, é a ausência de pertencimento ao território dos sujeitos do campo pela sociedade, bem como uma educação capaz de dialogar com a Educação Ambiental Crítica, a partir do momento que a silencia com a falta da Escola no Campo.

Cada comunidade precisa ser pensada como singular numa rede de lugares plurais, conectados territorialmente. Cada comunidade presente na pesquisa, dentro da conexão global acolhida pelo município pesquisado, Remanso/BA, apresenta relações sociais e culturais que, com o fechamento das escolas, poderão sofrer prejuízos que acolhem o campo imaterial da construção dos sujeitos do campo. Sendo assim, é possível pensar que

O território [...] se faz e se desfaz, cada dia, por meio do agir dos homens e da força da evolução natural e social.

[...] Cruzamento de muitas histórias e de muitos projetos que interagem entre si no lugar e no momento da partilha (RULLANI, 2005, p. 111).

Diante do exposto, cabe-nos situar a problemática presente como objeto de estudo nos aspectos conceituais que envolvem o ato de pesquisar. Faz-se necessário o pensar que acolha a ideia das relações presentes com a existência da escola, como bem material, para a compreensão do território/lugar como potencializador da consciência de classe e de lugar, presentes na compreensão pelo ganho imaterial. A formação dos sujeitos do campo é compreendida a partir da relação território - lugar e territorialidade -, num movimento constante de construção popular de pertencimento.

2.2 TERRITÓRIO, CONTEXTO E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

À vista do que discutimos no subtópico anterior, conceito de Território na perspectiva material e imaterial, faz-se oportuno estudarmos a ideia de contexto e pertencimento no Semiárido Brasileiro (SAB). É indispensável, com isso, situarmos que território, contexto e pertencimento complementam-se quando falamos em educação contextualizada para convivência com o semiárido.

Ademais, é importante pensarmos a Educação do Campo a partir das singularidades dos povos do campo. Essa questão está situada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Segundo o autor, a escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tanto, muitos são os entraves vistos, por exemplo, a proposta do objeto de estudo desta pesquisa. As comunidades podem ser esvaziadas se os sujeitos do campo buscarem o conhecimento sistemático em espaços urbanos, quando lhes for negado o direito à escola. Sendo assim, governantes justificam a lógica da transferência para esses espaços, alunos das comunidades rurais, através, na grande maioria, do programa Transporte Escolar - PNATE.

Em meio a essas ideias e práticas, surgem reflexões que nos remetem a pensar o conhecimento oriundo da relação do sujeito com a escola e a comunidade. Torna-se oportuno afirmarmos que conceitos de identidade e pertencimento poderão ser importantes para que se efetive a discussão para uma educação contextualizada.

Assim, CARVALHO (2013) relatou que

A proposta de conviver com a realidade ambiental do semiárido em seus limites e potencialidades toma como ponto de partida a contextualização da natureza e do território, por sua vez, desconstruindo e (re) construindo significados e saberes elaborados sobre esses elementos de sua identidade cultural. Este movimento orienta-se por metodologias de aprendizagem calcadas na participação dos grupos e contextualização do saber, formatando uma “cultura da convivência”, cuja intenção é interagir natureza e cultura, integrando-as, comunicando-as (CARVALHO, 2013, p. 23-40).

A autora reitera a importância de uma aprendizagem que dialogue com os saberes locais, as potencialidades do semiárido, a identidade da comunidade e as abordagens provenientes do conhecimento científico e pedagógico presentes na escola. Sabemos que o poder público tem, sim, que buscar ferramentas para garantir o direito ao estudo, mas se houver a possibilidade de permitir que a escola seja um espaço na comunidade, haverá a oportunidade de uma aprendizagem a partir da “convivência”.

Para Libânio (1994, p.37), “o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados tenha como ponto de partida as realidades, a experiência de vida dos alunos e suas características”.

Sendo assim, garantir uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes proporcionará sentido no processo de aprendizagem. Para REIS, (2013, p. 123),

(...) é preciso levar em consideração os elementos da intersubjetividade no processo de formação, o que pressupõe que o sujeito se constrói enquanto sujeito singular, na autêntica relação que estabelece com outros indivíduos (hetero-formação), consigo mesmo (auto-formação), e isso vai além de compreender a formação como algo em si mesmo, mas que chega e se faz também com e nos docentes, alunos e com o meio em que estes transitam e constroem as mais diversas relações n tessitura das suas vidas e das suas comunidades (REIS, 2013, p. 123).

Sendo assim, é possível perceber que a cultura, quando valorizada, pode favorecer significativamente o percurso da aprendizagem. Para isso, é fundamental que os professores se disponham a pensar uma educação que dialogue com os saberes locais, permitindo que a sala de aula se torne um espaço de experimentação e construção de conhecimento. Esse ambiente deve integrar as ferramentas disponíveis na comunidade com as discussões fundamentadas no saber científico, especialmente no contexto histórico de uma educação orientada pela perspectiva da educação ambiental crítica.

Um exemplo dessa afirmação pode ser encontrado em Silva (2005), ao defender que o conhecimento está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade. Assim, refletimos sobre como ficaram as identidades das inúmeras comunidades que tiveram escolas fechadas — muitas delas conquistadas com intensa luta coletiva.

Com a observação das escritas históricas, em consonância com a realidade, o que se vê é o campo sendo esvaziado por políticas disfarçadas de desenvolvimento urbano. Ao aproximarmos a escola do campo com a afirmação, visualizamos a negligência, pelo poder público, ao permitir que as mesmas sejam fechadas sem o diálogo com a comunidade, e sem a fiscalização dos órgãos responsáveis.

O preconceito com o ensino oferecido nas escolas vêm, ao longo do tempo, ganhando espaço. Ao ouvirmos de gestores escolares, professores

e, até mesmo, dos moradores que a escola do campo é uma “Escolinha” e que o “Ensino é fraco”, concretiza-se a afirmação acima de negação aos povos do campo. Infelizmente, alguns agentes da educação ainda pautam-se nestas falas para justificarem o fechamento.

Dessa forma, a realidade configura-se como estradas e carreiros vazios, não sendo caminhos para potencializar a cultura e as vivências presentes nas comunidades. Por conseguinte, os sujeitos do campo vão sendo obrigados a trilhar outros caminhos, por falsas promessas de: “lá a escola é melhor, maior”. Talvez, por não imaginarem que tudo não passa de um plano para enfraquecer as comunidades do campo.

Faz-se preciso associar a busca pelo aprender à relação possível entre a escola e a comunidade, para que o aluno compreenda a lógica do pertencimento e fortaleça as raízes da identidade e da comunidade. Uma outra contribuição está presente, ao parafrasearmos o mestre Paulo Freire, quando afirma que não há teoria sem práxis. Neste ponto, entra em vigor a importância da relação contexto, comunidade, realidade e uma práxis que respeite a relação do sujeito do campo.

Assim, diz Brandão (2007, p. 07):

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida.

Dessa forma, é preciso entender que a educação está presente em todas as relações; convém pensar na relação comunidade e escola, sujeito e comunidade, sujeito e escola. Torna-se preciso entender o verdadeiro sentido da educação e o papel que a mesma exerce na vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, Paulo Freire menciona que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.” (1996, p. 34) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” “O educador se eterniza em cada ser que educa.” “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (1996, p. 48).

Torna-se necessário, assim, um olhar para a garantia dos direitos. Somos emanados para a necessidade de reflexão e ao direito de ter direitos. Onde existe? Como existe? Para responder as questões anteriores, apresentamos a ideia de Hanna Arendt, pensadora judia, que já vislumbrava as negações dos direitos presentes na contemporaneidade, ao dizer que

Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexequíveis – mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles – sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano. A esse fato, por si já suficientemente desconcertante, deve acrescentar-se a confusão criada pelas numerosas tentativas de moldar o conceito de direitos humanos no sentido de defini-los com alguma convicção, em contraste com os direitos do cidadão, claramente delineados. [...] O que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar. De súbito revelou-se não existir lugar algum na terra aonde os emigrantes pudessem se dirigir sem as mais severas restrições, nenhum país ao qual pudessem ser assimilados, nenhum território em que pudessem fundar uma nova comunidade própria. Além do mais, isso quase nada tinha a ver com qualquer problema material de superpopulação, pois não era um problema de espaço ou de demografia. Era um problema de organização política. Ninguém se apercebia de que a humanidade, concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas comunidades rigidamente organizadas e fechadas se via expulsa de toda a família das nações. (ARENDT, 2009, p. 327).

A autora apontou, em seus escritos, que o prejuízo à dignidade humana ocorre, justamente, quando perde-se o direito a ter direitos. Assim, faz-se possível comparar a realidade dos povos do campo presentes na pesquisa, para os quais o direito a ter o direito, como o de ter a escola, está sendo negado. Fato esse que ocorreu na escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, da Comunidade Canoa dos Brito, justificado pela Pandemia da Covid – 19, o que ocorre, também, em quase 50%

das escolas do Município de Remanso/BA, como apontarão os escritos a seguir.

Nos territórios rurais abordados a seguir, propomos um estudo sobre os avanços e desafios enfrentados, muitas vezes decorrentes dos processos de territorialização e desterritorialização. É sabido que, com o (des)envolvimento e a globalização, esses territórios vêm sendo constantemente ressignificados, e, nesse contexto, as identidades dos sujeitos que neles vivem têm sido, em diversas ocasiões, negadas ou apagadas.

Nesse contexto de mudanças, o aparecimento de atores como as Organizações Não-Governamentais (ONGs), a parceria com as Universidades e o surgimento de Instituições preocupadas com a causa, como a ASA, SASOP, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outros, contribuem para a construção de um novo momento: o fortalecimento das potencialidades presentes nas comunidades rurais, a partir da lógica da convivência com o uso dos recursos naturais. Como exposto por Carvalho (2012, p. 145),

Convivência traz em si o valor da tradição, cujo conteúdo das Diretrizes reconhecem e valorizam os conhecimentos produzidos pelos sertanejos e sertanejas com a semiaridez, manifestados em diferentes formas: A leitura dos sinais da natureza (sons da mata, cantos dos pássaros, condições atmosféricas, direções do vento, etc.); as formas sutis de comunicação com o universo simbólico; as práticas de coletividades, os sistemas de dádivas e de obrigações comunitárias (CARVALHO, 2012, p.145).

Sendo assim, pela lógica de pensarmos a educação partindo do local para o global, vê-se que aproximar o currículo escolar com as relações sociais presentes na comunidade trará um sentido novo ao sujeito aprendente. É através da convivência com os territórios rurais que as potencialidades do povo do campo poderão ser visualizadas e potencializadas. Vale mencionar que muitos saberes presentes no campo acabaram perdendo-se nas memórias, sem os registros que a escola é capaz de oferecer, como: conhecer a ancestralidade daquela comunidade, o porquê do nome, a cultura, dança, os modos de vida.

Ao se tratar de produção do conhecimento, vê-se que a ciência surge para elencar objetivos, procedimentos, técnicas e instrumentos metodológicos que nos acompanharam diariamente durante todo percurso da pesquisa. No livro Metodologia da Pesquisa, da autora Elizabete Matallo de Pádua, ela afirma que,

Para Marx, toda ciência seria supérflua se a aparência, a forma das coisas, fosse totalmente idêntica a sua natureza; no entanto, a busca de explicações verdadeiras para o que ocorre no real não vai ser dar através do estabelecimento de relações causais ou relações de analogia, mas sim no desvelamento do “real aparente” para se chegar ao “real concreto” – a ciência é ao mesmo tempo a revelação do mundo e a revelação do homem como ser social, levando em conta o papel da cultura e do trabalho que, em cada momento histórico, apresentam a possibilidade de expansão e aquisição de conhecimentos, pretendendo ultrapassar o nível da “descrição” dos fenômenos isolados, para chegar a sínteses explicativas; estas sínteses, por sua vez, sugerem novas relações, novas buscas, novas sínteses, que realimentam o processo de conhecimento. (PÁDUA, 2011, P.22-23).

Segundo a autora, a ciência vai dar concretude às impressões, muitas vezes, associadas ao conhecimento coloquial. Dessa forma, reafirmamos que a pesquisa não deve ser reduzida a um único caminhar pelo método, pelo fato da problemática ir definindo as abordagens. Assim como disse Severino (2002): “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Ademais, o homem é um constructo vivo, que, pela natureza, se constrói e reconstrói.

Com o objeto de estudo sendo o fechamento das escolas do campo, fazendo parte da linha “Educação para Convivência com o Semiárido - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos” (PPGES), enfatiza-se a educação contextualizada, consolidando-a com a práxis de colocar no centro do processo formativo da educação a lógica que parte do conhecimento local para o global. Sendo assim, os sujeitos são

partes de um movimento que relaciona o conhecimento do mundo com as particularidades locais num processo de potencialização.

A partir desses elementos contextuais, a pesquisa assenta-se na Análise do Discurso, uma vez que o sujeito é questionado pelas escolhas ideológicas. Nesse contexto, adotou-se o método da Análise do Discurso de linha francesa. Michel Pêcheux (2006) afirma não haver discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. O indivíduo é questionado pela ideologia e, dessa forma, a língua faz sentido.

Para tanto, Eni Orlandi (2012) reitera a Análise do Discurso de Linha Francesa, na qual considera importantes as condições de vida das comunidades que tiveram escolas fechadas, o contexto histórico-social do país e a história de vida de cada sujeito do campo. Ademais, na concepção de Orlandi (2012), há de levar-se em conta os fatores histórico-sociais que envolveram a produção do discurso e também os sentidos implícitos e explícitos do texto.

Para as autoras Ludke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Sendo assim, a escola do campo precisa ser caracterizada e estudada com rigor científico. Para tanto, foi necessário subsídio encontrado na pesquisa qualitativa.

Portanto, cabe envolver a escola, pois é um importante espaço para agregar a educação à convivência com o semiárido, ao processo de ressignificação dos elementos identitários do povo do sertão e ao diálogo na perspectiva da Educação ambiental Crítica. Essa lógica é evidenciada, no livro “Pedagogia da Autonomia”, pelo mestre Paulo Freire: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”. É necessário perceber o outro, como Ser inserido em um espaço que constrói a sua identidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, torna-se oportuno pensar a lógica da construção do conhecimento a partir da relação do sujeito com a escola como espaço para a aprendizagem sistemática e a comunidade como espaço de vida. A junção das discussões em torno da temática resultou no fortalecimento da ideia de uma educação capaz de oportunizar a convivência, capaz de

proporcionar o diálogo entre o local e o global, caminho a ser percorrido para o alcance de uma educação para a convivência com o semiárido.

Ainda como problemáticas resultantes dos dados da pesquisa, levantamos alguns pontos: a ausência de aulas para os adultos, no noturno, na Educação de Jovens e adultos e para os alunos com deficiência. Durante a pesquisa de campo, muitos foram os relatos a respeito dessas questões.

Enfim, aprender requer doação por parte de todos os envolvidos, professores, alunos, gestores, familiares e acomunidade. Muitos serão os desafios diante das questões que norteiam a educação sistemática, capaz de dialogar e conviver com o contexto dos sujeitos, mas esse é um exercício que deve ser feito por todos, e com a consciência de que, para uma educação efetiva, é necessário um currículo capaz de oportunizar a contextualização, garantindo, assim, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ROCHA, Ádma Hermenegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo:** Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro/ Ádma Hermenegildo Rocha: Juazeiro, 2020.

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). Por Uma Educação do Campo: Vozes, 2004

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007, Coleção Primeiros Passos;20.

BRASIL. **LEI N° 12.960**, de 27 de março de 2014. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-eatualizada>. Acesso em: 11/05/2022.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e Práticas.** Uneb: Juazeiro – BA. 2011,

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência:** novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro. Paco Editorial: Jundiaí, São Paulo, 2012.

CALDART , R.S. Sobre educação do campo. In: Santos, C.A. dos (Org.). **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/ MDA, 2008. (Série Por uma educação do campo, n.7). p. 67- 86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008b. pp. 273-302. <https://gestao.qedu.org.br/>

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo.In: MOLINA, Mônica Castagna ; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Org.).**Por uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno nº 05.Brasília:Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a Tipologia de Territórios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unesp,** campus de Presidente Prudente. SP (P. 01-20), 10/2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. A pesquisa em Educação do Campo. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

HAESBAERT, Rogério **Território e descolonialidade:** sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. CLACSO: Buenos Aires; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021. Libro digital, PDF.

LINS, Claudia Maisa Antunes. **“O Tempo está Bonito pra Chover”:** experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no Semi-árido Brasileiro. In: RESAB. Secretaria Executiva- CURRÍCULO, CONTEXTUALIZAÇÃO E COMPLEXIDADE. Elementos para se pensar a escola no Semi-árido. Juazeiro/BA: Selo editorial RESAB, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: editora Cortz, 1994.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido.** In: RESAB, Secretaria Executiva da Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro-BA. 2004, p. 29-52.

MARTINS, Josemar da Silva, REIS, Edmerson santos. Proposta político-pedagógico da RESAB: **A Convivência com o Seminário como norteadora do processo educacional no Semiárido brasileiro.** Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004.

MARTINS, Josemar da Silva. A materialidade do que somos. **Revista ComSertões**, v.01, n. 5, (jul/dez, 2017), Juazeiro: UNEB/DCH, 2017, p. 47-62.

MINAYO M.C.S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008.

PÁDUA, Elizabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa:** Abordagens teórico-prática. 10ª ed. Papirus: Campinas, SP, 2004.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et all. **Nucleação de Escolas no Campo:** conflitos entre formação e desenraizamento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.

ROCHA, Ádama Hermenegildo. **Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo:** uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro, Bahia, 2020.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). **Território, territórios:** Ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 13–21.

SAQUET, Marcos Aurélio. 2007. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SARMENTO, Elisângela Campos Damasceno; MOURA, Geraldo Jorge Barbosa de. **TOPOFOBIA E TOPOFILIA EM VIDAS SECAS: UMA ANÁLISE ECOCRÍTICA DA OBRA DE GRACILIANO RAMOS.** Geosul, Florianópolis, v. 38, n. 87, p. 566-585, mai./ago. 2023. <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2023.e85366>.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2002. [livro eletrônico].

SAQUET, Marcos Aurélio. **A DESCOBERTA DO TERRITÓRIO E OUTRAS PREMISSAS DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL.** Universidade Estadual

OESTE do Paraná – Brasil (UNIOESTE).2013, p 13 e 22.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, SÃO PAULO, V.20, N.3, p.479-505, SET.-DEZ. 2018

SILVA, Tomas Tadeus. **DOCUMENTOS DE IDENTIDADE** - Uma introdução às teorias do currículo. 2^aed, 9º. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-70.

O SISTEMA BRAILLE²² E A PESSOA CEGA NA SOCIEDADE ATUAL

Avaci Duda Xavier
Karla Michelly dos Santos Fabrício

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias da informação e comunicação a serviço da educação é uma das questões mais propagadas na atualidade. Quando se trata da aprendizagem da pessoa com deficiência (PcD) isso é uma questão que tem tomado espaço nos estudos de muitos pesquisadores. Ao falar do processo de inclusão social da pessoa com deficiência visual, precisamos levar em consideração que ainda são muitas as barreiras que limitam a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

As novas tecnologias estão cada vez mais potentes e têm impactado na vida das pessoas, alterando hábitos e impondo mudanças nos costumes da sociedade. Vivemos na época das pessoas conectadas, do *offline* para o *online*. Se, outrora, o acesso à internet, ao computador ou ao *smartphone* era algo difícil, na atualidade, parece serem poucas as pessoas que não estão conectadas às redes digitais. Nesse contexto, concordamos com Oliveira e Pletsch (2022, p. 613) quando afirmam que, atualmente,

Tudo é definido pelo aqui e agora; pela ética do instante. A estratégia do “tempo online” rompe com a concepção tradicional de tempo, encurta distâncias e cria um “espaço e tempo mundial”. Não se trata mais de uma escolha entre

22 Neste trabalho optamos por escrever as palavras Braille e Sistema com a inicial em maiúsculo.

aderir à tecnologia ou não, esta é uma realidade que faz parte das relações cotidianas de nossa vida.

Sabe-se que na atualidade são muitos os tipos de deficiências, mas, neste texto, trataremos apenas as pessoas cegas. A deficiência visual enquadra-se em duas categorias: a cegueira e a baixa visão. Segundo Sá, Campos e Silva (2007), a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Por outro lado, define-se a baixa visão como uma perda visual grave, ou seja, redução da acuidade visual. A cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou accidentais (cegueira adven-tícia-adquirida) (Garcia e Braz, 2020, p. 628).

Para a realização desta pesquisa, buscamos responder a seguinte pergunta: As pessoas cegas ainda utilizam o Sistema Braille no seu dia a dia? A fim de chegar a tal resposta, construímos os seguintes objetivos geral: Analisar se as pessoas cegas ainda fazem uso do Sistema Braille. Específicos: Compreender qual é o espaço que o Sistema Braille ainda tem na vida das pessoas cegas pesquisadas; conhecer que outros dispositivos são usados pelas pessoas investigadas no seu cotidiano e nos momentos de estudo.

A seguir, apresentaremos alguns estudos que, de certa forma, apresentam alguma semelhança com a pesquisa por nós realizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando tratamos da inclusão social das pessoas com deficiência visual, elegemos como lugar de partida a necessidade de alfabetização desses sujeitos. Assim, cai sobre o Estado, a família, a escola e os docentes o compromisso de, juntos, proporcionarem o aprendizado a esses indivíduos.

De acordo com o Decreto nº. 5.296, de 2004, a deficiência visual é aquela que abrange a perda total ou parcial da visão. Dessa maneira, abarca a cegueira e a baixa visão congênita ou adquirida.

Deficiência visual - **cegueira**, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a **baixa visão**, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004).

O sujeito com cegueira e/ou baixa visão precisa receber formação digna que o capacite a viver incluído na sociedade. Para isso, cabe ao Estado proporcionar mecanismos que favoreçam o processo educacional dessas pessoas. Sendo assim, o Sistema Braille surgiu no século XIX como um dispositivo tecnológico que, durante anos, colaborou com a formação das pessoas cegas. Para Mosqueira (2010), o Braille deve ser ensinado para as crianças antes mesmo do momento da alfabetização, pois a criança deve, primeiramente, aprender a ter noção de espaço, de lateralidade e de domínios corporais, isso contribuirá para que ela tenha mais domínio sobre a leitura e também sobre a escrita nesse sistema.

Uma importante ferramenta para esse processo de ensino dá-se por meio do Braille. Segundo Resende (2021, p. 3),

O Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita usado por pessoas com deficiência visual, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego. Reconhece-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade.

Da invenção desse código aos nossos dias temos um espaço de tempo que nos permite compreender que as pessoas com deficiência visual não tiveram vida fácil durante essa trajetória. No entanto, em consonância com os estudos de Mendes (2006, p. 401), “não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas”. Dessa maneira, trazemos a diferença como uma ponte que leva a dois caminhos: primeiro, olhar o indivíduo com deficiência e enxergar nele possibilidades de aprendizagem; segundo,

receber tais pessoas na escola, mas negar condições de aprendizagem, pois, assim, estaremos mais uma vez excluindo essas pessoas.

Desde sua criação e popularização, o Sistema Braille tem sido considerado como a principal ferramenta de acesso à escrita pelas pessoas cegas. Em 1837, o próprio Louis Braille propôs a estrutura básica que utilizamos até os nossos dias, incluindo sua aplicação para a Matemática e a Música. No Brasil, esse sistema chegou, em 1850, através de José Álvares de Azevedo que havia estudado no Instituto dos Cegos de Paris.

Posteriormente, o Braille passou a ser adotado na primeira escola de cegos no Brasil - o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. José Álvares de Azevedo foi o seu idealizador, mas faleceu seis meses antes da inauguração do Instituto, ocorrida em 17 de setembro de 1854. Segundo Leão e Sofiato (2019, p. 284), "em 1856, dois anos após a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, também foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos".

Aos poucos, o Braille foi alcançando seu espaço por todo o território nacional e foi se tornando a ferramenta mais utilizada pelas instituições para alfabetizar as pessoas cegas. Segundo Resende (2021, p. 4,5)

Apesar de algumas resistências mais ou menos prolongadas em outros países da Europa e nos Estados Unidos, o Sistema Braille, por sua eficiência e vasta aplicabilidade, se impôs definitivamente como o melhor meio de leitura e de escrita para pessoas com deficiência visual.

Diferentemente de alguns países, o Sistema Braille teve plena aceitação no Brasil, adotando-se praticamente toda a simbologia usada na França. A exemplo de outros países, o Brasil passou a empregar, na íntegra, o Código Internacional de Musicografia Braille de 1929.

Um ponto muito importante, e que precisamos frisar, é a versatilidade desse sistema, que pode ser utilizado de variadas maneiras no tocante a formação do sujeito cego. Ainda de acordo com Resende (2021, p. 5)

O Sistema Braille pode ser usado em textos literários nos diversos idiomas, nas simbologias matemática e científica em

geral, na música e, recentemente, na informática. É formado pelo arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, configurando um retângulo de seis milímetros de altura por aproximadamente quatro milímetros de largura. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar cela braille.

Após ter alcançado tamanho espaço nas escolas brasileiras, hoje temos uma verdadeira dicotomia por parte das pessoas cegas. Existem aquelas que se mantém fiéis ao uso do Braille e as que têm preferido utilizar os novos dispositivos que vêm surgindo no campo da computação. Quando tratamos da educação da pessoa com deficiência visual, entendemos que essa deve participar de todas as atividades propostas pela escola, que seja estimulada a explorar diferentes espaços, bem como tenha apoios para que possa desenvolver amplamente os outros sentidos, consolidando, dessa maneira, uma aprendizagem significativa (Garcia e Braz, 2020).

