



encontrografia

Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar



Andressa Caetano Mafezoni
Euluze Rodrigues da Costa
ORGANIZADORES

encontrografia

Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar

Andressa Caetano Mafezoni
Euluze Rodrigues da Costa
ORGANIZADORES



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar / Andressa Caetano Mafezoni, Euluze Rodrigues da Costa, organizadores. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-090-0

1. Educação inclusiva 2. Diversidade 3. Práticas educativas I. Mafezoni, Andressa Caetano. II. Costa, Euluze Rodrigues da.

24-233110

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Formação docente : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio.....	10
1. Análise de uma pesquisa-formação impulsionada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Espírito Santo.....	14
Alexandro Braga Vieira	
Juliana Sousa Elias	
Ricardo Tavares de Medeiros	
Shellen de Lima Matiazzi	
2. Judicialização da Educação Especial: desafios e perspectivas apontados pela literatura.....	38
Fabiano Duarte Valente	
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
3. O trabalho articulado na perspectiva colaborativa: desafios e possibilidades entre o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Aula Regular	56
Patrícia Vassoler Scaramussa	
Andressa Caetano Mafezoni	
4. Mapeamento dos casos de Covid no ES: um olhar sobre os estudantes público da Educação Especial	78
Eliene Guimarães Moreira	
Gabriela Roncatt Ferreira de Souza	
Douglas Christian Ferrari de Melo	

5. O fenômeno da resiliência: conceitos introdutórios e a escola 106

Anderson Oliveira Santos
Vitor Gomes
Paola Cecília Duarte César

6. Invisibilização dos saberes de povos de matrizes afrikanas e a (de)colonização curricular..... 124

Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu
Cleyde Rodrigues Amorim

7. Livro didático de alfabetização: diálogos com as professoras alfabetizadoras 150

Renata Luchi Pires
Dania Monteiro Vieira Costa

8. Criança(s), infância(s) e linguagem(ns): perspectiva(s) de documentos curriculares oficiais 171

Flávia Santana Rocha
Regina Godinho de Alcântara

9. Breves diálogos entre racismo ambiental e Educação Ambiental nos cotidianos escolares do bairro José de Anchieta, Serra, ES 198

Soler Gonzalez
Raphael Silva Gama
Ester Barreto Bento

10. “Desmarginalização” dos sujeitos e saberes tradicionais: estado de conhecimento da interculturalidade crítica..... 217

Rosali Rauta Siller
Mayla Rucher Araújo
Jussimara dos Santos Gimenes Calezani

11. Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo: encontros político-pedagógicos 235

Janinha Gerke
Raíza Bianchi
Andrey Rech de Lara

12. O ensino da arte na Educação Infantil: uma revisão da produção do conhecimento pós-BNCC 258

Patricia Neves Pinheiro Nascimento

Kezia Rodrigues Nunes

Irene Coutinho da Silva

Prefácio

Este livro, *Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar*, organizado pela Profa. Dra. Andressa Caetano Mafezoni e pelo Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Júnior, docentes do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, é um tributo a todos que se dedicam ao campo da educação, especialmente àqueles que lutam pelo direito à educação inclusiva.

Os textos presentes no livro são fruto de um trabalho coletivo realizado por docentes, discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação. Com uma diversidade de objetos, teorias e métodos, cada capítulo oferece uma combinação de pesquisas que ilustram como educadores têm desbravado o caminho para a construção de uma escola inclusiva.

Uma análise geral dos capítulos evidencia a articulação com os dois eixos centrais propostos para discussão: *diversidade e inclusão escolar*. No campo da diversidade, capítulos como os de Ndjungu e Amorim, *Invisibilização dos saberes de povos de matrizes africanas e a (de)colonização curricular*; Siller, Araújo e Calezani, *'Desmarginalização' dos sujeitos e saberes tradicionais: estado de conhecimento da interculturalidade crítica*; Gerke, Bianchi e Lara, *Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo: encontros político-pedagógicos*; Santos, Gomer e César, *Fenômeno da resiliência: conceitos introdutórios e a escola*; Gonzalez, Gama e Bento, *Breves diálogos entre racismo ambiental e Educação*

Ambiental nos cotidianos escolares do bairro José de Anchieta, Serra, ES, colocam no centro do debate a necessidade de construir práticas que valorizem a diversidade de culturas e religiões.

É fundamental enfrentar a intolerância em relação às religiões de matrizes africanas, uma vez que muitos preconceitos se iniciam nos espaços de ensino, destacando a importância da fiscalização na implementação da Lei 10.639/2003 (Ndjungu; Amorim, 2024). A produção de um estado do conhecimento sobre pesquisas que abordam sujeitos e saberes tradicionais de populações minoritárias é essencial, alinhando-se à abordagem epistemológica da interculturalidade crítica sob uma perspectiva decolonial (Siller; Araújo; Calezani, 2024). Além disso, a apresentação de possibilidades de práticas pedagógicas fundamentadas na Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo é crucial (Gerke; Bianchi; Lara, 2024).

Também se destaca a necessidade de compreender o fenômeno da resiliência e seu papel nos fatores de risco e proteção, com o intuito de construir uma escola que potencialize a superação das adversidades, especialmente nas aulas de Educação Física (Santos; Gomer; César, 2024). Na obra, busca-se, ainda, apresentar ações políticas e pedagógicas comprometidas com uma educação como prática da liberdade (Freire, 2014)¹ e uma Educação Ambiental antirracista (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023), fundamentais para o enfrentamento do racismo e da injustiça ambiental, exacerbados pela pandemia de Covid-19 (Gonzalez; Gama; Bento, 2024).

No que diz respeito aos desafios da educação da infância e alfabetização, o leitor encontrará valiosas reflexões nos capítulos de Pires e Costa, *Livro didático de alfabetização: diálogos com as professoras alfabetizadoras*; Rocha e Alcântara, *Criança(s), infância(s) e linguagem(ns): perspectiva(s) de documentos curriculares oficiais*; Nascimento, Nunes e Silva, *O ensino da arte na Educação Infantil: uma revisão da produção do conhecimento pós-BNCC*. O estudo de Pires e Costa (2024) investiga práticas de produção de textos apresentadas no livro de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, utilizado por professores no ciclo de alfabetização. Já Rocha e Alcântara (2024) analisam concepções de criança, língua e linguagem

1 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).² Nascimento, Nunes e Silva (2024) exploram a produção acadêmica sobre o ensino da arte na Educação Infantil, questionando “O que podem as crianças?”.

No campo da inclusão escolar, capítulos como os de Valente e Costa Junior, *Judicialização da Educação Especial: desafios e perspectivas apontados pela literatura*; Moreira, Souza e Melo (2024), *Mapeamento dos casos de Covid no ES: um olhar sobre os estudantes público da Educação Especial*, abordam as questões jurídicas e os impactos da pandemia na efetivação do direito à educação, visando construir uma sociedade que promova equidade e respeito à diversidade. O estudo de Moreira, Souza e Melo (2024) analisa as portarias estaduais e iniciativas governamentais adotadas durante a pandemia, com ênfase na Geografia da Deficiência, para compreender os impactos socioespaciais sobre essa população e informar políticas públicas mais inclusivas.

Ainda no campo da educação inclusiva, os estudos de Vieira *et al.*, *Análise de uma pesquisa-formação impulsionada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Espírito Santo*; Scaramussa e Mafezoni, *O trabalho articulado na perspectiva colaborativa: desafios e possibilidades entre o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Aula Regular*, apresentam possibilidades de atuação profissional, no contexto da Educação Especial, em que se articulam a extensão e pesquisa, como eixo central da produção de conhecimento. Esses estudos evidenciam a importância das pesquisas e seus direcionamentos sobre o movimento do trabalho articulado, na perspectiva colaborativa, entre os docentes em formação continuada e/ou professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular.

Acreditamos que este livro será uma fonte valiosa de inspiração para educadores, gestores e todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação mais justa e equitativa. Que ele provoque reflexões profundas e incentive ações concretas em prol da diversidade e inclusão nas escolas. Ao longo da leitura, você encontrará estratégias concretas e abordagens que podem ser usadas em diversos contextos, inspirando um olhar crítico e criativo sobre a diversidade e inclusão escolar. A efetivação do direito à educação

2 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

para todos é essencial para a construção de uma sociedade que promova a equidade e o respeito à diversidade.

Vitória, 30 de setembro de 2024.

Wagner dos Santos³

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é Diretor de Pós-Graduação da Ufes, Coordenador do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Sudeste (FORPREd/Sudeste) período 2023-2024. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, no período de 2020-2024. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Avaliação Educacional, Currículo e Política Educacional. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

1. Análise de uma pesquisa-formação impulsionada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Espírito Santo

Alexandro Braga Vieira¹

Juliana Sousa Elias²

Ricardo Tavares de Medeiros³

Shellen de Lima Matiazzi⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.1

-
- 1 Pós-doutor, doutor e mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Graduado em Letras e Pedagogia. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo.
 - 2 Mestranda pelo Programa Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em História. Professora na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.
 - 3 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia. Professor de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação – Campus Vila Velha/ES.
 - 4 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Professora e Pedagoga na Rede Municipal de Vitória/ES.

Considerações iniciais

O grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar*, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), vem, por várias décadas, constituindo processos de pesquisa-formação⁵ envolvendo professores universitários, estudantes e egressos da pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado), bolsistas de iniciação científica e profissionais da Educação Básica, na premissa de desencadear investigações sobre as políticas em ação⁶ implementadas pelas redes públicas de ensino capixaba sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, compondo, simultaneamente, oportunidades de formação para que os participantes aprofundem seus saberes-fazer sobre a temática em tela.

No ano de 2018, em virtude dos dez anos de promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), o mencionado grupo sistematizou uma investigação para compreender os impactos do referido documento nas políticas em ação implementadas pelas redes públicas de ensino do Espírito Santo, acompanhada de um projeto de extensão — movimentos que demandaram encontros para planejamento, sistematização, submissão às Pró-Reitorias⁷ cabíveis e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Cumpridos esses protocolos iniciais, o grupo se organizou para o desenvolvimento da pesquisa⁸ e da extensão⁹ de maneira presencial, no entanto, com o advento da pandemia da Covid-19, foi necessário desenvolvê-las remotamente. Esse cenário levou o grupo a organizar encontros para conhecer certas ferramentas digitais e pensar em como incorporá-las nos

5 Tratam-se de projetos de pesquisa que culminam em um Curso de Extensão. Duas ações que se interpenetram.

6 Inspirados nos estudos de Jesus *et al.* (2012), entende-se pelo referido conceito as políticas vividas/praticadas/implementadas pelas redes de ensino, impulsionadas pelo que preserva as normativas vigentes.

7 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão, ambas vinculadas à Ufes.

8 Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva.

9 Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo.

processos da pesquisa-formação, tendo em vista algumas delas serem pouco conhecidas pelos participantes e, em alguns casos, ainda utilizadas de maneira tímida na produção de dados.

Nesse sentido, o presente texto objetiva evidenciar a experiência vivenciada pelo grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar* no desenvolvimento da pesquisa e da extensão, realizadas por meio da plataforma Google Meet, na tratativa de: a) compreender as ações impulsionadas pela PNEE/2008 nas redes públicas de ensino capixabas; b) fortalecer os saberes-fazer dos profissionais envolvidos sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Assim, o texto se organiza por meio de reflexões sobre os fundamentos da PNEE/2008, o desenho metodológico traçado pelo grupo de pesquisa, o desenvolvimento propriamente dito da investigação e da extensão, as considerações finais e as referências.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

No ano de 2008, o governo federal publicizou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 55/2007, prorrogada pela Portaria nº 9482/2007 e entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008, assumindo o documento o seguinte objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A PNEE/2008 traça uma linha histórica das políticas de Educação Especial no Brasil com o intuito de evidenciar os movimentos produzidos para o direito social à educação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazendo um diagnóstico sobre a crescente matrícula desses sujeitos nas escolas comuns, enfrentando à segregação vivida em instituições/classes especializadas.

Com isso, evidencia que, embora desafios ainda se presentifiquem no direito social à educação para esses discentes, o censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas, traz indicadores quanto ao aumento de

[...] acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 12).

Dentre as contribuições que a PNEE/2008 traz para o fortalecimento do direito social à educação dos estudantes apoiados pela Educação Especial, reafirma a escola comum como espaço-tempo de todos e convoca os sistemas de ensino/escolas a comporem políticas para o enfrentamento de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e avaliativas, objetivando potencializar as práticas pedagógicas e a apropriação dos conhecimentos, salientando a importância das redes de apoio para a acessibilidade ao currículo na relação igualdade-diferença, pois, como afirma Santos (2008, p. 382):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Assim, a PNEE/2008 ratifica a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, não substitutiva aos processos de escolarização, provendo a oferta do atendimento educacional especializado, por intermédio da disponibilização de serviços e recursos próprios e orientação aos alunos e aos professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse sentido, avança quanto às orientações acerca do atendimento educacional especializado, tendo em vista tais serviços serem mencionados na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, mas sem direcionamentos sobre sua operacionalização. Kassar e Rebelo (2012) problematizam a importância dos encaminhamentos político-pedagógicos para essa rede de apoio, tendo em vista historicamente ganhar conotações substitutivas à classe comum, sendo significadas, inclusive, como a responsável pela escolarização dos alunos.

Com a PNEE/2008, passa-se a entender que o atendimento educacional especializado busca dar suporte à acessibilidade curricular, pois as atividades desenvolvidas “[...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 16).

O documento sinaliza que o processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial se inicia na Educação Infantil, que o acesso aos conhecimentos se coloca como questão inegociável e que o atendimento educacional especializado faz parte da proposta pedagógica da escola. Para a oferta desses serviços, parcerias foram firmadas entre o Ministério/Secretarias de Educação para a implementação de salas de recursos multifuncionais, considerando que:

[...] em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 16).

Os direcionamentos político-pedagógicos dados ao atendimento educacional especializado impulsionaram a produção da pesquisa, levando pesquisadores como Baptista (2011) e Ghidini e Vieira (2021) a problematizarem a importância das salas de recursos multifuncionais e as intervenções no contraturno, no entanto, ampliando os apoios para as demais atividades curriculares e turnos, reafirmando seu caráter pedagógico. Dentre as ações pedagógicas desenvolvidas pelo atendimento educacional especializado, podemos destacar:

[...] a preparação de materiais/recursos; o planejamento/ mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores do ensino comum; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros (Ghidini; Vieira, 2021, p. 13).

Outra contribuição trazida pela PNEE/2008 versa sobre a definição do alunado apoiado pela Educação Especial, tendo em vista o imaginário social/ escolar tender a suprimir os pressupostos da Educação Inclusiva (escolarização para todos) na Educação Especial. Segundo o documento supracitado, configuram-se público da modalidade de ensino os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando que o conceito necessidades educacionais especiais produzia a ideia de que todo estudante que requeria apoios à escolarização seria parte do atendimento educacional especializado.

Os três grupos de alunos outrora citados são os contemplados pela Educação Especial e, como sinaliza a PNEE/2008, “[...] nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 9). Nesse sentido, os profissionais que atuam na Educação Especial podem colaborar com orientações político-pedagógicas, sem necessariamente ter esses alunos como público da modalidade de ensino.

A definição dos estudantes busca enfrentar a produção social da deficiência (Bridi; Baptista, 2014; Medeiros, Caetano, 2023) quando aqueles que passam a requerer apoios pedagógicos diversificados ou apresentam modos/ tempos mais específicos para se apropriarem dos componentes curriculares passam a ser significados na categoria deficiência intelectual, como se os processos de ensino-aprendizagem não fossem atravessados por momentos de evoluções e involuções, conforme ensina Vygotsky (1998).

As orientações político-pedagógicas trazidas pela PNEE/2008 impulsionaram a sistematização de normativas — como a Resolução nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 13.146/2015 —, convocando-nos também a entender como o documento se materializa em políticas em ação nos sistemas de ensino, considerando a historicidade da Educação Especial em cada rede/escola e os movimentos locais para a promoção do direito social à educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O desenho metodológico traçado pelo grupo de pesquisa para realização da pesquisa-formação

Como caminho teórico-metodológico, a pesquisa-formação recorreu a pressupostos qualitativos e à abordagem da Cartografia Simbólica das Representações Sociais que, para Santos (2007), significa um modo de produção de conhecimentos que leva o pesquisador a agregar um conjunto de dados de modo tal que eles constituam um mapa capaz de representar/simbolizar a realidade analisada. Assim, os mapas “[...] são o produto da cartografia e correspondem a formas visuais de organizar conhecimento sobre determinada realidade ou território (Freitas, 2015, p. 1116).

Segundo Freitas (2015), a representação de uma certa realidade pelo pesquisador cartógrafo demanda atenção para que ele venha perceber elementos macro, mas também micro, pois a “[...] principal convenção cartográfica indica que o Norte está colocado no topo do mapa” (Freitas, 2015, p. 1118), entendendo-se por Norte conhecimentos, grupos sociais e dados que se colocam hegemônicos e que descartam aqueles que são locais, como se eles não implicassem a representação da realidade. Diante disso, Santos e Menezes (2010) afirmam a importância de se visibilizar as Epistemologias do Sul, porque elas:

[...] são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistem com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (Santos; Menezes, 2010, p. 19).

A partir de pressupostos qualitativos e da Cartografia Simbólica das Representações Sociais, o grupo elegeu como objetivo da investigação:

cartografar as implicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva em municípios localizados no estado do Espírito Santo, tendo como premissa o fortalecimento do direito à educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para esse alcance, os objetivos específicos foram: a) compreender os principais encaminhamentos políticos e pedagógicos trazidos pela PNEE/2008; b) cartografar as políticas de inclusão escolar instituídas em municípios capixabas nos seguintes aspectos: definição do público da Educação Especial, matrícula, redes de apoio, atendimento educacional especializado, acesso aos currículos, práticas pedagógicas, avaliação (identificação e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem), formação docente, composição de documentos locais e financiamento da Educação Especial; c) implicações (ou não) do documento nas políticas de Educação Especial dos municípios envolvidos no estudo.

Quanto aos procedimentos para produção dos dados, o grupo de pesquisa sistematizou um calendário de reuniões quinzenais, visando ao planejamento das ações a serem executadas. Alguns encontros foram realizados no turno vespertino (das 14h00min às 17h00min) e outros no noturno (18h00min às 21h00min), todos nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação. Com a chegada da pandemia, alguns foram remotos. Nos planejamentos, decidiu-se recorrer à ferramenta dos grupos focais (Gatti, 2005), por serem estratégias metodológicas capazes de levar os participantes a promoverem reflexões e narrativas sobre a temática em estudo. O quadro abaixo traz questões disparadoras adotadas para os grupos focais.

Quadro 1 - Questões disparadoras dos grupos focais (continua)

Nº	Questões disparadoras
1	Políticas de Educação Especial e principais documentos orientadores
2	A equipe de Educação Especial: composição e trajetória
3	Estrutura e organização das escolas
4	Matrícula e critérios de identificação dos alunos
5	Profissionais da rede: tipos de apoio, atribuições e formação exigida.

Quadro 1 - Questões disparadoras dos grupos focais (conclusão)

6	Formação continuada: professores especialistas, professores, gestores e pedagogos
7	Trabalho nas escolas: organização, práticas escolares e pedagógicas, currículo escolar e atendimento educacional especializado.
8	Avaliação de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem.
9	Os diferentes dispositivos: diálogo com as demais secretarias
10	Relação com as instituições especializadas: relação público-privado-filantropia, atendimento educacional especializado escola comum e na instituição especializada
11	O que pensam as famílias?
12	Financiamento
13	Movimentos nacionais, estaduais e municipais atuais diante das propostas de mudança da PNEE/2008
14	Possibilidades e desafios

Fonte: Organização dos autores.

Considerando que a pesquisa abrangeria vários municípios capixabas, a equipe responsável se subdividiu em quatro subgrupos para realização dos grupos focais, de modo que em cada subgrupo contasse com um¹⁰ professor da universidade, estudantes e egressos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e alunos de iniciação científica. A organização dessa ação se constituiu da seguinte maneira:

10 Na Região Norte/Noroeste, o subgrupo foi conduzido por duas professoras do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), localizado no campus de São Mateus/ES.

Quadro 2 - Organização do grupo de pesquisa em subgrupos

Subgrupos	Região do estado	Rede municipal envolvida	Rede estadual
Subgrupo 1	Metropolitana	Vitória, Serra e Fundão	Superintendência Regional de Educação de Carapina
Subgrupo 2	Serrana	Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Maria Jetibá e Afonso Cláudio	Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio.
Subgrupo 3	Sul	Anchieta, Atílio Vivacqua, Cachoeiro de Itapemirim, Presidente Kennedy	Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim.
Subgrupo 4	Norte/ Noroeste	São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra, Jaguaré e Linhares	Superintendência Regional de Educação de São Mateus. Superintendência Regional de Educação de Linhares.

Fonte: Organização dos autores.

Para envolvimento das redes de ensino nos grupos focais, foi encaminhada uma carta-convite para as Secretarias de Educação (municipais e a estadual) com os seguintes objetivos: a) apresentar a pesquisa-formação; b) solicitar anuência; c) requisitar a indicação dos participantes. Decidiu-se que cada rede de ensino indicaria 10 profissionais, dentre eles, gestores públicos de Educação Especial, gestores escolares, professores de sala de aula comum, professores de Educação Especial e familiares. Ao todo, o estudo envolveu, aproximadamente, 210 sujeitos, dentre profissionais da Educação Básica e responsáveis pelos discentes.

O planejamento inicial era realizar uma reunião presencial com a coordenação de Educação Especial de cada rede municipal de ensino e das superintendências para socialização do estudo. No entanto, em virtude da pandemia da Covid-19, em dois subgrupos o planejado foi executado e os demais de maneira remota. Os grupos focais, pelo mesmo motivo, foram realizados pela

plataforma Google Meet, que também se colocou como instrumento de registro para posterior transcrição e análise.

O processo de produção dos dados em cada região/subgrupo, embora adotasse as ações planejadas como espinha dorsal, ganhou dinâmicas singulares, considerando o período da pandemia e a disponibilidade dos participantes. Os grupos focais foram desenvolvidos no transcorrer do ano 2020 e primeiro semestre de 2021. Além do processo de produção dos dados, no segundo semestre de 2021, como desdobramento da pesquisa, o grupo planejou e mediu remotamente o projeto de extensão *Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no Estado do Espírito*, a partir de temáticas levantadas pelos participantes.

O processo formativo foi realizado por meio de *lives*, via canal do YouTube do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e envolveu o grupo de pesquisa e profissionais do Ensino Superior e da Educação Básica (participantes ou não do estudo), tendo como objetivo o aprofundamento teórico-prático sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. O quadro a seguir traz a dinâmica de cada encontro formativo.

Quadro 4 - Organização do curso de extensão (continua)

Data	Temática	Participantes/ Acessos	Palestrantes
05/08	Primeiro encontro referente à ação de extensão Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no Estado do Espírito Santo	553	Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
19/08	Políticas de Educação Especial em pauta: contextos, normativas, legislações	550	Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus Profa. Ms. Cinthya Campos de Oliveira Mascena

Quadro 4 - Organização do curso de extensão (conclusão)

02/09	Financiamento da Educação e a Educação Especial	434	Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho Prof. Dr. Gildásio Macedo de Oliveira
16/09	Currículo e Práticas Pedagógicas: Alfabetização e Educação Especial	726	Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti Profa. Dra. Alice Pilon do Nascimento
30/09	Currículo e Práticas Pedagógicas: Ensino Médio e Educação Especial	423	Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira Prof. Ms. Bruna de Oliveira Bonomo Profa. Ms. Janine Candeias Balbino Dias
14/10	Escolarização do público da Educação Especial em tempos de pandemia	392	Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo
28/10	Atendimento Educacional Especializado	386	Profa. Dra. Karolini Galimberti Patuzzo Breciane
11/11	Redes de Apoio: interdisciplinaridade	236	Profa. Dra. Carline dos Santos Borges
25/11	Avaliação e Educação Especial	391	Profa. Dra. Ana Marta Bianchi de Aguiar

Fonte: Organização dos autores.