Faz-se importante, também, ter a compreensão de que, na ausência da visão, existem outras possibilidades para ajudar na educação de pessoas cegas, a exemplo da audiodescrição que surge como um instrumento que deve ser oferecido e utilizado nas escolas. Audiodescrição é um recurso de tradução de imagens em palavras, visando à explicação das imagens, dos objetos, dentre outros (Garcia e Braz, 2020).

Nos últimos anos têm crescido a “desbrailização”. Para Toniazzo (2021, p.15), esse termo “é utilizado por pesquisadores ao se referirem à substituição do ensino do Sistema Braille por meios tecnológicos e programas da informática adaptados a pessoas cegas”. Nesse contexto, em que aparentemente o Braille tem perdido espaço para alternativas no campo da tecnologia da informação e comunicação, surgiu o nosso desejo de realizar esta pesquisa como uma maneira de contribuir com esse debate tão importante no nosso tempo, a aprendizagem e a formação das pessoas cegas.

METODOLOGIA

Para a concretização deste trabalho realizamos entrevistas com pessoas cegas, com o objetivo principal de analisar se as pessoas ainda

fazem uso do Sistema Braille. Ao mesmo tempo, queremos compreender qual é o espaço que esse Sistema ainda tem na vida das pessoas cegas pesquisadas; bem como conhecer que outros dispositivos são usados pelas pessoas investigadas no seu cotidiano e nos momentos de estudo.

Para a concretização deste trabalho, realizamos entrevistas com 5 (cinco) pessoas cegas. Assim, elencamos três questionamentos a serem respondidos pelos sujeitos pesquisados:

- Você ainda faz uso do Sistema Braille?
- Na sua opinião, o Braille tem perdido espaço com a chegada das tecnologias digitais?
- Que dispositivos tecnológicos você utiliza no seu celular ou computador?

A seguir, apresentamos um pequeno perfil das pessoas pesquisadas.

Quadro 1: Identificação (perfil) dos sujeitos da pesquisa:

Participante	Gênero	Idade	Estado civil	Formação e Titulação
Pessoa 1	Feminino	37	Solteira	Graduada em Letras com especialização em Literatura e Redação.
Pessoa 2	Feminino	43	Solteira	Ensino Médio
Pessoa 3	Feminino	44	Solteira	Graduada em Gestão Ambiental
Pessoa 4	Masculino	37	Casado	Graduando em Pedagogia
Pessoa 5	Masculino	27	Casado	Graduação incompleta em Engenharia Mecânica.

Fonte: O autor

Todas as pessoas pesquisadas são cegas. A Pessoa 5, especificamente, tornou-se cega na pré-adolescência em vista de glaucoma congênito. De acordo com Guedes (2021, p. 5), “o glaucoma destaca-se como a principal causa de cegueira e deficiência visual irreversível no Brasil e no mundo”. Os demais entrevistados nasceram cegos. Eles estudaram em escolas públicas e foram alfabetizados em Braille. Todos terminaram o ensino médio há mais de 8 anos.

Para a coleta de dados, utilizamos como metodologia a entrevista. Segundo Flick (2009), a entrevista tem por finalidade obter as percepções individuais dos entrevistados sobre um determinado tema. O nosso

contato com essas pessoas se deu por meio de mensagem de WhatsApp, uma vez que essa ferramenta nos possibilita ter contato direto com as pessoas, mesmo elas estando distantes.

De acordo com Amado (2017, p. 209), a entrevista “[...] é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Entendemos que a entrevista é uma maneira que nos possibilita conversar com as pessoas com uma intencionalidade que, ao ser direcionada a uma pesquisa, nos permite responder objetivos específicos sobre uma temática.

De posse das respostas, fizemos as transcrições dos áudios. Depois, fizemos a análise do conteúdo. Para Bardin (2012), tal análise, geralmente, apresenta três etapas. A primeira, chamada de “pré-análise”, na qual o pesquisador deve analisar as características do texto; a segunda etapa trata da “exploração do material a ser analisado”, na qual se busca perceber as consequências das mensagens encontradas no texto pesquisado; e, finalmente, a “interpretação propriamente dita”, na qual serão tratados os dados, bem como descritas as partes relevantes por meio de codificação apreendida nas unidades de registro e de contexto anteriormente formuladas.

ANALISANDO OS DADOS E REFLETINDO OS RESULTADOS

A seguir, apresentaremos partes do material transscrito no que concerne as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados. Embora tenhamos realizado a transcrição de todas as falas na íntegra, utilizamos, neste trabalho, apenas os trechos que respondem aos questionamentos que fizemos. Marcamos em itálico as partes que julgamos ser mais relevantes para as nossas reflexões. Para facilitar o entendimento do leitor e também as nossas análises, fizemos um quadro com as respostas de todos os pesquisados de modo a visualizarmos todas ao mesmo tempo.

Quadro 2: Primeira questão

Você ainda faz uso do sistema braille?
Pessoa 1 - Sim. <i>Ainda faço.</i> Uso a reglete e a punção.

Você ainda faz uso do sistema braille?

Pessoa 2 - Sim. *Eu escrevo*, mas sinceramente fico com os punhos doendo, preferia a máquina Braille, mas como eu não tenho recursos para comprar, *eu escrevo*, agora que eu goste, *gosto não*. Mas como eu *sou salmista aí eu tenho que escrever*.

Pessoa 3 - Sim. *A reglete e a punção ainda têm uma importância muito grande para mim*. Porque *eu faço leitura na igreja* aí eu preciso entrar nos sites e copiar a leitura. Aí nessa hora a gente vê a importância do Braille, porque se fosse pra ler com o computador ou celular falando, ia atrasar muito. Aí *eu copio tudo em Braille* com a reglete e a punção e *faço à leitura*.

Pessoa 4 - Sim. *Uso a reglete e a punção*.

Pessoa 5 - Só uso em situações de extrema necessidade, normalmente só em avaliações. Uso também para *leitura de rótulos de remédios* e quando vou ensinar algo a alguém. Em geral, uso os meios tecnológicos.

Fonte: O autor

Conforme o quadro dois, quando perguntados se utilizavam o Sistema Braille, todos responderam afirmativamente, principalmente, quanto à escrita. As pessoas 2 e 3 explicaram que, por participarem de atividades na igreja, precisam escrever alguns textos em Braille, pois precisam fazer a leitura na missa. As pessoas 3 e 5 ressaltaram que em situações mais específicas também precisam utilizá-lo. O entrevistado 2 destacou que o Sistema Braille é cansativo e que causa dores no braço e na mão. Entendemos que o uso constante dessa escrita por meio da reglete e da punção pode causar lesões por esforço repetitivo.

A pessoa 5 explicita, em vários momentos, que é uma entusiasta dos meios tecnológicos e que só faz uso do Braille quando não tem alternativa. Entendemos que os sistemas educacionais devem acompanhar os avanços do tempo presente, mas não podem deixar de oferecer o ensino do Braille, pois haverá situações em que ele será mais viável.

Quadro 3: Segunda questão

Na sua opinião, o Braille tem perdido espaço com a chegada das tecnologias digitais?

Pessoa 1: É... infelizmente o Braille *tem perdido sim um pouco de espaço*, principalmente porque a gente sabe que um livro em Braille é muito volumoso, ocupa bastante espaço e as *pessoas têm optado cada vez mais por ler no computador, no celular*. [...] Atualmente, têm leitores de imagem que fazem breves descrições de objetos. [...] Outra coisa, volta e meia é tema de reportagens que *as pessoas cegas não sabem mais escrever corretamente o português*, principalmente, em vista da moda da linguagem abreviada nas redes sociais. [...] Mas o nosso contato com a escrita formal é através do Braille.

Na sua opinião, o Braille tem perdido espaço com a chegada das tecnologias digitais?

Pessoa 2: Infelizmente sim. *O Braille tem perdido espaço por conta da chegada da tecnologia [...] muitos alunos têm preferido os leitores de tela do celular ou do computador do que o Braille.* Uma questão importante: se você tem aplicativos, mas não tem internet? Como é que você vai usar? A quem você vai recorrer? Então, *eu acho que tinha que aprender os dois*, tinha que ter os dois e aprender o Braille também. Mas tem perdido espaço sim.

Pessoa 3: Bom dia professor, infelizmente eu sou obrigada a concordar [...] quando fiz o vestibular e depois a faculdade já foi através do computador. *Meu TCC apresentei com o computador, embora eu tenha levado uma folhinha em Braille, porque caso eu esquecesse alguma coisa. Em cidades pequenas a gente tem pouco acesso ao Braille.* Para estudar o Braille muitas vezes dói o braço, inclusive eu tenho uma marca de um calo de tanto escrever com a reglete e a punção. Com a busca de facilidades, infelizmente é um risco do Braille perder o espaço dele mesmo.

Pessoa 4: Tem perdido sim. *Muitas pessoas têm se acomodado com a chegada das novas tecnologias e tem deixado de usar o Braille.* Mas ele é o único meio de leitura para uma pessoa cega [...] uma criança, para ter acesso à leitura ela precisa aprender Braille. *O Braille é o único meio de escrita e leitura da pessoa cega.* Você quando lê, a tendência é escrever melhor... é falar melhor. [...] *Uma coisa é a gente tá ouvindo ali aquilo que o texto tá dizendo, outra coisa é nós mesmos estarmos escrevendo nosso próprio texto, lendo nosso próprio texto, percebendo como está sendo escrita a palavra*, isso é importante, então na minha opinião nada substitui o Braille. [...] *Na universidade não tem a impressora Braille, então eu tenho que ler apenas os textos em Word e PDF, aí tenho que me adaptar*, mas o Braille, ele jamais deixará de existir, ele pode até ter dado uma diminuída por conta dessas situações e também com as tecnologias.

Pessoa 5: *Com certeza tem perdido bastante espaço em relação a escrita, à leitura, tudo isso foi facilitado com a chegada da tecnologia.* Falo isso por mim, em relação a provas, a textos, por conta da facilidade. [...] Hoje com o meio eletrônico, por exemplo, lemos PDF, por meio de leitores de tela, do leitor de voz, bem como a questão do celular, do computador, tudo isso tem facilitado muito, então, faz com que a gente se sinta mais cômodo. *Não desperdiçamos tempo.* No entanto, isso contribui no esquecimento do Braille. [...] Em contra partida, embora eu utilize dos meios tecnológicos, *tem outro ponto, o esquecimento do Braille faz com que tenhamos dificuldade em relação as provas.* [...] Então, quando necessitamos usar o Código Braille, acabamos tendo mais dificuldade, de certa forma, ainda somos dependentes dele, já que *nossa escrita se dá através desse código*. [...] Atualmente temos leitores de tela, temos transcritores de imagens, enfim, tudo isso colabora para o esquecimento do Braille e isso nada mais é que uma falha, não da tecnologia, mas nossa, seres humanos.

Agora, emitindo a minha opinião em relação a tudo isso, no meu caso, *eu prefiro bem mais a tecnologia por conta da rapidez e também porque o Braille requer folhas, pranchas, máquina, enfim, uma série de coisas e principalmente, o tempo.*

Fonte: O autor

Quando perguntados se o Braille tem perdido espaço com a chegada das tecnologias digitais todos responderam que sim. Para as pessoas 1 e 5 isso acontece, também, pelo grande volume de folhas que é necessário para produzir textos em Braille. Por motivos como esses, as pessoas acabam optando por fazer uso de leitores de tela no computador e/ou no celular. **A pessoa 1** também apresenta um ponto de grande relevância, que é o fato das pessoas cegas também estarem deixando de escrever corretamente. Ela afirma que isso pode estar acontecendo tendo em vista o uso da linguagem abreviada nas redes sociais, e nós inferimos que seja, também, pelo fato dessas pessoas estarem usando menos o Braille e mais os outros recursos. Ou seja, como estão escrevendo menos em Braille acabam não tendo a preocupação com a escrita do texto. Ela reforça que o contato do cego com a escrita formal se dá através do Sistema Braille. A primeira entrevistada, por ser uma professora de Língua Portuguesa de formação e uma servidora pública da rede estadual de Pernambuco, recém empossada no cargo de professora *Braillista*, mostra-nos a responsabilidade que o Estado precisa ter ao proporcionar aos cegos a aprendizagem desse código, que pode permitir mais protagonismo às pessoas cegas ao escrever e/ou ler, mesmo que elas optem posteriormente por usar os aplicativos que a tecnologia lhes oferta.

O **segundo** entrevistado disse que as pessoas cegas estão usando cada vez mais os aplicativos e as ferramentas tecnológicas, mas questiona como irão proceder na ausência da *Internet*, quando não conseguirem estar *online*. Sabe-se que *Internet*, computadores e aplicativos ainda não estão ao alcance de todas as pessoas. De certa forma, isso também ratifica a necessidade de os cegos aprenderem o Sistema Braille para que eles consigam escrever seus textos com autonomia, mesmo quando não estiverem *online*. Quanto ao acesso a alguns recursos, isso também pode se estender em relação à reglete e a punção. A entrevistada 2 afirma que o ideal seria os cegos aprenderem a utilizar tanto o Sistema Braille quanto as outras ferramentas tecnológicas que surgem na atualidade e que têm ajudado a melhorar a vida das pessoas cegas.

O **entrevistado 3** faz uso de aplicativos, mas não dispensa uma folhinha com o texto escrito em Braille, caso a tecnologia falhe. Relata, também, que as cidades pequenas precisam criar oportunidade para que seus estudantes com deficiência visual possam ter acesso ao Braille.

Entendemos que a ausência do Estado na promoção de políticas públicas que priorizem as pessoas com deficiência torna-se mais forte nas pequenas cidades do interior do país. Acrescenta ainda que utilizar o referido sistema é cansativo e, por vezes, dolorido, principalmente quando se tem apenas a reglete e a punção; isso acaba sendo menos sofrido/dolorido quando se faz uso da máquina Braille ou do computador com impressora, para escrever e imprimir já em Braille. Ratifica ainda que com a tecnologia, de fato, as pessoas cegas acabam optando, cada vez menos, por usar e/ou aprender o Sistema Braille.

A **pessoa 4** é um estudante de pedagogia de uma universidade pública e, na sua resposta, é possível inferir uma preocupação social com a aquisição da língua por parte da criança cega. Para ela, o Braille é uma importante ferramenta para que o cego tenha acesso à escrita e à leitura. Ainda nos convida, de certa maneira, a compreender que, ao aprender o referido Sistema, a pessoa cega também está encontrando possibilidades para produzir seus próprios textos, ao invés de somente escutar e reproduzir o que está posto nos textos de outros autores.

A voz autoral desse entrevistado, ao defender que nada substitui esse código, ratifica a importância dos sujeitos cegos serem alfabetizados em Braille de modo que aprendam a ler e a escrever para viver com mais protagonismo e autonomia na construção de sua história. Ele relata, ainda, que a pessoa cega, em geral, precisa se adequar as muitas situações nos espaços por onde transita, pois, a exemplo da universidade na qual ele estuda, as pessoas com deficiência acabam, quase sempre, tendo seus direitos negados, geralmente por falta de recursos; materiais específicos que poderiam ajudar no processo de ensino e aprendizado dos sujeitos com deficiência visual, por exemplo.

Essa fala do entrevistado 4, ao relatar que a universidade na qual estuda não tem alguns materiais, a exemplo de impressora para reproduzir textos em Braille, alerta-nos para os problemas das barreiras tecnológicas e atitudinais que estão postas na sociedade, inclusive nas universidades. Aqui, fazemos uma pequena observação, uma vez que muitas instituições superiores já estão equipadas com muitas ferramentas tecnológicas. No entanto, sabemos, também, que ainda existe um grande descaso com a educação das pessoas com deficiência, da educação básica ao ensino superior.

Neste contexto, nos perguntamos: os cursos de licenciatura ofertam para os seus estudantes de graduação, por exemplo, o contato com o Sistema Braille? Muitas instituições acham que só devem oferecer esse conhecimento se tiver aluno cego. Esquece que no processo da formação inicial dos cursos de Pedagogia, por exemplo, faz-se necessário ampliar as possibilidades aos estudantes para que eles possam aprender para, posteriormente, saberem lidar com a diferença no espaço escolar.

Entendemos que, quando a **Pessoa 4** coloca que tem que se adequar às instituições em que estuda em vista de ausência de alguns materiais, o processo de inclusão escolar, posto nas diversas legislações vigentes, desde a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outros, não está sendo assegurado na sua amplitude, nem mesmo no ensino superior.

Entendemos que tais questões podem ser tema de outras pesquisas que possam esmiuçar melhor esse tema, pois, dessa forma, podem contribuir com a expansão desse assunto, ao mesmo tempo em que dialogam com o cotidiano de instituições de ensino superior, privadas ou públicas, que oferecem atividades no tocante ao ensino do Sistema Braille e/ou outras tecnologias que ajudam as pessoas cegas.

A pessoa 5 disse que, quando tornou-se cega, já tinha aprendido o Braille, mas sempre optou por usar os recursos digitais. Ela ratifica em suas falas que uma das coisas relevantes que a tecnologia lhe permite é o aproveitamento do tempo. Complementa, ainda, que a falta do uso constante do Sistema Braille acaba levando os indivíduos cegos a esquecerem do referido código.

No entanto, ela não deixou de ratificar a importância do Sistema Braille, principalmente na hora de realizar provas. Disse que os seres humanos precisam ser mais conscientes com relação ao uso das ferramentas tecnológicas, pois uma coisa não pode substituir a outra. Frisou, algumas vezes, que prefere o meio tecnológico em vista do ganho de tempo. Dos cinco entrevistados, a pessoa cinco é a mais jovem, o que pode justificar, de certa maneira, sua preferência pelo uso da tecnologia. O referido entrevistado estudou engenharia mecânica e, mesmo não tendo completado a graduação, demonstra um grande interesse pelo uso de equipamentos voltados à tecnologia digital.

Os estudos de Bruno e Nascimento (2019) apontam que quando as pessoas com deficiência visual começam a utilizar os recursos e aplicativos acessíveis, elas deixam de utilizar o Sistema Braille quase por completo. Para Tonazzzo (2021, p.16), isso é justificado “já que os recursos de Tecnologia Assistiva são eficientes e acontecem em tempo real”. No nosso estudo, ao realizar as entrevistas, verificamos que todos os entrevistados fazem uso dessas tecnologias; um deles, inclusive, ressaltou sua preferência por tais ferramentas. O trabalho de Batista (2018), corrobora com nossos achados quando ela afirma que “o Sistema Braille é pouco difundido e utilizado, e que devido a isso as próprias pessoas com cegueira preferem as tecnologias digitais”. A ausência do Estado, ao não proporcionar às pessoas cegas o acesso ao Braille, corrobora para que elas busquem apenas as tecnologias digitais, que, ao nosso ver, podem ser mais acessíveis.

Quadro 4: Terceira questão

Que dispositivos tecnológicos você utiliza no seu celular ou computador?
Pessoa 1: No computador eu tenho NVDA e tenho o Dosvox, sendo que o leitor de tela que eu uso mesmo é o NVDA.
Pessoa 2: Leitores de tela
Pessoa 3: NVDA, para o computador, que é um programa de voz, e o TalkBack no celular, aí eu entro em WhatsApp, Facebook, e-mail... quase todas as ferramentas que uma pessoa que enxerga utiliza, através desses dois programas a gente também pode utilizar.
Pessoa 4: Leitores de tela
Pessoa 5: NVDA. Já tentei usar outro, mas não me adaptei.

Fonte: O autor

Quando fizemos o terceiro questionamento, a maioria respondeu que faz uso de leitores de tela, o mais citado foi o NVDA. Segundo o guia do usuário, o *NonVisual Desktop Access* (NVDA) é um leitor de tela gratuito e de código aberto para o sistema operacional *Microsoft Windows*. Fornecendo *feedback* por meio de fala sintética, ele permite que pessoas cegas ou com deficiência visual acessem computadores com *Windows* de modo semelhante a uma pessoa com visão. Ainda segundo o Guia (2022), o referido leitor permite que pessoas cegas e com deficiência visual acessem e interajam com o sistema operacional *Windows* e muitos aplicativos de terceiros.

A primeira entrevistada afirmou que tem no seu computador tanto o NVDA quanto o Dosvox. Este último é definido como:

O Dosvox não é um programa de computador, mas sim um sistema integrado que possui mais de 80 programas, sendo composto por sistema operacional, por sistema de síntese de voz, editor e leitor de textos e de impressão, programas de uso geral, jogos didáticos e lúdicos, ampliador de tela para pessoas com visão reduzida, programas sonoros, entre outros. Possui um ambiente agradável e de fácil interação, com comando por letras e com funções de ajuda. Na síntese de voz é utilizada voz humana, de forma a tornar a utilização mais prazerosa. O sistema Dosvox pode ser adquirido gratuitamente, através de download, direto do site do NCE da UFRJ (Jacomino; Zanom, 2015).

Para Mendonça e Gago (2023, p. 01), “a metodologia de ensino de alunos cegos é baseada no uso do Braille, principal ferramenta de escrita e leitura de pessoas cegas e um grande desafio aos educadores, pois na maioria das vezes eles não têm qualquer noção sobre essa metodologia de escrita”.

Sabe-se que na atualidade, para a efetivação da inclusão, faz-se necessário o uso de recursos diversos, a fim de contribuir com tal processo. Sendo assim, quando se trata de tecnologias assistivas,

O principal objetivo das tecnologias assistivas é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. O uso em sala de aula por parte dos professores ajuda ao aluno cego a se situar em algumas situações de forma mais igualitária (Ataide; Catão, 2016).

Se a tecnologia está na sociedade, temos que fazer uso dela para oportunizar às pessoas com deficiência mais participação. Neste texto, estamos falando especificamente da pessoa com deficiência visual. Mesmo com avanços no tocante às ferramentas tecnológicas, sabe-se que

muitas pessoas ainda não têm conseguido se beneficiar desses recursos. A tecnologia é uma realidade que além de fornecer maior dignidade a alunos deficientes, proporciona um processo de ensino-aprendizagem mais inovador, lúdico e rico (Mendonça e Gago, 2023). Espera-se, dessa maneira, que cada vez mais políticas públicas sejam pensadas e implementadas a fim de melhorar a vida desse seguimento da sociedade.

A pessoa 3 disse, ainda, que faz uso do *TalkBack* no celular, e, dessa forma, consegue acessar quase todas as ferramentas que um indivíduo sem deficiência usa. O *TalkBack* é um *software* leitor de tela para celulares, um recurso de acessibilidade que ajuda pessoas com deficiência visual a selecionarem as opções presentes em menus do *smartphone*. O suporte de voz, para quem tem baixa visão ou perda total desta, fala em voz alta (como um assistente pessoal) quais são as alternativas na tela.

O sujeito 5 disse que utiliza o NVDA e que tentou usar outros leitores de tela, mas não conseguiu se adaptar. O *NonVisual Desktop Access* (NVDA) tem origem australiana e refere-se a um

[...] leitor de tela, gratuito, que permite que pessoas com deficiência visual possam usar computadores, notebooks, tablets. O leitor lê o texto na tela com voz computadorizada. É possível o usuário controlar o que deseja ler, movendo as setas para a área relevante de texto com o mouse ou as setas do seu teclado (NVACCESS, 2015).

Este leitor de tela é o mais utilizado pelas pessoas entrevistadas. Acreditamos que isso ocorra por ele ser gratuito e também por ser de fácil instalação em computadores e notebooks. A maioria das pessoas com deficiência visual utilizam tal leitor de tela para estudar textos em PDF, entre outros. A utilização dos leitores de tela é de fundamental importância quando a pessoa já sabe escrever e ler no seu idioma.

Ao término dessa pesquisa, acreditamos que o nosso objetivo principal tenha sido alcançado. Dos cinco sujeitos entrevistados, todos disseram que ainda fazem uso do Sistema Braille, mas com menor intensidade. Isso confirma que o aparecimento das tecnologia digitais têm um grande impacto na diminuição do uso do Braille por parte das pessoas cegas, confirmando a tendência crescente denominada desbrailização.

Com relação ao espaço que o Braille tem na vida das pessoas cegas, ficou evidente que a utilização desse Sistema, de fato, tem diminuído. Dessa forma, o nosso estudo está em consonância com os de Bruno e Nascimento (2019), uma vez que vimos que, ao começar a utilizar os recursos e aplicativos acessíveis, os cegos acabam reduzindo drasticamente o uso do Braille.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, constatamos que as pessoas cegas ainda utilizam o Sistema Braille; no entanto, a maioria tem preferido fazer uso das tecnologias digitais. No tocante aos dispositivos utilizados pelas pessoas investigadas, constatamos que todos, mesmo sabendo Braille, preferem utilizar leitores de tela, a exemplo do NVDA, no computador, e do *TalkBack*, no celular. Uma parte ressaltou que tem consciência da importância do Braille, acrescentando, ainda, que, na maioria das cidades do interior, é difícil conseguir ter acesso a locais que ofertem o ensino deste código. Todos os participantes da pesquisa disseram que o Sistema Braille é a única forma do indivíduo cego ler e escrever com autonomia.

Esperamos que mais pesquisas nessa área sejam realizadas, para que seja ampliada, também, a discussão de temáticas como: pessoa cega, Sistema Braille, desbrailização e tecnologia assistiva. Somos conscientes das limitações do nosso trabalho, por isso ratificamos a importância da produção científica na área. Nesse contexto, escrever sobre o Sistema Braille é dar protagonismo a um grupo ainda muito estigmatizado.

Sabe-se que já existe uma ampla legislação que garante direito para as pessoas com deficiência, no entanto, é cada vez mais urgente analisar como a sociedade tem garantido os direitos desse grupo na vida cotidiana, pois, para que a inclusão de fato aconteça, é necessário que as escolas sejam inclusivas, que as pessoas transponham as possíveis barreiras e que o Estado fomente políticas públicas que valorizem a diferença. Caso isso não aconteça, corremos o risco de continuar dando vazão à integração ao invés da inclusão, ao erguimento de barreiras atitudinais, comunicacionais, urbanísticas, etc., em detrimento da construção de uma sociedade mais humana e que se assenta na consolidação de direitos.

Neste contexto, escrever sobre o Sistema Braille é uma forma de dar protagonismo às pessoas cegas, que ainda são muito estigmatizadas.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa na educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ATAÍDE, Kátia Fabiana Pereira de; CATÃO, Simone Nóbrega. **Os desafios de ensinar para alunos cegos**: concepção de um professor de Química do IFPB. 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD4_SA16_ID607_24092016203214.pdf. Acesso em: 08 agosto de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2012.

BATISTA, Rosana Davanzo. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. São Paulo, 2018. Tese de Doutorado. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04072018_131424_rosanadavanzobatista_ok.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 09 agosto de 2024.

_____. Brasil. Presidência da República. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Brasília. 2007.

_____. **LEI N° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em 15 de agosto de 2024.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. **Política de Acessibilidade:** o que dizem as pessoas com deficiência visual. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. e84848, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ShdbzbdgyXYwcqzT74Lpx9D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Fabiane Maia. BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Deficiência visual:** caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 622-641, jul./set. 2020

GUEDES, Ricardo Augusto Paletta. **Glaucoma, saúde coletiva e impacto social**. Rev. bras.oftalmol. 80 (1) · Jan-Feb 2021

Guia do Usuário do **NVDA** 2022.1. Disponível em: [Guía do Usuario do NVDA 2022.1beta2 \(nvaccess.org\)](http://www.nvaccess.org/nvda-2022.1beta2). Acesso em 10 de agosto de 2024.

JACOMINO, Thiago Marques Zanon; ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa. **Inclusão escolar para cegos através de ferramentas de acessibilidade**. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.com.br/index.php/cegos>

letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view-File/8433/7448. Acesso em: 08 agosto de 2014.

LEÃO, GABRIEL Bertozzi de Oliveira. SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História.** Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-529, set./dez. 2006.

MENDONÇA, Stephany Fernando de Araujo Flôres; GAGO, Jaqueline Flores de Souza.

O Dosvox como instrumento de inclusão para alunos cegos. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n° 24, 27 de junho de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/24/o-dosvox-como-instrumento-de-inclusao-para-alunos-cegos>

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Curitiba: Ibpex, 2010.

NVACCESS. **O que é o NVDA?** (2015). Disponível em: . Acesso em 09 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. PLETSCH, Márcia Denise Pletsch. **Tecnologia como premissa para inovação pedagógica e inclusão de pessoas com deficiência.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.8, N.3 -pág. 611-629 set-dez de 2022: “Dossiê: Educação Especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e inovação tecnológica”.

RESENDE, Tânia. **Sistema Braille.** São Paulo, 2021. (Apostila)

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Deficiência visual.**
São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Coleção Atendimento Educacional Especializado).

TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. **Educação e linguagem** [recurso eletrônico] : estudo polifônico da compreensão leitora do cego congênito. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de PósGraduação em Educação, 2021.

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUAS RELAÇÕES COM AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

Lucas de França Leandro
Arthur Souza de Paula
Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti

INTRODUÇÃO

Diante da história da alfabetização brasileira e dos métodos tradicionais (Morais, 2012) que se consolidaram e, ainda hoje, estão fortemente entranhados na cultura escolar do país, práticas estanques e repetitivas cristalizaram-se na educação formal, educando gerações de brasileiros a um alto preço (Mortatti, 2013). O atual paradigma da inclusão, diante do cenário supracitado, demanda dos educadores a necessidade de pensar, adaptar ou adequar práticas e estratégias inovadoras de ensino no contexto da escola formal para o público da educação especial (LBI, Brasil, 2015). É nesse sentido que a utilização de jogos sérios alfabetizadores, implementados de forma contextualizada na escola, apresentam-se como uma potente ferramenta, capaz de engajar os estudantes em atividades que promovem a socio/comunicação desses com seus pares e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O presente artigo surge a partir de pesquisa realizada no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2023-2024), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no qual se objetivou analisar jogos alfabetizadores e sua aplicação em uma ferramenta de tecnologia assistiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA. O estudo adotou uma abordagem quali-quantitativa, fundamentada em uma revisão

bibliográfica estruturada em quatro eixos: as dimensões da acessibilidade, com base na perspectiva de Sassaki (2009); as dimensões da alfabetização, incluindo habilidades como a análise fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabetética (PNAIC, 2012; Leal et al., 2024; Moraes, 2012); os requisitos de usabilidade de jogos sérios (Brandão, 2009; Leal, Albuquerque e Leite, 2005; Suzerlly et al., 2023); e as Funções Executivas – FE (Marques et al., 2022; Freire, 2018; Dias e Seabra, 2013; Baddeley, 2000). Com base nesses referenciais, foi elaborado um protocolo composto por 86 perguntas, ao qual os jogos analisados foram submetidos. Para a seleção dos jogos, consideraram-se critérios como ampla distribuição em território nacional, foco na alfabetização e destinação à escola pública, sem fins comerciais. Assim, foram escolhidos 20 jogos das duas caixas do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e 8 jogos do projeto Trilhos da Alfabetização, do Maranhão.

O AUTISMO, BASES CONCEITUAIS E HISTÓRICO

O termo autismo surge descrito em manuais de classificação, pela primeira vez, nos anos 80; antes, era entendido como um tipo de psicose infantil, com suas primeiras descrições e análises vindas da Psiquiatria, campo de trabalho de Leo Kanner (1943), o primeiro a relatar o transtorno a partir da descrição do caso de onze crianças que tinham um “isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina” (Santos, 2018, p.78). A partir do quarto Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV-, ela é incluída no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD's), cujos impactos estão ligados à comunicação, interação social e comportamentos estereotipados, incluindo também os transtornos de Asperger, Rett, entre outros. Com o tempo, viu-se que a caracterização do autismo nos TGD's mostrou-se problemática e insuficiente para dar conta das suas subcategorias. Somando-se ao fato de o autismo ser entendido como um transtorno específico dos campos da comunicação social e comportamento, e, portanto, não global, o que levou o autismo a ser compreendido como um espectro por si só, “cujas características variam em um contínuo” (Santos, 2018), com impactos sociais diretos. Com a publicação do DSM V, em 2013, as alterações sensoriais passam

a ser critério diagnóstico; nessa mesma edição são estabelecidos três níveis de severidade: Nível 1 - nível mais baixo de apoio, nível 2 - apoio Substancial e Nível 3 - alto nível de apoio (Santos, 2018).

São características do autismo: Abordagem social atípica; baixa reciprocidade sócio emocional; baixa na qualidade e fluência na interação, compartilhamento de interesse, emoções e afeto; interesses restritos; falta de iniciativa na interação; integração entre habilidades de comunicação verbal e não verbal dessincronizadas ou atrasadas, o que afeta a compreensão do interlocutor; dificuldade no uso e compreensão de metáforas e ironias; baixo/a contato e qualidade visual; acompanha mais expressões motoras; tendência a brincar mais sozinha (pode ser entendido também como afastamento/esquia em função da dificuldade de interação); ecolalia, maneirismos motores e comportamentos estereotipados; tendência a alinhar ou girar objetos; aderência a rotinas, sendo mais ou menos flexível; hiperfoco e transtornos do processamento sensorial, com hiper ou hipo sensibilidade ao ambiente. Fonseca e Ciola (2016) pontuam outras características importantes, como a dificuldade da habilidade receptiva, falta de domínio linguístico, memória sequencial pobre, falta de controle inibitório, hipersensibilidade sensorial e baixa percepção temporal e de finitude.

As características supracitadas, dos estudantes com autismo, tornam-se evidentes a partir de comportamentos específicos, que atravessam, além de características biológicas, o desenvolvimento de faculdades cognitivas, como veremos mais à frente. Esse perfil, diante de ambientes estruturados, com regras estabelecidas a partir de uma referência homogênea de alunado, ressaltam à vista da comunidade escolar, soando como estranhas, promovendo o surgimento de barreiras atitudinais dificultando, ainda mais, a inclusão social desses estudantes no ambiente escolar (Poersh, 2020).

OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS

Legalmente, a inclusão de estudantes autistas, no contexto escolar, avançou significativamente. Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, de 1988, estabelecem que a educação é um direito de todos e dever do

estado e da família; e fala, também, sobre a igualdade de condições para o acesso à educação (Brasil, 1988). Posterior a Constituição, três documentos merecem destaque: a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que inclui os autistas como público da educação especial, e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), que pauta a capacitação de profissionais especializados para o atendimento dessa população. Porém, apesar do rico arcabouço legal, ainda há uma notável distância entre o que encaminham esses documentos legais e as práticas, estrutura e organização na escola formal brasileira.

Em estudo realizado por Schmidt et al (2016), os autores investigaram a perspectiva dos professores diante dessa problemática, constatando que 24,3% dos educadores percebem os estudantes com TEA a partir de seus comportamentos agressivos, 18,9% dos professores planejam suas atividades de acordo com o conhecimento prévio sobre esses(as) alunos(nas). O trabalho também destaca que os relatos de frustração do professorado e sentimento de impotência decorre de uma percepção de isolamento, atribuída, em parte, pela falta de tempo com os estudantes e falta de uma maior articulação entre professores. Dentre as declarações trazidas pelos pesquisadores, vale ressaltar, como ponto favorável, a incorporação nas atividades de pontos de interesse dos aprendentes e o uso de recursos visuais, tanto para acesso ao conteúdo como para a organização das atividades, fatores facilitadores para o acesso ao currículo, assim como para um maior interesse dos(das) alunos(as) nessa condição. Por outro lado, o estudo demonstra a persistência de grandes desafios para o atendimento educacional desses estudantes, que sofrem com uma baixa expectativa acadêmica, metodologias e atividades que desconsideram suas especificidades e a falta de formação adequada dos professores sobre o tema, que, não raramente, enfatizam habilidades funcionais em detrimento de habilidades acadêmicas, culminando em uma defasagem na aprendizagem (Schmidt et al, 2016).

A RELAÇÃO ENTRE AUTISMO E FUNÇÕES EXECUTIVAS

As Funções Executivas – FE - fazem parte do conjunto das chamadas funções executivas superiores, desenvolvendo-se a partir dos primeiros

meses de vida (Dias; Seabra, 2013); os autores destacam que entre 3 e 5 anos o desenvolvimento das funções integram-se, promovendo um maior controle comportamental da criança. Dos 4 aos 5 anos desenvolvem habilidades de foco, postergam gratificação e interrompem um comportamento, adaptando-se e controlando emoções, sendo também capazes de avaliar suas produções. Ademais, é por volta dos 5 e 6 anos que as FE possibilitam o envolvimento em comportamentos mais complexos. Marques, Amaral e Pantano (2022), por sua vez, afirmam que as FE desenvolvem-se com maior intensidade entre 6 e 8 anos de idade e seguem seu desenvolvimento até o início da vida adulta. Neurologicamente, o desenvolvimento das funções executivas está ligado à maturação cerebral, no qual o córtex pré-frontal tem importante papel na mediação dessas funções, mas que também está relacionado ao núcleo de base e tálamo. Bradshaw (apud Marques, Amaral e Pantano. 2022) as relaciona com cinco circuitos fronto subcorticais: circuito motor, oculomotor, dorsolateral, orbitofrontal e círculo anterior.

Déficits nas FE têm sido relacionados a quadros de TDAH, síndrome de Down, Prader-willi, e Transtorno do Espectro Autista (Dias; Seabra, 2013). Para Brígido, Rodrigues e Santos (2022, p.2):

Na intervenção na PEA tem sido considerado importante o desenvolvimento das FE, nomeadamente a regulação comportamental (Peterson et al., 2015) e a metacognição (Pugliese et al., 2015; Torske et al., 2018), dadas as correlações encontradas entre esses domínios. Além disso, outros consideram que é crucial incluir no plano de intervenção objetivos para a melhoria da capacidade de iniciação, da memória de trabalho e flexibilidade cognitiva social (Freeman et al., 2017; Leung et al., 2016), da capacidade de inibição (Hutchison et al., 2019), do controle emocional (Kouklari et al., 2018), da planificação(Geurts et al., 2014) e da monitorização (Pugliese et al., 2016). Para os comportamentos repetitivos, considera-se importante a intervenção na regulação comportamental e, principalmente, na flexibilidade cognitiva (Varanda & Fernandes, 2017) e inibição (Faja & Nelson Darling, 2019), devendo também ter-se em conta a memória de trabalho (Rabiee et al., 2020), o controle emocional (Samson et al., 2014) e a planificação (Lopez et al., 2005).

Os autores relacionam uma maior frequência de comportamentos comuns do TEA a aumento dos déficits nas FE, estando associadas com o desempenho escolar, com estudos que as colocam como preditoras das habilidades de leitura e escrita e do raciocínio lógico-matemático.

Marques, Amaral e Pantano (2022, p.7) às definem as FE como:

Um conjunto de habilidades que, de forma integrada, permitem ao indivíduo direcionar comportamentos a metas, avaliar a eficiência e a adequação desses comportamentos, abandonar estratégias ineficazes em prol de outras mais eficientes e, desse modo, resolver problemas imediatos de médio e de longo prazo

Dias e Seabra (2013, p.206) vão dizer que são um:

[...] conjunto de habilidades responsáveis pelo controle top-down do comportamento. Ou seja, essas habilidades atuam no controle e na regulação de outros processos comportamentais, o que inclui cognição e emoção, e são requeridas sempre que o indivíduo se engaja em tarefas ou situações novas, para as quais não possui um esquema comportamental prévio ou automatizado, bem como na resolução de problemas e no estabelecimento de objetivos, sendo fundamentais ao seu funcionamento adaptativo no dia a dia (2013, p.206)

As FE são divididas em dois grupos, as funções estruturais e as complexas (Diamond, 2013 apud Freire). No grupo das estruturais estão: memória de trabalho (ou operacional), controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Imagen 1 - As Três Funções Estruturais e seus correlatos

INIBIÇÃO	MEMÓRIA DE TRABALHO	FLEXIBILIDADE COGNITIVA
Inibição da resposta/autocontrole	Sistema supervisor	Alteração do foco atencional
Atenção seletiva	Alça visuoespacial	Alteração da perspectiva e prioridades
Inibição de pensamentos e memórias	Buffer ou retentor episódico	Adaptação a demandas contextuais

Fonte: Autores, 2024

O CONTROLE INIBITÓRIO

Essa habilidade permite aos indivíduos inibirem comportamentos automáticos/impulsivos; em outras palavras, permitem suprimir pensamentos e eventos distratores e pensamentos intrusivos a eventos ambientais. Elas tendem a desviar a atenção de alguma atividade que se está realizando de forma dirigida, estando relacionada à atenção seletiva (Dias; Seabra, 2013). Crianças com baixa capacidade de inibição apresentam maior déficit de aprendizagem, tendo maior dificuldade de progredir nas atividades, perdendo o foco facilmente.

A MEMÓRIA OPERACIONAL

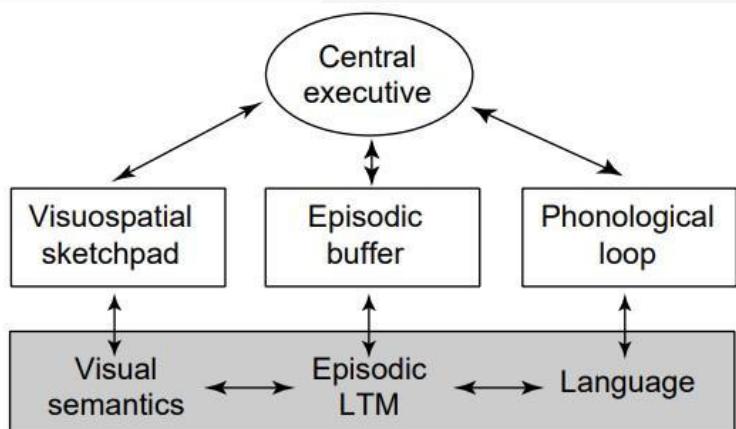
Masques et al (2022) atribui o desenvolvimento da memória operacional a capacidade de:

- Reter uma informação, utilizando-a na solução de problemas.
- Atualizar informações referentes a alguma tarefa, permitindo a manipulação mental.
- Relacionar ideias.
- Fazer associações, inclusive com memória de longo prazo.
- Lembrar de sequências de acontecimentos, sendo possível, portanto, fazer projeções.

Nesse sentido, essa habilidade está relacionada diretamente à “aprendizagem, compreensão da linguagem, raciocínio lógico e a produção da própria consciência” (Marques et al, 2022). Baddeley (2000) organiza a memória de trabalho nos seguintes sistemas: **Executivo central**, que coordena a atividade dos outros componentes; ele é responsável pelo fluxo de informações e direcionamento da atenção, gerindo as tarefas cognitivas e subsistemas auxiliares. **Alça ou Loop fonológico**, que lida com as informações verbais e acústicas, retendo temporariamente informações auditivas. E o **Bloco de desenho visuoespacial**, armazenando e processando informações visuais, como organizado na imagem 2.

Posteriormente, Baddeley ampliou o modelo, acrescentando o **retentor episódico**, responsável por integrar as informações retidas temporariamente com as de longo prazo, gerando uma representação episódica única. A memória operacional está diretamente relacionada ao desempenho escolar, sendo essencial na aquisição das habilidades de leitura e escrita. As crianças com déficit nessa função aprendem mais lentamente e de forma reduzida, acarretando sobrecarga de informações. Elas erram tarefas mais complexas pela falta de automonitoramento, perdem-se nas sequências e procedimentos e, por isso, tendem a abandonar atividades antes de completar, precisando de mais repetições para a retenção de mais informações (Marques et al, 2022).

Imagem 2 - Modelo de Componentes da Memória de Trabalho por Baddeley (2000)



Fonte: Baddeley, 2000.

FLEXIBILIDADE COGNITIVA

Dias e Seabra (2013) definem a flexibilidade cognitiva como a capacidade de adaptar-se a novas regras, mudando de ponto de vista e foco deliberadamente, podendo assumir novas perspectivas, mensurar e adotar soluções alternativas; portanto, relacionada à criatividade. Freire (2018) ressalta que o déficit nessa habilidade culmina em rigidez comportamental, dificuldade de assumir novas perspectivas. Característica muito comum em indivíduos com autismo.

De acordo com essa organização, a partir da interação entre as funções centrais desenvolvem-se funções tidas como complexas. Fazem

parte dessa categoria, por exemplo, o manejo do tempo, atenção sustentada, iniciação, persistência, entre outras

Imagem 3 - Esquema da relação entre as funções estruturais e complexas por Diamond (2023)



Fonte: Autores, 2024.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS SÉRIOS NO DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS

O afastamento social, promovido pelas características comportamentais do autismo, tem impactos diretos no desenvolvimento global desse estudante. Vygotsky (1996) afirma que o contato social com o outro possibilita a reorganização de comportamentos a partir da internalização através da comunicação interpessoal. Em consonância com o autor, Santos (2018) aponta que “se a criança é excluída do contexto coletivo, isso atrasará ou impedirá o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores”.

O que esses autores apontam, em consonância com as atuais recomendações com relação a inclusão de crianças neuro divergentes, é a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento global desses estudantes, sendo na escola que esse aluno, em parceria com os demais, pode ser estimulado socialmente e academicamente. Contudo, essa inclusão requer currículos flexíveis, capazes de abranger as especificidades dos estudantes com TEA, entre outras especificidades. Portanto, insere-se, também, nesse contexto, a utilização de instrumentos e metodologias

adequadas, que busquem ampliar o alcance dos objetivos pedagógicos sem segregar esse alunado da classe regular, possibilitando-lhe enfrentar os desafios em pares, convivendo com outros estudantes e, portanto, com outras especificidades a partir de uma perspectiva universal que considere, no seu planejamento, implementação e avaliação, a realidade da diversidade escolar (Sebastián, 2020). Portanto, os currículos implementados na escola são determinantes para ganhos significativos no desempenho escolar.

Dias e Seabra (2013, p. 210) ressaltam como aspectos relevantes para a promoção das FE:

(1) foco em “como aprender” e não só no produto final, refletindo a opinião unânime dos autores de que as habilidades executivas precisam e devem ser ensinadas; (2) promoção de oportunidades para que a criança possa praticar e exercitar funções executivas em diferentes situações. Isso pode se dar de diferentes maneiras e em diferentes tipos de atividades, como no planejamento da brincadeira em “Tools of the Mind”; a partir de uma narrativa, como em “Sarilhos do Amarelo”; ou pelo ensino de estratégias, como proposto por Meltzer e por Dawson e Guare; (3) ênfase no uso da linguagem como ferramenta autorregulatória; (4) condução de atividades em pares ou grupos maiores para permitir a regulação mútua de comportamentos; (5) uso de mediadores e/ou ensino de estratégias; (6) instrução direta e explícita, com recurso à modelagem e prática; (7) necessidade do envolvimento e engajamento da criança no processo; e (8) modo de interação e papel do professor, com clara ênfase em oferecer maior suporte inicial e, gradativamente, retirar esse apoio, provendo autonomia crescente à criança.

É diante desse contexto que os jogos alfabetizadores mostram-se uma potente ferramenta didática, reforçando habilidades pedagógicas e possibilitando situações de grupo mais ou menos organizadas e estruturadas mediante as regras pré-estabelecidas, impondo desafios que exigem do participante a ativação das FE, assim como o treino de habilidades comunicacionais, promovendo a relação interpessoal entre pares, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais. Os jogos

também são formas de representar a realidade, permitindo a criança incorporar dimensões da cultura e, através da ludicidade, atuar no mundo (Froemberg, 1987 apud. Brandão, 2008).

Leontiev (1988 apud Leal, Albuquerque e Leite, 2005) classifica os jogos em dois tipos: de enredo e de regras. No primeiro, as crianças representam situações, narram e vivenciam histórias simulando o mundo adulto, muitas vezes, ressignificando-o de forma criativa, aprendendo sobre a realidade humana. Nos jogos de regras, a atenção dos participantes está sobre as regras compartilhadas; seus comportamentos precisam ser controlados e submetidos a acordos pré-estabelecidos, a exemplo do xadrez, dama, dominó etc. Nesse tipo de jogo, há o desenvolvimento de atitudes morais e sociais, como o aprendizado de que há na sociedade regras compartilhadas, passíveis de serem modificadas, desde que haja um acordo entre as partes (Brandão et. al, 2008). Fazem parte desse segundo grupo o xadrez, dominó, bingo, entre outros.

JOGOS ALFABETIZADORES ANALISADOS

Com relação aos jogos analisados, (tabela 1) Leal, Albuquerque e Rios (2005) os classificam como: 1) jogos que contemplam atividades de análise fonológica (tabela 2), com e sem correspondência com a escrita; 2) jogos que ajudam os estudantes a refletir sobre os princípios do sistema alfabetico; 3) os que levam os estudantes a sistematizar correspondências grafofônicas. Diante dessa classificação, pautamos no protocolo as habilidades de análise fonológica e apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica, apresentadas respectivamente nas tabelas 2 e 3, respectivamente (Leal et al, 2020; PNAIC, 2012; Morais, 2012).

Tabela 1 - Grupos de Jogos Analisados

Caixa 1 do CEEL.	Caixa 2 do CEEL.	Trello maranhão.
Bingo dos Sons Iniciais	Ache palavras.	Bingo das palavras.
Bingo das letras iniciais	Bingo das letras.	Qual é a palavra.
Mais uma	Campeonato de dominó temático.	Dominort
Batalha de palavras	Conecte as sílabas.	Bingo dos animais.

Caixa 1 do CEEL.	Caixa 2 do CEEL.	Trello maranhão.
Palavra Dentro de Palavra	Descubra a palavra.	Manga da cesta, pitanga na peneira.
Trinca Mágica	Dominó temático.	Baralho do barulho.
Quem escreve sou eu	Letras embaralhadas.	A onça no meio das palavras.
Dado Sonoro	Memória.	Caça sons.
Caça-rimas	Palavra no início de palavra	
Troca letras	Vai e vem.	

Fonte: Autores, 2024

Tabela 2 - Abreviaturas das Habilidades de Análise Fonológica (Leal, Albuquerque, Leite, 2005; Morais, 2023)

Explora os sons iniciais das palavras (aliteração)?
Explora os sons finais das palavras (rimas)?
Estimula a reflexão sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras?
Estimula a reflexão sobre unidades sonoras menores?
Estimula a comparação entre palavras, suas semelhanças e diferenças sonoras?
Exercita a segmentação e junção das sílabas como unidades fonológicas das palavras?

Fonte: Autores, 2024

Tabela 3 - Habilidades de apropriação do sistema de escrita alfabética exploradas, consideradas no protocolo.