Os encontros se constituíram das 19h00min às 21h00min, contaram com o trabalho de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e as gravações estão disponibilizadas no Canal do YouTube do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Algumas reflexões sobre a pesquisa-formação

A pesquisa Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva

Em linhas gerais, pode-se dizer que a PNEE/2008 impulsionou/impulsiona as políticas locais de Educação Especial no Espírito Santo, em inteiração com a processualidade histórica da modalidade em cada rede de ensino, tendo como ponto em comum: o início dos atendimentos aos estudantes em instituições especializadas que rivalizam com as escolas comuns, quando se coloca em análise o financiamento público, recorrendo, na maioria das situações, às intervenções clínicas como “elemento de barganha” com as famílias.

Mesmo com essa historicidade, os dados evidenciam que as redes contam com a matrícula de estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns, tendo como principais políticas o professor da modalidade de ensino e as salas de recursos multifuncionais. A depender do sistema, dispõem-se de estagiários e de cuidadores que, na cotidianidade das unidades de ensino, são assumidos como apoios pedagógicos e até como os responsáveis pela mediação curricular — tensão para a escolarização dos alunos quando se delega a sujeitos sem formação a tarefa de ensinar/apoiar processos de ensino-aprendizagem.

Para fomento das políticas de Educação Especial, as Secretarias de Educação contam com uma equipe/setor/núcleo de Educação Especial, respeitadas as derivações do termo em cada realidade. Assim, há “equipes” constituídas por: a) somente profissionais da educação com formação na área; b) profissionais da educação, saúde e assistência; c) uma pessoa de referência para a modalidade. Nesse caso, os participantes chamam-na de “eu-equipe”. A trajetória delas se mostra diversificada, tendo em vista poucas se constituírem na década de 1990 e a maioria a partir dos 2000, impulsionadas pela Resolução nº 2/2001.

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, art. 3º, parágrafo único).

Quanto à elaboração de documentos orientadores das políticas de Educação Especial, também encontramos movimentações diversas. Verificamos que há redes que se inspiraram na PNEE/2008 e compuseram a Política Municipal/Estadual de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; outras sistematizaram diretrizes, e há aquelas em que as orientações se realizam por meio de ofícios/comunicados disparados para as escolas, no intuito de sinalizar como promover a inclusão dos estudantes na classe comum e a realização do atendimento educacional especializado.

Os participantes dos grupos focais, ao narrarem sobre as estruturas das escolas, sinalizam que realidades diversas se fazem presentes. Na maioria dos casos, há escolas antigas com infraestrutura inadequada. Por exemplo, com a existência de escadas que criam barreiras na acessibilidade. Na contramão desse cenário, construções mais novas buscam atender às especificidades do alunado, possuindo rampas, ambientes com portas alargadas, banheiros acessíveis, sinalizações, dentre outros. Há movimentações políticas para adequações dos espaços não acessíveis. Unidades de ensino localizadas no perímetro rural possuem infraestrutura mais complexa, muitas, sem salas de recursos multifuncionais. Os envolvidos no estudo apontam, ainda, a existência desses ambientes nas escolas urbanas para oferta do atendimento educacional especializado.

Sobre a identificação dos alunos, há situações diversas. Uma delas é a apresentação do laudo na matrícula. Em outros casos, a família apresenta o diagnóstico no transcorrer do ano letivo, com o receio da negação da vaga. Na ausência do laudo, e a partir de certa desconfiança dos professores quanto à condição do aluno, um ciclo de investigação se inicia na escola: o professor regente “suspeita” que o estudante traz algo mais diferenciado em seu processo de escolarização, levando-o a acionar o pedagogo para socializar sua dúvida. Em seguida, o docente de Educação Especial é requisitado para analisar e avaliar o aluno. Consolidada a “suspeita”, a família é chamada para uma reunião, com vistas a recorrer à unidade de saúde com o objetivo de obter o laudo. Esse ciclo investigado é problematizado por outros estudos, como um conduzido por Jesus *et al.* (2015, p. 334), quando diz:

Feito o primeiro olhar avaliativo, um ciclo de investigação se inicia. O próximo passo, em vários casos, é contatar o pedagogo (coordenador pedagógico), para, posteriormente, o professor especializado entrar em

ação. Muitas vezes, pouco se problematizam as questões levantadas pelo professor de sala de aula, ‘confirmando’ a suspeita do desvio em relação à aprendizagem [...]. Nesse processo, as famílias são acionadas para uma conversa e dispositivos de registros são constituídos. Várias narrativas apontam para o fato de a avaliação diagnóstica demandar algum tempo para ser realizada e se apoiar em ferramentas que buscam valorizar certas ‘competências’ acadêmicas.

Continuando, os autores sinalizam:

Mesmo com a avaliação diagnóstica realizada pelo professor do ensino comum, pelo pedagogo e pelo professor especializado em Educação Especial, muitos casos são encaminhados para uma avaliação clínica constituída por um especialista na área da saúde [...]. No entanto, desafios surgem, pois algumas famílias encontram dificuldades em agendar as consultas e o retorno das informações à escola é moroso. Os professores precisam constituir outros dispositivos para aligeirar o processo. É necessário acionar outras esferas para que ocorram articulações entre as Secretarias de Educação e de Saúde (Jesus *et al.*, 2015, p. 334-335).

No que se refere aos profissionais envolvidos com a escolarização dos estudantes, as redes de ensino contam com os professores do ensino comum, coordenadores de turnos, diretores escolares e os pedagogos (todos com formação em suas respectivas áreas de atuação), além da equipe que atua na Educação Especial. As redes dispõem de docentes da área da deficiência intelectual, ocorrendo maior carência de profissionais da surdez, deficiência visual e altas habilidades/superdotação, fazendo com que a oferta de apoios que levem em consideração as especificidades dos estudantes se mostre deficitária, produzindo lacunas na continuidade e acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes.

A formação inicial dos professores de Educação Especial se realiza em licenciaturas diversas, acrescida de cursos de capacitação de 120 horas ou mais, ou especializações. Existem redes de ensino que contam com egressos do Curso de Pedagogia para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e Habilitação em Educação Especial.¹¹ Poucos trazem graduação específica. As atribuições perpassam pelas atividades pertinentes ao atendimento educacional especializado, na maioria dos casos, simplificado nas salas de recursos multifuncionais. Quanto à formação continuada sobre Educação Especial, as narrativas confirmam que as Secretarias de Educação implementam oportunidades e, quando possível, em parcerias, por exemplo, com a Universidade Federal do Espírito Santo.

A maioria dos processos formativos se realiza fora do horário de trabalho, cenário que fragiliza a participação dos profissionais, ocorrendo, em alguns casos, reuniões/encontros dentro dessa jornada, tendo como público quem atua na Educação Especial. Outro aspecto é a oferta de formações esparsas durante o ano letivo, sem um currículo que promova continuidade entre as temáticas discutidas e com ausência dos profissionais do ensino comum. Deparamo-nos com narrativas que sinalizam o envolvimento dos docentes em momentos de formação ofertados por empresas privadas, no entanto, custeada por esses sujeitos. Considerando que o estudo se realizou no período de 2020-2021 — período em que o país estava sob a gestão de um partido de extrema direita¹² —, os participantes se ressentem da extinção de parcerias entre o governo federal e as universidades quanto à oferta de cursos de especialização e de atualização, inclusive, na área da Educação Especial.

Quando direcionadas atenções para o trabalho pedagógico das escolas, as narrativas trazem um mosaico de situações. Podemos dizer que o acesso aos currículos sofre atravessamentos dos modos como os alunos são subjetivados, tendo em vista que, no imaginário escolar, quando o discente apresenta certos requisitos que o aproxima do que os professores entendem como necessários à apropriação curricular, o envolvimento no trabalho pedagógico se mostra mais possível. Na contramão, para aqueles que se distanciam dessa prerrogativa, a escola é reduzida a um espaço-tempo de socialização entre pares.

11 Habilitação já oferecida pela Ufes. O graduando do Curso de Pedagogia se habilitava em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo também acrescentar uma dessas habilitações: Educação Especial, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar.

12 Nesse caso, fazemos menção à Presidência da República sob gestão de Jair Messias Bolsonaro.

A alfabetização se coloca como um desafio para as escolas, temática mais complexa nos casos dos estudantes público da Educação Especial, ocorrendo, inclusive, avanços entre os anos escolares sem a apropriação da leitura e da escrita. Isso faz com que esses conhecimentos deixem de ser significados como direitos para se configurem em elementos a comporem os diagnósticos médicos, rótulos e estigmas, tendo em vista que o aluno que não aprendeu a ler e a escrever passa a compor o grupo denominado com “deficiência intelectual”, muitas vezes sem uma reflexão crítica das várias barreiras que implicaram na aprendizagem.

Para Medeiros e Caetano (2023, p. 55), quando o estudante “[...] ainda não sabe ler e escrever e está nos anos finais do ensino fundamental, ocorre o afastamento do professor do ensino comum do processo de escolarização e do planejamento de práticas pedagógicas para envolvê-la no currículo escolar”. Segundo os autores,

[...] a apropriação da leitura e da escrita não deve ser um elemento diagnóstico para excluir o estudante da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Ao contrário, deve ser reconhecida como um direito e uma necessidade à humanização e à inclusão social (Medeiros; Caetano, 2023, p. 55).

Na tratativa de buscar alternativas para envolvimento dos alunos no currículo escolar, os professores de Educação Especial narraram promover o que denominam de “adaptações das atividades”, ou seja, transpor o que será trabalhado com a classe para um nível de compreensão que os estudantes consigam realizá-las. Na maioria das vezes, essa ação se realiza de maneira solitária pelo docente especializado, evidenciando desafios a serem enfrentados pelas redes de ensino: a corresponsabilização dos professores do ensino comum pela escolarização desses alunos, momentos de formação continuada, organização dos planejamentos coletivos e a análise do número de profissionais de Educação Especial por escola, pois, em muitos contextos, o quantitativo não é condizente com as demandas das unidades de ensino. Há situações em que o currículo é reduzido a atividades como jogos, recorte e colagem, e reconhecimento de letras e números.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, os participantes trouxeram análises sobre o atendimento educacional especializado. De modo quase absoluto, ele é significado como intervenções que se realizam nas salas de recursos

multifuncionais. Com essa linha de pensamento, os demais apoios ao turno regular ganham outras conotações — “trabalho colaborativo” ou “trabalho articulado” —, como se auxílios presentes no turno comum não se constituíssem também em atendimento educacional especializado.

Sobre o diálogo entre a Secretaria de Educação/escolas e demais secretarias ou instituições, percebem-se fragilidades. Cada espaçotempo analisa/atende a pessoa dentro das atribuições do ambiente, subdividindo-a na parte de sua incumbência. As narrativas sinalizam a importância das ações intersetoriais para os processos de inclusão social/escolar, pois um olhar multirreferencial fomenta políticas articuladas e capazes de atender às necessidades desses sujeitos.

O financiamento em Educação Especial se colocou como temática a adentrar a formação e as ações dos profissionais da educação, pois mesmo aqueles que atuam nos órgãos centrais afirmam lidar com as questões pedagógicas, tendo em vista as secretarias de educação contarem com um setor específico para tratar dos recursos financeiros. Os participantes da pesquisa estão cientes de que as unidades de ensino recebem recursos, destacando o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas sem informações sobre uma rubrica para a Educação Especial. Quando sinalizam como fazem para dispor de materiais e recursos para trabalhar com os estudantes, os participantes nararam utilizar papéis, cartolinas, pincéis, colas, dentre outros disponíveis nas escolas. Informam também que a sala de recurso multifuncional recebera recursos didáticos e equipamentos na época de sua implementação pelo MEC, ocorrendo produções de materiais pelo próprio professor.

Os dados do estudo acenam que movimentos internacionais — Declaração Mundial para Todos (Unesco, 1990) e Declaração de Salamanca (1994), por exemplo —, assim como outros constituídos em âmbito nacional, estadual e local, implicam nas políticas em ação — como pudemos perceber com a implementação da PNEE/2008. Nesse contexto, podemos dizer que tal prerrogativa também se aplica nas redes de ensino do estado do Espírito Santo que realizam ações político-pedagógicas para a escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, mesmo convivendo com desafios, conforme os apresentados no transcórre do texto.

O projeto de extensão: *Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo*

Com o desenvolvimento do estudo, foram apontadas temáticas ao projeto de extensão. Os momentos formativos, planejados e mediados pelo grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar*, buscaram relacionar as temáticas apontadas pelos professores, os conhecimentos produzidos na área de Educação Especial e a legislação vigente.

Estudar as normativas se configurou em possibilidades de enfrentamento a imaginários sociais/escolares que afetam o direito social à educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao dialogar com os aportes legais que sustentam a educação como direito público e subjetivo, e a Educação Especial como modalidade de ensino, os participantes puderam problematizar linhas de pensamento que afetam a aprendizagem dos estudantes na escola comum, como: a redução da escola em espaçotempo de socialização; o avanço automático entre os anos escolares “amparado” pelos laudos médicos ou supostas normativas; a produção de currículos mínimos; a responsabilização única do professor especialista como o comprometido pela aprendizagem do estudante; as salas de recursos multifuncionais como substitutivas às classes comuns; dentre outras questões.

A reflexão sobre as questões explicitadas reafirmou a importância de estudos sobre o financiamento da Educação, com destaque o relacionado à Educação Especial, tendo em vista implicar na melhoria das condições de trabalho, na formação e na valorização docente, conseqüentemente, no direito social à Educação. Mesmo sendo reconhecida como temática relevante, o financiamento se apresenta como carência entre os profissionais da Educação, desvelando sua inserção nos processos de formação inicial e continuada.

A defesa da escola comum como um direito possibilitou reflexões sobre os currículos em uma perspectiva inclusiva nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, além de favorecer análises sobre as práticas pedagógicas como caminhos pelos quais os processos de mediação se realizam. A extensão ajudou os participantes a refletirem que os currículos não são neutros, mas carregados de relações de poder, culturas e subjetividades, portanto, aprender é uma necessidade extensiva às pessoas público da Educação Especial.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas envolvem planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, perpassando as relações interpessoais entre os professores e os alunos, partindo do pressuposto de que elas se configuram na mediação com o outro ou com os outros (Franco, 2015).

A reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas colocou a alfabetização como temática que preocupa os professores. Coletivamente, ficou compreendido que a temática deve ser fortalecida na formação inicial e continuada, tendo em vista serem conhecimentos imprescindíveis para a inclusão social/escolar, pois, como afirmam Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 23),

[...] alfabetizar, isto é, ensinar a ler e a produzir textos orais e escritos, é um ato ético, ou seja, responsável. Podemos fazer escolhas menos conscientes, oriundas de determinações previamente definidas, mas isso não nos exime da responsabilidade pelos nossos atos como formadores/as de crianças. Assim, como um ato ético, político e responsável, a alfabetização está comprometida com a formação de sujeitos críticos e, portanto, com condições de participar da transformação da sociedade atual, extremamente injusta, desigual e excludente.

Refletir sobre as políticas de Educação Especial, os currículos e as práticas pedagógicas favoreceram análises sobre o atendimento educacional especializado em uma perspectiva pedagógica que se enreda nas atividades da escola (turno e contraturno). Com isso, os professores envolvidos na extensão analisaram como ele perde força quando materializado somente nas salas de recursos multifuncionais, pois o estudante necessita estar nas várias ações pedagógicas, portanto os apoios caminham nesse mesmo fluxo. Puderam compreender que a pesquisa em Educação Especial tem investido na produção de conhecimentos sobre como o atendimento educacional especializado pode contribuir com o envolvimento dos estudantes no currículo comum, por isso a defesa de uma concepção como ação pedagógica em Educação Especial (Baptista, 2011).

A avaliação em Educação Especial também foi colocada como uma necessidade que demanda análises. A de identificação das necessidades dos estudantes precisa ser trabalhada sem a produção de rótulos e estigmas, mas na premissa de levantar políticas públicas para suporte a esses sujeitos. A

avaliação de acompanhamento do trabalho pedagógico ganha sentido quando se coloca multirreferencial, ou seja, problematiza os vários elementos que afetam a apropriação dos conhecimentos e aponta estratégias necessárias aos atos de ensinar e aprender na escola comum.

Refletir sobre os direitos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação favoreceu análises sobre as ações intersetoriais e a necessidade de enfrentar a compartimentalização da pessoa, quando se direciona atenções para a parte que uma determinada instituição/setor lhe interessa. Na linha das possibilidades, a interlocução entre as áreas da Educação, Saúde, Assistência Social, Ministério Público, Centros de Atenção Psicossocial, dentre outros, apresentou-se como uma rede protetiva aos direitos das pessoas público da Educação Especial nos diferentes espaçostempos em que elas fazem parte.

Para finalizar, diálogos sobre as implicações da pandemia da Covid-19 na escolarização dos estudantes sinalizam para a necessidade de novas posturas para avaliar os impactos do fenômeno pandêmico no direito social à Educação, assim como no planejamento e na execução de políticas capazes de enfrentar as mazelas deixadas para se criar condições de recuperar rotas e fortalecer outras necessárias à aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa apontou que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem impactando as políticas direcionadas à modalidade de ensino nas redes de ensino capixabas. Isso não quer dizer que os desafios foram superados, ao contrário, que os encaminhamentos trazidos no documento têm fortalecido ações para que o processo histórico de exclusão seja substituído pelo direito social à Educação.

A PNEE/2008 impulsiona os sistemas/escolas a articularem ações para que os estudantes encontrem condições de acesso aos currículos, sem desmerecer o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem. São várias as contribuições, no entanto, evidenciamos a definição dos estudantes e as orientações político-pedagógicas para o atendimento educacional especializado, numa abordagem complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum, enfrentando contextos históricos que alocavam esses serviços como substitutivos à escolarização.

No que se refere ao projeto de extensão, a reflexão crítica sobre temáticas que advém do trabalho pedagógico das escolas (na relação teoria e prática) fortalece os saberes-fazeres docentes, a produção de conhecimentos na área da educação, a relação escola e universidade, levando os professores a darem sentidos às experiências formativas nas quais estão envolvidos.

Tanto a pesquisa como a extensão possibilitaram ao grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar* vivenciar processos de formação, porque cada participante pôde aprender a utilizar as tecnologias educacionais de maneira remota como instrumento de pesquisa e de sistematização de processos formativos, sem contar que a interrelação entre pesquisadores universitários e profissionais da Educação Básica favoreceu a troca de saberes, o adensamento teórico-prático e o reconhecimento de que pesquisa e formação caminham juntas.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Seção 1E. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13393/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9F-tKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- FREITAS, Fernando. A Cartografia e os Mapas enquanto Ferramentas de Análise do Social: Releitura a partir de Algumas das Contribuições Facultadas por Boaventura de Sousa Santos. *In: Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*, 1. 2015, Coimbra/Portugal. **Actas** [...]. Coimbra/Portugal: Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul, 2015. v. 1, p. 1111-1127, 1 CD-ROM.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandre Braga. **Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; Oliveira, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In: GÓES, Margarete Sácht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). Experiências de formação de professores alfabetizadores*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2019, v. 1, p. 15-46.

- JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnósticos, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazzo (Org.). **Inclusão escolar a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: ABPEE, 2015. p. 327-348.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.
- MEDEIROS, Ricardo Tavares de.; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental**. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

2. Judicialização da Educação Especial: desafios e perspectivas apontados pela literatura¹

Fabiano Duarte Valente²

Euluze Rodrigues da Costa Junior³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.2

Introdução

No contexto atual das políticas educacionais brasileiras, observa-se uma intrincada interação entre o sistema jurídico e a esfera educacional. Essa intersecção revela uma complexa teia na qual os direitos individuais e as políticas públicas se entrelaçam. Ranieri (2018, p. 12) destaca essa complexidade, observando que ela “[...] decorre tanto da natureza do direito individual e social envolvido [o direito à educação], quanto da pluralidade das fontes legislativas

1 Estudo desenvolvido com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq por meio do edital CNPq/MCTI nº 10/2023 Universal.

2 Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Assistente em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil), em exercício no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9360965958955289>. E-mail: fabiano.valente@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7515-4053>.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil) e Permanente do PPrograma de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). Chefe do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/CE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7139754637047241>. E-mail: euluze.costa@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1448-4099>.

e das autoridades públicas que interferem na normatização da educação no Brasil”. Nessa perspectiva, a judicialização da Educação Especial se destaca como um fenômeno representativo dessa convergência, evidenciando a atuação do sistema judicial na esfera educacional.

Neste capítulo, é apresentada uma revisão bibliográfica que tem por objetivo geral analisar as tendências, desafios e perspectivas relacionados à judicialização nesse campo específico. Destaca-se que esta análise não deve se limitar a ser uma sequência de referências ou sínteses, conforme evidencia Gil (2002, p. 167), ao dizer que a revisão de literatura “[...] não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do ‘estado atual da questão’”. Portanto, a partir do exame de estudos selecionados, buscar-se-á identificar as principais questões jurídicas e sociais enfrentadas por indivíduos que fazem parte do público da Educação Especial, suas famílias, profissionais e instituições envolvidas na garantia do acesso à essa modalidade de educação.

As razões para nos debruçarmos sobre essa importante etapa da prática investigativa são diversas. Do ponto de vista científico, esta revisão de literatura contribui para o avanço do conhecimento acadêmico ao destacar a escassez de estudos aprofundados sobre esse tema, ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de pesquisas mais abrangentes e diversificadas nessa área.

Por outro lado, a efetivação do direito à educação para todos os públicos é essencial para a construção de uma sociedade que promova a equidade e o respeito à diversidade. Dessa forma, a relevância social deste estudo reside na importância de se compreender e discutir as questões jurídicas e sociais que permeiam a judicialização da Educação Especial, visando promover a inclusão e garantir o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos.

Para a consecução desse objetivo, de maneira específica, pretende-se: a) mapear a produção científica existente sobre a judicialização da Educação Especial no Brasil; b) analisar as demandas judiciais e os temas em discussão nos tribunais relacionados à Educação Especial; c) identificar lacunas e desafios na literatura atual; e d) contribuir para um melhor entendimento e enfrentamento dos desafios legais e práticos enfrentados pelos diversos atores envolvidos nesse processo.

A estrutura deste texto está organizada da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a metodologia utilizada para a seleção dos estudos e a busca

bibliográfica. Em seguida, discutimos os resultados encontrados, analisando as tendências e desafios identificados na literatura revisada. Por fim, concluímos com reflexões sobre as implicações práticas e teóricas desses achados e apontamos para possíveis direções futuras de pesquisa na área da judicialização da Educação Especial.

Apontamentos metodológicos

Para realização do levantamento bibliográfico a que se propõe nesta revisão de literatura, foram utilizados os seguintes bancos de dados: SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes, Latindex e Dialnet. A busca foi realizada valendo-se do uso de aspas, para filtrar resultados que utilizem apenas o termo exato pesquisado, e do operador *AND*, empregado com a finalidade de recuperar resultados que possuam todos os termos utilizados na busca. A partir disso, foi utilizado o seguinte termo de busca: judicialização AND “educação especial”.

Adiante, ao analisar os resultados da busca realizada com base nos parâmetros acima, verificou-se que o termo “educação inclusiva” é utilizado por alguns autores para tratar da temática estudada nesta pesquisa. Aqui, deve ser feito um adendo: educação inclusiva e Educação Especial não são termos sinônimos. A primeira trata de uma das perspectivas possíveis para a última, e sua adoção, ou não, enquanto política educacional, está ligada a fatores históricos, à luta de movimentos sociais, a decisões políticas e econômicas, dentre outros. Sua adoção, no Brasil, como modelo para a formulação de políticas voltadas para a Educação Especial remonta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e, para uma melhor compreensão acerca de seu conteúdo, evoca-se o seguinte trecho do documento citado:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 14-15).

Percebe-se, portanto, que a inclusão é o paradigma atualmente estabelecido como norteador das políticas voltadas à Educação Especial no Brasil. Por isso, é comum que o termo seja utilizado por autores para se referir a essa modalidade de educação, embora seu uso indiscriminado não seja recomendado. Feitas as devidas ressalvas, a partir dessa constatação, optou-se por utilizar, também, no presente estudo, para garantir uma maior amplitude nos resultados, o seguinte termo de busca: judicialização AND “educação inclusiva”.

Após a definição dos termos de busca, a pesquisa bibliográfica foi conduzida durante os meses de abril e maio de 2024. Os resultados encontrados foram selecionados para compor a revisão de literatura a partir de

determinados critérios de inclusão e exclusão, escolhidos para garantir a pertinência dos estudos utilizados com a temática investigada neste trabalho. Tais critérios serão apresentados no quadro seguir:

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Nº	Inclusão	Exclusão
1	Abordagem direta da temática da judicialização no contexto da Educação Especial	Abordagem da judicialização em outros contextos, que não o da Educação Especial
2	Estudos que abordem a interseção entre a Educação Especial e a judicialização	Estudos que abordem exclusivamente questões relacionadas à Educação Especial ou à inclusão, sem relação com a temática da judicialização neste contexto
3	Análise abrangente da judicialização da Educação Especial, considerando aspectos gerais desta modalidade de educação	Estudos que se concentram exclusivamente na judicialização de questões específicas relacionadas à Educação Especial
4	Estudos que não tenham sido encontrados em nenhuma outra base de dados consultada para esta revisão de literatura	Estudos que já tenham sido identificados em qualquer outra base de dados, garantindo a inclusão de novas contribuições

Fonte: Elaboração do autor.

A pesquisa na base de dados SciELO Brasil foi conduzida conforme o primeiro termo de busca estabelecido e retornou um resultado, o qual foi examinado em relação aos critérios de inclusão e exclusão definidos para esta revisão de literatura. A partir do critério de número 3, optou-se por sua não inclusão no presente estudo, uma vez que aborda, de maneira específica, a demanda judicial por profissionais de apoio à inclusão escolar no contexto da Educação Especial, não fornecendo uma análise abrangente da judicialização dessa modalidade educacional. A utilização do segundo termo de busca não retornou nenhum resultado.

Na busca realizada na BDTD, utilizando o termo “judicialização AND ‘educação especial’”, foram encontrados oito resultados, dentre os quais, dois consistiam em repetições de outros resultados da busca, e dois não atendiam ao

primeiro critério estabelecido para inclusão/exclusão nesta revisão de literatura: um tratava da atuação do Ministério Público para promoção da qualidade na Educação Básica e o outro, da judicialização da política de corte etário para ingresso no Ensino Fundamental. Além disso, um estudo foi excluído com base no terceiro critério, por se tratar de análise exclusiva de ações envolvendo o direito à acessibilidade de estudantes com deficiência. Todos os resultados restantes consistiam em dissertações e tinham relação com o tema do presente trabalho.

Ao utilizar o termo “judicialização AND ‘educação inclusiva’”, retornou-se seis resultados, dos quais três já tinham sido encontrados na busca anterior, e um não atendia ao critério de número 2, por dispor sobre cursos preparatórios populares para ingresso no Ensino Superior no estado do Paraná. Os outros dois tratavam-se de dissertações que estavam relacionadas ao escopo deste estudo.

A pesquisa feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes também foi realizada utilizando os mesmos termos de busca previamente definidos para esta revisão de literatura. No entanto, os resultados obtidos nessa base de dados, quando utilizado o primeiro termo, foram idênticos aos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não apresentando nenhuma nova contribuição para a presente revisão. Portanto, nenhum estudo foi considerado a partir dessa busca. Já em relação ao segundo termo, foi encontrado um resultado inédito em relação às pesquisas anteriores, que guarda pertinência temática para com a presente pesquisa, motivo pelo qual a dissertação encontrada foi selecionada para compor esta revisão de literatura.

No levantamento efetuado no Portal de Periódicos da Capes, dentre os nove resultados encontrados utilizando o termo de busca com o descritor “educação especial”, quatro eram duplicatas e não foram considerados, enquanto um dos resultados não atendia ao critério de número 2, por tratar de uma análise dos motivos para demandas, não necessariamente judicializadas, por profissionais de apoio à inclusão escolar. Além disso, outro estudo encontrado não atendia ao critério de número 3, por se tratar exclusivamente da judicialização de demandas relacionadas ao direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares. Todos os resultados restantes consistiam em artigos publicados em revistas com classificação Qualis B1, mantendo pertinência com o escopo deste trabalho.

Ao utilizar o termo de busca com o descritor “educação inclusiva” nessa base de dados, obteve-se um total de sete resultados. Dentre esses, um já havia sido encontrado em outra base; um se tratava de um editorial de edição de revista, motivo pelo qual não se mostrou relevante para ser incluído nesta revisão; um, por tratar de uma análise do cotidiano escolar a partir da publicação da Lei Brasileira de Inclusão, foi excluído deste estudo com base no critério de número 2; e dois foram excluídos com base no critério de número 3, por tratarem da judicialização de questões demasiadamente específicas dentro do escopo da Educação Especial; os demais, demonstraram relevância a partir dos critérios estabelecidos nesta seção da pesquisa e, portanto, foram incluídos na presente análise.

Por fim, as buscas realizadas nas bases Latindex e Dialnet, utilizando ambos os termos eleitos, não retornaram nenhum estudo, o que indica a ausência de publicações disponíveis nessas bases de dados que atendam aos critérios estabelecidos para a inclusão nesta revisão.

Resultados e discussão

No quadro a seguir, encontra-se uma síntese dos trabalhos selecionados para compor a presente revisão de literatura, seguindo os parâmetros acima especificados:

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para a revisão de literatura (continua)

Autor(es)	Tese/ Dissertação/ Artigo	Programa de Pós-graduação	Título	Ano de defesa/ publicação
Charyze de Holanda Vieira	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMS)	Judicialização da Educação Especial para Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino no Município de Corumbá-MS	2021

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para a
revisão de literatura (continua)

João Paulo Coimbra Neto	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH/UFGD)	Discurso jurídico da educação especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul	2019
Sheila Lopes de Barros	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar)	Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015-2020)	2023
Isabella Branquinho Arantes	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Direito (PPGDIREITO/Unesp)	Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo: elementos para uma leitura crítica	2021
Gabriel Carlos da Silva Carneiro Maranhão	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE)	Ministério Público de Pernambuco e a defesa do direito humano à educação da pessoa com deficiência: um estudo sobre a atuação da Promotorias de Educação de Recife	2019
Nayara Beatriz Borges Ferreira	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Uniube)	A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais	2019

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para a
revisão de literatura (conclusão)

Charyze de Holanda Vieira Melo; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Artigo	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMS)	Judicialização da Educação Especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul	2023
Cláudia Tavares do Amaral; Ana Carla de Oliveira	Artigo	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC/UFG)	A (des)judicialização da Educação Especial em Goiás	2019
Sheila Lopes de Barros; Débora Dainez	Artigo	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar)	Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência	2023
Júlia Passos Manzoli; Renata Maldonado da Silva; Luana Leal Ribeiro	Artigo	Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS/UENF)	A judicialização da educação inclusiva em Campos dos Goytacazes/RJ	2022
Cláudia Tavares do Amaral; Maria Francisca Rita Bernardes	Artigo	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC/UFG)	A judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás	2018

Fonte: Elaboração do autor.

A partir dos resultados encontrados nessas bases de dados, pode-se inferir que a literatura produzida até o momento sobre a judicialização da Educação Especial, no Brasil, ainda é incipiente. Embora os estudos selecionados forneçam importantes contribuições para a reflexão sobre o assunto, o número limitado de trabalhos identificados indica que há uma lacuna significativa no conhecimento científico disponível.

Além disso, um indicativo adicional da ainda limitada difusão dos saberes acadêmicos na área está na concentração dos estudos em pesquisadores ou instituições específicas. Três autoras listadas, por exemplo, contribuíram com mais de um trabalho dentre os selecionados. Ademais, observa-se que três programas de pós-graduação (PPGEDUC/UFG, PPGE/UFMS e PPGE/UFSCar) originaram mais de um trabalho, sugerindo uma concentração inicial de pesquisas sobre o tema nessas instituições.

A escassez de pesquisas na área, entretanto, não significa que haja falta de demanda para compreensão desse fenômeno. Destaca-se, por exemplo, o fato de que todos os trabalhos selecionados para compor esta revisão de literatura foram publicados a partir de 2018, com seis, de um total de onze, publicados desde 2021. Essa tendência sugere uma crescente relevância e interesse científico na exploração dos impactos legais e sociais da judicialização na efetivação do direito à educação do público da Educação Especial.

Além disso, algumas indicações presentes nos estudos analisados apontam motivos para esse interesse crescente na compreensão das dinâmicas envolvidas na judicialização da Educação Especial. Estudos como o de Barros (2023) e Barros e Dainez (2023) destacam um aumento significativo no número de ações judiciais relacionadas aos direitos ligados à Educação Especial, especialmente a partir de 2018. Por outro lado, pesquisas como a de Amaral e Oliveira (2019) apontam para a existência de um fenômeno de “desjudicialização”, sugerindo que parte dessa tendência pode ser explicada pela utilização de mecanismos informais de resolução de conflitos, ou pelo comportamento cauteloso da população em recorrer ao judiciário. De qualquer forma, essas evidências indicam a necessidade de uma compreensão mais profunda e abrangente da judicialização no âmbito da Educação Especial.

Isso, aliado a já notada distribuição desigual de produção científica, destaca a necessidade de um maior envolvimento de diferentes instituições e pesquisadores na ampliação e diversificação das investigações sobre a temática. Fica evidente que ainda há muito a ser explorado e compreendido sobre esse fenômeno multifacetado, com as pesquisas apontando para a necessidade contínua de um maior aprofundamento nos estudos acerca do assunto.

A partir disso, busca-se, na análise dos trabalhos selecionados, focar nos desafios, perspectivas e temáticas abordadas nos diferentes estudos. Dessa forma, procura-se fornecer uma visão integrada e abrangente das discussões

presentes na literatura, enriquecendo a compreensão acerca do fenômeno da judicialização da Educação Especial.

Para isso, buscar-se-á, em seguida, compreender o cenário atual da judicialização da Educação Especial, identificando as principais questões que estão sendo discutidas e decididas pelos tribunais, nos contextos das pesquisas analisadas. Nesse sentido, será examinada tanto a quantidade de demandas quanto os temas específicos que são submetidos a julgamento. Esse exame permitirá uma visão abrangente das questões jurídicas e sociais enfrentadas pelos indivíduos apoiados por essa modalidade educacional e por suas famílias, bem como pelos profissionais que atuam nas escolas, gestores e instituições responsáveis por assegurar o acesso à Educação Especial. Ao investigar a natureza e o volume das demandas judiciais, busca-se contribuir para um enfrentamento mais qualificado dos desafios legais e práticos vivenciados pelos diferentes atores envolvidos no processo de garantia do direito à educação para todos.

Um dos pontos que merece destaque é o de que não há uma uniformidade quanto à compreensão dos autores sobre a quantidade de demandas levadas ao Poder Judiciário que versam sobre a Educação Especial. Isso se deve à diversidade dos universos retratados nos estudos. Por exemplo, os estudos conduzidos por Barros (2023) e Barros e Dainez (2023), ao analisarem a judicialização da Educação Especial em uma comarca do Tribunal de Justiça de São Paulo, indicam a existência de 85 ações judiciais sobre o assunto entre 2015 e 2020, com uma tendência de crescimento anual, com exceção de 2020, possivelmente devido ao contexto da pandemia de Covid-19.

Por outro lado, os estudos conduzidos por Vieira (2021) e Melo e Kassar (2023), retratando a realidade do município de Corumbá/MS, apontam a existência de apenas três ações judiciais relacionadas à Educação Especial no período de 2009 a 2020. Amaral e Oliveira (2019), por sua vez, indicam a existência de 6 decisões do Tribunal de Justiça de Goiás que versam sobre a Educação Especial nos anos de 2015 e 2016, enquanto Coimbra Neto (2019) identificou 20 ações judiciais relacionadas ao direito à Educação Especial no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul de 2010 a 2018. Diante dessa diversidade de recortes temporais e de localidades analisadas, torna-se evidente a dificuldade em se chegar a um consenso sobre o volume de ações ajuizadas sobre o assunto.

No entanto, é interessante notar que, quando a análise se volta para as temáticas levadas à apreciação do Poder Judiciário, os dados convergem, mesmo em contextos distintos. Os estudos de Vieira (2021) e Melo e Kassar (2023) apontam que, nas três ações analisadas em suas pesquisas, a demanda era pela presença de profissional de apoio. Na mesma direção, Barros (2023) e Barros e Dainez (2023) indicam que 66 das 85 ações analisadas tinham como objetivo demandar por professor auxiliar. Amaral e Oliveira (2019) mostram que 4 das 6 ações encontradas em seu estudo solicitavam a presença desse profissional na escola. Coimbra Neto (2019), por sua vez, identificou que, em um universo de 20 ações analisadas, 13 tinham como demanda principal a contratação de professor de apoio. Essa convergência nos dados sugere uma tendência comum nas demandas judiciais relacionadas à Educação Especial, evidenciando a importância desse profissional no contexto educacional inclusivo.

Ademais, outra constatação recorrente é a predominância das demandas judiciais que buscam a garantia de profissionais de apoio nas escolas regulares, em detrimento das instituições especializadas. Barros e Dainez (2023) apontam que essa tendência, além de estar em conformidade com os princípios da educação inclusiva e refletir uma busca pela inclusão e participação dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ambiente escolar comum, encontra respaldo na legislação brasileira que trata do assunto:

Vemos que grande parte das solicitações na Justiça é pela garantia de vaga na escola regular, apesar de haver ações referente à vaga em escola especial. Esse dado nos remete a pensar que as famílias estão lutando pelo direito das crianças com deficiência ao espaço comum da escola regular, e tem o canal legítimo garantido para essa luta (Barros; Dainez, 2023, p. 98).

Ao direcionar as demandas pela presença de profissionais de apoio às escolas regulares, os indivíduos e famílias envolvidos nessas ações judiciais estão reivindicando não apenas a assistência técnica necessária para a aprendizagem e participação dos alunos que são público da Educação Especial, mas também a construção de um ambiente escolar inclusivo, que valorize a diversidade e promova a convivência entre todos os estudantes.

É importante refletir, também, sobre como conciliar a proteção de direitos individuais com a promoção de políticas educacionais inclusivas e participativas. Lord (2018), por exemplo, alerta para o fato de que, embora a judicialização

possa oferecer um meio ágil de garantir direitos individuais, frequentemente, esse processo resulta na redução das possibilidades de construção coletiva das políticas educacionais:

Uma análise mais conceitual do modo como o Poder Judiciário ingressa nas políticas públicas permite questionar seu papel como ator político. Isto porque uma característica dos atores políticos é disputar projetos, buscar impor sua vontade contra a de outros, o que torna intrínseco o espaço para a negociação. Porém, o Poder Judiciário, na maioria das vezes, não ingressa nas políticas públicas para negociar e sim para determinar como, onde e quando. A sua movimentação no campo das políticas públicas não visa ao debate de projetos, nem mesmo busca interferir nos projetos em disputa. Não há, na atuação do Poder Judiciário, um projeto para construir, mas sim uma dada situação individual que exige o atendimento pelo poder público. Por isso a frase nos documentos emitidos pelos juizes têm a escrita “cumpra-se” (Lord, 2018, p. 1273).

Essa análise representa uma importante contribuição para a compreensão da complexa relação entre o sistema judiciário e a formulação de políticas educacionais, que pode ser aplicada ao contexto específico da Educação Especial. A verificada concentração de demandas por profissionais de apoio nas escolas regulares também pode gerar desafios, como a necessidade de capacitação e suporte adequados para esses profissionais, a garantia de recursos e estrutura nas escolas para atender às necessidades específicas dos estudantes apoiados pela Educação Especial, e a promoção de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno, o que demanda uma abordagem crítica e reflexiva, que deve considerar a construção de políticas públicas participativas e colaborativas.

Ainda no campo dos desafios identificados pelos estudos analisados, algumas conclusões merecem destaque. As pesquisas são unânimes em ressaltar a necessidade de continuidade de investigações na área, apontando diversas barreiras que ainda precisam ser superadas. Melo e Kassar (2023), assim como Barros (2023), indicam que existe uma prevalência da perspectiva médica de deficiência como sustentação para as decisões analisadas, o que pode representar um retrocesso na visão sobre a pessoa apoiada pela Educação Especial. Estudos que avancem na pesquisa sobre a figura do perito pedagógico nos

tribunais de justiça, por exemplo, conforme apontado por Barros e Dainez (2023), podem representar um avanço no reconhecimento da dimensão social da deficiência como argumento principal para embasar futuras decisões judiciais sobre a temática, o que representaria um ganho na luta histórica dos movimentos em prol da educação inclusiva.

Além disso, no que tange ao profissional de apoio, verificado como o principal foco de solicitação nos processos, Melo e Kassar (2023) apontam que esse é um profissional cuja atuação e formação não estão tão bem definidas pela legislação pátria, o que pode ser objeto de mais estudos na área da Educação Especial. Ademais, Amaral e Oliveira (2019) apontam para a necessidade de análise dos impactos, a longo prazo, das decisões judiciais na formulação de políticas públicas educacionais, bem como nos seus reflexos na escolarização e na garantia do direito à educação de pessoas que fazem parte do público da Educação Especial. Dessa forma, será possível potencializar as discussões e a efetiva garantia desse direito para esse público.

Conclusões

O estudo desenvolvido reitera a relevância de compreender a interação entre o sistema jurídico e a esfera educacional, especialmente no contexto dos direitos individuais e das políticas públicas relacionadas à Educação Especial. A utilização da revisão de literatura revelou-se um instrumento metodológico eficaz na investigação das tendências, desafios e perspectivas ligados à judicialização dessa modalidade de ensino no Brasil.

Em relação aos objetivos específicos propostos neste estudo, primeiramente, buscou-se mapear a produção científica existente sobre a judicialização da Educação Especial no Brasil. Para isso, foram realizadas buscas em diferentes bases de dados, o que permitiu identificar os estudos relevantes e atuais sobre o tema, fornecendo uma visão abrangente da produção científica existente. Entretanto, foi possível concluir que a literatura produzida sobre o tema ainda é incipiente e que há uma escassez de estudos nessa área específica. Essa constatação ressalta a necessidade de mais pesquisas abrangentes e diversificadas sobre a judicialização da Educação Especial para promover um melhor entendimento dos desafios legais e práticos enfrentados pelos diversos atores envolvidos nesse processo.

Posteriormente, com o objetivo de analisar as demandas judiciais e os temas em discussão nos tribunais relacionados à Educação Especial, foram examinados os estudos previamente selecionados para identificar as principais questões jurídicas em debate, bem como as demandas mais recorrentes nos tribunais. Isso possibilitou uma análise aprofundada das dinâmicas e dos desafios enfrentados nesse contexto. Os resultados demonstraram uma discrepância no número de demandas entre as regiões analisadas, o que destaca a heterogeneidade de situações enfrentadas no contexto da judicialização da Educação Especial.

Além disso, revelou-se que a maior parte das demandas judiciais relacionadas à Educação Especial estava centrada no pedido de garantia de professores de apoio, o que destaca a importância desse profissional na garantia do direito à Educação Especial. Ademais, a pesquisa evidenciou que a maior parte das demandas judiciais na área da Educação Especial busca a garantia dos direitos em escolas regulares, em contraposição às instituições especializadas, o que indica a busca pela construção de um ambiente escolar inclusivo, conforme preconiza a legislação brasileira.

Em seguida, objetivou-se identificar lacunas e desafios na literatura atual, o que exigiu a realização de uma análise crítica dos estudos revisados, buscando identificar áreas em que a pesquisa ainda é escassa ou necessita de maior aprofundamento. Nesse ponto, identificou-se a necessidade por continuidade nos estudos que contribuam para o avanço da perspectiva social de deficiência no bojo dos Tribunais de Justiça, bem como naqueles que estejam focados na formação e atribuições do profissional de apoio, principal objeto dos pedidos direcionados ao Poder Judiciário.

Além disso, estudos que analisem os impactos das decisões judiciais sobre a Educação Especial a longo prazo na formulação de políticas educacionais também foram apontados como uma necessidade de pesquisa na área, com o objetivo de compreender os impactos dessas medidas na escolarização e no direito à educação de pessoas que constituem o público dessa modalidade de educação. Essa reflexão permitiu, portanto, destacar lacunas de conhecimento e apontar para possíveis direções futuras de pesquisa na área da judicialização da Educação Especial.

Em suma, a síntese das informações coletadas permite a proposição de reflexões que, espera-se, possam subsidiar a atuação de pesquisadores das áreas jurídica e educacional. Pretende-se que a análise aqui empreendida

possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios legais e práticos enfrentados no contexto da Educação Especial.

Refletindo sobre a importância de ter cumprido cada um dos objetivos, torna-se evidente a relevância de aprofundar o conhecimento sobre a judicialização da Educação Especial, não apenas para a academia, mas também para a promoção da equidade e inclusão na sociedade. A compreensão das questões jurídicas e sociais, nesse contexto, é essencial para garantir o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos, especialmente aqueles que necessitam da Educação Especial.

Para futuras reflexões sobre a temática abordada, sugere-se a continuidade da investigação sobre a judicialização da Educação Especial, considerando a evolução das políticas educacionais e a dinâmica das demandas judiciais nesse campo. Além disso, é importante explorar novas perspectivas e abordagens que possam enriquecer o entendimento sobre a interseção entre o sistema jurídico e a Educação Especial no Brasil.

A título de conclusão, destaca-se que este estudo reforça a importância de aprofundar o conhecimento sobre a judicialização da Educação Especial, visando promover a inclusão e garantir o acesso equitativo à educação para todos os públicos. Espera-se que os resultados e reflexões apresentados possam contribuir para a melhoria das práticas educacionais e para a efetivação do direito à educação no contexto da Educação Especial no Brasil.

Referências

- AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 171-186, 29 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6875>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Ana Carla de. A (des)judicialização da Educação Especial em Goiás. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 13-28, 27 abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/55245>. Acesso em: 08 mai. 2024.

- ARANTES, Isabella Branquinho. **Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**: elementos para uma leitura crítica. 2021. 240 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Curso de Mestrado em Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/250faf5e-cd72-4e87-9c6a-747868a-3da12>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- BARROS, Sheila Lopes de. **Direito à educação da pessoa com deficiência**: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015-2020). 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17656>. Acesso em: 08 mai. 2024.
- BARROS, Sheila Lopes de; DAINÉZ, Débora. Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 93-106, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14839/>. Acesso em: 08 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da educação especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Curso de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1068>. Acesso em: 08 mai. 2024.
- FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8844669. Acesso em: 13 mai. 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LORD, Lucio José Dutra. Judicialização da educação e política educacional. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 9, n. 3, p. 1265-1279, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10134>. Acesso em: 10 mai. 2024.

- MANZOLI, Júlia Passos; SILVA, Renata Maldonado da; RIBEIRO, Luana Leal. A Judicialização da Educação Inclusiva em Campos dos Goytacazes/RJ. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 19, p. 122-139, 5 jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/13819>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- MARANHÃO, Gabriel Carlos da Silva Carneiro. **Ministério Público de Pernambuco e a Defesa do Direito Humano à Educação da pessoa com deficiência**: um estudo sobre a atuação das promotorias de educação do recife. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Curso de Mestrado em Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34021>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- MELO, Charyze de Holanda Vieira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Judicialização da educação especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 79-92, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14889>. Acesso em: 08 mai. 2024.
- RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito À Educação, 2018. 520 p. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/462>. Acesso em: 09 mai. 2024.
- VIEIRA, Charyze de Holanda. **Judicialização da Educação Especial para Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino no Município de Corumbá-MS**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3947>. Acesso em: 08 mai. 2024.

3. O trabalho articulado na perspectiva colaborativa: desafios e possibilidades entre o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Aula Regular

Patrícia Vassoler Scaramussa¹

Andressa Caetano Mafezoni²

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.3

Introdução

A escolarização de estudantes com deficiência³ no Brasil tem-se constituído historicamente de maneira excludente, regularmente, ancorada por uma Educação Especial que, baseada em modelo de atendimento clínico, vem sendo acesso aos processos educacionais para esses estudantes, apontando que o movimento histórico da Educação Especial passou por fases como a exclusão social, segregação, integração, até chegarmos a uma proposta de educação inclusiva.

Assim, a proposta de uma educação inclusiva vem se constituindo por movimentos internacionais e no Brasil, passa a ser evidenciada a partir da

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Link para o currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6505809572450457>.

2 Professora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes). Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>.