Explora a compreensão de que as letras notam a pauta sonora e não tem relação direta com suas propriedades ou função do que representam.	(ASE 1)
Trabalha a compreensão de que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas.	(ASE 2)
Exercita o reconhecimento de que as sílabas são formadas por unidades menores.	(ASE 3)
Promove o reconhecimento de que as sílabas variam quanto à composição e número de letras.	(ASE 4)
Estimula o reconhecimento de que, em cada sílaba, há ao menos uma vogal, podendo variar quanto às combinações.	(ASE5)
Estimula a compreensão de que cada fonema corresponde a uma letra ou conjunto de letras e suas especificidades em virtude da norma ortográfica.	(ASE 6)
Exercita a compreensão de que a ordem dos fonemas corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel da esquerda – direita.	(ASE 7)
Estimula a comparação de palavras quanto, às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas, à ordem de aparição delas.	(ASE 8)

Trabalha a escrita do nome dos participantes ou de palavras estáveis.	(ASE 9)
Promove o conhecimento sobre a ordem alfabética e seus usos em diferentes contextos e/ou gêneros.	(ASE 10)
Promove o reconhecimento de que as letras têm sons fixos.	(ASE 11)
Trabalha o reconhecimento de que as letras são finitas e diferentes de números e outros símbolos, e não podem ser inventadas.	(ASE 12)
Favorece o entendimento de que as letras têm formato fixo, apesar de uma mesma letra ter formas variadas.	(ASE 13)
Promove a compreensão de que não se pode mudar a ordem das letras no interior das palavras.	(ASE 14)
Exercita a aprendizagem de que nem todas as letras podem ocupar qualquer posição dentro da palavra ou estar juntas a qualquer outra.	(ASE 15)
Promove a compreensão de que palavras diferentes compartilham certas letras e que variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	(ASE 16)
O jogo propicia o reconhecimento do segmento oral das sílabas de palavras e as compara quanto ao tamanho.	(ASE 17)
Auxilia na identificação de semelhanças sonoras nas sílabas e nas rimas.	(ASE 18)
Além das letras usa-se acentos que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.	(ASE 19)

Fonte: Autores, 2024

Uma das categorias centrais para o estudo foram os requisitos de usabilidade de jogos sérios. Para a análise dessa variável, consideramos o estudo realizado por Suzerlly *et al* (2023), onde os autores pautaram a relação entre os jogos sérios como recurso tecnológico para a educação de crianças com TEA. O trabalho assinala a relação entre os requisitos de usabilidade e sua influência sobre estímulo ao acerto, clareza e simplicidade nas informações, suporte ao foco, suporte sensorial, interatividade e apoio a socialização.

No trabalho, os autores relacionam a memória de trabalho à operacionalização, organização e planejamento, sendo influenciados por requisitos que promovem o estímulo ao acerto, clareza e simplicidade das informações e suporte ao foco. As alterações nestes requisitos tornam os jogos mais ou menos relevantes e eficazes, influenciando na facilidade para aprender e na satisfação pessoal em crianças no TEA. O controle inibitório e habilidades relacionadas, foco, buscam por ajuda no caso de erros repetitivos e dedução de soluções para problemas

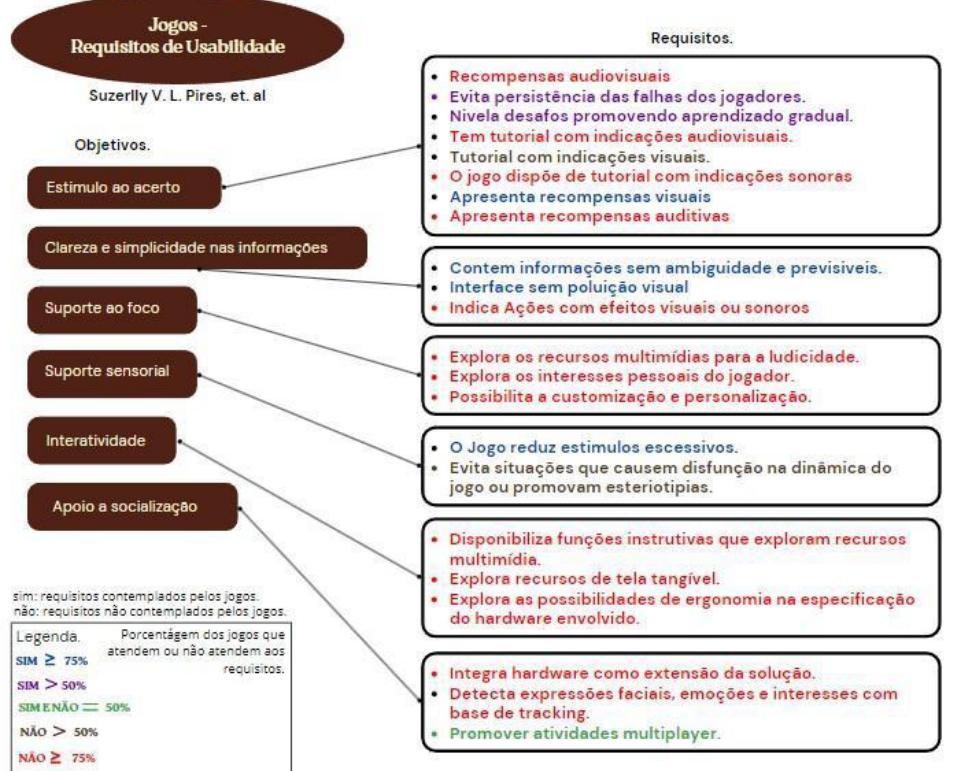
enfrentados durante o jogo, também estão ligados à clareza e simplicidade nas informações, suporte ao foco e suporte sensorial. Com relação a flexibilidade cognitiva, o estudo a relaciona com todos os requisitos, em alguma medida, com a capacidade de flexibilizar, iniciar, objetivar, perseverar e regular, tendo influência, em maior ou menor grau, com todos os objetivos dos requisitos (Suzerly et al, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na imagem 4, apresentamos os requisitos manchados em cores diferentes em função da porcentagem dos jogos que os contemplaram. Ao observarmos o estímulo ao acerto, podemos observar que, na grande maioria dos jogos, mais de 75%, os requisitos de recompensas audiovisuais, indicações audiovisuais em seu tutorial, indicações sonoras e recompensas auditivas não foram alcançados. Diante desses dados, ressaltamos a importância de adaptações que incluem recursos sonoros, visuais e audiovisuais, com destaque para os dois últimos, tendo em conta que as estratégias visuais têm impacto relevante na comunicação ativa e receptiva no TEA (Fonseca; Ciola; 2016), aumentando significativamente o nível de compreensão desses estudantes diante de alguma situação instrucional, ou como alternativa a linguagem oral. Ademais, esses recursos atuam como estimuladores, promovendo, portanto, o engajamento do participante.

Faz-se importante salientar que esses resultados já eram uma hipótese considerada, uma vez que as peças dos jogos (em sua grande maioria constituídos por cartas, cartelas, dados, pinos, cartões e fichas) e seus manuais impressos não contavam com recursos de áudio ou vídeo que pudessem atender a esses parâmetros. Por outro lado, são recursos passíveis de ser inseridos nos jogos e seus manuais, uma vez adaptados para o ambiente digital, promovendo a dedicação do jogador para a conclusão do jogo e sua autorregulação, estimulando o jogador a persistir no jogo apesar das frustrações, influenciando, consequentemente, na flexibilidade cognitiva, assim como na memória de trabalho, ao incentivar o planejamento estratégico e operar diante das instruções recebidas.

Imagen 4 - Esquema da relação entre as funções estruturais e complexas por Diamond (2023)



Fonte: Autores, 2024

Ainda com relação ao estímulo ao acerto, constatamos que mais da metade dos jogos evita persistência na falha de jogadores, possibilitando a correção ainda durante a partida, assim como possibilitam o aprendizado gradual, pois contam com níveis diferentes de dificuldade. Optamos por incluir, também, nesta categoria, as recompensas visuais, nas quais os jogos foram bem avaliados, estimulando os jogadores a pontuarem e progredirem no jogo, o que também fortalece a flexibilidade cognitiva.

No tocante à clareza e simplicidade das informações, julgamos que mais de 75% dos jogos contém informações sem ambiguidades e previsíveis, assim como percebemos a ausência de poluição visual em suas peças e manuais; contudo, mais uma vez, abre-se a possibilidade de inserção de efeitos visuais e sonoros para orientar ações e procedimentos, uma vez que esses requisitos estão ligados, também, à capacidade de monitorar, operacionalizar, planejar e objetivar; nesta última, definindo objetivos claros e estabelecendo metas, o que influi,

positivamente em todas as funções centrais. Dito isso, vale destacar a importância de buscarem-se adequações referentes aos manuais didáticos; quando pensamos na busca pela autonomia dos estudantes com TEA, consideramos pertinentes ajustes e adaptações através da inserção de dicas visuais (setas, números, tamanho, cores, pictogramas, etc.), assim como com relação à sintaxe do texto escrito.

Os dados levantados em relação ao suporte à atenção indicam um campo promissor a ser explorado pelos jogos. Recursos como multimídia, interesses pessoais e customização relacionam-se ao controle inibitório, por meio da capacidade de focar e monitorar ações, além de envolverem habilidades associadas à flexibilidade cognitiva. Outro aspecto relevante é a interatividade, que se articula com funções instrutivas viabilizadas por recursos multimídia, telas sensíveis ao toque e aspectos de ergonomia do hardware utilizado. Esses elementos estão diretamente ligados às habilidades de operacionalização e adaptação. No que se refere ao apoio à socialização, observa-se que o acoplamento de outros hardwares pode potencializar a interação do jogador com a interface, favorecendo a flexibilidade, a autorregulação e a perseverança diante de desafios. Ademais, tais recursos podem contribuir para que jogadores superem limitações físicas, tornando-se decisivos para o acesso e a inclusão.

Com relação aos dados coletados pelo protocolo com relação às funções executivas, foram elencadas 14 questões relativas as FE, que atravessaram:

- A estimulação do foco
- Possibilidade de monitoramento do progresso na partida
- A operacionalização das peças
- Associação de imagens e escrita
- A utilização de dispositivos que promovessem a memória auditiva
- A repetição de procedimentos, estimulando o processamento e associações que promovessem a memória de longo prazo
- A alternância de foco
- A abertura para diferentes pontos de vista
- A possibilidade de escolha de prioridades com vistas a um objetivo
- A mudança de regras para a promoção da flexibilidade

- A administração do tempo
- A organização para atingir-se um objetivo
- O raciocínio lógico para a solução de problemas
- A promoção da atenção sustentada

Para a mensuração desses parâmetros, consideramos: as orientações e regras no manual dos jogos; o tamanho, material, quantidade, configuração e design das peças; a dimensão temporal; a dinâmica das etapas do jogo e a organização espacial das peças como fatores de influência. O gráfico 1 demonstra a quantidade de jogos (em azul) que promovem o foco, assim como o monitoramento, com a grande maioria deles, com marcas positivas nesse sentido. Esses jogos demonstraram uma dinâmica e ritmo que estimulam um maior engajamento do participante, assim como a disposição das peças, design, comunicação e procedimentos objetivos, ajustáveis ao perfil do estudante.

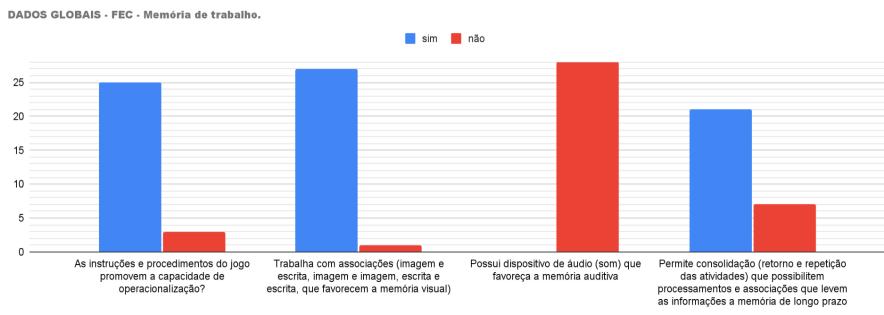
Gráfico 1 - Quantidade de jogos por estímulo de habilidades relacionadas ao controle inibitório.



Fonte:Autores, 2024.

No tocante à memória de trabalho, o Gráfico 2 demonstra que a maioria dos jogos foram bem avaliados quanto ao fomento da capacidade de operacionalização e associação de imagens e textos. Por outro lado, em consonância com os dados relativos aos requisitos de usabilidade, os jogos não contam com dispositivos de áudio que favoreçam a memória auditiva. Por outro lado, 21 dos 28 jogos analisados possibilitam a consolidação de informações, possibilitando o retorno e repetição de atividades, fortalecendo associações que levem a informações a longo prazo.

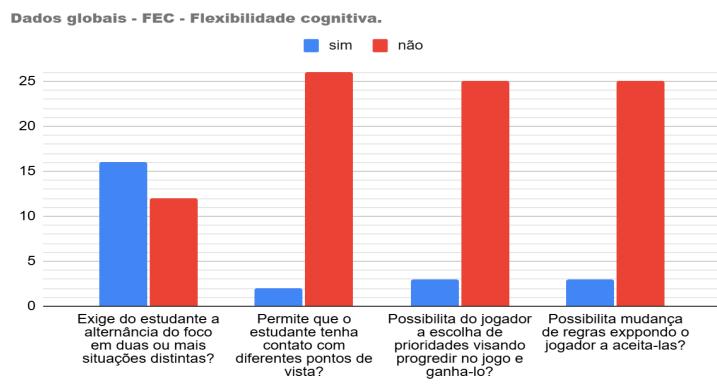
Gráfico 2 - Avaliação dos jogos com relação às habilidades relacionadas à memória de trabalho.



Fonte:Autores, 2024.

O gráfico 3, relativo à flexibilidade cognitiva, revela que, pelo menos, 12 jogos requerem do estudante uma alternância de foco em dois ou mais procedimentos, o que demandaria mais do estudante, quanto maior fossem o número de procedimentos. É importante ressaltar que a capacidade de foco (como as demais FE pautadas nesse trabalho) é multifatorial e depende, também, de outras Funções que se somam, significativamente, a essa variável, promovendo o foco ou, ao contrário, favorecendo a dispersão. Aqui se somam outras funções, como o estímulo ao acerto, o controle inibitório, entre outras. Ademais, somam-se a essas outras variáveis, que fogem ao escopo da pesquisa, como distratores ambientais, relações interpessoais com os participantes e mediadores, e estímulos sensoriais. Contudo, consideramos determinante, tratando-se de crianças com TEA, o tempo de resposta, ritmo e dinâmica do jogo. Esses fatores podem favorecer. Jogos com partidas muito longas, lentos, que requerem um longo tempo de espera, com tempo de transição igualmente grande entre uma etapa ou outra, tendem a dispersar o participante, principalmente considerando o perfil comportamental comum ao autismo.

Gráfico 3 - Avaliação dos jogos com relação às habilidades relacionadas à flexibilidade cognitiva.



Fonte:Autores, 2024.

Os dados também demonstram que grande parte dos jogos não expõem os estudantes a outros pontos de vista que possam ser considerados como assertivos, mudança de regras e escolhas estratégicas, onde o jogador possa, entre várias possibilidades, priorizar, buscando progredir no jogo.

No âmbito do escopo do estudo, faz-se possível estabelecer uma relação entre tais habilidades e os requisitos de usabilidade através de alterações nas regras, componentes dos jogos e organização deste, tornando os requisitos capazes de influenciar, em maior ou menor grau, a qualidade e a frequência de interação desse estudante com o jogo. Diante dos dados supracitados e pensando na inserção desses jogos para o ambiente digital, alocados em ferramenta de tecnologia assistiva, avaliamos que os jogos têm potencial de aumentar o acesso dos estudantes com TEA, melhorando a interatividade, explorando recursos de tela tangível e periféricos que aumentam as possibilidades de ergonomia, assim como funcionalidades instrutivas que exploram os recursos multimídia, incluindo a animação, causando impactos significativos na operacionalização, relacionada a memória de trabalho, e na flexibilidade cognitiva. Contudo, reconhecemos que impactos significativos, nos campos evidenciados no gráfico 3, requerem, sobretudo, modificações nas regras e procedimentos dos jogos, que criem situações que exponham os estudantes a diferentes pontos de vista, escolha de prioridades e mudanças de regras.

Alguns requisitos de usabilidade merecem atenção na inclusão desses jogos para o digital, sobretudo os relacionados ao estímulo ao acerto, recaindo sobre as indicações e recompensas audiovisuais e sonoras, além de *feedbacks* sobre o desempenho, estimulando a organização e operacionalização. Assim como no suporte ao foco, com ferramentas que possibilitem a exploração dos interesses pessoais do jogador, customização e personalização, atravessando possivelmente software que permita o mapeamento destas variáveis, capaz de adequar os requisitos às características do jogador a partir de uma abordagem individualizada. Essas intervenções teriam, consequentemente, impactos positivos nas habilidades relacionadas à memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. O tempo é outro fator que merece destaque. Apesar de não inserido nos manuais didáticos e orientações quanto às regras e procedimentos dos jogos, essa variável é um potente recurso, capaz de possibilitar um maior manejo do tempo por partes dos jogadores, recurso valioso na administração de atividades, podendo influir no seu ritmo e dinâmica, atuando também sobre o grau de dificuldade na execução de tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas considerações, avaliamos que a adequação desses jogos para promover a participação do estudante autista requer, necessariamente, intervir nos requisitos de usabilidade, sobretudo no tocante ao aumento das recompensas sensoriais, estruturação e organização espacial dos seus instrumentos, assim como considerar o manejo do tempo. No entanto, necessitamos de sensibilidade para flexibilizar a administração desses requisitos em função do perfil particular desse estudante que, apesar de estar no espectro, tem características únicas. Dessarte, através dos requisitos de usabilidade, consciente do perfil cognitivo do aprendente, é possível estimular as FE melhorando a jogabilidade e, consequentemente, as habilidades necessárias à alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BADDELEY, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, 4(11), 417- 423.

BRANDÃO, A. C. P. A; et al; **Jogos de alfabetização**; Editora Universitária UFPE, Centros de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, Recife-Pe, p.1-80.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: currículo Inclusivo: o direito a ser alfabetizado**. Brasilia, 2012. 47 p.

BRÍGIDO, E.; RODRIGUES, A.; SANTOS, Correlações entre os Perfis Comportamentais, Funcionamento Executivo e Empatia na Perturbação do Espectro do

AUTISMO:ORIENTAÇÕES para a Intervenção. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Bauru, v.28, e0033, p.1-16, 2022.

DIAS, N. M., & Seabra, A. G. (2013). **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas – PIAFEX**. São Paulo: Mnemon Edições Científicas

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptista. **Vejo e aprendo-fundamentos do programa TEACCH**.: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 2. ed. São Paulo: Book Toy, 2016. 123 p.

FREIRE, Rosália Carmen de Lima. PIAFEX-SD: Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas para a Síndrome de Down. 2019. 167 f. **Tese (Doutorado)** - Curso de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 40–56, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEspp40-56. Disponível em: <https://10.28998/2175-6600.2020v12nEspp40-56>

[www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757.](http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9757)
Acesso em: 7 ago. 2024.

MARQUES, A. P. AMARAL, A. V. M. PANTANO, T. **Treino de funções executivas e**

APRENDIZADO. 2. ed, ampl. e atual. - Santana de Parnaíba [SP]: Manole, 2022.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v.33, n.89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>.
Acesso em: 10 de out de 2024.

PIRES, Suzerly VL et al. Jogos Sérios como Subsídio Tecnológico na Educação de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: **Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** SBC, 2023. p. 656-669.

SANTOS, Cláudia Prudência. O desafio da inclusão de alunos com autismo. In. SCHMIDT, Carlo. et al (orgs). **Autismo:** caminhos para a aprendizagem. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial IbérAM, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHIMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 17(3). São Paulo, SP, jan.-Abr. 2016. p. 222-235.

SILVA, M. Mulick, J. A. Diagnosticando o transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações finais. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2009, 29 (1), p. 116-131.

VYGOTSKI., Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p.

CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Fernanda Silva do Prado

Flavia Maria dos Santos Vieira

Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva

Odaléa Feitosa Vidal

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação infantil tem sido um tema de relevância no contexto educacional contemporâneo, pois, nas últimas décadas, a abordagem à educação de crianças com deficiência tem se transformado, passando de práticas assistencialistas para uma perspectiva inclusiva, que valoriza a diversidade e a igualdade de oportunidades. Este estudo buscou explorar a importância da tecnologia assistiva (TA) na promoção de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

Para investigar as contribuições da TA na prática pedagógica, na educação infantil, adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados, realizamos um questionário através do *Google Forms*, aplicado com 38 (trinta e oito) participantes de uma oficina proposta na Semana Universitária da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte, em 2023, com o título “Inclusão na Educação Infantil - reflexões sobre a importância da prática inclusiva”. Na análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010), permitindo

identificar padrões e categorias emergentes a partir das respostas dos participantes.

Neste cenário, é válido destacar que, a partir dos dados obtidos, foi possível observar que os sujeitos participantes variavam entre estudantes do Curso de Pedagogia e profissionais da educação básica que possuem relação com a educação infantil. O uso do *Google Forms* possibilitou alcançar um número maior de participantes e coletar dados de forma eficiente e organizada. O estudo inicia com um breve percurso histórico da educação inclusiva no Brasil e as tecnologias assistivas na prática pedagógica de professores(as) na educação infantil.

Destacamos, ainda, a importância da TA nas práticas pedagógicas para a inclusão de crianças na educação infantil. Essa inserção deve estar relacionada com a formação continuada de professores(as), uma vez que, através dos resultados, os participantes afirmaram não se sentirem preparados e não saberem como fazer adaptações necessárias para a utilização de TA na prática de sala de aula, revelando, assim, a emergente necessidade de formação continuada.

2 CONTEXTO HISTÓRICO: ENTRE LINHAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O percurso histórico da inclusão na educação infantil, no Brasil, é caracterizado por mudanças que são reflexo das transformações sociais, políticas, educacionais e culturais no país. Inicialmente, a educação infantil era, majoritariamente, voltada para as elites, enquanto as crianças de famílias menos abastadas ficavam à margem do sistema educacional formal, sobretudo no aspecto da inclusão, que só começou a ganhar espaço no país na segunda metade do século XX.

Com a constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), que estabeleceu o princípio fundamental para a educação inclusiva, apontando o direito de todas as crianças, independentemente de suas condições ou necessidades, de estudar na mesma escola e ter acesso às mesmas oportunidades educacionais (Brasil, 2001). Vemos uma conjuntura de avanço do diálogo acerca da inclusão. Essa diretriz reforçou o compromisso do sistema educacional

em criar um ambiente que valorize a diversidade, promovendo igualdade e acessibilidade para crianças com deficiência em diferentes contextos sociais, culturais e físicos.

Esse direito, no entanto, vai além da mera inserção física de crianças com deficiência no ambiente escolar; é necessária uma reflexão profunda sobre a criação de espaços pedagógicos que respeitem e valorizem as diferenças, oferecendo recursos e práticas que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças. A educação infantil, nesse sentido, precisa ser pensada como um espaço de convivência, em que o aprendizado acontece de maneira coletiva, mas que, também, respeita as individualidades e as particularidades de cada estudante. Desta forma, neste tópico nos propomos a identificar o percurso histórico da inclusão na Educação Infantil no Brasil.

No decorrer da história, a pessoa com deficiência foi compreendida de diferentes formas, a depender do contexto histórico o qual a humanidade passava. No contexto da antiguidade, essas pessoas eram vistas como pecadoras ou sujeitos que eram rechaçados de suas famílias, ou, ainda, segundo Aranha (2005), como sujeitos que precisavam de caridade. É evidente que, neste contexto de expansão do cristianismo, na Europa, a pessoa com deficiência (PCD) não era considerada um cidadão, nem um sujeito de direito, cabendo a ele a exclusão social. Neste sentido, Brunderburg e Luckmeier (2014) acrescentam que:

Durante o Cristianismo, as idéias [sic] da eliminação dos bebês ou das crianças foram condenadas, pois os cristãos passaram a valorizar a vida. Todas as pessoas que eram consideradas como diferentes passaram a ser consideradas como filhos de Deus. Mesmo com essas mudanças, ainda eram considerados expiadores de uma culpa alheia, pois os deficientes físicos e mentais, ou seja, doentes mentais considerados loucos eram acusados de estarem possuídos pelos demônios sendo assim excluídos do convívio da sociedade (Brandenburg, Luckmeier, 2014, p. 176).

A partir desta percepção, na qual o mundo era concebido enquanto crenças metafísicas e teológicas, havia uma forte ideia de que a deficiência era justificada como castigo divino ao modo de vida e atitudes

da família da qual aquela criança, jovem ou adulto, fazia parte. Essa dolorosa percepção permaneceu por muitos anos, até o século XIX, no qual, a partir da racionalização do mundo, as mudanças na forma de pensar foram possíveis, graças ao iluminismo e o positivismo histórico. A partir daí, o ser humano:

[...] passa a ser entendido como um animal racional, há o surgimento do método científico, iniciam-se estudos em torno das tipologias de deficiências, a concepção de deficiência passa a decorrer do modelo clínico, empregando-se, assim, um caráter patológico, com medicação e tratamento. Motivados por esses ideários, algumas pessoas começaram a contribuir para o rompimento com as concepções que ligavam a deficiência ao misticismo. Assim, essa concepção passou a relacionar-se com o aspecto médico-pedagógico. Buscando-se as causas das deficiências, incorporando a essas pesquisas um caráter científico. Nessa perspectiva, procurou-se normalizar as pessoas com deficiência (Siluk 2008 p. 63).

Essa mudança de concepção ocorreu, segundo Bueno, Bueno e Portilho (2023), em função do avanço do capitalismo, em que se fazia necessário que pessoas com deficiência se tornassem produtivos. A preocupação com a aprendizagem da Pessoa com Deficiência (PCD) faz com que a filosofia da inclusão comece a dar seus primeiros passos, mesmo que de forma ainda segregacionista. A inclusão começa a acontecer em ambientes escolares; cabe ressaltar que estes ambientes eram mais inclusivos que os ambientes empresariais.

No que se refere ao século XX, Bueno, Bueno e Portilho (2023) consideram que se inicia o movimento de integração do(a) PCD no sistema regular de ensino, no qual se recomeça a luta por inserção social e por um sistema que propicie a equidade para todos(as). Diante desta luta e de conquistas por inclusão, no Brasil, é só no século XIX, em 1854, que se cria o Instituto Imperial de Meninos Cegos, por Dom Pedro II; e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que iniciam os passos para a inclusão. Os autores ainda retratam que com a criação destes Institutos, apenas as

pessoas com deficiência auditiva e visual eram atendidas por medidas de inclusão, já as demais PCD não faziam parte das ações e atendimentos desses lugares, permanecendo à margem da sociedade.

Em 1988, com a Constituição Federal, que tratava, em seu artigo 208, da educação das pessoas com deficiência como dever do Estado, trazia a medida III, que versava sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988), no qual há a percepção da inclusão nas escolas regulares, embora que de forma gradativa, já representava um grande avanço para a educação do país.

Ainda na década de 1990, ocorreu a Conferência Mundial Educação para Todos, Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), que chamou a atenção do mundo para o diálogo acerca da permanência do estudante com deficiência na escola. Em 1994, a Declaração de Salamanca, Documento o qual dialogava sobre atitudes para uma educação de qualidade e de equidade para a pessoa com deficiência. Nesse sentido:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Brasil, 1994, p. 17-18).

A partir do exposto, observamos que o princípio fundamental da educação inclusiva preconiza que as escolas devem ser espaços acolhedores para todos os estudantes, sem distinção de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. A inclusão escolar vai além da adaptação do currículo ou do atendimento às demandas específicas de estudantes com deficiência. Também propõe uma transformação da cultura escolar, destacando a diversidade de crianças que precisam ser acolhidas pelo sistema educacional, enfatizando que a escola tem que se adaptar às necessidades de todos(as) os(as) estudantes independentemente de suas condições ou contextos de vida. Assim, a escola se torna

um espaço de equidade, em que todos tenham oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento.

Em 1996, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei de nº 9.394 de 1996, que define, em seu Art. 58, uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais” (Brasil, 1996). A LDB representa um grande avanço para a inclusão, uma vez que não segregava os estudantes, mas os inclui nas escolas regulares de ensino.

Nos anos de 1999 e 2001, são lançados importantes documentos para a inclusão: a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Resolução nº. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001a), com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinava que todos(as) os(as) estudantes com deficiência deveriam ser matriculados(as) em qualquer instituição de ensino, sobretudo no ensino regular, garantindo, assim, o princípio da equidade da constituição Federal de que todos(as) devem ter acesso à educação.

De 2003 a 2004, foram criados os programas de Educação inclusiva e direito à diversidade e foram publicados, pelo Ministério Público Federal, os direitos da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Em 2007, foi implantado o Programa das Salas de Recursos Multifuncionais, implementado através da Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007c). Esse Programa tem como objetivo promover a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através do atendimento educacional especializado (AEE) oferecido no contraturno escolar. Ele integra as políticas de educação inclusiva no Brasil e busca assegurar o direito à educação para todos(as), conforme o previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB, Lei nº 9.394 de 1996.

As políticas educacionais brasileiras dos anos de 2008 a 2010, com destaque para a Conferência Nacional de Educação Básica (CONAB) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), representam um ponto importante na definição das diretrizes para a educação especial no país,

consolidando a perspectiva da educação inclusiva como orientadora das práticas pedagógicas.

Em 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que representou a materialização de diversas demandas discutidas nas conferências anteriores, consolidando-se como um plano que articula diferentes temas como educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. O plano representou um avanço significativo na implementação de uma política nacional para a inclusão das pessoas com deficiência, conectando as diretrizes estabelecidas pelas conferências de educação à execução prática de ações voltadas para a garantia de uma educação inclusiva.

Buscamos agora dialogar acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e os aspectos sobre a educação inclusiva na educação infantil. Observamos que o documento menciona a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; nesta lei, o Brasil é signatário e tem o compromisso de os Estados garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino.

A BNCC cita aquela legislação, e, para que possamos compreender o contexto, é preciso mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2009, que também compõem a política curricular nacional. A partir delas, podemos compreender, de forma mais detalhada, a emergência de dialogar e refletir acerca de uma educação compromissada com o processo de inclusão. Portanto, as DCN trazem os princípios éticos, políticos e estéticos, pontuando que todo estudante tem o direito de ser inserido na vida social de forma autônoma e independente, que cada estudante tem seu valor e deve ser valorizado em suas diferenças para fazer parte do todo, e, ainda, que o exercício da cidadania é direito primordial de todo estudante (Brasil, 2009).

Isso implica pensar a realidade educacional para transformação de uma sociedade menos inclusiva para uma sociedade mais inclusiva, que respeite as diferenças. Ainda assim, o texto da BNCC, da educação infantil, trazendo e citando as DCN (2009), em suas habilidades e competências, não aborda de forma concisa os aspectos relevantes à inclusão, deixando implícito que brincar, conviver, ser, aprender, lúdico, rotina diária, entre outros aspectos, que a inclusão deve se fazer

presente, deixando aberta a perspectiva da inclusão para que a escola tenha autonomia para realizá-la nas práticas pedagógicas.

2.1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTEGRANDO AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É importante ressaltar que tudo relacionado ao direito à educação, especialmente na infância, é resultado de intensas lutas dos movimentos sociais. Na década de 1980, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito social, garantindo o acesso de crianças a creches e pré-escolas (Brasil, 1988). A obrigatoriedade da educação infantil no Brasil só foi estabelecida com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatória a etapa pré-escolar para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. Nesta época, crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento eram atendidas em escolas especiais filantrópicas, que tinham um caráter terapêutico e uma abordagem predominantemente assistencialista.

A Lei nº 8.069, de 1990, que instituiu a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece a matrícula de crianças pequenas na escola, que se torna obrigatória, o que propicia a obrigatoriedade de crianças com deficiência terem acesso à escola, uma vez que, por muito tempo, muitas destas crianças, sequer, frequentavam a escola. A estrutura da educação especial para seu público, desde a educação infantil até o ensino superior, foi uma conquista estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Entretanto, para que práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivamente legitimadas, é necessário investir e reestruturar a organização escolar. Isso é fundamental para atender, de forma adequada, o público da educação infantil, considerando que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e

articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar—especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 34).

Na Educação Infantil, o cuidado é uma parte essencial do processo educativo. As crianças trazem, de casa e de suas comunidades, seus conhecimentos e vivências, que são valorizados e integrados nas propostas pedagógicas. Dessa forma, o universo de experiências das crianças é ampliado, proporcionando novas aprendizagens e desenvolvendo habilidades que complementam sua formação nessa etapa educacional.

Além disso, no que diz respeito à educação de crianças com deficiência, a CF estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, torna-se necessário alinhar as práticas pedagógicas com a TA para aprimorar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, oportunizando o seu desenvolvimento socioeducativo.

No que concerne à educação, o “Viver sem Limite” trouxe ações estruturantes para a ampliação da política de inclusão, com a expansão de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas e a formação de professores para o AEE, reforçando o compromisso do Estado com a educação inclusiva, garantindo, por exemplo: Acessibilidade física nas escolas, recursos didáticos e tecnológicos, como tecnologia assistiva (TA), materiais pedagógicos adaptados; formação de profissionais da educação para trabalhar com a diversidade, com ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, entre outros aspectos.

De acordo com a legislação, o AEE oferece programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, além de ajudas técnicas e TA. Esse atendimento deve ser integrado à proposta pedagógica do ensino regular ao longo de toda a escolarização (Brasil, 2008). Assim, considerando que “a Tecnologia Assistiva (TA) possibilita um aprendizado mais significativo

promovendo a integração e a emancipação” (Lopes, p. 1411, 2023), ao reconhecer estas características, mencionamos o seu importante papel para a inclusão de todos no ambiente escolar. Neste cenário, a TA pode ser vista como “um importante instrumento de acessibilidade e inclusão que visa atender e auxiliar estudantes com deficiência para alcançar sua autonomia” (Dias, Sousa, Nunes e Costa, p. 425, 2022).

Nesse sentido, considerar que, no contexto educacional, a TA desempenha um papel fundamental ao promover a inclusão dos estudantes com deficiência, fornecendo estímulos e motivação para a construção de seu conhecimento. Ela facilita o alcance dos objetivos no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais acessível e eficaz (Galvão, 2009). A TA permite a adaptação de materiais, métodos e práticas pedagógicas, ajudando a superar barreiras físicas, sensoriais ou cognitivas que possam limitar o aprendizado dos(as) estudantes.

Com isso, as práticas pedagógicas do(a) professor(a) são fundamentais para auxiliar na aprendizagem dos(as) estudantes e, consequentemente, para a construção de uma escola inclusiva. Nessa perspectiva, os(as) estudantes com deficiência podem participarativamente e ter as mesmas oportunidades de aprendizagem no cotidiano escolar (Carvalho; Nunes, 2021). Outrossim, o(a) professor(a) desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente educacional inclusivo, garantindo a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Para isso, é essencial que professores(as) tenham formação continuada, a fim de desenvolver e adaptar suas práticas pedagógicas, contribuindo para o avanço de uma educação inclusiva.

3 METODOLOGIA

Este estudo orientou-se pela abordagem qualitativa, considerando a sua relevância social e pertinência ao buscar compreender as entrelinhas que o envolvem. Neste sentido, destacamos que “a pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais” (Sousa e Santos, 2020, p. 1398). Sendo assim, a pesquisa qualitativa surge como a opção que melhor contribui com o entendimento proposto neste estudo, mencionando que não se resume a dados numéricos, mas, sim, a compreender

a complexidade que orienta o papel da TA no contexto da prática pedagógica de professores(as) da educação infantil.

Adotamos, como instrumento para coleta de dados, o questionário *on-line* através do *Google Forms*; a escolha se deu pela possibilidade de alcançar o maior número de participantes, garantindo a veracidade dos dados obtidos e a diversidade de opiniões a serem consideradas como base de análise. Considera-se que:

A ferramenta *Google Forms* permite a personalização dos questionários com diferentes cores e a criação de vários tipos de perguntas, como múltipla escolha, caixas de seleção, escalas e listas suspensas. Além disso, é possível incluir vídeos e imagens para ilustrar as perguntas, tornando-as mais claras (Monteiro & Santos, 2019).

O questionário foi aplicado durante a Semana Universitária 2023, da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte, na qual foi proposta uma oficina intitulada “Inclusão na Educação Infantil - reflexões sobre a importância da prática inclusiva”. Esta oficina foi o *locus* para a coleta de dados; contamos a participação de 38 sujeitos para a pesquisa, todos(as) participantes da oficina. Entre eles, observou-se que estavam presentes estudantes da graduação, estudantes da pós-graduação e profissionais atuantes na educação.

Após os dados obtidos, utilizamos como técnica a “análise de conteúdo”, proposta por Bardin (2010). Essa, por sua vez, tem por objetivo analisar os dados observando a sua complexidade, considerando a análise através de inferências diante do que foi proposto. Desta forma, esta técnica visa a “categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (Bardin, 2010, p. 147). Neste sentido, a categorização, para análise e construção das inferências, é: Prática Pedagógica, Inclusão e Tecnologia Assistiva. A categoria “Prática Pedagógica” pode ser vista como a ação que impulsiona o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, são os caminhos que orientam o processo de ensino aprendizagem de maneira estrutural, podendo ser vista como “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente

e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo" (Franco, 2016, p. 536). Desta forma, destaca-se que é através da prática pedagógica que a inclusão deve acontecer, sendo impulsuada através da utilização de técnicas e métodos que sejam bússola no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Destacamos que na categoria "Inclusão" podemos observar que "a inclusão procura levar a criança com necessidades educativas especiais às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades" (Araújo, Santos e Borges, 2021, p. 79). Desta forma, a inclusão é um direito da criança com deficiência, considerando que essas crianças possuem direitos assegurados de oportunidade a educação de qualidade.

Neste percurso, destacamos a categoria "Tecnologia Assistiva", a qual destaca-se como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2007, p. 3).

Assim, comprehende-se que a prática pedagógica surge como estruturante para promoção da inclusão, podendo se destacar através de práticas em que a criança terá oportunidades de desenvolver-se no contexto escolar. Contudo, é importante mencionar que as categorias de análise estão entrelaçadas, a partir do momento em que, para que a inclusão possa acontecer, se necessitam de recursos que subsidiem esse processo, para o qual destacamos a utilização das TA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: REFLETINDO ACERCA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Com base na discussão teórica apresentada, passamos à análise dos resultados da pesquisa. Este estudo envolveu 38 participantes,

entre estudantes de graduação e professores(as) da área de educação que atuam na educação infantil. Por meio de questionários, buscamos compreender as práticas pedagógicas desses(as) profissionais, se utilizam tecnologia assistiva (TA) em sua prática e, em caso positivo, quais tipos, além de explorar suas percepções sobre inclusão, seus desafios e potencialidades.

Os dados iniciais revelaram que 91% dos participantes tinham entre 18 e 25 anos, 6% têm entre 26 e 40 anos, e apenas 3% tem entre 41 e 55 anos. Ademais, 85% são estudantes de graduação, 12% são graduados, enquanto apenas 3% possuem doutorado em educação e tem mais de 25 anos. Observou-se, também, que, aproximadamente, 70% dos participantes não trabalham na educação básica, e 30% já atuam nela. Os resultados mostram que a maioria dos participantes está na fase de formação inicial e que 1/3 dos futuros professores questionados já possuem experiência na docência da educação básica.

Em relação à inclusão em sala de aula, Mantoan (2002) ressalta que a escola comum deve aprimorar suas práticas para garantir a todos os estudantes, com ou sem deficiência, o direito a uma educação de qualidade e com equidade. Revela-se preocupante notar que 50% dos participantes que responderam afirmaram não se sentirem preparados para lidar com os desafios da inclusão em sala e consideram que a escola, em termos de instalações, estrutura física e acessibilidade, está apenas parcialmente adequada para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Para que a inclusão se efetive, no espaço da escola regular, é necessário que o/a professor/a esteja em contínua formação, refletindo sobre cada turma e cada estudante que tem necessidade de adaptações, compreendendo que não existem mais fórmulas prontas e únicas que engessem suas práticas pedagógicas e limitem a equidade e a inclusão.

Em relação à formação inicial e/ou continuada para a inclusão, 48% dos participantes responderam que participam, ocasionalmente, de formações sobre o tema, 20% indicaram que não participam de nenhuma formação e 32% afirmaram participar, frequentemente, de formações continuadas sobre inclusão. Esses dados evidenciam a necessidade de ampliar as oportunidades de formação continuada voltadas para a inclusão.

Para Santos e Almeida (2017), a formação de professores “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Almeida e Santos, p.7. 2017).

Outro aspecto importante revelado pelo questionário foi a preocupante lacuna nos conhecimentos sobre inclusão, mostrando que tanto os(as) futuros(as) professores(as) quanto os atuais profissionais não compreendem, adequadamente, as possibilidades da inclusão e da TA nas práticas pedagógicas. A ausência em participação nos estudos e planejamentos sobre práticas de inclusão, no ambiente escolar, contribui para que professores(as) enfrentem dificuldades para incluir o estudante com deficiência.

Desta forma, Bersch (2013) chama atenção para a inclusão e adaptação de espaços e práticas pedagógicas para a inserção social da pessoa com deficiência, e faz-se necessário ressaltar que incluir não é apenas colocar o estudante na sala de aula regular, mas também proporcionar seu aprendizado. Assim, a autora propõe que, para definir a melhor estratégia ou TA a ser utilizada, é necessário que o(a) professor(a) observe atentamente a pessoa, o contexto e a tarefa que o estudante pretende realizar, por isso a emergente necessidade da compreensão das TA na prática pedagógica.

Cabe ressaltar, ainda, que, segundo Bresch (2023), é fundamental que a educação formal proporcione ao estudante o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, para que este supere o meio social já existente. Nesse sentido, o(a) professor(a) só conseguirá proporcionar estratégias de ensino e aprendizagem que levem à inclusão se tiver preparação teórica prática e a partir da formação continuada que se constitui essa prática; é nesse sentido que caminha o pensar e a ação pedagógica, o caminho da práxis se faz a partir da reflexão sobre a ação, sobremaneira, na educação infantil (Oliveira e Rodrigues, 2024).

Ao analisar a questão: “Você se sente preparado(a) para lidar com desafios relacionados à inclusão na sala de aula?”, observou-se que 51% dos participantes relataram não se sentirem preparados para o processo de inclusão na escola. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que nem todos os participantes estão atuando em sala de aula regular e

nem participam de momentos de formação continuada, como indicado no questionamento anterior.

Nesse contexto, 51% relataram não estarem preparados para fazer a inclusão efetiva em sala, porque sentem dificuldades em adaptar conteúdos e/ou brincadeiras para incluir o estudante com deficiência. Dos participantes questionados, 49% relataram participar, ocasionalmente, de formações continuadas sobre inclusão, enquanto 20% informaram não participar de nenhuma, totalizando 69%.

Esse resultado nos chama atenção no que diz respeito ao princípio da educação como direito de todos, pois se o(a) professor(a) não está devidamente preparado para a inclusão, consequentemente a escola não garante o processo de ensino aprendizagem para estudantes com deficiência. Segundo a constituição, “a educação é um direito de todos [...] e 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” (BRASIL, 1988, p. 10).

Os participantes que responderam, inicialmente, que não lecionam na educação básica, exceto nos momentos dos estágios da graduação, mencionaram que o contato que tiveram com estudantes com deficiência, nesses períodos, é sempre acompanhado e mediado pelo professor responsável, o que faz com que não se sintam aptos a promover a inclusão de forma independente.

Quando questionados se conhecem as políticas de inclusão, 59% dos participantes disseram que conhecem, mas cabe destacar que conhecer, refletir e agir para a inclusão são caminhos que se interseccionam e que estão imbricados, refletindo, assim, o distanciamento entre prática pedagógica, conhecimento da legislação e sua efetivação na prática cotidiana, uma vez que parte dos participantes relatam não fazerem adaptações em seu cotidiano e não saberem utilizar TA em sua prática pedagógica.

Sobre este aspecto, indagamos se já tiveram contato com adaptações de TA. Observamos que 61% dos participantes relataram não realizar adaptações em sua prática, especialmente no que se refere à utilização desse tipo de tecnologia. Isso se deve ao fato de que muitos ainda estão em formação inicial e precisam de vivências nas disciplinas acadêmicas sobre inclusão e TA a partir do AEE. Essa formação inicial é muito importante

para construir conhecimentos e incorporar a tecnologia assistiva nas suas atuais e futuras práticas pedagógicas, ao realizarem adaptações e compreender como a utilização dessas tecnologias pode contribuir na inclusão de estudantes com deficiência e construir o desenvolvimento da autonomia e das habilidades desses estudantes na educação infantil.

No tocante a essa emergente necessidade de atitudes de inclusão, questionamos os participantes após a participação na oficina: “você sentiu a necessidade de ampliar seu conhecimento sobre as contribuições da tecnologia assistiva para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Infantil?”. Para esta questão, todos os participantes responderam que sentem necessidade de aprender e refletir mais sobre utilização de TA e a inclusão, reconhecendo, assim, suas lacunas nas práticas inclusivas. Nesse sentido, cabe ressaltar que, em meio a esses desafios, é essencial destacar o papel da TA como recurso para a inclusão educacional. Assim,

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (Manzini, 2005, p. 82).

Nesta perspectiva, a TA só terá sentido quando permeada por práticas inclusivas e de reconhecimento da necessidade de formação continuada. Inferimos que ela pode ser vista como dispositivo, serviço e recurso que promove a autonomia e o aprendizado de estudantes com deficiência. Sua função vai além da adaptação ao ambiente escolar; ela faz parte de um processo para garantir que cada estudante possa desenvolver suas habilidades e participar ativamente das atividades pedagógicas.

Nesse sentido, destacamos as dificuldades na utilização da TA na Educação Infantil, tanto na formação inicial quanto na prática pedagógica dos profissionais que estão em atuação. Assim, fica notória a necessidade

de discussões referentes à inclusão, políticas públicas inclusivas, metodologias e mediações que utilizem a TA para incluir estudantes com deficiência no ensino aprendizagem.

Assim, para que a TA possa, efetivamente, contribuir na prática pedagógica dos(as) professores(as) da educação infantil, faz-se importante realizar adequações nos currículos acadêmicos (formação inicial), fazer investimentos em formações continuadas, superar as barreiras atitudinais e trazer mudanças em prol da inclusão. Além de garantir que os futuros professores e os que já estão atuando tenham acesso a estudos, recursos e que busquem promover o direito aqueles que estão invisíveis na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível identificar que a temática em estudo é relevante no contexto escolar, por considerar que as TA têm a possibilidade de contribuir diretamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Neste sentido, torna-se importante compreender que, para que a prática inclusiva se torne eficaz, são necessários meios para a promoção da inclusão. Destacamos, assim, o papel da TA como recurso mediador para a garantia de práticas pedagógicas inclusivas que orientam o desenvolvimento e aprendizagem na infância de maneira significativa, promovendo acessibilidade e equidade para todos(as).

Além de sua função como mediadora da acessibilidade, a TA desempenha um papel importante na adaptação e atendimento à necessidade específica de cada criança que necessita ser incluída durante o processo de ensino aprendizagem, permitindo que professores(as) façam adaptações em suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada estudante. Isso reforça a importância de uma abordagem educacional que não se limita, apenas, a oferecer acesso físico à sala de aula, mas que garante, também, o acesso ao conhecimento em todas as suas formas.

A utilização de TA possibilita aos estudantes com deficiência uma experiência de aprendizagem mais autônoma, em que a inclusão vai além da presença física e se transforma em participação ativa e significativa no processo educativo. Ademais, faz-se fundamental considerar que as contribuições das TA, na prática pedagógica na Educação Infantil,

ultrapassam o aspecto técnico, promovendo uma nova perspectiva sobre a educação, que valoriza e assegura o direito de todas as crianças a um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. MEC, Brasília, DF, 2005.

ARAÚJO, P. H.; DOS SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19775–19789, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-563.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERSCH, Rita. **Recursos Pedagógicos Acessíveis** – Tecnologias Assistivas e Processo de Avaliação nas escolas. Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf . Acesso em: 14/08/2024.

BRANDENBURG, L.E. LÜCKMEIER, C. **A História Da Inclusão X Exclusão Social Na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de set, 2001. Seção 1 E, p. 39-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BUENO, J. J. BUENO, S. PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2023.

NUNES, D. R. de P., Viana, F. R., Silva, K. S. de B. P., & Gonçalves, M. de J. (Orgs.). **Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas**. Marília: ABPEE. 2021.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

DIAS, E. C. R., de SOUSA, I. A., NUNES, G. S. I., COSTA, M. L. **A tecnologia assistiva na educação de crianças autistas.** Maceió – Alagoas, ISBN: 978-65-86901-86-3. Doi: 10.46943/viii.conedu.2022.gt10.024.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GALVÃO, T. F. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G.J.C.; SOBRAL, M.N. (Orgs). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <https://napne.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2010/11/assistiva.pdf> . Acesso em 20 de agosto de 2024.

LOPES, A. S.; Afiliação institucional: Universidad Nacional de Rosário (UNR) e-mail: anakabanass@gmail.com orcid: orcid.org/0000-0002-7841-1120. link lattes: 2055275546735783. Educação Infantil na Creche na Perspectiva Inclusiva: reflexões sobre o uso das tecnologias

assistivas. **revista científica Educ@ção**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1401–1413, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 2002 – inesul.edu.br.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação:** recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82- 86, 2005.

MONTEIRO R.L.S & SANTOS D.S. A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**. 2019.

OLIVEIRA, D. C. C.; de, RODRIGUES, R. dos S.; SANTOS FILHO, L. C.; XAVIER, J. L. de A., & FERREIRA, L. F. A pedagogia da práxis na educação infantil: a articulação entre os saberes e os faze-res que embasam a ação-reflexão-educ(ação). **Revista Científica Foz**, 7(1). Recuperado de <https://revista.ivc.br/index.php/revistafoz/article/view/301>. 2024.

SANTOS, C, S; ALMEIDA, Y, S. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **RPGE—Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017.

SILUK, A. C. A. **Educação inclusiva e os novos rumos da educação especial no Brasil: Perspectivas e desafios**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

SOUZA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559.

METODOLOGIAS ATIVAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Ítalo Áquila Martins Macedo

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado um tema central nas discussões sobre práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma abordagem inovadora que visa transformar o papel do aluno de receptor passivo de informações para um agente ativo no processo de aprendizagem. Essas metodologias, que incluem práticas como a Sala de Aula Invertida e a gamificação, promovem a autonomia intelectual e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de alunos com deficiência.

A literatura aponta que a implementação de metodologias ativas não apenas enriquece a experiência educacional, mas também se mostra eficaz na promoção da inclusão. Estudos como os de Diesel, Baldez e Martins (2017) destacam que essas abordagens são capazes de substituir métodos tradicionais, que, muitas vezes, relegam os alunos a uma posição passiva. Em vez disso, as metodologias ativas reconhecem e valorizam o conhecimento pré-existente dos alunos, incentivando a participação ativa e a construção coletiva do saber.

Além disso, a autorreflexão dos educadores é um elemento crucial para a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas

dos alunos. A pesquisa de Nascimento, Felizardo e Braun (2022) enfatiza a importância de os professores refletirem sobre suas abordagens, permitindo ajustes que favoreçam um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Assim, a personalização do ensino, a criação de ambientes que promovam a interação entre alunos com e sem deficiência e a formação contínua dos educadores são características essenciais para a eficácia da educação inclusiva. Todavia, há uma importante contribuição das metodologias ativas na sala de aula comum (regular), mas pouco se tem de conhecimentos a respeito delas no AEE.