3 No texto, optou-se pelo termo público da Educação Especial, pois as escolas e os professores do AEE estão diretamente implicados com os estudantes público da modalidade da Educação Especial (considerados os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Constituição Federal de 1988, para atender as especificidades dos estudantes com deficiência nas redes de ensino comum, na tentativa de superar uma escolarização excludente, abrindo espaço para a inclusão escolar. Assim, Educação Especial foi assumida como modalidade de ensino a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Essa lei dedica o capítulo V à Educação Especial, contemplando todo o processo de escolarização, desde a Educação Infantil, estendendo-se ao longo da vida escolar.

No movimento das orientações e políticas em atendimento à perspectiva de educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, trouxe como escopo o

[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2008).

Também expõe que a Educação Especial não substituirá o ensino comum e alude a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para suporte à escolarização dos estudantes público da Educação Especial (PEE).

A proposta do AEE busca ampliar a escolarização dos estudantes PEE, pois as oportunidades vão além da matrícula do aluno na escola regular e no AEE, visto que “o conhecimento é um meio de orientação para a vida em sociedade” (Alves; Sobrinho, 2014, p. 173). Assim, o AEE, previsto na PNEEPEI de 2008, deve ser organizado para apoio complementar e suplementar à formação desses estudantes. Esse movimento se baseia em estratégias que eliminem os desafios para sua participação nas práticas do ensino regular, considerando sua autonomia no ambiente escolar e fora dele.

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, oferece suporte às atividades do professor de Educação Especial, estabelecendo suas atribuições (Brasil, 2009). Seguindo essa linha, Braun e Marin (2016) destacam que as tarefas dos professores especializados formam uma lista intrincada e multifacetada, o que torna desafiador que compreendam e executem todas elas, uma vez que esse trabalho não é exclusivo de um único profissional, mas sim de uma equipe. Sob essa

ótica, compartilhamos da visão de Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), que ressaltam a necessidade de maior clareza, de forma a garantir que o trabalho do professor de AEE não se desvie de seu propósito central que é contribuir para o desenvolvimento do estudante.

Ressaltamos que os documentos oficiais orientam o trabalho do professor especializado, porém não salientam como acontecerá nas salas de aula regular. “Parece faltar uma articulação entre o planejamento de ensino comum e o AEE, o que envolveria a participação de todos os envolvidos na educação desse aluno, incluindo não apenas o professor especializado [...]” (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015, p. 33). Pesquisas brasileiras (Bernardes, 2014; Lima, 2016; Gomes, 2016) apontam que, em muitos casos, o AEE é compreendido na condição de ferramenta de ensino paralelo, em que o professor da sala regular repassa toda a responsabilidade do ensino e aprendizagem do estudante público da Educação Especial para o professor de AEE, distanciando esses profissionais, que, ao trabalharem de maneira isolada, desfavorece o trabalho articulado colaborativo entre os docentes.

Portanto, do mesmo modo que o professor do AEE possui suas atribuições, o professor da Sala de Aula Regular (SAR) desempenha um papel crucial e deve se atentar às particularidades de cada estudante, pois ele é o regente e professor de “todos” os estudantes. Consequentemente, é fundamental que haja conscientização sobre a necessidade de estabelecer oportunidades de articulação entre esses dois profissionais, com práticas colaborativas, oportunizando que os estudantes PEE tenham acesso às mesmas condições e possibilidades de desenvolverem todo o seu potencial. Como destacado por Silva (2018, p. 21), “entende-se também que esse profissional não deve caminhar sozinho no processo de inclusão escolar, e sim, trabalhar em parceria com o professor de educação especial [...]”.

É importante ressaltar que, para efetivação desse trabalho, é necessário o envolvimento e colaboração de toda a equipe gestora, da comunidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação. Somente através dessa cooperação ampla será possível estabelecer uma articulação eficaz entre AEE e a SAR na perspectiva colaborativa.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo compreender as concepções dos professores do Atendimento Educacional Especializado, da Sala de Aula Regular, profissionais da escola e da Secretaria Municipal de Educação, em

relação ao trabalho articulado na perspectiva colaborativa, problematizando os desafios existentes em duas escolas municipais no Noroeste do estado do Espírito Santo. Tivemos como referencial teórico as contribuições de Lev Vygotsky e outros autores da área da Educação Especial.

Conforme a literatura (Silva, 2020; Braun; Marin, 2016; Lima, 2016; Gomes, 2016; Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015; Bernardes, 2014; Nascimento, 2013), as iniciativas de colaboração entre os professores do AEE e da Sala de Aula Regular nos espaços escolares requerem mudanças em diversas áreas, desde a gestão escolar, a Secretaria Municipal de Educação até a formulação de políticas públicas, além da necessidade de formação continuada. Consequentemente, essas ações refletem as diferentes realidades do contexto escolar, incluindo sua organização, planejamento, comunicação e parcerias.

No contexto em questão, a prática do trabalho dos professores da Sala de Aula Comum e do AEE envolve a partilha de espaços de planejamento, sala de aula e a responsabilidade na elaboração, execução das atividades, nas avaliações e construção do plano de atendimento individualizado do estudante PEE. Ao analisar o município em foco, observamos os desafios e as oportunidades presentes nessa construção do trabalho articulado colaborativo.

Consequentemente, essa discussão evidencia a importância das pesquisas e seus direcionamentos sobre o movimento do trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular. Embora seja uma tarefa complexa, repleta de tensões, temos alcançado resultados satisfatórios em diversas cidades brasileiras, através de uma variedade de abordagens. Reconhecemos a heterogeneidade das pessoas, suas culturas e saberes, e compreendemos que as legislações vigentes, como a LDBN/96, o PNEPEI de 2008 e a Resolução nº 4 de 2009, carecem de clareza e detalhamento, o que permite uma gama de interpretações.

Metodologia

Durante a pesquisa maior, para compor os diálogos e análises, optamos pela abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso do tipo etnográfico. A abordagem qualitativa possibilita “[...] reconhecer a realidade social em que um grupo se insere e o que o distingue não pelo agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2008, p. 21).

Caminhamos da conjectura de a Etnografia associar-se aos objetivos propostos, ou seja, adentra pesquisas voltadas a compreender determinadas culturas/hábitos. Para Pletsch (2009, p. 105), “Pode ser definida, portanto, como a escrita sobre sujeitos ou determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender a cultura [...]”. Dessa maneira, visando desvelar as incógnitas no percurso do trabalho articulado dos professores por viés colaborativo, utilizamos a Etnografia que, para Pletsch (2010), é uma metodologia utilizada por antropólogos, que iniciaram seu uso na busca de entender diferentes sociedades, baseando-se no contato intersubjetivo dos sujeitos pertencentes a uma mesma cultura.

Um dos motivos pela escolha da Etnografia se deve ao fato de a pesquisadora ter contato direto com o grupo de professores, diretores, pedagogos, secretário municipal de educação, requerendo uma metodologia capaz de reconhecer os desafios existentes, que atendam às especificidades do contexto a ser pesquisado. “A pesquisa etnográfica é conduzida frequentemente por estudiosos que são ao mesmo tempo participantes subjetivos na comunidade em estudo e observadores objetivos daquela fonte” (Angrosino, 2009, p. 34).

O estudo foi desenvolvido em um município da Região Noroeste do estado do Espírito Santo, distante 202 km da capital do estado, Vitória. O campo de investigação contempla duas escolas da rede municipal, envolvendo os estudantes público da Educação Especial, professores da Sala de Aula Regular, pedagogos e diretores, assim como participaram também todos os professores de AEE da rede municipal e a coordenadora da Educação Especial do município, totalizando 22 participantes. Para a escolha das escolas, era necessário a matrícula/frequência dos estudantes público da Educação Especial na instituição.

Neste capítulo, usaremos nomes fictícios para não identificar os participantes. Em cumprimento ao protocolo ético, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo, e aprovada sob o Parecer 4.3722.292.

Para o registro e coleta dos dados, utilizamos o diário de campo, gravador nas entrevistas e grupos focais, observação participante, entrevistas semiestruturadas e realização de grupo focal. Essa fase de coleta de dados faz-se importante para identificar as peculiaridades do entrelugar do AEE e da Sala de Aula Regular, bem como entender as características do campo de pesquisa, visando esclarecer as relações.

Além do mais, procedemos com a análise de documentos legais que caracterizam as políticas públicas da educação inclusiva e da Educação Especial. Relativamente ao município, também foi analisada a Lei Orgânica Municipal (São Gabriel da Palha, 2006), o Plano Municipal de Educação (São Gabriel da Palha, 2015) e o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino (São Gabriel da Palha, 2016). Encontramos esses quatro documentos oficiais, contudo não identificamos documentos que retratam diretamente a Educação Especial/inclusiva/AEE.

Para a análise dos dados, interpretamos e refletimos sobre os dados coletados a partir da temática proposta, compreendendo os movimentos que embasam esta pesquisa, para atender os objetivos propostos.

Desse modo, através da leitura e sistematização dos dados, convergimos com Pletsch (2009), ao enfatizar que, ao longo da leitura e organização, emergem categorias analíticas que nos ajudam a definir as inter-relações necessárias à compreensão. Ela enfatiza a importância de confrontar continuamente os dados coletados com o referencial teórico em estudo, assim, interpretamos os dados associados ao aprofundamento teórico.

O trabalho articulado na perspectiva colaborativa

Considerar o pressuposto do trabalho articulado na perspectiva colaborativa abrange um objetivo, ou seja, uma atividade com uma finalidade que, por si só, contemplada pelo conjunto de ferramentas e signos, constitui-se na internalização (Vygotsky, 1995). Assim, o trabalho articulado na perspectiva colaborativa requer “necessidade” (Leontiev, 1978), que deve ser considerada por parte dos professores e profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes PEE. Dialogar sobre o trabalho articulado na perspectiva colaborativa no município ora em tela requer um olhar atento, pois professores e demais profissionais ainda apresentam certa insegurança sobre o entendimento do trabalho articulado na perspectiva colaborativa. Para isso, buscamos compreender as concepções dos professores da Sala de Aula Regular, pedagogos e diretores da escola pesquisada.

Para essa discussão, elencamos as falas referentes ao entendimento desses profissionais sobre o trabalho articulado na perspectiva colaborativa. Dessa maneira, perguntamos aos profissionais das escolas: “O que você pensa sobre o trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre o professor da sala

regular e o professor de AEE, no processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial?”

O trabalho articulado, aos meus olhos, é quando há a promoção de **cooperação** (Professor de Educação Física).

O trabalho articulado, eu penso que é *o envolvimento de toda a escola*, do professor da sala regular com professor do AEE, com diretor, pedagogo, com toda a escola. Com todos os profissionais da escola, *onde um ajuda o outro, articulação é estar envolvido* (Professor SAR 3º ano).

O trabalho articulado é organizar, articular, é pensar o sujeito e como você vai realizar a atividade com aquele sujeito. Articular é *se organizar, é partilhar*. Porque é uma *cooperação*, então, se eu estou articulando, eu estou organizando junto com a outra pessoa que vai *pensar junto comigo meios e técnicas* (Professor SAR 4o ano).

O trabalho articulado, eu penso que é quando o professor, ele consegue **estar junto com o outro, conversar sobre o aluno, colaborando, trocando ideias, traçando objetivos** [...] (Diretor 1).

Os participantes das escolas pesquisadas entendem, unanimemente, que o trabalho articulado está baseado na cooperação, na união entre os pares, na troca de experiências, no envolvimento de todos os profissionais com o trabalho coletivo. Essa questão nos remete à Vygotsky (1989), ao salientar que as trocas nas relações interpares são significativas para a mediação da aprendizagem e para nós, além da relação adulto-criança. Portanto, sobre essa ação partilhada, Rego (1995, p. 110) nos ajuda a entender que, para Vygotsky, “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. Isso torna a relação fundamental para a construção de conhecimento, pois os professores aprendem uns com os outros, trocando experiências. Também buscamos compreender, entrevistando os professores do AEE do município: “Como entendem o trabalho articulado na perspectiva colaborativa?”.

Eu acho que o trabalho articulado é essa parte que a gente tem que estar ali, em contato, *né*, fazer **todo esse contato entre professor, direção da escola, pedagogo**, para a gente conseguir articular um trabalho em conjunto para ver os avanços nessa criança (P AEE 2).

Os dois professores **estarem juntos, unidos, trabalhando para desenvolver as habilidades** daquela criança, eu não sei se eu tô errada, mas as duas professoras **estarem conversando e trabalhando juntas** para o bem da criança... O professor de AEE e o professor Regente **trabalharem juntos** na sala e nos planejamentos, né, que tem que fazer, **trocar ideias**, colocar junto. [...] uma relação assim com mais afinidade, **conversar, sentar e falar sobre as dificuldades que ele tem, como melhorar**, o que a gente pode fazer por ele (o aluno) (P AEE 3).

Entendo a articulação como positiva, né, o trabalho articulado é quando você **faz um conjunto benéfico com a mesma fala onde tem um objetivo em conjunto, desenvolvendo ações colaborativas**, para desenvolver o aluno, assim vamos articular, vamos preparar, vamos estar junto, eu vejo por isso (P AEE 5).

Olha, para mim o trabalho articulado seria em todos os sentidos. Como eu vou dizer?... **Articular um momento de uma atividade** para desenvolver para esse aluno da Educação Especial, **articulação no ambiente ali da sala de aula no convívio social, no convívio com os outros colegas, com professor, porque a gente tem é que articular um com o outro**, para saber qual é a **melhor maneira de desenvolver as atividades em colaboração** para trabalhar com os alunos e com o restante da turma para ele não poder ficar excluído (P AEE 4).

O trabalho articulado é preparar, **fazer as coisas acontecerem com, e em conjunto**, vamos dizer assim, **no sentido de trabalhar junto, na colaboração** [...] (P AEE 1).

Assim, profissionais das escolas pesquisadas e professores do AEE evidenciam o que entendem de ambientes onde é realizado o trabalho articulado, visando ações colaborativas para alcançarem objetivos. Convergindo com esses argumentos, Vygotsky (2007) nos beneficia a refletir que, tal qual crianças e jovens, o professor pode adquirir conhecimento interagindo com sujeitos mais experientes. Portanto, aqui, a função do mediador não é de hierarquia, mas de trabalho em equipe, envolvendo a colaboração de ambos os sujeitos.

Desse entendimento dos profissionais, problematizamos os desafios ao trabalho articulado, bem como o uso de estratégias colaborativas entre os professores do AEE e da SAR, analisando as ações que inviabilizam e potencializam

o trabalho articulado na perspectiva colaborativa. Dessa maneira, as tensões no percurso refletem as mais diversas situações que inviabilizam o trabalho articulado na perspectiva colaborativa — a propósito, questionamos os professores do AEE, com base em sua experiência, como tem se desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado em sua escola em termos de articulação? E como têm ocorrido as ações colaborativas entre o professor de AEE e de SAR? Nas respostas, constatamos inquietações, aflições e impasse nos ambientes escolares, esclarecidos nas falas dos professores do AEE da rede municipal:

A gente tem uma dificuldade muito grande nesse trabalho articulado da sala de aula, porque os professores, na verdade, eles não enxergam a gente como educador, eles acham que a gente é um professor de apoio, eles não entendem que trabalhamos, o que realizamos na sala de recurso não é o trabalho que eles trabalham na sala de aula. Eles entendem que nós somos uma professora de apoio para eles, para trabalhar o que elas não conseguem trabalhar na sala de aula, a gente tem que trabalhar [...] então, nessa parte de colaboração de trabalho em conjunto, junto com professor de sala de aula, é meio complicado isso *dai*. Assim, não acontece como deveria (P AEE 1).

Eu observo que alguns profissionais, que a gente tem que se relacionar com ele, né, interagir, mas colocam barreiras, parece que a gente está ali como intruso, né, não como alguém para colaborar, e é isso que eu vejo em alguns profissionais (P AEE 4).

Relacionado à fala precedente, Delevati (2012) compartilha a importância da formação continuada como elemento crucial para promover o trabalho articulado e a valorização dos profissionais envolvidos no AEE. Além disso, é fundamental compreender as responsabilidades específicas de cada profissional, esclarecendo-as, de forma a facilitar a colaboração e a criação de estratégias conjuntas nos ambientes escolares.

Olha, em termos de articulação, eu acho muito fraco, porque eles falam muito de inclusão de trabalho colaborativo, mas na realidade isso não acontece muito, porque o trabalho, seria certo realizar em parceria com o professor da sala regular, em parceria com os pedagogos e tudo mais, só que é muito difícil colocar isso na realidade da escola (P AEE 2).

Vygotsky (1989) enfatiza a importância das trocas nas relações entre pares para a mediação da aprendizagem. Sobre a parceria entre os pares, Prieto (2006) sustenta ser indispensável a eliminação da organização atual, em que, em relação aos dois sistemas de ensino, o regular e o especial, precisa prevalecer o inclusivo. E em relação a mudanças, temos o trabalho desenvolvido pelos professores da SAR, do AEE e do pedagogo, no qual Estevam (2019, p. 30) evidencia a necessidade de “uma parceria entre o pedagogo e os professores especialistas, além dos professores regentes, na medida em que refletem sobre as potencialidades e os desafios do processo educativo dos estudantes público alvo da educação especial”. “Pelo menos nas escolas que eu trabalhei até agora, no fundamental principalmente, não tem muita, assim, convivência como o professor da sala de aula regular não, eles não dão muita bola pra a gente não” (PAEE 3).

Constatamos a necessidade de cada profissional reconhecer seu papel e se posicionar frente a essas atitudes. Talvez essa fragilidade de ausência de parcerias e de não se sentirem profissionais integrantes das escolas deva-se a que a maioria dos profissionais, desses estudos e da pesquisa de Estevam (2019), sejam contratadas anualmente, sem continuidade com o trabalho do profissional de AEE, assim como a falta de formação continuada.

Nessa vertente, as inquietações, aflições, redimensionadas frequentemente pelo desconhecimento do próprio trabalho, vivenciadas pelos professores do AEE, retratam uma realidade, sendo que a invisibilidade, além de relacionar-se diretamente aos estudantes público da Educação Especial, reafirma-se nos enunciados dos docentes de AEE. Distanciando ainda mais o trabalho dos professores da SAR e do AEE, requerendo maior direcionamento das escolas e da Secretaria Municipal no que se refere a possibilidades de ações colaborativas e formativas.

Quando eu estou na sala no colaborativo, o aluno é meu, ele não é da sala, muitas vezes acontece um problema na hora do recreio, ou acontece mesmo na sala de aula; o professor regente, ele meio que... passa aquele aluno; para mim, ele é o aluno da sala de recurso, e aí, então, acaba que eu acho que não acontece muita inclusão, muitas vezes eu tenho que tomar frente, às vezes o aluno está sofrendo *bullying* dentro da própria sala com o regente lá na sala, e eu tenho que pedir licença para a pessoa, para eu interceder por aquele aluno, sendo que,

se fosse para olhar, ele não é só meu, é aluno também da professora da SAR, da escola (P AEE 2).

A fala da professora retrata uma realidade na qual são fundamentais mudanças, principalmente sobre a questão do AEE, para ele ser visto como algo promissor de associar-se à SAR, sendo que o trabalho articulado na perspectiva colaborativa perpassa essa crença de responsabilizar somente o professor do AEE pela escolarização do aluno público da Educação Especial. Afinal, as responsabilidades sobre o desenvolvimento do estudante em questão devem ser ações compartilhadas, em que tanto o professor da sala regular, do AEE, como a escola, a equipe técnica responsável pela Educação Especial, envolvam-se nesse processo, estabelecendo diretrizes que organizem os papéis dos atuantes nesse processo.

Assim, o trabalho articulado na perspectiva colaborativa assume papel fundamental a fim de promover as inter-relações, como “necessidade” (Leontiev, 1978) entre os docentes, articulando esses profissionais para além das atitudes individualistas, principalmente na promoção de responsabilidade e compartilhamento dos professores, para atenderem os estudantes PEE. Assim, Leontiev (1978) nos diz que a relação entre dois professores na mesma sala gera desconforto, mas, quando estes assumem seus papéis com responsabilidades e empatia, tornando seu trabalho mais simples, esse momento se torna agradável.

Sobre a transferência de responsabilidade, a pedagoga da Educação Especial da SEMED salienta orientar nas questões de parceria entre o AEE e SAR, “porém, sempre percebo que o professor regular quer jogar o aluno dele para o professor de AEE, ele não se deu conta de que o aluno é dele” (Pedagoga da SEMED). A respeito, sinalizamos haver necessidade de articulação maior entre a Secretaria Municipal de Educação, escola e os professores, evitando certas lacunas, reconhecendo seus papéis no direcionamento do aluno público da Educação Especial. Esse distanciamento reflete-se diretamente no trabalho articulado na perspectiva colaborativa, em que os saberes-fazeres entre os professores se encontram em desarmonia:

O meu trabalho tem se desenvolvido. Na sala de aula, por exemplo, eu tenho aula colaborativa onde eu vou *lá*, sento ao lado da criança e ajudo na dificuldade dela, sem interação nenhuma às vezes com professora, porque nós sabemos: não tem... assim... “aquele apoio” do professor regular (P AEE 7).

A fala mostra que há um movimento sobre o trabalho articulado no município, que, segundo a escola, recebe as orientações da pedagoga responsável em realizar a articulação entre o AEE e a SAR. Porém, a prática de colaboração é frágil, demandando orientação e formação. Nessa esteira, os trabalhos de Moscardini (2011, 2016) retratam a realidade sobre o distanciamento SAR-AEE, o AEE tornando-se o principal responsável pelo ensino-aprendizagem dos estudantes PEE, inviabilizando as práticas colaborativas entre esses profissionais.

Assim, percebemos que as ações colaborativas entre os professores da rede municipal se encontram desarticuladas dos princípios inclusivos regidos pela PNEEPEI (2008). A mediação do trabalho articulado entre os professores só é validada com ações colaborativas. A esse respeito, Rego (1995, p. 109) elucida que, para Vygotsky, “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”.

É relevante marcar a importância da figura do gestor colaborador, ao se incumbir da responsabilidade de oportunizar, efetuar e garantir as ações colaborativas, reconhecendo a importância de políticas públicas pró-cultura colaborativa. Aqui, confirmamos Tardif e Lessard (2005, p. 23) sobre trabalho por meio das interações humanas:

[...] se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’.

Encontramos respaldo nessas afirmações em Vygotsky (1995), ao salientar que as interações são atividades mediadoras, encaminhando a pessoa para a internalização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Tanto para o professor do AEE quanto para o professor da SAR aparece o discurso da necessidade do trabalho articulado na perspectiva colaborativa para atender as subjetividades dos estudantes público da Educação Especial. Seguindo esse olhar, Leontiev (1978) explicita que a atividade é gerada pelo seu desenvolvimento, daí a atividade ser processo eliciado e orientado por consequência de um motivo. Então, compreendemos que o trabalho entre pares acontece com uma finalidade, como colaborar para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes nos espaços escolares ao considerar as diversidades.

Assim, construir trabalho articulado com práticas colaborativas entre o AEE e a SAR requer “movimentos de parceria”; dessa forma, durante a pesquisa, podemos perceber também um momento de colaboração entre os professores, como podemos ver a seguir.

Vislumbramos momentos ricos, de troca de saberes a partir de experiências significativas nos espaços das escolas pesquisadas, em que “podemos interpretar este episódio de outra forma, como evidência de que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (Rego, 1995, p. 60). Inferimos que as parcerias podem ser construídas através de pequenos momentos, como percebidos nas falas seguintes:

Eu e a professora da sala do AEE, que criava alguns horários para trocar ideias, o que me ajudou muito durante este ano (2019), com sugestão de atividades, o que fazer, como avaliar; igual: a minha maior dúvida é como avaliar esses alunos? *Me* ajudava a fazer as avaliações. Dava sugestões (Professor do 3º ano).

Igual à questão do “Pedro”, como ele mudou, pois toda escola se envolveu em prol dele. Então ele se sentiu amado, acolhido, ele mudou totalmente o estilo de vida dele. Este foi o primeiro ano que eu vi acontecer isso na escola. (Professor do 3º ano).

Esses acontecimentos promissores se aproximam do que consideramos trabalho articulado na perspectiva colaborativa dividindo momentos juntos, ao traçar ações e desenvolvê-las nos ambientes escolares. Então, percebemos possíveis caminhos para o trabalho articulado, reverberando em práticas colaborativas, mas que precisam ser fortalecidas nos espaços escolares e disseminadas nas escolas do município pesquisado. Sob esse olhar, os professores relatam mudanças em alguns ambientes escolares, conforme a fala da professora do 3º ano: “O professor da sala de AEE estava mais presente, nos planejamentos, com sugestões de atividades. Essa presença me ajudou muito, com meus alunos, nesse ano”.