Diante desse panorama, o presente artigo investigou a aplicação de metodologias ativas no AEE, analisando suas contribuições para a inclusão e o desenvolvimento integral de alunos com deficiência. A pesquisa propõe-se a identificar, na literatura acadêmica, teorias e práticas pedagógicas que favoreçam a personalização do ensino e a colaboração entre educadores, alunos e suas famílias, visando a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Dessa forma, este estudo, por meio de uma revisão sistemática da literatura, visa contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre metodologias ativas como ferramentas fundamentais na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. O trabalho apresentado é resultado da conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologias Ativas e Prática Docente, com carga horária total de 720 horas, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES N° 01, de 06 de abril de 2018, e pela Portaria MEC N° 1.640, de 7 de abril de 2021.

A seguir, apresentam-se, em ordem, os tópicos que correspondem à metodologia do artigo científico, Fundamentação teórica. E, por fim, os Resultados e discussão do artigo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Para a realização deste estudo, foi conduzida uma revisão sistemática da literatura, com revisão por pares, abrangendo o período de 2013 a 2023, estudos nacionais e de idioma português-brasileiro das

plataformas Scielo²³(Scientific Electronic Library Online) e Periódico CAPES²⁴(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O objetivo principal foi identificar e analisar estudos relevantes que discutem a aplicação de metodologias ativas no atendimento educacional especializado e na educação especial inclusiva. A fim de garantir uma busca mais precisa e específica, utilizamos aspas (" ") ao redor das palavras-chave selecionadas.

A primeira combinação de descritores utilizada foi “Metodologias ativas” *and* “Atendimento Educacional Especializado”. Esta busca resultou em apenas um artigo encontrado no Periódico CAPES, sendo que o sistema não permitiu a inclusão de publicações anteriores a 2021. Na plataforma SCIELO, não foram encontrados resultados para esse conjunto de descritores e filtros aplicados.

A segunda combinação de descritores, “Metodologias ativas” *and* “Educação especial inclusiva”, também produziu resultados limitados. No Periódico CAPES, encontramos apenas um artigo, novamente com a restrição de datas, não permitindo a inclusão de publicações anteriores a 2021. Na plataforma SCIELO, não houve resultados para esta busca.

A terceira combinação de descritores, “Metodologias ativas” *and* “Educação Especial”, revelou-se um pouco mais frutífera. No Periódico CAPES, foram encontrados dois artigos publicados entre 2013 e 2023. Na plataforma SCIELO, a mesma combinação resultou em dois artigos entre 2013 e 2023.

Ademais, os critérios de seleção para os estudos incluíram: 1) publicação entre os anos de 2013 e 2023; 2) abordagem direta da aplicação de metodologias ativas no contexto do atendimento educacional especializado ou na educação especial inclusiva; 3) revisão por pares para assegurar a qualidade e relevância das pesquisas selecionadas.

A busca realizada nas bases de dados resultou em apenas quatro artigos encontrados no Periódico CAPES e dois artigos na plataforma SCIELO (mais detalhes na tabela abaixo). Devido a essa escassez de

23 Conhecida por sua coleção de periódicos científicos da América Latina, Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. Disponível em <https://www.scielo.org/>. Acesso 05 de Ago 2024.

24 Oferece acesso a uma ampla gama de publicações científicas revisadas por pares. Disponível em <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso 05 de Ago. 2024.

artigos acadêmicos disponíveis para análise, esta pesquisa é caracterizada como exploratória. Essa abordagem tem como objetivo identificar lacunas no conhecimento e gerar hipóteses para investigações futuras (Piovesan e Temporini, 1995).

Em conclusão, a metodologia adotada neste estudo é caracterizada como exploratória e se baseia em uma revisão sistemática da literatura. Essa combinação é crucial para abordar as lacunas na literatura sobre metodologias ativas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tabela com os Artigos Científicos analisados

Autores	Título	Revista	Ano
NASCIMENTO, Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do; FELIZARDO, Clayton Torres; BRAUN, Patricia	Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto	Horizontes	2022
SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum	Intervenção Pedagógica para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual em uma Escola Especial	Revista Brasileira de Educação Especial	2021
FISCHER, Marta Luciane	Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão	Revista Brasileira de Educação Especial	2019
MACIEL PEREIRA, Lidiane; BARWALDT, Regina.	Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar habilidades matemáticas para estudantes com Autismo: uma revisão sistemática da literatura	Revista Novas Tecnologias na Educação	2022
MATOS, Marcela Luzia Fonseca; <i>et al.</i>	Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Especial	Revista Científica FESA	2023

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Especial-inclusiva tem sido um dos maiores avanços educacionais das últimas décadas do século XXI, por especializar-se em proporcionar uma educação de qualidade a alunos com problemas

de saúde, que anteriormente eram impossibilitados da sua inclusão no ambiente escolar por conta da limitação das ciências da saúde e, principalmente, pelo preconceito e discriminação devido à sua condição física, mental, intelectual ou cognitiva (Silva, 2020).

Dessa forma, lidar com alunos que possuem dificuldades de aprendizado ou de comunicação, devido a uma comorbidade, representa um grande desafio para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, ao mesmo tempo, oferece um suporte complementar ou suplementar a esses educandos a fim de alcançar uma educação integral alinhada às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que segue a lei de diretrizes da educação – LDBEN.

Os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), necessitam de uma formação específica que pode incluir graduação em licenciatura, pós-graduação ou cursos de formação continuada na área da Educação Especial (Brasil, 2009). Esses docentes devem possuir conhecimento em áreas como Comunicação Alternativa e Aumentativa, Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, LIBRAS e Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, além de habilidades em Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular e Estimulação Precoce (*ibidem*).

Por meio dessas qualificações, os professores também são responsáveis por incorporar as competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos alunos atendidos. Algumas dessas competências, como Conhecimento, Responsabilidade e Cidadania, Comunicação, Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação, e Trabalho e Projeto de Vida, já são naturalmente desenvolvidas durante as aulas nas salas de recursos especiais. Outras competências, como Cultura Digital, Repertório Cultural, Argumentação e Pensamento Científico, Crítico e Criativo, exigem mais preparação e estudo por parte dos docentes (Brasil, 2018).

O papel dos professores de AEE inclui organizar atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Furlan (2014), é fundamental que o professor do AEE ofereça subsídios que estimulem o desenvolvimento

intelectual e a aprendizagem, criando um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada aluno (Silva, 2020).

Furlan (2014, p. 25) destaca a importância dos jogos pedagógicos nas Salas de Recursos Multifuncionais, ressaltando que esses promovem aspectos lúdicos, incentivam a criatividade e auxiliam no desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Ele também menciona a relevância dos jogos adaptados, como aqueles feitos com simbologia gráfica e matemática, conforme ilustrado nas fotos anexadas à pesquisa.

Complementando essa perspectiva, Silva (2020) sugere que as metodologias devem orientar os alunos a utilizarem sua criatividade, explorando suas capacidades mentais e físicas. Além disso, é importante que os estudantes compreendam as diferenças culturais entre etnias, países e costumes, e que aprendam os conceitos científicos mais comuns, com o auxílio de ferramentas tecnológicas. Isso proporciona uma oportunidade para que os alunos expressem sua visão de mundo e, como têm aprendido nas aulas do AEE, desenvolvam uma interação cognitiva a partir da reelaboração das novas práticas em sala de aula (Moran, 2015. p. 18).

Nesse sentido, a implementação das metodologias ativas busca atender ao novo perfil dos alunos, focando no diálogo, na valorização do conhecimento pré-existente, na contextualização e na aplicação prática dos saberes adquiridos (Sahagoff, 2019). Ademais, os estudos de Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 271) reforçam a concepção das Metodologias Ativas como prática substituta dos métodos tradicionais na educação, nos quais os estudantes assumem uma postura passiva na absorção de teorias.

Em contrapartida, as metodologias ativas propõem uma abordagem oposta, reconhecendo os estudantes como agentes históricos e incentivando-os a participarativamente da aprendizagem, valorizando suas experiências, conhecimentos e opiniões como base para a construção do saber.

Na prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação docente pode ser entendida como um processo mais amplo e geral de ensino e aprendizagem. Em contraste, a intervenção pedagógica é um processo mais específico e direcionado, com o objetivo de atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando a sua inclusão escolar e social (Pavão; Pavão, 2023).

Além disso, considerando que o AEE tem sido oferecido nas escolas há mais de dez anos, desde a publicação da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, é pertinente discutir de que maneira as práticas desenvolvidas contribuem para a aprendizagem dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial (Brasil, 2009).

Portanto, o propósito das metodologias ativas é fomentar a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas, tornando-se uma ferramenta importante para o Atendimento Educacional Especializado. Além disso, essas metodologias utilizam tecnologias como ferramentas para amplificar o aprendizado, promovendo a autoaprendizagem e a curiosidade dos alunos para investigar, refletir e analisar situações, o que é essencial para uma tomada de decisão eficaz. Nesse contexto, o professor atua como facilitador e mediador, guiando os estudantes ao longo desse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma peça-chave nesse processo, conforme detalhado no estudo de Luiza *et al* (2023), “Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Especial” (Revista Relações Humanas e Pesquisa Científica: Diálogos Insurgentes, 2023). O AEE deve ocorrer em ambientes que favoreçam a interação entre alunos com e sem deficiência, promovendo um clima de respeito e aceitação.

As características desse atendimento incluem a personalização do ensino, criação de ambientes inclusivos e a formação contínua de professores, o que é essencial para utilizar metodologias ativas e adaptar as práticas de ensino às necessidades dos alunos com deficiência (*ibidem*). O estudo citado foi conduzido durante a pandemia de COVID-19 por meio do ensino remoto, que trouxe desafios adicionais na sua

execução, que foram superados com a adaptação de planos educacionais individualizados.

Outro estudo mostra que a colaboração das famílias foi essencial para identificar e atender às necessidades educacionais dos alunos, enquanto o uso de tecnologias facilitou a comunicação e a execução das atividades pedagógicas. Este cenário é analisado no estudo de Nascimento, Felizardo e Braun (2022), “Práticas Educacionais Pautadas no Plano Educacional Individualizado Durante o Ensino Remoto” (Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil, 2022), que disserta sobre a personalização do ensino adaptada às novas demandas educacionais remotas. O estudo demonstrou a flexibilidade e a importância do AEE em contextos adversos.

No contexto universitário, o estudo de Fischer (2019), “Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão” (Revista Brasileira de Educação Especial, 2019), afirma que a inclusão de estudantes autistas apresenta desafios únicos, por exigir adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas como uso de tecnologia assistiva e o suporte emocional e social com abordagens multissensoriais.

Em escolas de educação básica, destaca-se o artigo científico de Schipper (2022), “Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual: Relato de Pesquisa” (Revista Brasileira de Educação Especial, 2022), realizado em uma escola especial no Paraná, cujo AEE foca na inclusão e no desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos com deficiência intelectual. Desse modo, a prática pedagógica do AEE é promover a autonomia intelectual e moral por meio da interação social e exercício de valores éticos na comunidade escolar.

Nesse sentido, a colaboração de estudos de estudantes de ensino superior e da educação básica enriquecem as análises a seguir, trazendo um aprendizado com experiências práticas e demonstrando ser um exemplo de como a integração de diferentes níveis de educação pode beneficiar todos os envolvidos.

Ademais, a gamificação tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para desenvolver habilidades matemáticas em alunos autistas. A revisão da literatura, apresentada no estudo de Pereira e Barwaldt (2022),

“Gamificação como Estratégia Pedagógica para Potencializar Habilidades Matemáticas para Estudantes com Autismo: Uma Revisão Sistemática da Literatura” (Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), 2022), destaca que as atividades gamificadas, com ênfase em representações gráficas e visuais, são geralmente bem recebidas pelos alunos com transtorno do espectro autista. Adaptar o ambiente para evitar sobrecargas sensoriais e tornar o processo de ensino-aprendizagem confortável é crucial para o sucesso dessas intervenções.

Esses estudos elencados sublinham a importância da educação inclusiva e de um atendimento educacional especializado adaptado aos contextos locais, fazendo uso de métodos didáticos que estimulem o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Por fim, a formação contínua dos professores e a colaboração da comunidade escolar são elementos fundamentais para o sucesso dessas abordagens.

CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS DO AEE OU DE OUTROS CAMPOS EDUCACIONAIS NOS QUAIS AS METODOLOGIAS ATIVAS FORAM APLICADAS

Ao analisar as metodologias ativas, observamos que a personalização do ensino, a gamificação e o uso de tecnologia assistiva são as mais comuns. Essas metodologias foram aplicadas em contextos variados, incluindo a educação básica, o ensino superior e o ensino remoto. Um padrão emergente é a ênfase na colaboração entre diferentes partes interessadas, como famílias e alunos de diferentes níveis de ensino, que enriquece o processo de aprendizagem.

As semelhanças entre os artigos incluem a ênfase na inclusão e na personalização do ensino, além da importância do suporte emocional e social. No entanto, as diferenças se manifestam na abordagem específica do AEE em contextos presenciais versus remotos, bem como nas estratégias pedagógicas utilizadas, como a gamificação e as abordagens multissensoriais.

Em termos de análise qualitativa, as metodologias ativas demonstraram impactos positivos no AEE, promovendo um ambiente de aprendizado

mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos. A personalização do ensino permite que os educadores atendam às particularidades de cada aluno, enquanto a gamificação engaja os estudantes de maneira lúdica, facilitando a aprendizagem de conceitos complexos.

Embora os artigos não apresentem dados quantitativos diretos, é possível inferir que a implementação de metodologias ativas pode resultar em melhorias significativas no desempenho acadêmico e na interação social dos alunos com deficiência. Para uma análise quantitativa mais robusta, seria necessário coletar dados específicos sobre o desempenho dos alunos antes e depois da implementação dessas metodologias.

Ademais, as metodologias ativas identificadas nos estudos incluem o diário reflexivo, a gamificação e o trabalho colaborativo. O diário reflexivo, utilizado por Fischer (2019), é uma ferramenta que permite aos professores refletirem sobre suas práticas e ajustá-las conforme necessário. A gamificação, abordada por Pereira e Barwaldt (2022), envolve a utilização de jogos e atividades lúdicas para aumentar o engajamento dos alunos, especialmente em disciplinas como matemática. Por fim, o trabalho colaborativo, destacado por Nascimento, Felizardo e Braun (2022), promove a interação entre os alunos, essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Os contextos de aplicação dessas metodologias variam, abrangendo a educação inclusiva com foco em alunos com autismo e deficiência intelectual e o ensino remoto, que se tornou uma necessidade durante a pandemia. A adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos é um tema recorrente em todos os estudos.

Em conclusão, os artigos analisados mostram que o AEE, quando combinado com metodologias ativas, pode criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo. A personalização do ensino e a colaboração entre diferentes partes interessadas são fundamentais para o sucesso do AEE, especialmente em contextos desafiadores como o ensino remoto.

INFORMAÇÕES SOBRE O TIPO DE METODOLOGIA ATIVA UTILIZADA

A gamificação tem emergido como uma estratégia pedagógica inovadora e eficaz, especialmente no contexto do ensino de matemática para

estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem utiliza elementos típicos de jogos, como pontuações, níveis, desafios e recompensas, transformando o aprendizado em uma experiência divertida e interativa.

De acordo com Pereira e Barwaldt (2022), a gamificação não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também cria um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, o que é crucial para aqueles que enfrentam dificuldades em ambientes educacionais tradicionais.

Um dos principais benefícios da gamificação é a promoção da aprendizagem ativa. Os alunos se tornam participantes ativos no processo de aprendizado, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades matemáticas que requerem prática e aplicação. A interação constante com os elementos do jogo incentiva a resolução de problemas de maneira prática e imediata, tornando o aprendizado mais eficaz. Como destacado por Luzia *et al.* (2023), a gamificação melhora o desempenho acadêmico e contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com confiança e criatividade.

Além disso, a introdução de níveis e *feedback* imediato é uma característica fundamental da gamificação. Esses elementos ajudam os alunos a entenderem rapidamente suas áreas de sucesso e onde precisam melhorar, o que contribui para um senso de realização e engajamento. A narrativa incorporada em atividades gamificadas, como jogos de matemática, que envolvem a resolução de problemas para salvar um personagem, torna o aprendizado ainda mais envolvente e significativo.

A utilização de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Colaborativa, também se mostra relevante na educação especial. A ABP envolve os alunos em grupos para desenvolver projetos que solucionem problemas reais, incentivando a colaboração e o pensamento crítico (Nascimento; Felizardo; Braun, 2022). Essa abordagem é especialmente eficaz para alunos com deficiência, pois promove a interação social e a construção conjunta do conhecimento (Matos; *et al.*, 2023).

Além disso, as metodologias ativas desenvolvem a Aprendizagem Colaborativa, permitindo que os alunos trabalhem juntos, promovendo a troca de ideias e a construção de um conhecimento mais robusto e

significativo, além de trabalhar a diversidade humana presente na sociedade (*ibidem*).

A implementação de metodologias ativas, como o diário reflexivo (Fischer, 2019), permite que os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e busquem melhorias contínuas. Essa autorreflexão é fundamental para adaptar as abordagens às necessidades específicas dos alunos, garantindo uma educação mais inclusiva e efetiva.

No tocante a Metodologia Ativa - a Sala de Aula Invertida –, destaca-se o estímulo a autonomia dos alunos, ao permitir que os discentes tenham um primeiro contato com o conteúdo de forma independente, promovendo a autossuficiência e a responsabilidade pelo próprio aprendizado (Nascimento; Felizardo; Braun, 2022; Matos; *et al*, 2023).

Além disso, as metodologias ativas e problematizadoras, que envolvem os alunos na solução de problemas e na pesquisa de soluções a partir de questões problematizadoras, são fundamentadas nas teorias de Piaget e na epistemologia genética (Schipper, 2022). Essas abordagens são eficazes para engajar os alunos e facilitar seu aprendizado, destacando a importância de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Concluindo, a gamificação e outras metodologias ativas não apenas melhoraram o desempenho acadêmico dos alunos com TEA, mas também promovem uma educação mais completa e humanizada. Ao engajar os alunos de maneira ativa, essas abordagens não apenas preparam os estudantes para os desafios futuros, mas também contribuem para seu desenvolvimento integral, essencial para uma formação educacional de qualidade. A adoção dessas metodologias é, portanto, um passo crucial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS DE EFICÁCIA DOS ESTUDOS LEVANTADOS

A avaliação da eficácia das metodologias educacionais é um aspecto crucial para garantir a qualidade do ensino, especialmente em contextos que envolvem a inclusão de estudantes com necessidades especiais, como os autistas. Diversas abordagens têm sido utilizadas para medir essa

eficácia, cada uma contribuindo de maneira única para a compreensão do impacto das práticas pedagógicas.

Uma das metodologias empregadas é a análise comparativa, que permite aos pesquisadores observar as diferenças nas práticas pedagógicas em turmas com e sem a presença de estudantes autistas. Luzia *et al.* (2023) discutem como essa abordagem evidencia que a inclusão de estudantes autistas não apenas beneficia esses alunos, mas também tem um efeito positivo sobre os alunos neurotípicos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. Essa pesquisa reforça a importância de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos podem aprender uns com os outros.

Além da análise comparativa, o *feedback* dos alunos é uma ferramenta valiosa na avaliação da eficácia das práticas educacionais. A coleta de opiniões dos estudantes sobre suas experiências de aprendizagem oferece *insights* significativos sobre o que está funcionando e o que pode ser aprimorado. Fischer (2019) enfatiza a importância de considerar as reflexões dos alunos, permitindo uma visão mais holística do impacto das metodologias adotadas. Essa prática pode ser realizada por meio de questionários, entrevistas ou discussões em grupo, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas de aprendizagem.

A avaliação formativa destaca-se como um método contínuo e reflexivo, no qual os professores monitoram o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Nascimento, Felizardo e Braun (2022) discutem como essa abordagem inclui *feedback* constante e ajustes nas atividades conforme necessário, além do registro das observações no Plano Educacional Individualizado (PEI), que serve como um documento vivo para atender às demandas dos estudantes. Essa prática é fundamental para garantir que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas de maneira adequada.

Outros métodos de avaliação, como provas operatórias piagetianas, entrevistas semiestruturadas e diários de campo, têm sido utilizados para medir o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. A autora Schipper (2022) relata que essas ferramentas permitem uma compreensão mais profunda das experiências dos estudantes e ajudam a documentar o impacto das intervenções pedagógicas. A pesquisa destaca a importância

de registrar dados relevantes sobre o desenvolvimento moral, como conflitos e atos solidários, para uma avaliação mais completa.

Além disso, a pesquisa de Marcela Luzia *et al.* (2023) sugere que a avaliação da eficácia das metodologias ativas deve ser abrangente e considerar diferentes aspectos do aprendizado. Algumas sugestões incluem a observação direta do engajamento dos alunos, coleta de *feedback* sobre suas experiências, avaliação de desempenho em atividades práticas e autoavaliação, promovendo a metacognição e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Essas práticas são especialmente importantes para alunos com deficiência, pois podem ajudá-los a identificar suas forças e áreas de melhoria.

Ademais, a avaliação da eficácia das metodologias educacionais deve ser abrangente e considerar diferentes aspectos do aprendizado. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos, juntamente com a colaboração entre educadores e o envolvimento dos alunos, é fundamental para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz para execução educacional, conforme análise dos estudos citados.

A reflexão coletiva entre professores e a utilização de registros sistemáticos, durante a prática docente, enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as necessidades de todos os alunos contemplados com as metodologias ativas fossem atendidas de maneira adequada e eficaz.

Conclui-se que todos os estudos mencionados foram inseridos e analisados no texto. Cada um deles contribui com uma perspectiva única sobre a avaliação da eficácia das práticas educacionais, abordando desde a inclusão de alunos autistas até a importância do *feedback* e da avaliação formativa. A análise abrange as contribuições de Nascimento, Felizardo e Braun (2022), Lidiane Maciel Pereira e Regina Barwaldt (2022), Marcela Luzia *et al.* (2023), e Carla Maria de Schipper (2022), garantindo uma visão abrangente e integrada sobre o tema.

RESULTADOS E IMPACTOS RELATADOS DO LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

As metodologias ativas têm se mostrado fundamentais no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente para

alunos com deficiência. Diversos estudos têm explorado os impactos dessas abordagens, revelando resultados significativos em termos de engajamento, desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e adaptação das práticas pedagógicas.

Este tópico busca resumir os principais achados dos artigos científicos, categorizar as metodologias ativas mais comuns e os contextos em que foram aplicadas, além de identificar padrões, semelhanças e diferenças entre os estudos, culminando em uma análise qualitativa e quantitativa dos impactos das metodologias ativas no AEE.

O primeiro artigo, intitulado “Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora?”, de Marta Luciane Fischer (2019), destaca a importância do diário reflexivo na prática pedagógica dos professores. A pesquisa revelou que essa prática aumentou a conscientização dos docentes sobre a inclusão, permitindo que identificassem problemas específicos em suas abordagens e tomassem decisões mais informadas para adaptar suas aulas. Essa reflexão não apenas promoveu um ambiente de aprendizado mais inclusivo, mas também incentivou os professores a ajustarem suas estratégias para melhor atender às necessidades dos alunos autistas.

Em um segundo estudo, Carla Maria de Schipper (2022) investigou o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual. Os resultados mostraram que a intervenção promovida permitiu o desenvolvimento operatório de cinco dos seis alunos participantes, evidenciando avanços significativos em suas habilidades de raciocínio e argumentação. Embora os resultados no desenvolvimento moral tenham sido menos expressivos, foram observados progressos em aspectos como a capacidade de lidar com conflitos e a promoção de atos solidários. Este estudo enfatiza a importância de considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos sociais e afetivos no processo educativo.

O terceiro artigo, “Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar habilidades matemáticas para estudantes com Autismo”, de Lidiane Maciel Pereira e Regina Barwaldt (2022), apresenta evidências de que a gamificação não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também melhora o desempenho acadêmico em matemática. A pesquisa analisou 26 estudos de onze bancos de dados e concluiu que diversas atividades gamificadas, como jogos de tabuleiro e aplicativos

educacionais, são eficazes para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os alunos que participaram dessas atividades mostraram um aumento nas habilidades matemáticas em comparação com aqueles que seguiram métodos tradicionais de ensino.

O artigo “Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto”, de Nascimento, Felizardo e Braun (2022), revela que a implementação de metodologias ativas, durante o ensino remoto, resultou em uma maior participação dos alunos e se tornou um método importante para enfrentar as barreiras educacionais no período pandêmico da COVID-19.

Portanto, as adaptações feitas nos conteúdos curriculares, com base nas necessidades identificadas no Plano Educacional Individualizado (PEI), permitiram que os alunos se sentissem mais confortáveis e confiantes em suas habilidades, resultando em um aprendizado mais eficaz. Além disso, o trabalho colaborativo e a criação de personagens que representavam suas dificuldades ajudaram os alunos a expressarem suas emoções e a desenvolverem empatia.

PADRÕES, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DOS ARTIGOS

Ao analisar os artigos, é possível identificar algumas semelhanças. Todos os estudos enfatizam a importância da adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Além disso, há um foco comum no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais como parte do processo de aprendizagem. No entanto, as metodologias ativas variam entre os estudos. Enquanto Fischer (2019) concentra-se na reflexão dos professores, Pereira e Barwaldt (2022) exploram estratégias de engajamento dos alunos por meio da gamificação.

Por fim, os contextos de aplicação também diferem de alguns artigos abordando o ensino remoto e outros focando em intervenções específicas em sala de aula.

ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS IMPACTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO AEE

As metodologias ativas demonstraram impactos positivos significativos no AEE. A prática do diário reflexivo, por exemplo, não apenas aumentou a conscientização dos professores, mas também resultou em um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

A gamificação, por sua vez, promoveu um aumento no engajamento e no desempenho acadêmico dos alunos, facilitando a aprendizagem de conteúdos complexos, como matemática. Além disso, o trabalho colaborativo, durante o ensino remoto, ajudou os alunos a desenvolverem habilidades sociais e emocionais, essenciais para sua formação integral.

Por fim, embora os artigos não forneçam dados quantitativos diretos para comparação, é possível inferir que a gamificação resultou em um aumento mensurável no desempenho acadêmico em matemática, sugerindo uma melhoria nas habilidades matemáticas dos alunos com TEA. O aumento da participação e engajamento durante o ensino remoto, conforme relatado por Nascimento, Felizardo e Braun (2022), pode ser quantificado em termos de frequência e envolvimento nas atividades, embora números exatos não sejam apresentados.

CONCLUSÃO

A análise das metodologias ativas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela a importância dessas abordagens para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz. Os artigos analisados demonstram que as metodologias ativas têm um impacto positivo no AEE, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência nos estudos analisados. Nesse sentido, a combinação de abordagens reflexivas e práticas engajadoras é fundamental para criar um ambiente de aprendizado que não apenas atenda às necessidades dos alunos, mas que também os motive a participarativamente do processo educativo.

Além disso, a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas é um aspecto crucial para o sucesso das metodologias ativas. Quando os educadores se dedicam a avaliar e ajustar suas abordagens, eles

conseguem identificar quais estratégias são mais eficazes para promover a inclusão e o engajamento dos alunos. Essa autorreflexão, conforme apontado nesse levantamento sistemático da literatura, permite que os professores adaptem suas práticas às necessidades específicas de cada aluno, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor.

As metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida e a gamificação, têm se mostrado eficazes na personalização do ensino. Essas abordagens não apenas facilitam a aprendizagem, mas também incentivam a autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado. A gamificação, por exemplo, utiliza elementos lúdicos para tornar o aprendizado mais atrativo, o que pode ser especialmente benéfico para alunos com deficiência, que muitas vezes enfrentam desafios adicionais no ambiente escolar.

Outro ponto importante a ser considerado é a colaboração entre educadores, alunos e famílias. Essa interação é fundamental para a construção de um clima escolar que respeite e valorize a diversidade. Quando todos os envolvidos no processo educativo trabalham juntos, é possível criar um ambiente mais harmonioso e inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e apoiado em seu desenvolvimento.

Os resultados obtidos nos estudos indicam que é possível inferir que a adoção de metodologias ativas pode levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na interação social dos alunos com deficiência, embora os artigos analisados não apresentem dados quantitativos diretos, ou seja, o levantamento sistemático da literatura não encontrou pesquisas de natureza quantitativa.

A adaptação do ensino ao educando e a utilização de tecnologias como ferramentas de amplificação do aprendizado são aspectos que devem ser continuamente explorados e aprimorados. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência de aprendizado de todos os estudantes.

No tocante à combinação do AEE com metodologias ativas, ela representa um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade. Para alcançar tal ambição, faz-se necessária a formação contínua dos educadores para construção de um senso crítico-reflexivo sobre práticas pedagógicas e a adoção de estratégias que promovam a autonomia dos alunos. Esses são passos cruciais para

garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e potencialize seu desenvolvimento.

Assim, este estudo contribui para o entendimento das metodologias ativas como ferramentas essenciais na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz no atendimento educacional especializado, por demonstrar uma abordagem colaborativa e adaptativa no processo de ensino-aprendizagem do educando com deficiência.

Todavia, apesar de a temática das metodologias ativas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) parecer promissora, ainda há uma carência significativa de literatura acadêmica, tanto em termos teóricos quanto em estudos empíricos. A aplicação dessas metodologias é frequentemente discutida e utilizada em salas de aula regulares, onde o foco é coletivo. No entanto, no AEE, o atendimento é individualizado, com um aluno sendo atendido por vez durante 50 minutos. Essa característica exige adaptações específicas nas metodologias ativas.

Embora a literatura existente apresente alguns exemplos de intervenções, esses dados não são suficientes para formar um referencial teórico e prático consistente e amplo com variedades de opções e estratégias para se adotar no AEE. Além disso, na prática pedagógica da rede pública, observa-se um comportamento improvisado, no qual as artes e ciências são adaptadas e utilizadas sem o devido embasamento teórico e empírico. Essa abordagem improvisada pode comprometer a eficácia das atividades realizadas no AEE e o desenvolvimento escolar do estudante.

Portanto, este estudo se propõe a sanar essa lacuna, apresentando pesquisas fundamentadas metodologicamente que demonstrem claramente a eficiência das metodologias ativas no AEE, com o fim de fornecer referencial acadêmico para nortear futuras investigações na área e efetivando uma igualdade e equidade no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União:

seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2024.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.**

Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18-19, 6 out. 2009. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-2-de-outubro-de-2009-186174>. Acesso em: 5 ago. 2024.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema, Lajeado**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 05 Ago. 2024.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 535–552, out. 2019. Disponível em: [scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvv-VB8RMh/](https://doi.org/10.1590/S0103-73312019000400003). Acesso em 10 de ago. 2024.

FURLAN, Ana Maria da Silva. **Métodos e técnicas de ensino utilizados na sala de recursos multifuncionais atendimento educacional especializado**. Curitiba: Universidade Tecnológica do Paraná, 2014. Disponível em repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20848. Acesso em 05 de Ago. 2024.

MACIEL PEREIRA, Lidiane; BARWALDT, Regina. Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar habilidades matemáticas para estudantes com Autismo: uma revisão sistemática da literatura.

Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 81–90, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126512>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MATOS, Marcela Luzia Fonseca; CRUZ, Maria Luiza Oliveira da; ANDRADE, Náira Vanessa Meira de; ARAÚJO, Sônia Maria Gomes. Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 49–64, 2023. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/341>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres (Org.).

Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso 05 de Ago. 2024.

NASCIMENTO, Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do; FELIZARDO, Clayton Torres; BRAUN, Patricia. Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022056, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1400>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Intervenções pedagógicas aplicadas ao Atendimento Educacional Especializado. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; Pavão, Sílvia Maria de Oliveira (Org). **Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão**. Santa Maria, RS: FACOSUFSM, 2023. [recurso eletrônico]. p. 16-31. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/intervencoes-pedagogicas-no-aee-potencializando-o-ensino-a-aprendizagem-e-a-inclusao>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas. In: Andrade Junior, Jacks de Mello; Souza, Liliane Pereira de; Silva, Neidi Liziane Copetti da (Orgs.).

Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 140-151. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/book/173>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Intervenção Pedagógica para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual em uma Escola Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0145, 2021. Disponível em [scielo.br/j/rbee/a/YnCPbc5yQN5LXH6V6QD3vRm/](https://doi.org/10.1590/0103-7330v27n27e0145). Acesso em 04 de ago. 2024.

SILVA, Lindoia Maria da. As metodologias de atendimento educacional especializado na nova educação: Preparando-se para a BNCC.

Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 05, ed. 01, vol. 03, p. 56-66, jan. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-de-atendimento>. Acesso em: 05 ago. 2024.

A TUTORIA DE PARES E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS E COM A LITERATURA

Emerson da Costa Melo
Bernardina Santos Araújo de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa está vinculado a um Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e apresenta considerações sobre a Tutoria de Pares, focando sua aplicação na inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e habilidades altas/superdotação. Para isso, foi realizado um levantamento e seleção de diversas fontes, considerando critérios específicos de inclusão e exclusão, destacando abordagens, desafios e benefícios da Tutoria de Pares.

Nesse contexto estudado, o recorte espacial foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que, reafirmando seu compromisso em primar pela oferta de uma educação profissional comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, adotou o Programa de Tutoria de Pares na busca por fortalecer suas ações de inclusão, visando a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A dimensão relacional tutor/tutorado reconfigura as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse cenário de um processo de aprendizagem colaborativa, favorecendo o desenvolvimento de competências educacionais, sociais e interpessoais.

Constatou-se haver, atualmente, no IFPE, 236 estudantes com deficiência, sendo 96 participantes do Programa Tutoria de Pares, representando, aproximadamente, 20% dos estudantes com deficiência da instituição (IFPE, 2022).

Na Educação Profissional e Tecnológica, Beltrão, Alves e Martins (2023) observaram, com dados do Censo Nacional da Educação, um aumento de 30,97% nas matrículas de pessoas com deficiência, entre 2017 e 2019, quando a reserva de vagas já estava em vigor. A Lei nº 13.409/2016 trouxe mudanças significativas no ingresso de estudantes com deficiência ao incorporar uma reserva de vagas para esses indivíduos.

Apesar dos significativos avanços no campo das Políticas de Inclusão, é fundamental reconhecer que, apesar das leis garantirem o acesso, obstáculos como a falta de materiais didáticos, currículos desatualizados e capacitação insuficiente dos docentes podem contribuir para a evasão (Galasso; Santos, 2021). Silva e Dore (2016), ao analisarem a evasão de estudantes com deficiência, na rede federal de educação profissional em Minas Gerais, durante o período de 2007 a 2010, identificaram motivos que se assemelham aos alunos em geral, como a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, além de questões específicas como acessibilidade e atendimento educacional especializado. Logo, fomentar a inclusão de estudantes com deficiência requer a implementação de estratégias eficazes (Vilela; Galasso, 2021).

Nesse contexto, apenas a presença física de estudantes com deficiência na escola não garante a participação plena. Ao dialogar com o campo literário e teórico, entende-se que a inclusão deve ser abrangente, criando oportunidades reais para os alunos (Marins, 2019; Seabra; Mendes, 2009). Galasso e Santos (2021) sinalizam que, apesar da democratização do ensino promovida pela Rede Federal, os altos índices de evasão vão contra a universalização do ensino, exigindo ações para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito dos alunos.

Diante do exposto, este trabalho objetivou a realização de uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual foi conduzido um levantamento e seleção de estudos publicados em repositórios acadêmicos. Os estudos selecionados revelaram várias terminologias relacionadas a esse Programa, tais como: “Tutoria de Pares”, “Tutoria entre iguais”,

“Aprendizagem de Pares”, “Aprendizagem entre Iguais” e “Programas de Tutoria”. Neste trabalho, utilizou-se a nomenclatura “Tutoria de Pares” por estar alinhada com os documentos institucionais que regulam e instruem essa relação no IFPE.

Ademais, por meio de tais estudos, verificou-se que a Tutoria de Pares é uma estratégia eficaz para promover a inclusão (Cavalcante, 2022; Marins, 2019; Melo, 2021; Rosa, 2019; Santos, 2018; Vilela; Galasso, 2021; Ramos, 2019), embora ainda haja pouco estudos feitos no Brasil (Fernandes; Costa, 2015; Marins; Lourenço, 2021).

O processo metodológico incluiu a pesquisa bibliográfica, utilizando registros de estudos anteriores, e a pesquisa documental, composta por fontes primárias, ambas envolvendo a temática em pauta. A estrutura deste trabalho contempla a descrição do processo de levantamento, a seleção e catalogação de estudos sobre Tutoria de Pares, seguida da análise de suas abordagens. O trabalho também explora o paradigma da inclusão e a perspectiva da educação especial na Educação Inclusiva, e discorre sobre a implementação do Programa Tutoria de Pares no IFPE. Por fim, apresenta as considerações finais e a lista de referências utilizadas.

2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS ACERCA DA TUTORIA DE PARES

Para analisar a produção acadêmica sobre a Tutoria de Pares, sobretudo nos últimos anos, fez-se necessário um levantamento inicial de estudos disponíveis em várias fontes de pesquisa, com base em critérios previamente definidos. A proposta foi identificar e destacar os diferentes aspectos e abordagens, que foram oriundos de diversos contextos de produção, integrando uma seleção de publicações acadêmicas disponíveis e relevantes.

Inicialmente, usaram-se os seguintes descritores de pesquisa: tutoria de pares; tutoria por pares; tutoria entre pares e programa tutorial. Na medida em que alguns documentos passaram a ser consultados, identificaram-se outras nomenclaturas relacionadas à Tutoria de Pares, como, por exemplo, Tutoria Inclusiva e Intervenção Mediada por Pares. A fim de otimizar o processo de busca e garantir que os resultados retornados estivessem alinhados aos termos procurados, utilizaram-se aspas em cada

descriptor. Para atender a essas finalidades foram acessados os seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações Capes; EduCAPES; Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os critérios de inclusão estabelecidos contemplaram estudos voltados à educação na perspectiva da tutoria por pares, no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, publicados a partir de 2018. Os estudos anteriores a 2018, demais estudos, estudos em língua estrangeira e estudos não consignados em teses, dissertações, artigos e livros foram desconsiderados como critério de exclusão. O processo de seleção, referente a esse corpus bibliográfico, ocorreu em abril de 2024. O quadro a seguir ilustra os parâmetros utilizados para levantamento e seleção de estudos sobre Tutoria de Pares:

Quadro 1 - Parâmetros para seleção de estudos sobre Tutoria de Pares

Parâmetros	Descrição
Descritores e palavras-chave	Utilização de termos: “tutoria de pares”, “tutoria por pares”, “tutoria entre pares”, “programa tutorial”, “tutoria inclusiva” e “intervenção mediada por pares”. Obs: aspas utilizadas para delimitar e refinar os termos de busca, assegurando que os resultados retornados estejam mais precisamente relacionados aos termos procurados.
Repositórios ou fontes de pesquisa	Catálogo de Teses e Dissertações Capes; EduCAPES; Periódicos Capes; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
Critérios de inclusão	Estudos voltados à área de educação que contemplasse a tutoria por pares no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Critérios de exclusão	Estudos anteriores a 2018; demais estudos; estudos em língua estrangeira; e estudos não consignados em teses, dissertações, artigos e livros.
Período de realização	Abril de 2024.

Fonte: o autor.

Após a verificação dos documentos selecionados, conforme os critérios estabelecidos, oito foram escolhidos para análise. A seleção também envolveu a identificação e eliminação de documentos duplicados. Como resultado, uma tese e duas dissertações, encontradas na

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram descartadas da relação. Priorizaram-se, assim, os trabalhos localizados no Repositório Catálogo de Teses e Dissertações Capes. O quadro a seguir ilustra os estudos selecionados:

Quadro 2 - Estudos selecionados por tipo e fontes de pesquisa

Tipo	Repositórios ou fontes de pesquisa					Total de estudos selecionados
	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	EduCAPES	Periódicos Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Trabalhos em Duplicidade	
Teses	02	-	-	01	01	02
Dissertações	04	-	-	02	02	04
Artigos	-	01	01	-	-	02
Total	06	01	01	03	03	08

Fonte: o autor.

Nesse primeiro levantamento, não foram localizados estudos voltados às Instituições Federais de Ensino (IFs) ou à Educação Profissional Tecnológica. Verificou-se que, aparentemente, o tema Tutoria de Pares tem sido pesquisado de forma mais ampla no âmbito das universidades federais e em escolas estaduais. Assim, sem encontrar estudos voltados à Tutoria de Pares, em Instituições Federais de Ensino (IFs) ou na Educação Profissional Tecnológica, decidiu-se ampliar e diversificar a base de dados de consulta, incluindo-se o Google Acadêmico.

A consulta, realizada em maio de 2024, utilizou a “Pesquisa avançada” e os termos “tutoria de pares” e “educação profissional e tecnológica”, considerando, ainda, como “frase exata” o termo “tutoria de pares”. Ampliou-se o período de estudos para 10 anos pela falta de publicações disponíveis. Dessa forma, obtiveram-se 200 resultados, dos quais 02 artigos foram selecionados. Esses artigos contemplaram a Tutoria de Pares em uma instituição federal de ensino.

Majoritariamente, os estudos foram conduzidos em universidades federais, com alunos de cursos superiores e em escolas estaduais, contemplando a educação básica. Dada sua relevância e capacidade

de fundamentação e ampliação das discussões, as ações dadas nesse contexto e direção geraram um repertório de conhecimentos sobre o objeto de estudo. Posteriormente, numa fase mais avançada desse movimento exploratório, encontraram-se estudos voltados à Tutoria de Pares em instituições federais de ensino. Ao todo, foram selecionados dez estudos, apresentados a seguir, em quadro próprio, destacando-se títulos e autores dos estudos referendados:

Quadro 3 - Relação dos estudos sobre Tutoria por pares

Títulos	Autores	Ano
Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior	Melo, B. S. da S. C.	2021
A Tutoria Inclusiva na trajetória de discentes da UFRN: desafios e contribuições	Cavalcante, J. B. da S.	2022
Transtorno do Espectro Autista e Intervenção Mediada por Pares: aprendizagem no contexto de inclusão	Ramos, F. dos S.	2019
Setor de Acessibilidade: ações para o processo de inclusão no Ensino Superior	Rosa, A. K. G.	2019
Efeito da Tutoria por Pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física	Santos, T. B. dos.	2018
Benefícios e desafios de um programa de Tutoria por Pares para um aluno com deficiência intelectual	Marins, K. H. C. de.	2019
Avaliação de um programa de Tutoria por Pares na Perspectiva da Educação Inclusiva	Marins, K. H. C. de; Lourenço, G. F.	2021
Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a tutoria por pares	Vilela, M. A. M.; Galasso, B.	2021
Tutoria de Pares: Atuação na vida acadêmica dos discentes com necessidades específicas do IFBaiano—Campus Guanambi.	Aranha, V. L.; Silva, E de Q.; Gomes, M. M.; Cruz, A. F. da.	2020
Possibilidades da Tutoria de Pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior.	Fernandes, W. L.; Costa, C. S. L. da.	2015

Fonte: o autor.

Com base nos resultados obtidos, até então, avança-se a seguir para a exploração dos estudos selecionados.

2.1 ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS SOBRE A TUTORIA DE PARES

Conforme mencionado, foram identificadas diferentes terminologias relacionadas à Tutoria de Pares, como Tutoria entre Iguais, Aprendizagem de Pares e Tutoria Inclusiva, entre outras. A nomenclatura Tutoria de Pares foi escolhida em alinhamento com os documentos institucionais do IFPE. Apesar das diversas terminologias nas pesquisas, entende-se que todas compartilham a mesma concepção.

Santos (2018) afirma que, inicialmente, a inclusão de pessoas com deficiência, na rede regular de ensino, está em vigor há alguns anos. Esse processo foi marcado por uma trajetória de lutas em prol da educação inclusiva no Brasil (Marins, 2019).

No contexto de sua abordagem, Melo (2021) considerou o ingresso de um público diversificado, nas universidades brasileiras, a partir de um processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, situou que, ainda na década de 1990, o grande desenvolvimento ocorrido na educação superior coincidiu com o momento histórico de maior motivação para a inclusão escolar das pessoas com deficiências. No mesmo sentido, o crescente ingresso do público-alvo da Educação Especial no ensino superior tem relação com a criação de políticas públicas voltadas à promoção de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades especiais (Cavalcante, 2022).

Entretanto, apenas garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos da educação especial na escola regular não é o bastante para assegurar sua participação efetiva nas atividades escolares. A proposta de inclusão deve ser ampla e significativa, indo além da simples presença na escola. (Marins, 2019). Cavalcante (2022) afirmou que, além de ampliar o acesso ao ensino superior, é fundamental examinar as condições reais de permanência desses estudantes e adotar medidas efetivas para combater a evasão. Partindo para uma visão mais ampla, Melo (2021) acrescenta que um dos desafios enfrentados pelos estudantes, que ingressam no ensino superior, é a necessidade de promover o desenvolvimento da autonomia para capacitá-los a serem responsáveis por seu próprio crescimento e pelo controle de sua aprendizagem.

Como uma alternativa para enfrentar esses desafios, Cavalcante (2022) destacou a Tutoria Inclusiva como uma estratégia para promover a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Do mesmo modo, a Intervenção Mediada por Pares (IMP) surge como uma alternativa promissora, ganhando destaque internacional por sua capacidade de promover habilidades sociais em alunos com autismo (Ramos, 2019). Para Marins e Lourenço (2019, p. 03),

avaliar a tutoria por pares (TP) adquire sua relevância científica, quando se propõe a investigar uma estratégia de colaboração no cotidiano escolar que pode: favorecer a participação do aluno PAEE, provendo condições para que ele participe das atividades propostas; resultar não só em **ganhos acadêmicos, mas também sociais; ser, para os professores, uma fonte de apoio para atenderem às necessidades de todos os alunos em classes tão heterogêneas** (Marins; Lourenço, 2019, p. 03, grifos nossos).

A tutoria é uma prática acadêmica na qual os estudantes, tanto tutores quanto tutorados, colaboram entre si para promover o processo de aprendizagem. Essa colaboração ocorre por meio de estratégias e ações que visam apoiar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades educacionais, sociais e interpessoais dos estudantes (Brasil, 2022). Na mesma direção, Cavalcante (2022) afirma que “de forma ampla, a Tutoria é uma estratégia de ensino em que os estudantes colaboram mutuamente no processo de aprendizagem, tendo como benefícios tanto ganhos acadêmicos quanto sociais”.

No contexto do IFPE, o Programa Tutoria de Pares “[...] tem o intuito de fortalecer as ações de inclusão na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (IFPE, 2022).

Ainda com base no levantamento bibliográfico e documental, verificou-se que, de acordo com o art. 58 da Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial deve acontecer na rede regular de ensino (Vilela; Galasso, 2021). Estudos apontaram que a tutoria por pares tem sido uma estratégia capaz de promover a inclusão de alunos com deficiência nas

instituições de ensino (Melo, 2021; Cavalcante, 2022; Ramos, 2019; Santos, 2018; Marins, 2019; Marins; Lourenço, 2021; Vilela; Galasso, 2021). Apesar disso, tema da Tutoria de Pares, de modo geral, ainda é pouco estudado no Brasil, apresentando baixo índice de publicações (Fernandes; Costa, 2015; Marins; Lourenço, 2021).

Segundo Cavalcante (2022), o tema é relevante porque ainda é carente de mais pesquisas no âmbito científico. Para Melo (2021), a importância deste trabalho é justificada ao considerar a baixa produção científica no Brasil sobre a tutoria entre pares no contexto da educação superior, e, mais especificamente, com estudantes da educação como um todo. A maioria dos estudos encontrados retratam a realidade de grupos específicos, como estudantes com deficiência visual e estudantes com deficiência intelectual.

Trazendo para o âmbito das instituições federais de ensino, identificou-se o estudo de Fernandes e Costa (2015), por meio do qual buscou-se “analisar a percepção de estudantes com deficiência visual e sem deficiência (tutores) sobre a atividade de tutoria de pares”. Segundo os autores, “a pesquisa ocorreu em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Nordeste Brasileiro” e contou com a participação de sete estudantes com deficiência visual como tutorados, seis estudantes como tutores e da coordenadora responsável pelas tutorias (Fernandes; Costa, 2015). Também investigaram as diferenças entre a tutoria de pares de estudantes de mesma classe e a de estudantes de cursos diferentes. Nesse contexto, identificaram-se, como fragilidade, a necessidade de ampliar a formação dos tutores, a fim de lidarem melhor com as atividades de tutoria; dificuldades com o envio antecipado de material, por parte dos docentes; e falta de planejamento em conjunto com os professores para as atividades de tutoria (Fernandes; Costa, 2015).

Por outro lado, verificou-se que as atividades da tutoria têm sido positivas no desempenho acadêmico dos alunos e que, sem a tutoria, os tutorados poderiam ter maiores dificuldades para realização do curso e estariam mais sujeitos à desistência. Por fim, os resultados mostraram que, na visão dos tutorados e dos tutores, a Tutoria de Pares, com alunos de mesma classe, apresentou um maior grau de satisfação em comparação com a tutoria entre alunos de classes diferentes. Além disso, a Tutoria de Pares se mostrou como uma estratégia promissora de apoio

à inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior (Fernandes; Costa, 2015).

Os estudos de Aranha *et al.* (2020) tiveram como objetivo analisar “os desafios da atuação da Tutoria de Pares acadêmica como apoio no processo formativo do estudante com necessidades específicas” no Instituto Federal Baiano - Campus Guanambi. É relevante esclarecer que, nessa Instituição, o Programa de Tutoria de Pares é subdividido em duas modalidades, a saber: a Tutoria de Pares acadêmica e a Tutoria de Pares sociopedagógica. A primeira tem como objetivo o acompanhamento dos tutorados nas disciplinas que estão com maiores dificuldades. A segunda modalidade tem o propósito de acompanhar o tutorado nas atividades pedagógicas e nas atividades de interação no ambiente institucional (Aranha *et al.*, 2020).

Verificou-se, ainda, a existência de algumas adequações para o pleno desenvolvimento desse Programa na Instituição, como a necessidade de treinamento adequado para os tutores, a falta de intérprete e recursos para uma boa comunicação; e, também, a falta de um espaço adequado para a realização da tutoria. Por outro lado, com base no relato dos alunos, a tutoria tem sido “benéfica ao seu sucesso educacional e possibilita o acesso ao ensino de qualidade e, como consequência, à inclusão” (Aranha *et al.*, 2020).

Assim, ao considerar os estudos de Fernandes e Costa (2015), e Aranha *et al.* (2020), nos quais pesquisam a Tutoria de Pares no contexto de uma instituição federal de ensino, entende-se que, embora careça de algumas melhorias, esse tipo de tutoria tem contribuído com o processo de inclusão dos estudantes. Pontos importantes precisam ser observados, como: o processo de formação dos tutores, a relação destes com os tutorados, na perspectiva da satisfação com esse tipo de iniciativa; a relação dos tutores e docentes, quando da elaboração do plano de atividades de tutoria; a disponibilização de materiais para realização de adaptação pelos tutores, e se há estrutura adequada para realização das tutorias.