A partir dessa experiência, trazemos a narrativa da professora P AEE 2, em que salienta o trabalho desenvolvido na cidade vizinha na qual atua.

No município vizinho, a realidade da Educação Especial é completamente diferente do nosso município. Lá a articulação acontece de forma mais fácil, porque esse

professor que fica em tempo integral na sala de aula faz o planejamento junto com professor regular, e eu tenho momentos de sentar com o professor especialista para ele me passar como está sendo o desenvolvimento da sala regular; então aí, dentro do que eles dois conversam lá, essa professora especialista me passa, e aí eu consigo desenvolver o trabalho na sala de recurso também, ou seja, acaba se tornando mais fácil.

A esse respeito, a pesquisa de Nascimento (2013), referente à cidade vizinha citada pela participante, examina movimentos interessantes para a consolidação e o fortalecimento dos processos mais inclusivos de escolarização, com alternativas possíveis entre os professores do AEE e da SAR. Sendo que a política municipal inclui professores em bidocência, que atuam na SAR com os colegas regentes, e com professores para atuar na sala de recurso multifuncional. É nessa possibilidade, não muito longe, que frequentemente visualizamos alternativas para práticas bem-sucedidas, com um discurso positivo, através de uma realidade vivenciada, para o fortalecimento desta pesquisa.

A professora P AEE 2 ainda ressalta que, nessa cidade vizinha relatada na pesquisa de Nascimento (2013), a equipe da Educação Especial esclarece e fornece apoio prático/teórico: “então ela sempre disponibiliza muito material para gente, e apostilas orientadoras, mesmo que seja um documento que já existe, mas muitas vezes a gente tem dificuldade de encontrar, para se orientar, para se programar”. Ademais, a professora P AEE 2 argumenta a necessidade de documentos orientadores nas escolas do município: “Então, orientação é tudo, e eu acho que o que falta no nosso município é orientação” (P AEE 2).

Ressalte-se que, quando realizamos o grupo focal com os professores de AEE, em que discutimos a construção da proposta de reflexão e ação pedagógica, esses profissionais empolgaram-se com a fala dessa professora, considerando a necessidade de maior clareza no Atendimento Educacional Especializado. Quanto a essa ideia, convergimos com Vygotsky e Luria (1996, p. 113) quando nos falam que “A transformação vai depender das necessidades do homem, determinadas pelo ambiente social [...]”. Nesse contexto, sinalizando a possibilidade para a construção de um material esclarecedor para o nosso município, o professor ressalta:

Seria interessante mesmo, algum material, um tutorial que esclarecesse sobre as questões do AEE. Pois a

grande maioria, os professores veem a gente como um professor de reforço, ou melhor, não nos veem como um professor, como parceria para ajudar, mas para fazer aquilo que o professor não consegue fazer em sala de aula. Então transfere essa responsabilidade para os professores do atendimento educacional especializado. E, quem sabe, depois trabalhar com esse tutorial em uma formação? (P AEE 1).

Partindo das discussões no grupo focal, foi sugerida pelos professores de AEE a construção de materiais orientadores e formação continuada, para que esses desajustes possam ser minimizados. Mediante o exposto, nosso estudo vai ao encontro da pesquisa de mestrado profissional de Miranda (2017), ao exibir que um dos principais impasses encontrados no processo de inclusão dos estudantes com deficiência é a falta de previsão de ações nas propostas pedagógicas.

Enfim, importa refletirmos sobre os procedimentos que orientam, favorecendo a prática pedagógica de todos os profissionais, considerando que a produção do saber é social, sendo fator básico à elaboração e sistematização do conhecimento.

Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, 2011, p. 67).

São inevitáveis ações sistematizadas nos espaços escolares, para organização e definição dos papéis a serem desenvolvidos pelos professores da SAR e do AEE. As mudanças significantes são construídas através das possibilidades de reestruturação dos espaços escolares, como relatado no grupo focal, pela diretora 2.

Vemos que muitos municípios, até mesmo cidade vizinha [...] percebemos essas mudanças: trabalham em equipe, atendimento multidisciplinar, mas aqui no nosso município não tem. Como vemos também muitos municípios com dificuldades piores que o nosso.

Sobre a fala da diretora, os profissionais devem conscientizar-se de seus papéis e das ações necessárias, o que requer mudanças. Ressalte-se que a situação vivida no município é também detectada em diversos estados brasileiros; mas o que nos chama a atenção — sendo passível de discussão, até para mudarmos nossas práticas em relação à Educação Especial/inclusiva — é que os profissionais todos — pedagogo, professores de AEE, professores regentes, Secretária Municipal de Educação — entendam seu papel em torno do AEE para que haja mudanças, e que esse movimento é necessário.

Como percebemos, possíveis mudanças são vislumbradas pela diretora em cidades próximas. Então, esse movimento precisa entremear metodologias, ultrapassando o simples querer; depende também da disponibilidade de tempo nos espaçotempos escolares, do quantitativo de estudantes, como também da equipe diretiva da escola e da Secretaria Municipal de Educação; envolve ajustes que não dependem somente dos professores. Sobre esses fatores, Silva (2020) concluiu que mudanças para adequação curricular não dependem apenas das parcerias entre dois professores, mas da participação de toda a equipe — gestores, docentes, familiares e estudantes.

Assim, se não compartilham momentos de aprendizagem nos espaçotempos, como é possível desenvolver ações colaborativas? Delevati (2012) e Milanesi (2012) esclarecem que o trabalho articulado AEE-SAR apresenta dificuldades consideráveis, que frequentemente não se efetiva, ou se torna inútil ou reduzido, por acontecer o AEE no período inverso, ou pela carga horária de trabalho do professor de AEE ser pequena referente ao quantitativo de estudantes. Além disso, outro ponto de tensão identificado no município pesquisado é a carga horária insuficiente para atender ao número de estudantes necessitados. Isso ressalta a necessidade de avançar em direção a uma perspectiva mais colaborativa, embora ainda haja espaço para melhorias nesse percurso.

Considerações finais

Não podemos mais ter o discurso que não sabemos, não estamos preparados. Porque hoje temos tudo à nossa disposição, internet, artigos, no mestrado é muita gente estudando, é muito material que tem, então a nossa escola não é estruturada, realmente não nos preparamos, porque se procurarmos encontraremos muitas coisas, mas às vezes ficamos esperando. Enquanto

professores não nos preparamos, temos uns casos que são mais complicados, e assim não sabemos como fazer. Mas então, quantas coisas eu já li sobre a deficiência de fulano e ciclano, então eu não estou buscando, e assim é o professor (a comunidade escolar), sabe da necessidade, mas não busca conhecimento, se restringe no que tem (Diretora 2, grupo focal).

A fala da diretora nos proporciona cogitar possibilidades e avançarmos frente às mudanças que ocorrem, sempre buscando entendê-las, sem se acomodar com as situações cotidianas, de retrocessos e rupturas. Precisamos buscar conhecimento e nos fortalecermos, sermos resistentes e lutarmos por melhorias na educação das pessoas em situação de desigualdade. Nesse cenário, Freitas (2013, p. 17) traz que a “vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva”.

Logo, é importante entender que, além da predisposição dos professores e profissionais da educação, é necessário que o município se posicione, tornando-se campo de ação para a solução dos desafios relacionados neste capítulo, bem como oferecer condições de trabalho para esses profissionais, como também a criação de políticas públicas, para a realização do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa, intervindo na realidade do campo de atuação desses profissionais.

Observa-se que nem sempre as condições de funcionamento possibilitam o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores, e convergimos com Vygotsky (1997, 2007) quando traz que o desenvolvimento acontece e é possibilitado em espaços de coletividade, sendo um deles as escolas regulares. Então, é coerente dizermos que as ações nas escolas regulares são responsabilidade de todos os envolvidos. Assim, constatamos que os professores compreendem que o trabalho articulado na perspectiva colaborativa envolve trabalho conjunto, cooperativo, e a presença de ambos os profissionais na elaboração de estratégias para os estudantes público da Educação Especial, situação retratada por Vygotsky (1989), ao salientar que as trocas nas relações entre pares são fundamentais na mediação da aprendizagem.

Quanto ao trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa, compreendeu-se que o trabalho articulado entre os professores do AEE e da SAR no município pesquisado fortalecerá as práticas colaborativas, demonstrando a urgência de trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa nas

escolas regulares, definindo estratégias pedagógicas capazes de incluir os estudantes público da Educação Especial, apesar dos entraves à articulação na perspectiva colaborativa.

Concluímos que, enquanto alguns professores da SAR se sentem despreparados, sozinhos, do outro lado, temos os professores do AEE realizando um ensino paralelo, como se, às vezes, não existissem nas escolas, sem serem mencionados ou chamados para as reuniões, nas rodas de conversas formais não precisam opinar, e, quando opinam, raramente são considerados, evidenciando-se o distanciamento entre a SAR e o AEE.

Apontamos a necessidade de se ter tanto um investimento de cunho profissional dentro das escolas regulares do município, como também sobre as condições de trabalho que esses profissionais necessitam para desenvolver o trabalho articulado numa perspectiva colaborativa nos espaços escolares.

Sabemos que as condições de trabalho, por si só, não asseguram a efetivação de um trabalho articulado numa perspectiva colaborativa. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade formativa dos profissionais no contexto escolar. Somente por meio de uma compreensão sólida e embasada teoricamente sobre a relevância das parcerias entre o AEE e a SAR, os profissionais podem desenvolver ações colaborativas que atendam às necessidades dos estudantes, identificando suas peculiaridades e favorecendo sua inclusão de maneira eficaz.

Assim, como destacado, os profissionais almejam formação continuada, que valide e sustente suas necessidades em salas de aulas a partir das situações vivenciadas no cotidiano, que de fato atenda as “necessidades” (Leontiev, 1978), sendo “instrumento mediador” (Vygotsky, 2007) para as transformações necessárias ao objetivo.

Referências

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 138.
- ALVES, E. P.; SOBRINHO, R. C. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 171-184, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8592>. Acesso em: 20 fev. 2024.

- BERNARDES, C. A. H. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2014.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 25 mar 2024;
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiyqfWn4_6HAXU-IJUCHZN-ONEQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Farquivos%2Fpdf%2Fpoliticaeducespecial.pdf&usg=AOvVaw2uUG7-LxbYliE4Y15aeFtR&opi=89978449. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiyqfWn4_6HAXU-IJUCHZN-ONEQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Farquivos%2Fpdf%2Fpoliticaeducespecial.pdf&usg=AOvVaw2uUG7-LxbYliE4Y15aeFtR&opi=89978449. Acesso em: 23 abr. 2024.
- DELEVATI, A. C. **AEE: Que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- ESTEVAM, M. K. D. C. **Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar: a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum**. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.
- FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1. ed. V. 9. São Paulo: Cortez Editora, 2013. (Coleção Educação e Saúde).
- GOMES, R. V. B. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco-AC**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

- LEONTIEV, Alexis N. Atividade, consciência e personalidade. **The Marxists Internet Archive**, 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Acesso em 15 abr. 2024.
- LIMA, K. S. B. de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.
- MENDES, G. E.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. 520 p. (Observatório nacional de educação especial, v. 4).
- MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MIRANDA, S. R. de. **Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete-MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2011.
- MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2016.
- NASCIMENTO, A. P. do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco. 1994.

- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2009.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: EDUR/NAU, 2010.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 1-18.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 70 f.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, R. S. da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.
- SILVA, I. G. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA**. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Associação Educacional Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei orgânica do município de São Gabriel da Palha**. São Gabriel da Palha, ES: Diário Oficial, 2006. Disponível em: <https://cmsaogabrieldapalha-es.portaltip.com.br/consultas/institucional/legislacao.aspx>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei nº 2.538, de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. São Gabriel da Palha, ES: Diário Oficial, 2015. 110 f. Disponível em: <https://saogabriel.es.gov.br/Not%C3%ADcia/plano-municipal-de-educacao-2015-2025>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha**. São Gabriel da Palha, ES, 2016. 81 f. Disponível em: <https://saogabriel.es.gov.br/Media/PrefeituraSaoGabrielDaPalha/Documentos/REGIMENTO%20DAS%20ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas T.III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas T. V**: fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

4. Mapeamento dos casos de Covid no ES: um olhar sobre os estudantes público da Educação Especial

Eliene Guimarães Moreira¹

Gabriela Roncatt Ferreira de Souza²

Douglas Christian Ferrari de Melo³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.4

Introdução

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em virtude da disseminação do Coronavírus, evidenciando a gravidade da situação em todo o mundo. Em 11 de março de 2020, a OMS classificou a doença Coronavírus 2019 (Covid-19) como uma pandemia, indicando a urgência da adoção de protocolos de segurança em nível mundial. No estado do Espírito Santo, a transmissão do Novo Coronavírus foi considerada comunitária a partir de 30 de março de 2020.

A crise provocada pela pandemia de Covid-19 desencadeou uma série de desafios em todo o mundo, provocando transformações profundas na sociedade e afetando diversos setores, especialmente no contexto escolar, em que

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PP-GPE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9788425994346240>.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6180065560738944>.

3 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PP-GPE/Ufes). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4115960878343816>.

as escolas e as universidades, por concentrarem um grande número de pessoas em aglomeração, foram fechadas. Esse fenômeno impactou não apenas o estado do Espírito Santo, mas, também, diversas regiões ao redor do globo, introduzindo mudanças significativas no cenário escolar e influenciando diretamente a vida dos estudantes, dos professores e das famílias.

Entre os grupos mais vulneráveis, destacam-se os estudantes com deficiência, cujo processo educacional apresentou desafios específicos durante o retorno às aulas no contexto da pandemia. Por isso, este capítulo tem como objetivo realizar um mapeamento dos casos de Covid-19 no estado do Espírito Santo, com um foco especial nos estudantes Público da Educação Especial (PEE), durante o período de 2020 a 2022. Analisa-se os casos ocorridos em pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 19 anos, visando compreender os impactos dessa pandemia sobre essa parcela da população em idade escolar. A análise abordará as vulnerabilidades, os direitos e as medidas adotadas para garantir uma educação inclusiva e justa para esse público.

Em meio aos desafios enfrentados pelo setor educacional anticapacitista durante esse período, é essencial compreender como essa crise afetou não apenas a segurança, mas, também, o processo de escolarização dos estudantes Público da Educação Especial (PEE). Vale destacar a urgência de políticas e práticas pedagógicas inclusivas para garantir seu acesso a uma educação de qualidade.

Além de analisar o retorno às aulas presenciais e as medidas de segurança necessárias, este estudo examinará as portarias estaduais e as iniciativas governamentais adotadas para enfrentar os desafios educacionais durante a pandemia. Uma ênfase especial é dada à Geografia da Deficiência, no intuito de compreender os impactos socioespaciais da pandemia sobre essa parcela da população e propor políticas públicas mais inclusivas.

A metodologia adotada nesta pesquisa consiste em um estudo transversal descritivo exploratório, baseado em uma abordagem científica robusta. Inicia-se com uma busca criteriosa de informações em fontes confiáveis, tais como: artigos científicos, dissertações e teses. Além dessa revisão de literatura, recorre-se às publicações relevantes do próprio autor, utilizadas para ampliar o espectro de informações acessíveis. A coleta de dados foi realizada, de maneira sistemática, no Painel Covid-19 ES, envolvendo a análise e a organização minuciosa dos dados obtidos em planilhas eletrônicas e gráficos.

Processo de escolarização das pessoas com deficiência durante a Covid-19

No Espírito Santo, a suspensão das atividades letivas presenciais foi determinada pelo Governo Constitucional, através do Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março de 2020, e pelo Governo Estadual, por meio do Decreto Estadual nº 4597-R, de 16 de março de 2020, determinando a suspensão das aulas. À vista do exposto, o governo do estado do Espírito Santo publicou portarias que normatizaram a educação no período pandêmico. Dentre as publicações, destaca-se a Portaria Conjunta SESA/SEDU nº 02-R, de 29 de setembro de 2020, que estabeleceu medidas adicionais específicas para as instituições de ensino da Educação Infantil.

Além disso, a Portaria Conjunta Sesa/Sedu nº 01-R, de 14 de março de 2021, suspendeu, por 21 dias, as aulas presenciais da Educação Infantil da rede pública e privada. Além disso, a Portaria nº 02-R, de 17 de abril de 2021, em seu art. 3º, definiu que:

Ficam suspensas as atividades presenciais coletivas em todos os estabelecimentos de ensino, da rede pública e privada, nos Municípios classificados no nível de Risco Alto, permitido o atendimento individual de alunos por professores. §1º No atendimento individual é permitida a presença de, no máximo, 2 (duas) pessoas no mesmo horário e ambiente, sendo 1 (um) professor e 1 (um) aluno (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021, p. 2)

No contexto da pandemia do coronavírus (Covid-19), o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período da pandemia, visando evitar o contágio pelo vírus. No entanto, um dos desafios encontrados foi a falta de acesso aos meios digitais, por parte de alguns estudantes, nos municípios do estado. Uma solução adotada foi a disponibilização de material impresso, como foi o caso do município de Viana - ES. Posteriormente, o Decreto nº 4.636-R, de 19 de abril de 2020, estabeleceu que as unidades de ensino só poderiam funcionar nos municípios classificados nos níveis de risco baixo, moderado e alto.

Além disso, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou a exigência do cumprimento do calendário escolar, dispensando os estabelecimentos

de ensino da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida, observando-se as normas editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Por fim, o CNE/CP nº 5/2020 flexibilizou os dias letivos, mantendo, porém, a carga horária mínima, com exceção da Educação Infantil.

Os municípios da Grande Vitória elaboraram uma portaria conjunta entre as secretarias de educação e saúde, em conformidade com as diretrizes da Portaria Conjunta SEDU/SESA nº 01-R, de 08 de agosto de 2020. Essa ação coletiva visou estabelecer protocolos de segurança, definindo as medidas administrativas e sanitárias a serem adotadas pelos sistemas municipais de ensino, em todas as etapas e modalidades de ensino, mormente no retorno às atividades educacionais presenciais, com o intuito de prevenir e controlar a transmissão do novo coronavírus durante o estado de pandemia por Covid -19. A Portaria Conjunta SEDU/SESA nº 01 – R, de 08 de agosto de 2020, detalhou as medidas administrativas e de segurança sanitária a serem implementadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, além de providenciar outras disposições pertinentes.

As atividades presenciais foram retomadas em um formato de revezamento, adotando um modelo educacional híbrido. Esse modelo caracteriza-se pela adoção de estratégias pedagógicas, que podem ou não envolver recursos digitais, bem como pela combinação de atividades presenciais e não presenciais, o que favorece a construção do conhecimento. No entanto, o planejamento para o retorno às aulas abrangeu áreas específicas, tais como: sanitária, saúde e administrativa.

Em relação ao retorno dos estudantes Público da Educação Especial, o modelo médico prevaleceu sobre o modelo biopsicossocial da deficiência nesse momento. Infelizmente, nem todos os municípios do estado cumpriram a Lei Brasileira de Inclusão, chegando a exigir laudos com autorização médica para que os estudantes pudessem retornar.

Ressalta-se que, embora alguns estudantes Público da Educação Especial apresentem condições de saúde que os incluam nos grupos de risco da Covid-19, o laudo médico de deficiência, por si só, não pode ser aceito como justificativa para que eles não retornem aos estudos presenciais. Logo, considerando que não há uma correlação automática entre deficiência e risco, em municípios

como Viana - ES, por exemplo, a decisão sobre o retorno dos estudantes com deficiência seguiu as mesmas orientações direcionadas aos demais estudantes.

A Lei Federal 14.019, de 02 de julho de 2020, em seu artigo 4º, dispensou o uso de máscaras para pessoas com transtorno do espectro autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais, bem como no caso de crianças com menos de três anos de idade. A Portaria Conjunta SESA/SEDU nº 02-R, de 17 de abril de 2021, estabeleceu o seguinte:

Art. 3º § 3º Fica admitida a realização de atividades presenciais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, aplicando-se os mesmos critérios, [...] do nível moderado. A Portaria Conjunta SESA/SEDU nº 03-R, de 08 de maio de 2021, estabeleceu “[...] a realização de atividades presenciais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, aplicando-se os mesmos critérios, normas e protocolos definidos para o funcionamento do nível moderado (Governo do Estado do Espírito Santo, 2021, p. 2).

Contudo, o trabalho do Programa Busca Ativa, instituído pelo governo do estado, foi fundamental para acompanhar e diminuir os índices de evasão escolar durante o período pandêmico. Além disso, após o retorno das atividades educacionais presenciais, as instituições de ensino passaram a alimentar dados em uma plataforma *on-line* desenvolvida pelo governo do estado do Espírito Santo. Isso inclui o envio do Plano Estratégico de Prevenção e Controle (PEPC) elaborado, as informações relativas ao afastamento de estudantes e trabalhadores pela suspeita ou pela confirmação da Covid-19 e a aplicação de medidas de prevenção e controle da transmissão de Novo Coronavírus (Covid-19) em cada unidade de ensino semanalmente.

Geografia da Deficiência aplicada aos estudos da Covid-19

Os estudos relacionados à Geografia da Deficiência tiveram início no Reino Unido, na década de 1970. No entanto, apesar de terem iniciado há 50 anos, a área da Geografia da Deficiência é pouco difundida e desenvolvida por pesquisadores nas universidades, em níveis mundiais e nacionais. Logo, Imrie e Edwards (2007) afirmam o seguinte:

A pesquisa não progrediu talvez da maneira prevista por Park *et al.* (1998). Uma luta contínua é convencer os geógrafos a incorporar dimensões da deficiência

em suas pesquisas, da mesma forma que eles são mais propensos a fazê-lo com categorias como gênero, idade, classe e etnia. Esta não é uma ausência peculiar à geografia, mas é evidente em todas as ciências sociais (Imrie; Edwards, 2007, p. 7).

Souza (2013) define que o espaço geográfico abrange características tanto naturais — geografia física — quanto humanas — geografia humana. Não obstante, ele destaca que o filósofo Lefebvre direcionou o modo de ver o espaço como algo de cunho social, e não apenas geográfico. O autor salienta, ainda, que, para Durkheim e Bourdieu, o espaço social também se configura como um campo de atuação da geografia, não necessariamente ligado ao espaço físico. Por isso, ele considera que a Geografia Social, formada pela relação natureza e sociedade, possui um pluralismo de vertentes, dentre as quais pode-se mencionar a Geografia da Deficiência. Nas palavras de Souza (2013, p. 239), “toda prática espacial é uma prática social”.

Os conhecimentos geográficos acrescidos à área da educação, especialmente na modalidade da Educação Especial, no âmbito desta pesquisa, contribuem para a análise e para a incidência dos casos relacionados às pessoas com deficiência, bem como para a compreensão da propagação da Covid-19 também em pessoas com deficiência, uma vez que a geografia da propagação e da contaminação é a mesma. De acordo com Catão *et al.* (2020, p. 349):

[...] os municípios com porte demográfico maiores são os primeiros a serem afetados”, assim como: “[...] na escala estadual, temos a periferização da doença na escala do espaço urbano, quando ocorre a difusão das áreas mais abastadas e centrais da cidade indo às periferias sociais (Catão *et al.*, 2020, p. 349).

Catão *et al.* (2020) indicam que, no estado do Espírito Santo, a transmissão comunitária teve início em março de 2020. Após o aumento dos casos, aumentaram os óbitos ao lado da expansão territorial do vírus. Nos mapas a seguir, apresenta-se o panorama do ano de 2020 e a disseminação dos casos da Covid-19, evidenciando as pessoas com deficiência. Eles relatam que a maior prevalência dos casos ocorreu nos municípios mais populosos, tais como: Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica, que constituem a Região Metropolitana do estado; Cachoeiro do Itapemirim, que pertence à Região Sul

do estado; Colatina, que engloba a Região Centro Oeste; e Linhares, que faz parte da Região Norte do estado do Espírito Santo.

O conhecimento geográfico na pesquisa da difusão da Covid-19, por meio da análise em diferentes escalas e da compreensão da expansão no território do Espírito Santo, também é fundamental para a análise e o mapeamento dos casos de Covid-19 e suas implicações em relação às pessoas com deficiência. Portanto, esta pesquisa utiliza a Geografia da Deficiência como recurso teórico-metodológico.

Na sequência, o mapa “Taxa de Mortalidade” da população do estado, em geral, como índice demográfico, foi calculado dividindo-se o número de óbitos pela população em 2020. Os municípios com as maiores taxas foram os seguintes: Vila Velha, Vitória, Cariacica e Serra, Municípios da Região Metropolitana com maior índice populacional; Marataízes e Itapemirim, localizados no Sul do estado; Alto Rio Novo, no Noroeste, fazendo divisa com o estado de Minas Gerais; e Linhares, ao Norte do Espírito Santo. Já os Municípios que apresentaram percentual baixo foram os da Região Serrana e Noroeste do estado do Espírito Santo.

Em relação aos casos de letalidade — divisão do número de óbitos pelo de casos —, no mapa “Taxa de letalidade”, os municípios capixabas que se destacaram nos índices foram estes: Bom Jesus do Norte e Jerônimo Monteiro, Região Sul; Santa Leopoldina, Região Serrana; e São Mateus, Região Norte. A análise do mapa “Razão dos óbitos” — número de mortes causadas por Covid-19 — indica que os municípios com maior número de mortes foram: Santa Leopoldina e Laranja da Terra, Região Serrana; Anchieta e Apiacá, Região Sul do estado.

A taxa de mortalidade dos casos que evoluíram para óbito em pessoas com deficiências, de acordo com Melo *et al.* (2022), reitera que foi de 4,98%, enquanto no grupo de pessoas sem deficiência foi de 3%. Esse grupo é considerado vulnerável, em virtude das condições de saúde, acessibilidade, educação e fatores sociais. Porém, a evolução dos estudos e sua divulgação contribuíram para a delimitação dos possíveis fatores associados à maior probabilidade de adoecimento e evolução ao óbito. Nesse grupo, estão incluídas as pessoas com deficiência.

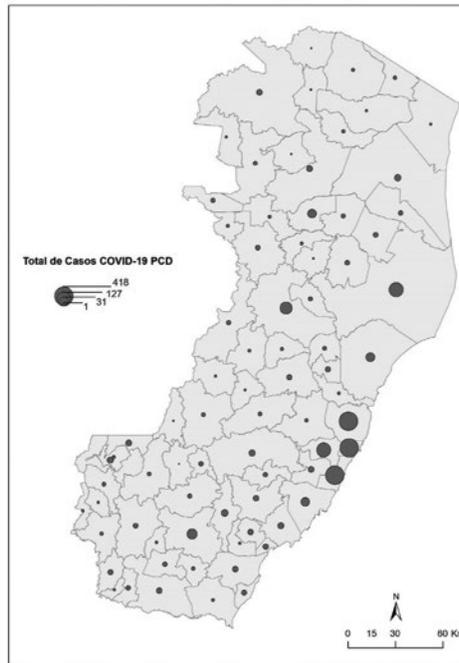
Melo *et al.* (2022) se esforçam para dar visibilidade às pessoas com deficiência no decorrer da pandemia da Covid-19, para além do estado do Espírito

Santo. Contudo, é fundamental ter clareza de que havia outros grupos em situação de vulnerabilidade, que merecem tanta atenção quanto, como, por exemplo, os idosos, as gestantes e os profissionais de saúde, assim como as pessoas com deficiência que cotidianamente vivem em condições de exclusão.

Em março de 2020, logo no início da pandemia, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um alerta mundial sobre o abandono e o risco de contaminação desse grupo. Por conta da pandemia, muitos não puderam contar com cuidadores e tiveram dificuldade para se deslocar e realizar atividades simples, como se alimentar ou se vestir, além da falta de atuação do poder público, ao efetivar as políticas públicas durante o período de calamidade, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, nos artigos 9 e 10. Nesse contexto, Melo *et al.* (2022) afirmam que o Estado do Espírito Santo se destacou com a Lei 11130/2020, ao ter incluído as pessoas com deficiência no grupo de risco da Covid-19.

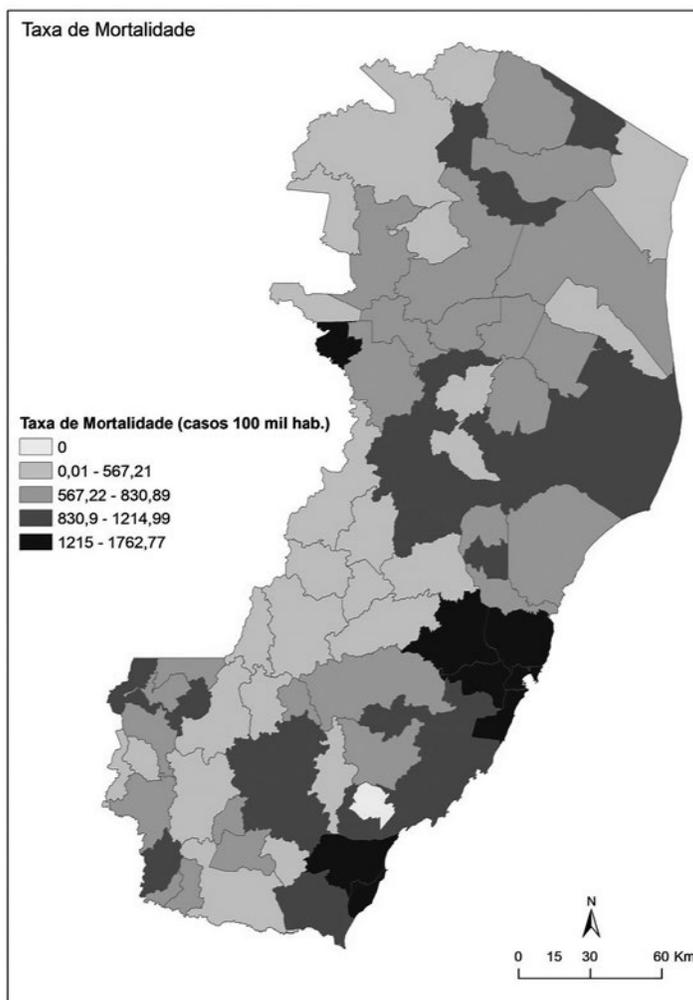
Veja as imagens abaixo:

Imagem 1 – Total de casos de Covid-19 em pessoas com deficiência



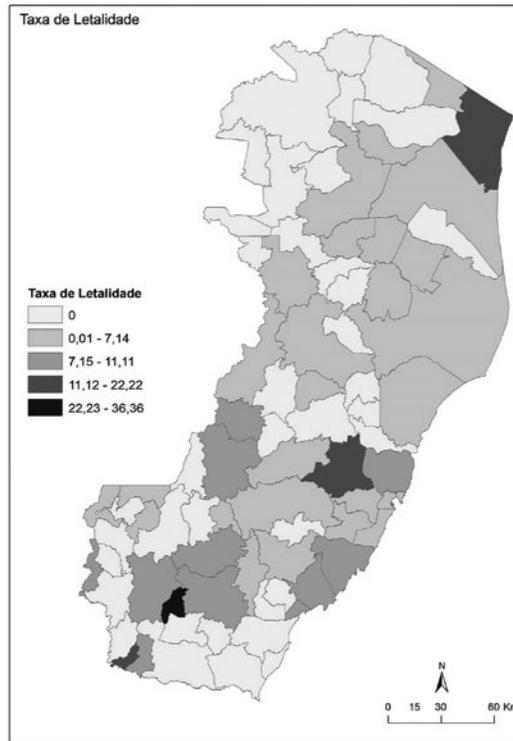
Fonte: Núcleo de Geografia da Saúde Ufes (2020).

Imagem 2 – Taxa de mortalidade (casos 100 mil/habitantes)



Fonte: Núcleo de Geografia da Saúde Ufes (2020).

Imagem 3 – Taxa de letalidade



Fonte: Núcleo de Geografia da Saúde Ufes (2020).

Metodologia

Este capítulo constitui uma investigação exploratória e descritiva, realizada por meio de uma revisão bibliográfica focada em obras de autores que se dedicam ao estudo e à análise da temática em tela. Além disso, a metodologia empregada abrange tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental, indicando que a busca pelas informações se inicia, antes de tudo, no âmbito científico. Isso se deve à importância de explorar a teoria já publicada em artigos científicos, dissertações e teses. O objetivo consiste em compreender o que tem sido pesquisado e publicado em revistas científicas, ampliando, assim, o leque de discussões.

O levantamento bibliográfico é de suma importância em qualquer pesquisa, constituindo a base de dados, considerada um elemento primordial para que o pesquisador se aproprie do conhecimento e sistematize o material analisado, por meio de leituras, reflexões e escritas. Isso viabiliza, fortalece e fornece bases de sustentação para a pesquisa, conferindo credibilidade às respostas aos problemas investigados. Por se tratar de uma pesquisa que emprega métodos de investigação documental e bibliográfica, não requer avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme preconiza a Resolução 510/2016. Veja:

[...] a pesquisa documental tem muita semelhança com pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas reside na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, a documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento (Gil, 2002, p. 45).

Além disso, foram examinados dados obtidos de documentos, pareceres, leis, notas técnicas, portarias, medidas provisórias, mapas publicados ao longo da pandemia da Covid-19.

Ao realizar o levantamento bibliográfico publicado no site da Scielo, foram identificadas 13 publicações, a partir da utilização dos seguintes operadores booleanos: “Geografia da Deficiência” AND Covid AND pessoas com deficiência, com incidência em obras de autores como Imrie e Edwards (2007), Souza (2013) e os artigos escritos por Catão *et al.* (2020) e Melo *et al.* (2022).

Na segunda etapa, buscou-se a literatura na base de dados do Google Acadêmico, por meio do seguinte descritor: Geografia da Deficiência. Foram detectadas 15 publicações, mas, ao utilizar os operadores booleanos Covid AND pessoa com deficiência, elencou-se uma publicação que melhor aborda o conceito apresentado, com incidência na obra da autora Lombardi (2018).

Em geral, as publicações apontam para um aumento substancial na produção científica e acadêmica sobre o tema, totalizando 41.100 trabalhos. Dentre eles, três foram eleitos como relevantes: as dissertações de Machado (2023), Souza (2020) e Silva (2023).

Em relação ao mapeamento dos casos da Covid-19 no estado do Espírito Santo, foram encontrados os estudos do Grupo de Pesquisa Covid-19 da Ufes. Esse grupo contou com a participação de pesquisadores das áreas

da Geografia da Saúde e Educação, coordenados pelo professor Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo. Destacam-se os seguintes trabalhos organizados pelo professor mencionado:

- a. Livro eletrônico: *Pessoas com deficiência, saúde, educação em tempos de Covid-19 e memórias e relatos no contexto da educação*;
- b. Artigo: *Pessoas com Deficiência e Covid-19 no Estado do Espírito Santo, Brasil: entre a invisibilidade e a falta de Políticas Públicas*, publicado em 2022.

Além disso, evidenciou-se o capítulo do livro intitulado *Difusão Espacial da Covid-19 no ES: uma abordagem inicial*, presente na Revista de Geografia Médica e da Saúde. Esse capítulo foi organizado pelo professor Dr. Rafael de Castro Catão, especialista em Geografia da Saúde pela Ufes e publicado em 2020. No entanto, dentro das referências que abordam a temática Geografia da Deficiência, localizou-se a tese de Anna Paula Lombardi, com o título *Espaços cotidianos das pessoas com deficiência: contribuição para uma Geografia da Deficiência brasileira*. Essa tese foi apresentada no doutorado em Geografia, na área de concentração Dinâmicas Regionais e Urbanas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2018.

Os dados foram coletados por meio da análise de informações contidas em E-books e Catálogo de Fontes,⁴ decretos, normas, pareceres, portarias, que foram posteriormente organizados e sistematizados minuciosamente em uma planilha eletrônica da Microsoft Excel. Ao utilizar os microdados disponíveis no Painel da Covid-19 ES, foi possível criar uma linha do tempo que especifica a data, as ações realizadas pelo governo estadual e federal, o número de casos das pessoas com deficiência e os respectivos números de óbitos.

Dessa forma, o objetivo deste estudo minucioso consiste em coletar, observar e descrever com precisão os dados, bem como analisar detalhadamente as características relevantes, compreendendo como ocorre a difusão espacial da Covid-19, com recorte populacional dos estudantes com deficiência em idade escolar no Estado do Espírito Santo. Esses dados fornecem subsídios essenciais para a elaboração de um relato detalhado e preciso sobre a situação.

4 O E-book e o Catálogo de Fontes são produtos educacionais desenvolvidos pelo autor no Programa de Pesquisa FAPES: Educação das Pessoas com Deficiência em Tempos de Pandemia no Espírito Santo.

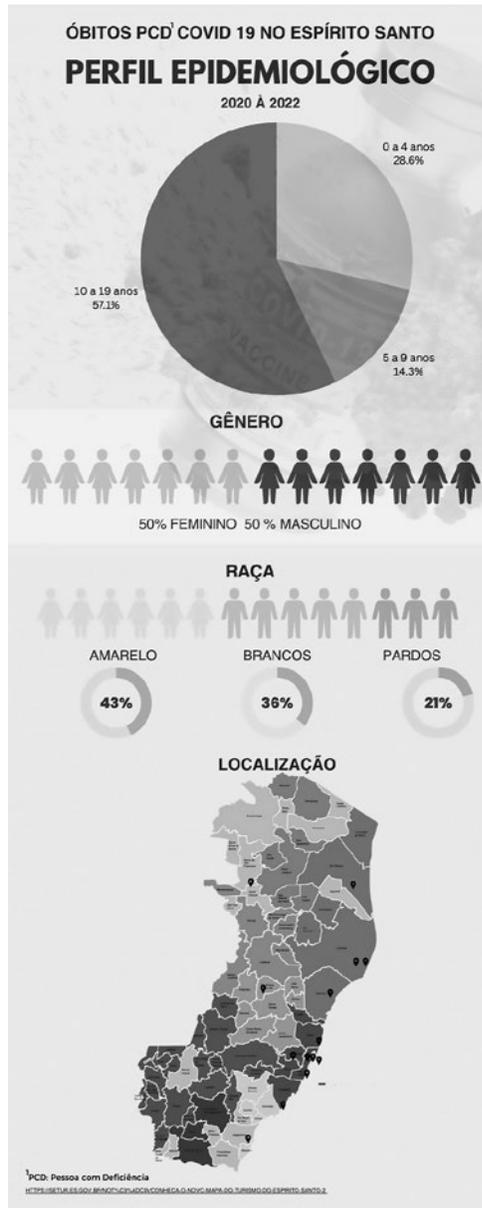
Com base nessas informações, recorreu-se novamente ao Painel Covid-19 ES, para coletar os dados referentes às pessoas com deficiência na faixa etária entre 0 a 19 anos. Levou-se em consideração a raça e o gênero, com um marco temporal de três anos: 2020, 2021 e 2022. Segundo Gil (2002, p. 42), “entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.”

Nesse sentido, o presente capítulo se estrutura em um estudo transversal, descritivo e exploratório, abrangendo os questionamentos propostos acerca dos casos de Covid-19 no estado do Espírito Santo, mormente em relação à população com deficiência em idade escolar. Inicialmente, a pesquisa adota uma abordagem exploratória, uma vez que há apenas noções vagas, ou seja, sem evidências concretas sobre o estudo. Sampieri, Collado e Lúcio (2013) destacam que as pesquisas exploratórias são conduzidas quando há a intenção de investigar um problema de pesquisa ou tema que ainda não foi amplamente estudado, de modo que não existem conceitos estabelecidos de forma concreta e, segundo esses autores, elas assumem características descritivas quando buscam retratar como essa população se comporta.

Ao descrever as características dos casos de Covid-19 entre os estudantes Público da Educação Especial (PEE), por meio de uma ampla pesquisa no Painel Covid-19 ES, pôde-se identificar o perfil epidemiológico dessa população em idade escolar, abordando diversos aspectos, como os casos confirmados, a hospitalização e os óbitos. Também é viável realizar uma descrição de outras características dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), tais como: sexo, faixa etária, raça/cor, escolaridade, sintomas, comorbidades, além do número de estudantes matriculados. Adicionalmente, é pertinente analisar as estratégias políticas adotadas pelas autoridades da educação e da saúde pública que visam proteger os estudantes com deficiência da Covid-19, incluindo as medidas de distanciamento social, de higiene e de acesso aos serviços de saúde pública, no contexto da população estudantil Público da Educação Especial (PEE) no Espírito Santo.

Observe as imagens a seguir:

Imagem 4 – Óbitos por Covid-19 em Pessoas Com Deficiência no estado do Espírito Santo (PCD)



Fonte: Dados da Pesquisa no Painel Covid – ES.

Imagem 5 – Linha do tempo dos casos de Covid-19 em Pessoas Com Deficiência no estado do Espírito Santo (PCD)



Fonte: Dados da pesquisa no Painel Covid – ES.

Análise dos dados

Nesta etapa, realiza-se a análise socioespacial dos dados de casos da Covid-19 e da mortalidade referente às pessoas com deficiências no espaço geográfico do estado do Espírito Santo. Para tanto, utiliza-se o aplicativo Microsoft Excel para organizar o banco de dados do Painel Covid-19 ES, a partir dos microdados divulgados, foram criados gráficos para uma melhor compreensão da situação epidemiológica dessas pessoas na região pesquisada.

Ao realizar o levantamento dos dados no Painel Covid-19 ES, selecionou-se a faixa etária escolar de 0 a 19 anos. Detectamos 1.526 casos de Covid-19, que evoluíram para 14 óbitos. Logo, a taxa de mortalidade foi de 0,91% em pessoas com deficiência nessa faixa etária. Esse fato não justifica a rede estadual e outros municípios, exceto Viana, a não retornarem com os estudantes Público da Educação Especial (PEE) juntamente com os demais sem deficiência durante o período pandêmico, acarretando na exclusão escolar e na privação do direito à educação, além de equiparar a deficiência à doença. Observou-se, ainda, a ocorrência de capacitismo, cujos autores Pagaime e Melo (2021) definem como atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência.

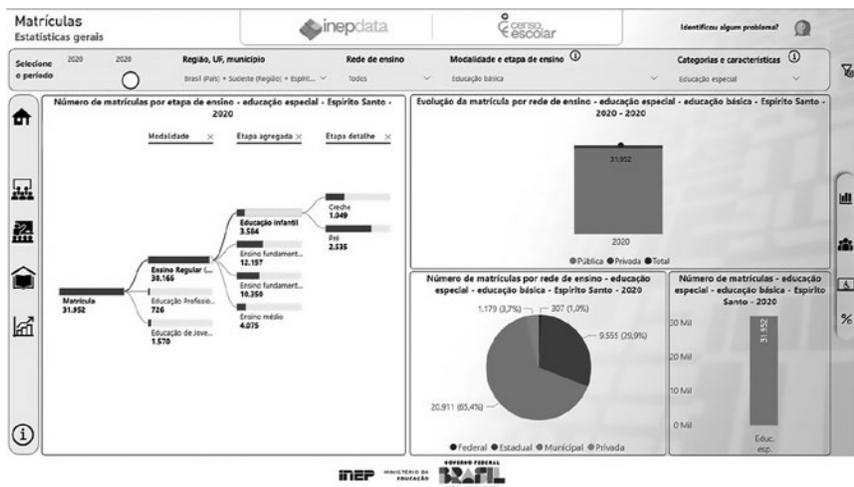
Constatou-se, no perfil epidemiológico, alguns indicadores como: sexo, faixa etária e raça/cor, porém, não foram obtidos os dados referentes à escolaridade, aos sintomas apresentados e às possíveis comorbidades. Percebeu-se no Painel Covid-19 ES, após a análise da pesquisa, um conflito no conceito adotado de deficiência, a partir da utilização do modelo médico, ou seja, a deficiência como doença e/ou comorbidade.

Abaixo, analisam-se os gráficos das matrículas dos estudantes Público da Educação Especial (PEE) no estado do Espírito Santos, com indicadores da tipologia da rede, sexo e número de escolas que possuem matrículas da Educação Especial no decorrer dos anos que compreenderam o período pandêmico, isto é: 2020, 2021 e 2022.

No ano de 2020, o estado do Espírito Santo possuía 31.952 matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE) distribuídas por 2.326 escolas, sendo 22,06% rurais e 78,04% urbanas, com todos os estudantes matriculados em classe comum. As matrículas foram distribuídas da seguinte forma: 30.166 no ensino regular; 726 no ensino profissionalizante; 1.570 na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 3.584 na Educação Infantil; 22.507 no Ensino Fundamental; 4.075 no Ensino Médio. Em relação ao total de estudantes, 32,59%

são do sexo feminino e 61,1% do sexo masculino. Quanto à rede de ensino, as matrículas se distribuem da seguinte forma: 64,4% nas redes municipais; 3,7% na rede privada; 1% na rede federal; e 29,9% na rede estadual.

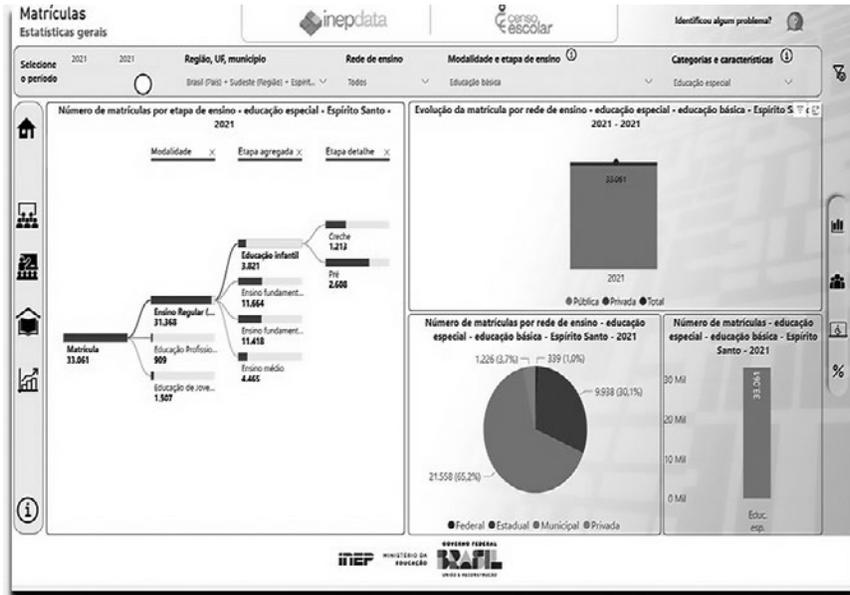
Imagem 6 – Matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE) no estado do Espírito Santo em 2020



Fonte: Inep 2024.

Entretanto, no ano de 2021, o número de estudantes Público da Educação Especial (PEE) no estado totalizava 33.061, com todos matriculados em classes comuns. As matrículas foram distribuídas da seguinte forma: 31.368, no ensino regular; 909, no ensino profissionalizante; 1.907, na EJA; 3.821, na Educação Infantil; 23.122, no Ensino Fundamental; 4.466, no Ensino Médio. Nesse cenário, a rede municipal abrangia 65,2% das matrículas, a rede estadual 30,1%, a federal 1% e a rede privada 3,7%. Os estudantes eram distribuídos em 31,86% do sexo feminino e 68,14% do sexo masculino. Observa-se a predominância de estudantes do sexo masculino entre os matriculados na Educação Especial. Além disso, houve um aumento de 1.109 matrículas em comparação ao ano anterior.

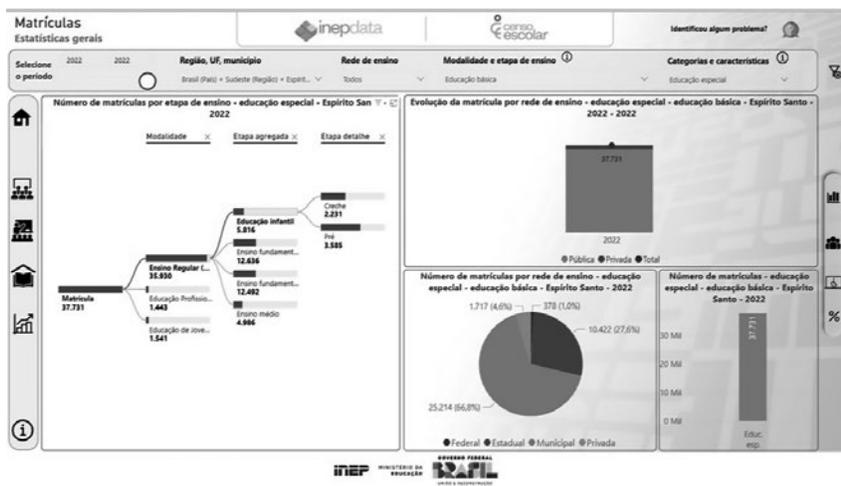
Imagem 7 – Matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE) no estado do Espírito Santo em 2021



Fonte: Inep 2024.