Vale salientar que, no tocante a formação dos tutores, Melo (2021) apontou que “a formação inicial para os tutores precisa suprir com mais conhecimentos gerais e específicos, teóricos e práticos, acerca das pessoas com deficiências”. É fundamental promover a ampliação do conhecimento sobre inclusão e apoio na formação dos Tutores Inclusivos,

a fim de capacitá-los para oferecer atendimentos efetivos aos alunos com deficiência (Rosa, 2019). Cavalcante (2022) destacou dificuldades na interação entre os discentes nas atividades de tutoria, como a incompatibilidade entre cursos, ensino remoto e falta de colaboração dos docentes. Marins (2019), em seus estudos, compreendeu que é preciso garantir uma quantidade adequada de tutores treinados para, por um lado, atender à demanda de tutoria e, por outro, assegurar que a carga de trabalho não seja excessiva para que não os deixem sobrecarregados. Além disso, colocou que é importante desenvolver estratégias que visem reduzir gradualmente a necessidade de intervenção dos tutores devido à dependência estabelecida pelos tutorados (Marins, 2019).

No contexto da educação profissional tecnológica, cabe trazer a referência de Marins e Lourenço (2021), ao citarem Bowman-Perrott *et al.* (2013), que realizaram um estudo de metanálise sobre o tema, afirmindo que a Tutoria por Pares é uma intervenção eficaz que independe do grau, nível de escolaridade ou condição de deficiência.

Em linhas gerais, os estudos analisados destacam a importância da Tutoria de Pares como uma estratégia promissora para promover a inclusão e o êxito educacional de estudantes com deficiência e necessidades específicas, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de melhorias nessa prática. Assim, ressaltam a importância das instituições de ensino em aprimorar os programas de tutoria de pares como elemento fundamental de suas políticas inclusivas e de suporte aos estudantes. Por fim, foi observado que o tema “Tutoria de Pares” representa uma lacuna de pesquisa na área da educação profissional, demandando maior atenção e investigação para potencializar seus benefícios nesse contexto educacional.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, busca-se tratar do paradigma da inclusão e a perspectiva da educação especial no contexto da Educação Inclusiva. Para tanto, são consideradas questões como a importância de valorizar as potencialidades dos alunos com deficiência, buscando romper com visões patológicas e restritivas e a defesa de uma educação de qualidade para todos os

alunos, promovendo acessibilidade e igualdade de oportunidades. Em seguida, conduz-se uma descrição do processo de implementação do Programa Tutoria de Pares, no IFPE, destacando como essa prática pode contribuir para a inclusão, fortalecendo a comunidade educativa e proporcionando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é definida como modalidade de ensino que oferece um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, com o intuito de apoiar, complementar e, em certos casos, substituir os serviços educacionais convencionais, assegurando a educação formal de alunos com necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1999). Ampliando essa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, descreve a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Por outro lado, o sentido da educação especial foi, muitas vezes, distorcido, resultando na segregação escolar com base na crença de que alunos com deficiência seriam melhor atendidos em ambientes separados (Mazzotta; Souza, 2000).

Beyer (2006) aponta que essa separação, influenciada pelo pensamento clínico, criou um sistema educacional paralelo. As escolas especiais, apesar de seu interesse, reforçaram estigmas negativos sobre a capacidade das pessoas com deficiência.

Durante as décadas de 1980 e 1990, a proposta de inclusão trouxe uma abordagem inovadora, contrastando com o modelo de integração que falhou em atender as necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 2006). A inclusão propunha que os sistemas educacionais garantissem qualidade e se adaptassem às necessidades individuais dos alunos (Brasil, 2006). Gonçalves e Duarte (2022) ressaltam que as conferências de Jomtiem (1990) e Salamanca (1994) foram decisivas para a promoção da educação inclusiva.

Com a Declaração de Salamanca, houve uma transição para uma concepção inclusiva, em que as instituições escolares passaram a se adaptar às necessidades dos alunos (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022). Arruda e Dickson (2018) afirmam que, a partir de 1994, o Brasil começou a implantar políticas de inclusão no ensino regular, ampliando oportunidades para a população marginalizada.

Beyer (2006) defende que a educação inclusiva não deve ser vista como um modismo, mas como um movimento consolidado com origens históricas. A inclusão propõe que as escolas se adaptem às necessidades dos alunos, promovendo educação de qualidade e respeitando a diversidade (Silva *et al.*, 2020).

Uchôa e Chacon (2022) afirmam que a educação inclusiva valoriza as potencialidades dos alunos, rompendo com visões patológicas da deficiência, buscando garantir acessibilidade e igualdade de oportunidades, promovendo uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2008; Tillmann; Almeida, 2020). Para concretizar uma escola inclusiva, é necessário redefinir os planos educacionais em direção a uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que valorize as diferenças (Mantoan, 2003).

Nessa direção, o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco aderiu ao Programa de Tutoria de Pares, buscando consolidar marcos reguladores para ações inclusivas, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, pensadas, sobretudo, no contexto pedagógico, com o desafio de mitigar dificuldades referentes à aprendizagem de estudantes que apresentassem deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Assim sendo, o item a seguir irá explorar o contexto de implantação do referido programa.

3.2 ESCRITURANDO A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA “TUTORIA DE PARES” NO IFPE

Inicialmente, é fundamental ressaltar que, para orientar a aproximação com o Programa de Tutoria de Pares e aprimorar sua compreensão, foi realizada uma fase exploratória. Nela, foi formulada uma questão específica para pessoas que tinham experiência com o tema, além da

consulta ao processo²⁵ disponível no Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

Por volta do ano de 2019, o Programa de Tutoria de Pares surge como uma possibilidade no IFPE. Isso aconteceu quando a unidade do IFPE, Campus Palmares, deparou-se com novos desafios ao receber uma estudante com deficiência visual para o Curso Técnico em Rede de Computadores. Naquela época, esse *Campus* não contava com um núcleo próprio do Napne (Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência) e também não dispunha de servidores ocupantes do cargo de Pedagogo.

Diante desse cenário, a, então, assistente social juntamente com a, então, coordenadora da assistência estudantil, do *Campus* Palmares, passaram a buscar alternativas que viabilizassem o processo de aprendizagem dessa estudante. Descobriu-se, após diligências na escola, de origem dessa estudante, que ela contava com o apoio de um profissional braillista²⁶ no contraturno.

Nesse contexto, e considerando a existência de um programa de monitoria e de estágio no *Campus* Palmares, discutiu-se a possibilidade de disponibilizar-se um estudante monitor ou de um estagiário para apoio da estudante durante as aulas, bem como para ajudá-la nos estudos durante o contraturno escolar.

Com o avanço de pesquisas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, foi encontrada uma proposta de Tutoria de Pares de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Mais adiante, após os estudos do edital do programa proposto, realizaram-se adequações deste edital à realidade do *Campus* Palmares, resultando na elaboração de um documento específico àquela realidade.

Posteriormente, esse documento foi enviado à Diretoria de Assistência ao Estudante, na Reitoria do IFPE, juntamente com a solicitação de autorização para execução do programa no *Campus* Palmares. O pedido de execução, do Programa Tutoria de Pares, foi negado, sob a justificativa de que o Programa não estava previsto na Política de Assistência Estudantil, ou em qualquer outro normativo institucional.

25 Processo nº 23294.024117/2023-24.

26 “Profissional (professor, transcritor, revisor, etc.) especializado no Sistema Braille” (braillista, on-line). Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/braillista>.

Dessa forma, como estratégia mais imediata, optou-se por escolher um estudante monitor, selecionado em edital com essa especificidade. Feito isso, o estudante passou por uma formação e foi designado para oferecer suporte à estudante com deficiência visual.

A exemplo do *Campus Palmares*, o *Campus Pesqueira* estaria vivenciando uma experiência semelhante, com uma estudante com deficiência intelectual, no Curso de Engenharia Elétrica. Esse desafio exigiu consideráveis esforços a fim de que fosse garantido atendimento adequado como, por exemplo: a análise prévia do histórico da vida estudantil e pessoal; planejamento do semestre, considerando as especificidades da estudante; e o acompanhamento do estudante monitor. A complexidade demandada pela situação fez emergir a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a questão apontada.

Essa discussão foi oficialmente estabelecida a partir da publicação Portaria IFPE/IFPE nº 274, de 5 de abril de 2021, por meio da qual foi instituído, no âmbito do IFPE, o Grupo de Trabalho (GT) para elaboração do Programa de Tutoria de Pares e do Regulamento de Adaptação Curricular (IFPE, 2021).

Revisitando a discursividade legal, que dava lastro à Política de Assistência Estudantil do IFPE, identificou-se que a atual regulamentação estava obsoleta, não correspondendo às demandas do momento (Resolução CONSUP nº 021/2012). Sua reformulação havia sido iniciada no ano de 2018. Somente em junho de 2022, por meio da Resolução CONSUP/IFPE nº 133, foi aprovada a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE, que incluiu a previsão do Programa Tutoria de Pares no IFPE.

A Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022, foi aprovada, passando a regulamentar o Programa de Tutoria de Pares, estabelecido pela Resolução nº 133 de 30 de junho de 2022, do Conselho Superior do IFPE. O artigo primeiro revela que essa instrução, ao regulamentar a execução e concessão de bolsas do Programa de Tutoria de Pares, no IFPE, tem o objetivo de fortalecer as ações de inclusão na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (IFPE, 2022).

No IFPE, o Programa Tutoria de Pares é executado por meio de edital próprio, que considera as demandas e as especificidades dos

campi, e está sob a responsabilidade de comissão específica local e sob a gerência dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (IFPE, 2022).

Ainda no ano de 2022, no IFPE, o Campus Afogados da Ingazeira foi pioneiro ao lançar o Edital nº 14/2022, abrindo inscrição para seleção de estudantes tutores no âmbito do Programa Tutoria de Pares. As atividades de tutoria estavam previstas para terem início em novembro de 2022. No resultado da seleção, foram contemplados 04 (quatro) estudantes, com 02 (dois) classificados e outros 02 (dois) na lista de espera.

Além do Campus Afogados da Ingazeira, atualmente, outras 11 (onze) unidades do IFPE também oferecem o Programa Tutoria de Pares, como os Campi Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Olinda, Palmares, Pesqueira e Recife, contemplando, no total, 96 estudantes entre tutores e tutorados. A implementação do Programa Tutoria de Pares, em várias unidades do IFPE, evidencia sua aceitação e a confiança da instituição de que o Programa pode fortalecer a inclusão e contribuir com o desenvolvimento dos estudantes participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Especial evoluiu, significativamente, passando de um modelo caracterizado pela segregação e assistencialismo para o paradigma atual de inclusão. Inicialmente, vista como uma modalidade separada para atender alunos com deficiência fora do sistema convencional; a Educação Especial, agora, busca promover a inclusão desses alunos em escolas e classes regulares, adaptando o sistema educacional às suas necessidades.

Nesse contexto, o IFPE se posiciona como uma instituição que defende a educação inclusiva em sua missão, comprometendo-se com práticas educacionais, destacando-se a Tutoria de Pares, Programa voltado para o desenvolvimento, permanência e êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em 12 de seus 16 campi, evidenciando um avanço notável na expansão do programa.

Dante desse cenário, este trabalho teve como objetivo discutir a Tutoria de Pares, utilizando pesquisa bibliográfica e documental como

procedimentos metodológicos. Buscou-se compreender como essa prática pode contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Foram analisados estudos que exploraram diversas experiências com a Tutoria de Pares, destacando seus desafios e benefícios, o que contribuiu para uma melhor compreensão de sua importância e funcionamento.

De modo geral, os estudos destacam a eficácia da Tutoria de Pares na inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, mas apontam a necessidade de melhorias. As principais fragilidades observadas incluem a necessidade de formação adequada para os tutores; falta de recursos, planejamento e coordenação insuficientes, falta de espaços adequados para a realização das tutorias, dificuldades com o envio de material por parte dos docentes e eventuais dificuldades na interação e colaboração entre tutores e tutorados.

Nesse sentido, foi destacado que é preciso que as instituições de ensino aperfeiçoem seus programas, considerando que são fundamentais para suas políticas de inclusão e assistência aos estudantes. Além disso, foi evidenciado que a Tutoria de Pares é um tema pouco explorado na pesquisa sobre educação profissional, indicando que há uma necessidade de mais estudos para aproveitar ao máximo seus benefícios nesse contexto educacional.

Compreende-se que é essencial aprimorar a Tutoria de Pares para garantir inclusão efetiva, promovendo a participação ativa e significativa dos estudantes nas atividades escolares, com ênfase na permanência e êxito.

A ampliação do Programa Tutoria de Pares, no IFPE, reflete uma expectativa positiva quanto ao impacto dessa prática na vida dos estudantes. A confiança do IFPE na Tutoria de Pares sugere um futuro promissor para a educação inclusiva e abre novas possibilidades para pesquisas na área da educação profissional.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, V. L.; SILVA, E de Q.; GOMES, M. M.; CRUZ, A. F. da. Tutoria de Pares: atuação na vida acadêmica dos discentes com necessidades específicas do IFBaiano-Campus Guanambi. **Seminário**

Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 7, n. 7, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4eRkdIP>. Acesso em: 05 mai. 2024.

ARRUDA, G. A. de; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: <https://l1nq.com/Wa474>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BELTRÃO, A. M. de F.; ALVES, R. P.; MARTINS, L. B. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Seven Editora**, [S. l.], p. 874–884, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/beltrao>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 02, p. 08-12, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/48cO5Xk>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. IFPE. **Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Tutoria de Pares estabelecido pela Resolução nº 133 de 30 de junho de 2022, do Conselho Superior do IFPE.

BRASIL. IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 do IFPE**.

BRASIL. IPFE. **Política de Assistência Estudantil**, 2022.

BRASIL. IFPE. **Portaria IFPE/IFPE nº 274, de 5 de abril de 2021**. Boletim de Gestão de Pessoas: Publicado em 06/04/2021. Ano 5. Edição 4.2.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://li.cnm.org.br/r/OlaAw>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://li.cnm.org.br/r/LPmoys>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Brasília – DF. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/48gxMIV>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTE, J. B. da S. A tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de discentes da UFRN: desafios e contribuições. 2022. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/40bGs1j>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DUARTE GONÇALVES, V. M.; DE BRITO DUARTE, M. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: : avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em Foco**, [S. I.], v. 25, n. 46, p. 335–371, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i46.5866. Disponível em: <https://abrir.link/KENMb>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de Pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3NxIMgw>. Acesso em: 05 mai. 2024.

GALASSO, B.; SANTOS, D. V. dos. Trajetória da Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: fatores de evasão e

permanência. **Revista Pedagógica**, [S. I.], v. 23, p. 1–20, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6069. Disponível em: <https://abrir.link/wBxuc>. Acesso em: 15 jun. 2024.

KOKKONEN, R. L. F.; BARBOSA, X. de C.; BATISTA, F. J. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. I.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://bit.ly/3YeisId>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARINS, K. H. C. de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <http://li.cnm.org.br/r/0ri9FV>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARINS, K. H. C. de; LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/zFtFb>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M.J.S.; SOUSA, Sa. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em <https://bit.ly/3Yg3664>. Acesso em: 03 abr. 2024.

MELO, B. S. da S. C. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior**. 2021. 172 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de

Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021. Disponível em: <https://ufpi.br/teses-ppged>. Acesso em: 18 abr. 2024.

RAMOS, F. dos S. **Transtorno do Espectro Autista e Intervenção Mediada por Pares: Aprendizagem no Contexto de Inclusão**. 2019. 250 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/C56q3>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ROSA, K. G. **Setor de Acessibilidade: ações para o processo de inclusão no Ensino Superior**. 2019. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Taubaté, 2019. Disponível em: <http://li.cnm.org.br/r/AdjKox>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da Tutoria por Pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física**. 2018. 127 p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018.

DISPONÍVEL em: <https://l1nq.com/EvUHK>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SEABRA, M. MENDES, E, G. Escolha dos recursos de alta tecnologia assistiva para a inclusão de crianças com paralisia cerebral in: **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina 2009. Disponível em: <https://acesse.dev/ATFZu>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, F. S. da; PAULA, L. do N.; COSTA, T. S. L. D.; RIBEIRO, F. A. A.; PEREIRA, A. I. S. Educação Profissional e a Inclusão De Pessoas com Deficiência: Um Mapeamento Sistemático. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e8199, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8199. Disponível em: <https://encr.pw/mBZSC>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, I. M. de A. da; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais.

Revista Educação Especial, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 203–214, 2016.

DOI: 10.5902/1984686X19152. Disponível em: <https://l1nq.com/2LEsk>. Acesso em: 23 mai. 2024.

TILLMANN, L.; ALMEIDA, J. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica.

Metodologias e Aprendizado, [S. l.], v. 1, p. 123–129, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1123. Disponível em: <https://bit.ly/40a8IH0>.

Acesso em: 19 mar. 2024.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra.

Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://l1nq.com/uchoaechacon>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VILELA, M. A. M.; GALASSO, B. Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a tutoria por pares. In: VIESBA, L.; ROSALEN, M.

Educar sem excluir: O papel da escola na vida das pessoas com deficiência. Coleção Educar sem excluir. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 11-21. Disponível em: <https://l1nk.dev/drivegg>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOBRE ORGANIZADORES/AS

Adlene Silva Arantes

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduação em Pedagogia (UFPE). Professora Associada e livre docente da Universidade de Pernambuco (UPE). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UPE).

Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães

Doutor em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduação em Administração Pública (UFBA). Atualmente é pesquisador associado da Fundação Joaquim Nabuco.

Dayse Cabral de Moura

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduação em Pedagogia (UFPE). Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPD - UFSCar).

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Allany Fernanda Oliveira da Silva - Licencianda em Letras pela UFPE. Monitora e ouvinte na XIII Jornada PET Letras.

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches - Doutora em Educação, Docente do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco.

Arthur Souza de Paula - Estudante de Pedagogia (UFPE, 8º período). Bolsista FACEPE e monitor voluntário em Avaliação Educacional. Participou como monitor em eventos do CEEL/UFPE, como Seminário Brasil-Chile (2022) e Feira de Leitura. Interesses em avaliação educacional e formação docente.

Avaci Duda Xavier - Graduado em História e Pedagogia. Mestre em Sociologia e Educação. Especialista em: Em Direitos Humanos e Educação Inclusiva. É professor da Rede Estadual de PE. Atualmente, cursa doutorado em Ciências da Linguagem (UNICAP). Pesquisa Educação Inclusiva, Especial e Gestão por Resultados.

Bernardina Santos Araújo de Sousa - Graduada em Pedagogia (FAFICA), Especialista em História (FBJ), mestra em Educação (UFPE), Doutora em Educação (UFPB). Docente do IFPE. Membro dos Grupos de Pesquisa: DIPEM; Trabalho, Formação e Educação Superior; Organização, Memórias e Práticas Educativas na EPT. Pesquisadora na área de Práticas Pedagógicas; Gênero, Inclusão e Diversidade.

Bruna Tarcília Ferraz - Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Mestre em Educação

pela UFPE, pela linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Licenciada em Pedagogia pela UFPE.

Carla Fernanda Silva do Prado - Mestranda em Educação (UPE), linha Política e Gestão Educacional. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva. Licenciada em Pedagogia (UPE). Pesquisadora em formação docente e práticas pedagógicas. Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil (Colégio Convergente e Rede Municipal de Passira/PE).

Carla Fernanda Silva do Prado - Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialização em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Intervale). Graduada em Pedagogia (UPE). Atualmente Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil no Colégio Convergente e na Rede Municipal de Passira/PE.

Caroline dos Santos Lima - Quilombola do Recôncavo da Bahia, possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Pós-graduação em Educação pelo Instituto Federal de Minas Gerais. É mestranda do Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco.

Débora Falcão dos Santos - Licencianda em Letras pela UFPE. Integrante do PET Letras.

Emerson da Costa Melo - Graduado em Ciências Contábeis. Especialista em Administração e Finanças. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Auditor do IFPE. Substituto do Titular da Auditoria Interna do IFPE.

Fernanda Paula dos Santos Castro - Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Concluiu Residência Hospitalar na área de Nefrologia pelo Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco (2017). Mestranda pelo Programa de Mestrado

em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE (2023). Atualmente trabalha como psicóloga escolar no Instituto Federal de Pernambuco.

Flávia Maria dos Santos Vieira - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE-UPE). Especialização em Informática Educacional (FAFIRE). Graduada em Comunicação Social (ESURP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Atualmente é Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Olinda/PE. Professora da Rede Municipal de Olinda/PE.

Franciely Gomes Freire de Aguiar Silva - Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE-UPE). Mestra em Educação pelo PPGE-UPE. Graduação em Geografia e em Pedagogia (UPE). Professora do ensino básico da SEDUC—PE.

Graça Elenice dos Santos Braga - Mestra, em: Educação pela (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ). É Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade - Audre Lorde – GEPERGES-UFRPE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Decoloniais e Teorias da Complexidade em Educação. CAA-UFPE.

Ítalo Áquila Martins Macedo - “Pedagogo pela UNINASSAU, campus Petrolina. Pósgraduado pela UNIMINAS em Metodologias Ativas e Prática Docente e Educação Especial-Inclusiva. Membro dos grupos EDUCERE-UNEB (Educação Contextualizada no Semiárido) e GPEEM-UFPA (Educação Especial e Matemática).

Karla Michelly Fabrício - Doutoranda em Letras (UFPE), possui graduação em Letras (UPE) e mestrado em Letras (UFPE). É especialista em Língua Inglesa e no Ensino da Língua Portuguesa. É professora da Rede Estadual de PE e pesquisa: ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores.

Luara Poliana de Vasconcelos Sousa - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE em parceria

com FUNDAJ. Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Participou dos grupos: GEPAR/UFPE e Núcleo ERER/UFPE. Ministrante de palestras e oficinas sobre as relações étnico-raciais. Indígena do povo Tarairiú-Seridó.

Lucas de França Leandro - Estudante de Pedagogia (UFPE, 8º período). Ex-agrônomo (UFRPE). Atuou como instrutor musical (Musiqualidade) e mediador educacional para neurodivergentes (SOP). Certificado em Tiflologia (CAEER/2024), atua como leitor/transcritor no NACE/UFPE. Experiência em projetos sociais (NAVE - pré-vestibular popular).

Magna Silva - Doutora em Educação e professora e pesquisadora da Graduação e da Pós-Graduação em Educação da UFPE. Atuou em programas do MEC relacionados ao PNLD, PNLDA, PNBE, Provinha Brasil e PNAIC. Atualmente atua como pró-reitora de graduação da UFPE e é líder do grupo de pesquisa ALEP, cadastrado no CNPQ desde 2017. Pesquisa sobre alfabetização, prática docente, política pública e avaliação.

Maria Fernanda dos Santos Alencar - Doutora em Educação (Udelmar-Chile). Mestra em Educação (UFPB). Graduada em Letras (UFPE). Profª do Curso de Pedagogia (NFD/CAA/UFPE), do Mestrado Profissional em Gestão Pública (CCSA/UFPE) e da Pós-Graduação em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ) e Membro do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisa

Maria Gabrielly Alves Brasil - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro acadêmico do Agreste (CAA), integrante do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ).

Maria José dos Santos - Doutora em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste-PPGEduc-UFPE, Pesquisadora dos Grupos: Estudos Pós-Decoloniais e Teorias da Complexidade em Educação, PPGEduc-CAA-UFPE e do Grupo: Raça, Gênero e Sexualidade - Audre Lorde – GEPERGES, UFRPE.

Marlen Cristina Mendes Leandro - Mestre em Educação (UPE), especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UFPE) e licenciada em História (UPE). Professora da Rede Municipal do Recife, pesquisa Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com ênfase em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Nathália Késsia - Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação na UFPE, professora de Graduação da UNIFACOL e da Educação Básica na Prefeitura do Recife. Membro do CEEL da UFPE e faz parte do grupo de pesquisa ALEP/CNPQ. Pesquisa sobre Educação infantil, alfabetização, prática docente e avaliação.

Odaléa Feitosa Vidal - Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialização em Estratégias Didáticas na educação básica, com uso das TIC (UFAL). Graduação em Pedagogia (UFAL). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UPE). Atualmente é Coordenadora do PPGE-UPE.

Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva - Mestre em Sociologia, Docente da Rede pública do Estado de Pernambuco.

Taynan Iris da Conceição - Licenciada em Letras pela UFPE. Integrante do PIBID e monitora de disciplina.

Tícia Cavalcante Ferro - Fonoaudióloga (UNICAP), mestre e doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora Associada III (UFPE), atuando no PPGE e no Mestrado Profissional em Educação Básica. Coordena o Centro de Estudos Inclusivos (CEI/UFPE) e lidera o GEPAI. Pesquisa: educação inclusiva, comunicação alternativa, alfabetização e deficiência.

Valquiria Farias Bezerra Barbosa - Professora titular do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPE, Campus Olinda. Possui Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC) e Pós-Doutorado em Educação Contemporânea (UFPE). É membro

do grupo de Pesquisa Organização, Memórias e Práticas Educativas na EPT (IFPE).

Viviane Rezende Alves - Gestora educacional e Formadora de professores/as (SEE/PE). Articuladora Regional do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (MEC). Mestranda em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). Membra do Grupo de Pesquisa e Estudos Contracoloniais em Educação e Agroecologia (GPECEA/UFRPE). Membra do Grupo Intersetorial de Equidade Racial do Governo de Pernambuco.

Volmir José Brutscher - Graduado em filosofia (UPF) e Pedagogia (FGD), é mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2004) e doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Atualmente, é professor da Universidade de Pernambuco (UPE), atuando no Curso de Pedagogia e no PPGE/UPE. É membro do Grupo de Pesquisa EXTELAR/UFPB e do POESDOC/UPE.

Wagner Lins Lira - Mestre e Doutor em Antropologia (PPGA/UFPE). Pós-doutor em Educação (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ). Professor Adjunto do Departamento de Educação (UFRPE). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UFRPE).