No Espírito Santo, em 2022, registrou-se um total de 37.731 matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE), representando um acréscimo de 4.670 estudantes Público da Educação Especial (PEE). A prevalência de estudantes do sexo masculino manteve-se alta, totalizando 69,03%, enquanto o sexo feminino alcançou 30,97%. No entanto, das 2.473 escolas com matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE), 21,2% estão localizadas na zona rural e 78,8% na zona urbana, destacando-se a concentração nas áreas urbanas, especialmente nos municípios mais populosos. As matrículas foram distribuídas da seguinte maneira: 35.930, no ensino regular; 1.443, no ensino profissionalizante; 1.541, na EJA; 5.816, na Educação Infantil; 25.168, no Ensino Fundamental; 4.986, no Ensino Médio.

Imagem 8 – Matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE) no estado do Espírito Santo em 2022



Fonte: Inep 2024.

Ao realizar a coleta de dados, adotou-se como abordagem metodológica a construção de uma linha do tempo, com informações extraídas do Painel Covid-19 ES relacionadas às pessoas com deficiência. O período analisado abrangeu o triênio de 2020 a 2023. Os dados relativos às pessoas com deficiência foram disponibilizados na plataforma, a partir do dia 22 de agosto de 2020, o que evidencia a exclusão e a invisibilidade social desse grupo.

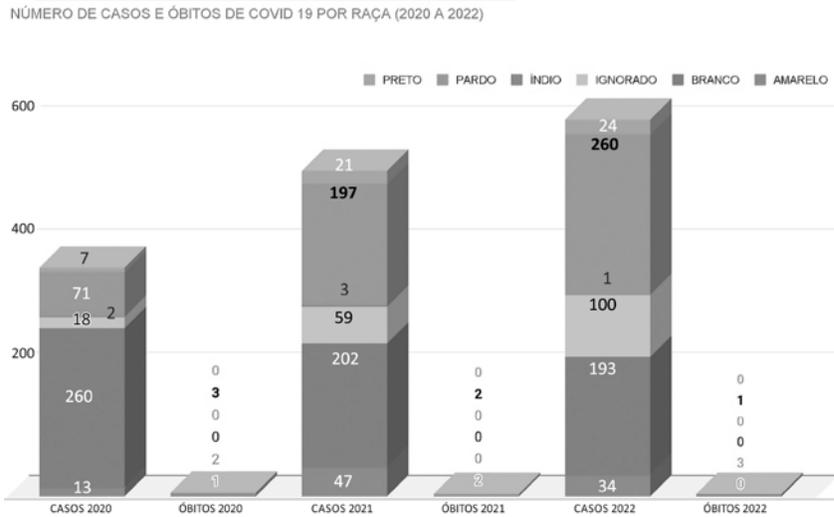
De acordo com Melo (2022, p. 2), “em dezessete de março de 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um alerta mundial sobre o abandono e o risco de contaminação desse grupo”. Contudo, constataram-se 1.510 casos confirmados de pessoas com deficiência com Covid-19, e 14 casos de óbitos, sugerindo possíveis subnotificações de dados. Evidenciou-se, ainda, que, mesmo após o início da vacinação, houve um aumento de casos em pessoas com deficiência. De acordo com Souza (2023):

[...] a pandemia se constituiu em um fenômeno concreto que apresentou impactos diferentes entre grupos sociais, sendo que, quem mais sofreu foram os grupos sociais vulneráveis, principalmente, do ponto de vista econômico-político e social. A cultura de desvaloriza-

ção da pessoa com deficiência nega a essa população sua condição de cidadão/cidadã e sujeito de direitos, sendo, o resultado dessa concepção, a exclusão social e a educacional (Souza, 2023, p. 36-37).

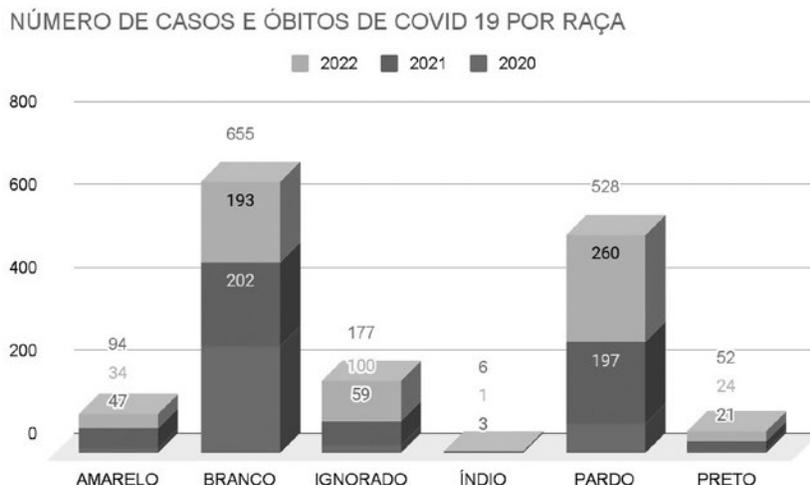
Os dados apresentados nos gráficos abaixo referem-se ao número de casos entre pessoas com deficiências, indicando que: 43,37% declararam-se brancas; 6,02% amarelas; 0,39% pardas; 35,62% pretas; e 3,44% de outras raças. Quanto aos óbitos, verifica-se que: 42,85% eram de pessoas pardas; 0% de pessoas pretas; 0% indígenas; 0% ignoradas; 21,42% amarelas; e 35,77% brancas.

Imagem 9 – Gráfico do número de casos e óbito de Covid-19 por raça (2020 a 2022)



Fonte: Dados extraídos do Painel Covid-19 ES.

Imagem 10 – Gráfico do número de casos e óbitos de Covid-19 por raça



Fonte: Dados extraídos do Painel Covid-19 ES.

O presente estudo, ao analisar as ações relacionadas ao número de casos e ao retorno presencial das aulas, não encontrou evidências conclusivas. No entanto, identifica-se que, mesmo após a implementação de todos os protocolos de saúde e da educação para conter a disseminação do vírus da Covid-19, os casos continuaram a aumentar no decorrer dos anos. Além disso, houve uma demora significativa no processo de vacinação, em virtude da postura negacionista do ex-governo federal e de seus respectivos apoiadores, o que contribuiu para a persistência de casos entre as pessoas com deficiência.

Durante todo o período da pandemia da Covid-19, não foi evidenciada uma preocupação significativa com as minorias sociais, especialmente em relação às pessoas com deficiência que apresentaram uma taxa de mortalidade de 0,91%, referente à faixa etária de 0 a 19 anos. Ressalta-se, portanto, que a taxa de mortalidade é de 2,5%, sendo maior, pois refere-se à população total das pessoas com deficiência.

Considerações finais

O estudo em questão destacou a relevância da contribuição dos conhecimentos da Geografia da Deficiência, na análise e compreensão dos aspectos espaciais, sociais, inclusivos no Estado do Espírito Santo, realizado por meio da cooperação com outras áreas do conhecimento, tais como a educação. Desse modo, os saberes geográficos, aplicados às pesquisas que possuem como sujeitos as pessoas com deficiência, desvelam o contexto de exclusão social e geográfica em relação ao acesso às políticas públicas, sobretudo as de educação e saúde.

No entanto, de acordo com Soares (2020), a modalidade à distância, antes vista com restrições enquanto ferramenta principal na Educação Básica, tornou-se prevalente durante essa época, ou seja, antes era vetada como ferramenta prioritária na Educação Básica, mas passou a ser adotada durante a crise pandêmica, principalmente nos cursos das faculdades particulares, em resposta aos interesses neoliberais e aos da esfera privada. Isso resultou em um retrocesso significativo para a educação pública, evidenciando e exacerbando as desigualdades sociais em detrimento dos direitos das minorias.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia da Covid-19 foi a falta de formação adequada para o ensino remoto. Ressalta-se principalmente a rápida transição para esse modelo, que evidenciou profundas desigualdades no acesso à educação, bem como a falta de preparo dos professores para enfrentar essa nova modalidade.

Na área da Educação Especial, surgiram outras dificuldades relacionadas tanto às questões políticas quanto às diversas especificidades educacionais dos estudantes. Apesar dos avanços no enfrentamento dessas questões, destacando-se a importância da mediação do professor de Educação Especial, que, mesmo diante das limitações de interação durante a pandemia, desempenhou um papel crucial na conexão entre o estudante, o ambiente escolar e as tecnologias educacionais, mostraram-se alternativas plausíveis durante esse período de excepcionalidade, conforme afirmou Souza (2020).

O trabalho pedagógico da Educação Especial, ao longo da pandemia, foi resignificado, uma vez que o ensino perpassou os muros da escola e também ocorreu em contexto familiar. Nesse cenário, escola e família se esforçaram para apoiar a aprendizagem, de modo que os estudantes tiveram que se adaptar a uma nova realidade de estudos. Para Souza (2023, p. 45):

Essas lacunas nas normatizações criaram contextos que levaram os sistemas de ensino alegarem não estarem aptos a receber os alunos público-alvo da Educação Especial, mantendo-os, por tempo indeterminado, longe da escola. Com isso receberam, eles, um ensino incapaz de atender possíveis particularidades de aprendizagem. Diante desse cenário, a pesquisa concluiu que o contexto pandêmico reforçou os desafios já existentes e comprometeu a atuação do professor de Educação Especial como apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes do ensino comum (Souza, 2023, p. 45).

No período pandêmico, após a suspensão das aulas presenciais e início do ensino remoto, os direitos de ensino-aprendizagem dos estudantes Público da Educação Especial (PEE) foram negados e omitidos por políticas públicas e normativas durante a pandemia, ocasionando a exclusão curricular. O processo de escolarização, no início da suspensão das aulas, foi emergencial, sem flexibilizações devidas, além de não atender às especificidades de todos os estudantes Público da Educação Especial (PEE). Além disso, o uso das tecnologias digitais dominou as práticas docentes e evidenciou as desigualdades sociais de acesso a computadores, celulares, tablets e internet, em relação aos estudantes Público da Educação Especial (PEE), no triênio analisado. O período entre 2020 a 2022 foi marcado pela precariedade da Educação Especial, principalmente na utilização de recursos de Tecnologia Assistivas por parte do corpo docente. Para Machado (2023, p. 26-27):

[...] os recursos de Tecnologia Assistiva podem contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, haja visto a ampliação da capacidade sensorial. Entretanto, os fatores de maior significado na exclusão e marginalização estão vinculados ao modo de organização da sociedade, e o quanto esse contexto social é inacessível para esses indivíduos. Utilizar esses recursos pode adequar o espaço social às necessidades da pessoa com deficiência visual, de modo lhes garantir uma participação efetiva e ativa nas relações sociais [...] (Machado, 2023, p. 26-27).

Segundo Silva (2023, p. 19), “as dificuldades foram muitas, dentre elas, o básico da tecnologia, já que os profissionais da Educação Especial não estavam preparados para uma implantação tão abrupta”. Nesse caso, evidenciou-se

a importância dos processos formativos de formação continuada de todos os profissionais da educação em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologia Assistiva. Nesse momento, os professores de Educação Especial tiveram que se adaptar “ao novo normal” da inclusão escolar e se reinventarem. Silva (2023, p. 12), ao realizar entrevistas com professores de Educação Especial, constatou o seguinte:

[...] de maneira súbita, passamos ao uso de tecnologias, fazendo emergir novas possibilidades de educação e ressignificações. Telefones, WhatsApp e YouTube compuseram os canais pelos quais as aulas se tornaram possíveis. Materiais impressos e a completa dependência do auxílio da família no processo educacional foram impostos (Silva, 2023, p. 12).

Diante desses resultados, torna-se evidente a necessidade imediata de políticas públicas mais inclusivas e eficazes para proteger e garantir o acesso à saúde e a uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência, especialmente em momentos de crise como a pandemia da Covid-19. Isso ficou mais evidente com o aumento no número de matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE) e com as subnotificações dos casos relacionados a esse grupo. Ao longo da história, essas pessoas foram e ainda são excluídas em uma sociedade capacitista, que continua adotando um modelo médico da deficiência. Esse modelo reduz esses sujeitos a uma cultura de normalização dos corpos. Destaca-se, portanto, a necessidade de investimentos substanciais na infraestrutura educacional e no apoio aos professores, bem como a importância de políticas públicas inclusivas e flexíveis para garantir a continuidade do aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.**

Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março de 2020.**

Estabelece medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19. Diário da República, 2020a. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>. Acesso em: 02 abr. 2024

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das

aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390743>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934/2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o

ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Convertida na Lei nº 14.040, de 2020. Brasília: Diário Oficial da União, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.019, de 02 de julho de 2020.** Altera a Lei nº 13.979, de 6 de

fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. Brasília: Diário Oficial da União, 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14019.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento

da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020e. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=super-vis%5C%5Cu00e3o. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Microdados do Censo 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 02 abr. 2024.

CATÃO, R. de C. *et al.* **Difusão espacial da Covid-19 no ES: uma abordagem inicial**. Revista de Geografia Médica e da Saúde - Hygéia, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 349-360, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343273936L>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Painel da Covid-19 – Estado do Espírito Santo. **Coronavírus, Covid-19**, Governo do Estado do Espírito Santo, [s. d.]. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/painel-covid-19-es>, Acesso em: 05 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado. Secretaria de Saúde. **Decreto Estadual nº 4597-R, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390701>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Conjunta Sesa/Sedu nº 02-R, de 29 de setembro de 2020**. Estabelece medidas adicionais específicas para instituições de ensino da educação infantil. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2020b. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/Media/sesa/coronavirus/Portarias/PORTARIA%20CONJUNTA%20%2002-R%20-%20SESA%20-%20SEDU.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 4.636-R, de 19 de abril de 2020**. Institui o mapeamento de risco para o estabelecimento de medidas qualificadas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2020c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-4636-2020-espírito-santo-dispoe-sobre-medidas-qualificadas-para-o-enfrentamen-to-da-emergencia-de-saude-publica-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-nos-municipios-do-estado-do-espírito-santo-classificados-no-risco-extremo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Conjunta Sedu/Sesa nº 01-R, de 08 de agosto de 2020**. Estabelece medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2020d. Disponível em: https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/POR-TARIA%20CONJUNTA%20N%C2%BA%2001-R%20-%20SESA_SEDU.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Conjunta Sesa/Sedu nº 01-R, de 14 de março de 2021.** Dispõe sobre a suspensão por 21 dias das aulas presenciais da Educação Infantil da rede pública e privada no Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2021a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=410917>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Conjunta Sesa/Sedu nº 02-R, de 17 de abril de 2021.** Dispõe sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada no Estado do Espírito Santo, de acordo com o mapeamento de risco previsto no Decreto nº 4.636-R, de 19 de abril de 2020. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2021b. Disponível em: https://saude.es.gov.br/Media/sesa/coronavirus/Portarias/PORTARIA%20CONJUNTA%20SESA_SEDU%20N%C2%BA%2002-R,%20Escolas%20e%20Mapa%20de%20Risco.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 02-R, de 17 de abril de 2021.** Revoga a Portaria Conjunta SESA/SEDU nº 02-R, de 17 de abril de 2021. Diário Oficial do Estado, Espírito Santo, 2021c. Disponível em: https://saude.es.gov.br/Media/sesa/coronavirus/PORTARIA%20CONJUNTA%20SESA_SEDU%20N%C2%BA%2004-R%20Revoga%20a%20Portaria%20n%C2%BA%2002-R%202021%20-%202012.06.2021.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

IMRIE, Rob; EDWARDS, Claire. The geographies of disability: reflections on the development of a subdiscipline. **Geography Compass**, v. 1, issue 3, p. 623-640, 2007. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1749-8198.2007.00032.x>. Acesso em: 04 abr. 2024.

LOMBARDI, A. P. **Espaços cotidianos das pessoas com deficiência:** contribuição para uma geografia da deficiência brasileira. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

MACHADO, E. H. de S. **Recursos de tecnologias digitais na educação em perspectiva inclusiva para alunos com deficiência visual no contexto da pandemia da Covid-19.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MELO, D. C. F. de M. *et al.* **Pessoas com deficiência, saúde e educação em tempos de Covid-19.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. Disponível em: <https://pcdes.org/wp-content/uploads/2022/07/e-book-catalogo-de-fontes.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

MELO, D. C. F. de M. *et al.* **Pessoas com Deficiência e Covid-19 no Estado do Espírito Santo, Brasil: entre a invisibilidade e a falta de Políticas Públicas.** **Revista Temas Livres**, [S. l.], n. 1, p. 4203 - 4212, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1404155>. Acesso em: 02 abr. 2024.

MELO, D. C. F. de M. *et al.* **Práticas inclusivas em tempos de Covid-19:** memórias e relatos no contexto da educação. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. Disponível em: <https://pcdes.org/wp-content/uploads/2022/10/ebook-praticas-inclusivas-em-tempos-de-Covid-19.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

- PAGAIME, A.; MELO, D. C. F. Vamos falar de capacitismo? *In*: DRAGO, R., ARAÚJO, M. P. M, DIAS, I. R. (orgs.). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento em espaços tempos educativos: reflexões e possibilidades**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 42-57.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, M. S. B. O. **Formação continuada de professores da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no município de Cariacica em tempo de pandemia da Covid-19 (2020-2021)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- SOARES, S. B. V. *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. São Paulo: Terra Sem Aмос: Brasil, 2020.
- SOUZA, F. F. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-3092020000100169. Acesso em: 02 abr. 2024.
- SOUZA, F. K. B. **Educação Especial e pandemia da Covid-19: o caso da rede municipal de educação de Vila Velha/ES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

5. O fenômeno da resiliência: conceitos introdutórios e a escola

Anderson Oliveira Santos¹

Vitor Gomes²

Paola Cecília Duarte César³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.5

Introdução

Aprendi a jogar xadrez aos 28 anos.⁴ Um colega que trabalhava comigo me ensinou os movimentos das peças e algumas regras do jogo. Seu estilo excêntrico não combinava com o jogo, pois falava em excesso e isso interferia em minha concentração para desenvolvimento das jogadas.

Compreendi os caminhos do tabuleiro com o tempo e gradualmente tornei-me um adversário que oferecia perigo nas partidas. No entanto, quando estava em vantagem, ele fazia parecer ser fruto de seus erros e não dos meus acertos. Mas, nessa época, tudo era provisório, pois, no fim das partidas, ele conseguia me vencer.

1 Mestre em Educação pelo PPGPE-UFES Graduado em Educação Física. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3952008188526867>

2 Doutor em Educação e Fenomenólogo. Professor do PPGPE-Ufes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0704616564315802>

3 Mestranda do PPGPE-Ufes. Psicóloga. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8084051859163307>

4 Anderson.

Ao longo desses embates, conheci o aspecto psicológico desse jogo. A cada lance que o encurralava, seu sorriso dava lugar a expressões faciais sérias acompanhadas de seu silêncio. Finalmente, numa partida depois de meses, encurralei-o no tabuleiro e dei-lhe um inevitável “xeque-mate”. Depois disso, sua conversa durante o jogo foi silenciada definitivamente.

A partir dessa primeira vitória, jogamos poucas partidas, nas quais, recorrentemente o vencia. Meses depois, nos intervalos, não havia mais jogos entre nós. Em nossas últimas partidas, a essência lúdica do início se perdeu. Não jogávamos mais, pois ele sempre possuía alguma desculpa para evitar o embate no tabuleiro.

Conseguir derrotá-lo no jogo havia minado seu desejo de jogar comigo. Tenho o sentimento de que não havia a compreensão por parte dele de que a derrota é uma das possibilidades quando iniciamos uma partida. Depois de algum tempo, nunca mais jogamos.

Alegoricamente, vimos que meu opositor possuía comportamento de resistência, que se trata da capacidade de resistir e se opor a fatores adversos sem ser abatido por eles (Gomes, 2004), contudo não evidenciava um comportamento resiliente.

Gomes (2004) indica a diferença entre resistência e resiliência, sendo que o primeiro termo conota uma inflexibilidade frente ao trauma, como uma força contrária que resiste, mas que pode ceder dependendo do quão traumático seja a experiência, enquanto o segundo termo está relacionado à flexibilidade em se recuperar do trauma construído em atitudes de reestabelecimento com auxílio de estruturas de suporte (internas e/ou externas).

Neste capítulo, propomo-nos, em três pessoas — uma colega de mestrado psicóloga, meu ex-orientador de mestrado e eu, um professor de Educação Física —, a partir de um recorte de minha dissertação, intitulada *No tabuleiro da vida: um estudo fenomenológico educacional sobre a resiliência nas aulas de Educação Física*, apresentar os conceitos teóricos introdutórios para a compreensão do fenômeno da resiliência.

Aqui, abordaremos aspectos teóricos-etimológicos, teóricos pioneiros em seu uso, o papel dos fatores de risco e proteção e, por fim, versando sobre como a escola, especificamente às aulas de Educação Física, podem

se constituir como espaçostempos construtores e potencializadores da superação das adversidades.

Resiliência: abordagens, fatores de risco/proteção e a escola

A origem do termo é derivada do latim *resilio*, *resilire*, que é a junção de *re* (partícula que indica retrocesso) e *salio* (saltar, pular), significando saltar para trás, voltar saltando (Brandão; Mahfoud; Gianordolo-Nascimento, 2011). Tal definição também pode ser interpretada como “retirar-se sobre si mesmo, encolher, recuar, movimentar-se de um ponto ao outro” (Gomes, 2015, p. 11).

Utilizado pela primeira vez na Física,⁵ resiliência se refere, originalmente, à: “característica dos corpos que, após sofrerem alguma deformação ou choque, voltam à sua forma original; capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios” (Dicio, c2024, “s/p”) e outros. Seu conceito conota o sentido de movimento.

Embora o conceito de resiliência esteja associado inicialmente às Ciências Exatas,

A partir de 1966, com seu artigo: “A influência do filósofo Teilhard de Chardin em meu pensamento em relação a natureza da doença psiquiátrica e no papel da psicoterapia na recuperação de clientes”, baseado na obra “The Phenomenon of Man” (O Fenômeno do Homem), o médico psiquiatra Frederich Flach transpõe tal significado para as ciências humanas como sinônimo da capacidade humana de enfrentamento de situações adversas (Gomes, 2004, p. 17).

Entre as décadas de 1970 a 1980, pesquisadores americanos e ingleses imergiram no estudo do fenômeno da superação que envolvia pessoas expostas a severas adversidades, denominando essa característica como invulnerabilidade, termo substituído posteriormente por resiliência (Brandão; Mahfoud; Gianordolo-Nascimento, 2011).

5 O termo resiliência foi usado primeiramente na Física, tendo como precursor o cientista inglês Tomas Young, que, em 1807, introduziu a noção de módulo de elasticidade (Tavares, 2001).

Os psiquiatras Michael Rutter e Frederic Flach são os pioneiros a utilizar o vocábulo (nas Ciências Humanas) como a capacidade de adaptação positiva e/ou de superação às adversidades. A substituição dá-se pelo entendimento de que o conceito de invulnerabilidade transmitia a ideia irrealista de que existiam pessoas inatingíveis psicologicamente (Gomes, 2015).

Flach (1991), no livro *Resiliência: a arte de ser flexível*, destaca os aspectos biológicos e psicológicos como fundamentais para o desenvolvimento da resiliência. A abordagem do teórico possui pontos que sugerem uma preponderância de um biologismo, no qual existem corpos naturalmente mais propensos do que outros para a superação das adversidades.

Nessa mesma linha, Brandão (2009, p. 39) indica que “[...] a resiliência não é uma questão meramente psicológica. É física também. Ter resiliência exige que os processos fisiológicos do nosso corpo, ativados pelo estresse, funcionem bem [...]”. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que o corpo, a reflexão e o movimento humano estão imbricados. Tais aspectos podem ser identificados e compreendidos.

As décadas de 1990 e 2000 marcam o surgimento de diversas concepções sobre a temática que se afastam da ótica inatista e destacam a importância do meio social. Tais abordagens indicam a relevância dos grupos sociais, família e sociedade como favorecedores da construção da resiliência nos indivíduos.

No artigo *A resiliência e maus-tratos à criança*, Junqueira e Deslandes (2003) destacam estudos que atribuem à resiliência como: o sentido adaptativo do ser humano, capacidade de suportar a adversidade, adaptação/recuperação para uma vida significativa e produtiva, capacidade do indivíduo de aproveitamento saudável de uma rede de suporte para sobrepor-se às adversidades, e/ou condição psicológica em compreender sentido nos eventos traumáticos para superá-los.

Estudos realizados em abrigos e casas de acolhimento com crianças submetidas ao autoritarismo e maus tratos evidenciam a importância das características intrapessoais para a transposição das adversidades (Guirado, 1980 Altoé, 1990; Weber; Kossobudzki, 1996; Silva, 1997; Alvarez; Moraes; Rabinovich, 1988).

Suas análises indicam diversos indivíduos que conseguiram ultrapassar tais adversidades, tornando-se cidadãos adaptados, com capacidade de esta-

belecer vínculos afetivos saudáveis e de não se envolverem com atividades de delinquência (Pinheiro, 2004). Nesse sentido, apesar de apresentar um universo local, demonstram que as influências negativas de um meio adverso não são preponderantes para todos os indivíduos.

Já Tavares (2001) e Pereira (2001) indicam à interferência negativa do meio social (como revés), delineando que existe carga de destresse na sociedade ocidental proporcionada pela promoção imagética do ser bem-sucedido como sinônimo de possuir vastos bens materiais de alto custo e ao atendimento de tais expectativas.

Infante (2005) e Grotberg (2005) compreendem a resiliência como processo dinâmico e que propicia a transformação psicológica de fortalecimento dos indivíduos, neste sentido, Franco e Apolonio (1999), apesar de usarem o termo resistência na definição de resiliência, o associam a “resistir à própria destruição”, evidenciando os aspectos psicológicos intrínsecos ao conceito

Costa (1999) define-a como a capacidade de resistir e crescer na adversidade e, valorizando o papel dos aspectos sócio, históricos e pedagógicos, compreende-a como um saber que pode também ser ensinado e aprendido.

Dentro de concepção semelhante, indica Bressanelli (2022, p. 27):

[...] compreendemos a resiliência como aprendizagem transdisciplinar para além de espaços-tempos predefinidos. Se a escola trabalha com conteúdos curriculares formais em horários pré-estabelecidos, não se pode afirmar que fora do ambiente escolar também não existe ensino e aprendizagem.

Santos (2009) e Oliveira (2012) abordam-na numa dimensão macro-espacial. O primeiro faz referência à resiliência estratégica e à sua capacidade de adaptação frente às tendências evolutivas, permitindo a um sistema suportar crises sem entrar em colapso. Quanto ao segundo, dentro do viés ecopolítico, compreende-a como capacidade de superar qualquer agente externo em prol do esforço para reduzir as vulnerabilidades sociais, garantindo a integridade das comunidades, instituições e dos ecossistemas.

Farral (2012) ressalta a multiplicidade de correntes e concepções sobre resiliência, catalogando lista de 21 abordagens distintas. Nesse sentido, expressa Gomes (2004, p. 18):

Conforme podemos observar, apesar (e com) das diferenças conceituais entre os autores, em termos de Ciências Humanas (que é nosso foco), todos apontam um ponto em comum, que pode resumir-se na capacidade humana, seja ela individual, seja coletiva, de superar/lidar positivamente com uma situação adversa, de enfrentar o desconforto e ser tocado por ele; por vezes machucado e derrubado, mas, fundamentalmente, de ter forças para se levantar.

Apresentadas algumas das abordagens sobre a resiliência, voltemos às coisas mesmas, aos percursos do uso do conceito nas Ciências Humanas. O já citado psiquiatra Michael Rutter iniciou seus estudos na década de 1970 com crianças que viviam em famílias desfeitas por conflitos (Gomes, 2004). Fruto de seu trabalho, sua compreensão de resiliência está pautada na compreensão de que ela é resultado do equilíbrio entre os fatores de risco (vulnerabilidade) e fatores de proteção (Junqueira; Deslandes, 2003). Mas, o que são fatores de risco e de proteção?

Fatores de risco são elementos do ambiente ou contexto que exercem a função de efeitos não desejáveis/vulnerabilidades no desenvolvimento mental (Sapienza; Piedromônico, 2005). Dentre eles: “síndrome pós-trauma, depressão, ansiedade, estresse, distúrbios de conduta ou de personalidade, evasão escolar, gestação precoce, problemas de aprendizagem, uso de drogas, violência familiar” (Sapienza; Piedromônico, 2005, p. 210-211).

Segundo Hutz, Koller e Bandeira (1996, p. 80), a vulnerabilidade refere-se à “[...] predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamento ineficazes em situações de crise”.

Já os fatores de proteção são os “[...] recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco” (Eisenstein; Souza, 1993, p. 19- 20). Nessa linha de raciocínio, Gomes (2004, p. 23) afirma que:

[...] quanto aos primeiros, trata-se dos fatos traumáticos ou estressantes/destressantes que acontecem na vida do indivíduo e que deixam marcas. Já os fatores de proteção são todos os apoios que um indivíduo recebe e que o protegem desses impactos traumáticos.

Trombeta e Guzzo (2002) destacam que: “[...] quanto mais proteção e menos risco, menor vulnerabilidade, e quanto mais risco e menos proteção, maior vulnerabilidade”, sendo o equilíbrio dentre eles o ponto necessário na balança de reestruturação psíquica que fomenta a resiliência. As autoras acrescentam que:

Pode-se visualizar uma balança equilibrada: de um lado, os eventos estressantes, as ameaças, os perigos, o sofrimento e as condições adversas que levam a vulnerabilidade e, do outro, as forças, as competências, o sucesso e a capacidade de reação e enfrentamento, que fazem parte do indivíduo que pode ser chamado de invulnerável ou resiliente (Trombeta; Guzzo, 2002, p. 33).

Flach (1991), Tavares (2001), Trombeta e Guzzo (2002), Pinheiro (2004), Souza e Cervený (2006), Gomes (2015) e outros, apesar de caminhos teóricos distintos, possuem conceitos semelhantes à concepção da lei de ruptura/reintegração (Flach, 1991),⁶ segundo a qual agentes de risco e proteção são tratados como contrapesos que influenciam na “balança psicológica” dos processos construtores da resiliência.

Por essa via, Gomes (2004, p. 23) aponta que: “é do equilíbrio dos fatores de risco e de proteção que surge a resiliência, sendo, basicamente, o estado de equilíbrio ou (re)equilíbrio, no qual os traumas ou impactos são aliviados por fatores, que, de alguma forma, ‘abraçam’ e protegem a pessoa”.

No livro *A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida*, o mesmo autor compreende a resiliência como flexibilidade comportamental/psicológica de adaptação, resistência e/ou recuperação dos revezes sendo produzida pela colisão entre fatores de risco, que correspondem a adversidades externas e/ou características pessoais que causam fragilidade ao indivíduo e os fatores de proteção, que são os elementos internos ao indivíduo, expressos por suas características comportamentais e estruturas de suporte (família, amigos e outros) que favorecem a sua capacidade de enfrentamento (Gomes, 2015).

Os fatores de proteção e de risco são relativos e individuais. Assim, fatos que podem desestabilizar indivíduos podem não impactarem outros.

6 Flach (1991) descreve os conceitos da lei de ruptura e reintegração como, respectivamente, eventos que ocasionam grandes mudanças desestabilizantes e sua reestruturação biopsicológica por meio de resposta saudável frente à adversidade.

Os fatores protetivos também são particulares. Dessa forma, cada indivíduo apresenta respostas singulares a esses aspectos (desestruturadores e/ou de estruturas de suporte). Conforme: Trombetta e Guzzo (2002, p. 26) “[...] situações marcam de forma mais profunda alguns do que outros, e as consequências estarão mais ou menos presentes” já que as reações acabam sendo ‘ímpares’ ou particulares.

O paradoxo parece caminhar ao lado do(s) conceito(s) acerca da resiliência e seus fatores implícitos. Ela não é um produto, é um constructo, por isso reflete movimento e flexibilidade. Ser resiliente não é um predicado fixo do sujeito, mas está fixo aos desdobramentos humanos, já que a resiliência psicológica é um processo imbricado às passagens da vida.

Os precursores nos estudos sobre o tema, que se preocupavam em compreender a resiliência como constructo dinâmico e processual, contribuíram para substituição do termo “invulnerabilidade” para “resiliência” influenciando uma série de pensadores, dentre os quais: Assis, Pesce e Avanci (2006), Infante (2005), Junqueira e Deslandes (2003), Kotliarenco, Cáceres e Fontecilla (1997), Poletto e Koller (2006), Trombetta e Guzzo (2002), Yunes (2001, 2006), Yunes e Szymanski (2001) e outros, que adotaram o termo resiliência em seus estudos (Brandão, 2009).

Com pesquisas que investigaram sujeitos expostos aos fatores de riscos, Souza e Cerveny (2006) desvelam que tais fatores estão entrelaçados e se complementam, indicando que, no processo de aquisição da resiliência, existe uma relação de co-dependência na qual a vivência da adversidade é condição *sine qua non* para sua construção.

Dialogando acerca desses fatores, autores enumeram possíveis fatores de risco e de proteção. Trombetta e Guzzo (2002) citam como os primeiros: a pobreza crônica, o sexo masculino, o temperamento difícil, o mau humor, a intolerância à frustração, a passividade, o senso de inferioridade, dentre outros. Quanto aos fatores de proteção: as condições do próprio indivíduo, condições familiares e condições de suporte/apoio do meio em que convive.

Pinheiro (2004, p. 72) destaca:

Quanto aos fatores de proteção, os autores acordam nas condições do próprio indivíduo (expectativa de sucesso no futuro, senso de humor, otimismo, autonomia, tolerância ao sofrimento, assertividade, estabilidade

emocional, engajamento nas atividades, comportamento direcionado para metas, habilidade para resolver problemas, avaliação das experiências como desafios e não como ameaças, boa autoestima); nas condições familiares (qualidade das interações, estabilidade, pais amorosos e competentes, boa comunicação com os filhos, coesão, estabilidade, consistência) e nas redes de apoio do ambiente (um ambiente tolerante aos conflitos, demonstrar reconhecimento e aceitação, oferecer limites definidos e realistas).

Mesmo reconhecendo os distintos conceitos e acreditando no poder de “escudo psicológico” fornecido pelos fatores de proteção, Yunes e Szymanski (2001) ofertam contrapontos no que se refere às definições apriorísticas dos fatores de proteção. Para Pinheiro (2004, p. 72),

Yunes e Szymanski (2001) criticam o caráter ideológico muitas vezes encontrado nos estudos da resiliência. “A lista de qualidades pessoais, da família e da rede social nos faz pensar naqueles que não apresentam as características mencionadas, não têm família no modelo descrito e não têm acesso a uma rede social. Não serão nunca identificados como resilientes ou competentes socialmente?”

Pereira (2001), Moysés (2002) e Gomes (2004) destacam a autoestima positiva como importante fator de proteção diante das adversidades, indicando a importância das relações afetivas positivas para sua construção. Num estudo realizado numa escola, o terceiro acrescenta que o humor, a autoestima positiva e o otimismo funcionam como uma espécie de tríade de reação, que atua “[...] como uma verdadeira ‘alavanca’, ou seja, como uma singularidade de personalidade ou forma de ser que favorecem o processo de resiliência psicológica” (Gomes, 2004, p. 25).

E, destacando o humor, completa:

O humor na resiliência (e no resiliente) é uma forma de frustrar as expectativas sociais, pois, onde se espera um comportamento de derrota, de desamparo, de entrega, encontra, ao contrário, persistência e alegria. [...]. Um homem forte, cuja força não está baseada em fatores externos, mas em si mesmo, em sua própria essência, [...].

Dos lutadores anônimos da vida, que salvam a si próprios de suas dores e desamores, em sua grande batalha existencial (Gomes, 2004, p. 28-29).

Costa (1999) aponta para a dimensão histórica e social da resiliência, indicando-a como capacidade a ser aprendida e ensinada. Por essa via, são necessários o autoconhecimento e a capacidade de aprendizagem em relação às situações de adversidades passadas, isto é, o enfrentamento das adversidades do presente e/ou futuro.

Dentro desse aspecto, uma pergunta se faz pertinente: será que existe um local e/ou espaço-tempo melhor para fomentar a resiliência? Diríamos que sim: a vida. E, como educadores, compreendemos a escola como parte dela. Destarte, para além da aprendizagem dos conteúdos formais, a escola também é um espaço de abordar e/ou fomentar as diversas aprendizagens transdisciplinares. Mas, por que estudar a resiliência na escola?

A escola é um ambiente transformador, de diálogo, alegria e de otimismo, onde se destaca a relação professor(a)-aluno(a)-escola numa perspectiva de prosperidade mútua e criticidade coletiva. Nela, há:

[...] uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (Freire, 1997, p. 80).

Gallo (1999) infere que a escola, junto à família, exerce influência na vida dos estudantes, direcionando-os a certas posturas, o que reforça o apelo à necessidade da independência e do empoderamento como fatores de proteção, que podem ser materializados nas atividades físicas e de autoconhecimento do corpo.

Dentro de um olhar sobre as aulas de Educação Física, é preciso apontar o seu papel de destaque como possibilidade de espaço-tempo de fomentação de comportamentos de resiliência. Sendo assim, Gallo (1999) acrescenta que a escola influencia os modos de ser do indivíduo, ensinando-o a assumir, junto com a família, certas atitudes e/ou modos de ser e estar no mundo.

A Educação Física pode contribuir para os processos de aquisição da resiliência, pois “[...] consideram que todo o sistema motor está envolvido em

expressar aspectos da existência que podem ser lidos por meio do movimento, postura, padrões de extensão e flexão corporais” (Neves; Hirata; Tavares, 2015, p. 101). Dessa forma, o corpo é um acervo de experiências vividas que podem ser lidas pelo(a) professor(a).

Mencionando Gilligan, os teóricos Neves, Hirata e Tavares (2015, p. 101) indicam: “professores de Educação Física e profissionais que trabalham com atividades culturais têm um papel crucial como tutores de resiliência, uma vez que criam oportunidades de vivências positivas e um espaço de ressignificação da realidade”. Dessa forma, essa disciplina, com seu vasto material cognitivo e corpóreo em seus conteúdos, permite a manifestação de comportamentos de resiliência diante as adversidades do dia a dia. E completam:

[...] os desafios do esporte, os novos contatos sociais, a sensação de sucesso na realização de um movimento precisamente técnico, o senso de maestria e o divertimento encontrado no exercício físico são os elementos dos quais as pessoas podem se beneficiar (Neves; Hirata; Tavares, 2005, p. 101).

Duarte e Cadete (2015) apontam para a importância do papel da disciplina na socialização e no crescimento pessoal dos educandos, enquanto Samaniego e Bouffeur (2017) acrescentam a importância da figura dos professores, não apenas como mediadores de práticas favorecedoras de resiliência, mas também como favorecidos por elas, ou seja, o mestre, ao mesmo tempo que cuida, é cuidado no ato de cuidar.

Vieira (2019) destaca que os conteúdos da Educação Física podem abordar a importância da superação das dificuldades e assim contribuir para a potencialização da autoconfiança e o autoconhecimento nos alunos.

Cortês *et al* (2020) confirmam essa concepção, compreendendo que jovens que participavam de projetos sociais esportivos, mesmo expostos a agentes estressores (fatores de risco), apresentaram melhores níveis de resiliência do que os que não participavam.

Em pesquisa de mestrado profissional em Educação cujo objetivo foi desvelar os processos de resiliência psicológica de três estudantes nas aulas de Educação Física de uma escola pública, Santos (2023) delinea o fenômeno da resiliência expresso em manifestações corporais de três crianças. Uma menina que, ao pular corda, exhibe mudança de postura corporal e atitudinal,

e dois meninos que expressam relação de admiração com profissionais do esporte imitando-os. Um deles com o comportamento gestual de jogadores de futebol (durante uma partida) e outro que reproduz movimentos de um corredor jamaicano pelo qual nutre fascínio.

Sobre esse jovem, evidencia Santos (2023, p. 87):

[...] anda com os peitos estufados e braços balançando, enchendo-se de orgulho sobre qualquer coisa que realize. Suas comemorações são sempre representações dos gestos do corredor Usain Bolt. Seu universo de manifestações corpóreas tange aqueles em que ele acredita e se identifica como “fortaleza.” Imitar os comportamentos do atleta jamaicano (quando comemora suas vitórias) significa tanto um fator de proteção e expressão de sua resiliência. Afinal, ser/sendo Usain Bolt é ser/sendo “invulnerável”!

Grotberg (2005) descreve os recursos de suporte psíquico como sendo quatro “pilares de resiliência” — “eu tenho”, “eu sou”, “eu estou” e “eu posso” —, sendo que eles tratam respectivamente do que temos de apoio, das nossas capacidades individuais e de resolver problemas, e os dois últimos que tratam dos fatores relacionados ao desenvolvimento da força intrapsíquica.

Esses jovens parecem juntar características dos quatro pilares. Empregam esforços para solucionar os problemas que surgem nas brincadeiras e possuem disposição física que se expressa por manifestações corpóreas regadas de falas que refletem sua autoestima positiva e segurança em si próprios.

Furley (2020, p. 21), discorrendo sobre a fenomenologia do brincar, expressa que esses momentos são os espaçostempos em que “[...] somos convidados a perceber o mundo e nos percebermos como seres no mundo, por meios de sensações e experiências vivenciadas pelo brinquedo e pela brincadeira”.

O agir da criança está ligado diretamente às influências familiares e sociais, que se revelam e se expressam nos corpos, materializando os fatores de risco e de proteção. Não são poucos os desafios implicados às nossas crianças, em especial nas comunidades localizadas em áreas de risco social, onde tendem a desenvolver formas de resistir, de se equilibrar e/ou sobreviver.

O fenômeno da resiliência, seja como processo intrapessoal a ser aprendido e ensinado, seja como característica adquirida nos imbricamentos interpessoais,

capacidade de recuperar-se/adaptar-se e/ou fortalecimento pós-adversidades, manifesta-se como aprendizagem transdisciplinar, que permeia aspectos transversais que se manifestam na escola e/ou fora dela.

Contudo, dentro de uma abordagem escolar a partir dos trabalhos citados, compreendemos que a natureza das práticas de Educação Física e suas vivências — lúdicas ou competitivas — proporcionam um leque de situações favoráveis e adversas, que tangem a alegria, o lazer e a conquista, mas também a frustração, a perda e a derrota, somando ainda aos desdobramentos no convívio com seus “pares”, em que se fundem vários tipos de sensações/emoções e experiências de vida.

Na Educação Física, tratamos de apresentar às novas gerações o patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos, ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservados e transmitidos às novas gerações.

Nessa diretriz curricular, nossa função gira em torno de tematizar as práticas corporais da cultura corporal, objetivando, dentro de suas unidades temáticas, desenvolver as dimensões do conhecimento, oferecendo condições para que os educandos possam analisar, vivenciar, refletir, compreender e adaptar as práticas de movimento dentro de sua realidade (Brasil, 2018).

Tais palavras foram materializadas, para mim,⁷ logo no meu início de carreira, em 2004, quando percebi a influência do esporte na vida escolar. Naquele espaçotempo da Educação Física, os corpos se comunicavam, ora sentindo o lado lúdico e prazeroso do brincar e do vencer, ora sentindo o lado excludente, de perdas e de baixa autoestima. A Educação Física e o esporte tematizavam a escola, eram formas de comunicação com o mundo, materializando uma linguagem verbal como expressão corporal, a linguagem do “se movimentar” (Kunz, 2000).

Por fim, entendemos que essa disciplina pode funcionar como espaçotempo de escuta e, conseqüentemente, estímulo à manifestação da resiliência. Para isso, é necessário transcender as aulas que se preocupam com a exclusiva execução de movimentos perfeitos, para imergir/conhecer interdisciplinarmente as

7 Anderson.

histórias dos estudantes, suas adversidades e seus modos de ser, para que, envoltos de sensibilidade, escuta e empatia, possamos desenvolver aulas que funcionem como espaços de bem-estar, inclusão e pertencimento (favorecedores de resiliência).

Referências

- ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas**: o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.
- ALVAREZ, A. M. S.; MORAES, M. C. L.; RABINOVICH, E. P. Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 8, p. 70- 75, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/jhgd.38579>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, S. A. **Resiliência da cultura**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/barros-amooedo-Resiliencia-Cultura.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BOCCALANDRO, M. P. R. A resiliência na abordagem holística. **Boletim Clínico**, São Paulo, v. 8, 2000. Disponível em: https://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim_08/boletim_08_4.html. Acesso em: 1 nov. 2021.
- BRANDÃO, J. M. **Resiliência de que se trata?** O conceito e suas imprecisões. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia [online]**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-27, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BRESSANELLI, Rayane Tomazini. **Um estudo fenomenológico sobre a resiliência de duas mulheres atravessadas pela enchente do rio Benevente em Alfredo Chaves/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- CORTÊS, E. D. *et al.* Resiliência em adolescentes participantes de projetos sociais esportivos. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, v. 25, n. 3, p. 901-908, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.18362018>. Acesso em: 8 jan. 2022.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa.** São Paulo: Global, 1999.

DICIO. **Resiliência.** Dicio - Dicionário Online de Português, c2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

DUARTE, R. R.; CADETE, M. M. M. A atuação dos profissionais de educação física/oficineiros no Programa “Fica Vivo!”: uma revisão teórica. **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 17, n. 1, p. 60-75, jan./jun. 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+atua%2C%27%2C%20+de+profissionais+de+educa%2C%27%2C%20+f%2C%20Dsica%2F+oficineiros+no+programa+%E2%80%9Cfica+vivo%21%E2%80%9D%3A+uma+revis%2C%20+te%2C%20+rica&btnG. Acesso em: 19 jan. 2022

EISENSTEIN, E.; SOUZA, R. P. de. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FARRAL, M. H. O conceito de Resiliência no contexto dos sistemas socioecológicos. **Ecologi@ (Revista Online da Sociedade Portuguesa de Ecologia)**, v. 6, p. 50-62, 2012 Disponível em: https://www.academia.edu/4150929/O_conceito_de_Resili%C3%Aancia_no_contexto_dos_sistemas_socio-ecol%C3%B3gicos. Acesso em: 3 jun. 2023.

FLACH, F. **Resiliência: a arte de ser flexível.** São Paulo: Saraiva, 1991.

FRANCO, V.; APOLÓNIO, A. M. Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, n. 8, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1788/1/Desenvolvimento%20e%20Resiliencia.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P.17-42.

GOMES, V. **A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida.** Curitiba: CRV, 2015.

GOMES, V. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

GUIRADO, M. **A criança e a febem.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

- HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H.; BANDEIRA, D. R. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *In: KOLLER, S. H. (Org.). Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. p. 79-86. (Coletâneas da ANPEPP, 12).
- FURLEY, A. K. L. **Por uma fenomenologia do brincar**. Curitiba: Appris, 2020.
- INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão de literatura recente. *In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.
- JUNQUEIRA, M de F. P. da S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública** [online]., v. 19, n. 1, p. 227-235, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I.; FONTECILLA, M. **Estado de arte em resiliencia**. [versão eletrônica]. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 1997.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MORAES, M.C.L. & RABINOVICH, E.P. Resiliência: uma discussão introdutória. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 6, p. 10-13, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/jhgd.38369>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. São Paulo: Papirus, 2002.
- NEVES, A. N.; HIRATA K. M.; TAVARES, M. da C. G. C. F. Imagem corporal, trauma e resiliência: o papel do professor de Educação Física. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015, p.97-104. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191805>. Acesso em: 03 abr.2024.
- OLIVEIRA, S. Política e resiliência: apaziguamentos distendidos. **Ecopolítica**, São Paulo, v. 4, p. 105-129, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/13067>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. *In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p.77-94.
- PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo** [online], v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- PINTO, J. L. T. **Compêndio de resistência dos materiais**. São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2002.

- POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. *In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.
- SAMANIEGO, J. G. S.; BOUFLEUR, E. M. Resiliência e educação: como o professor e sua metodologia podem desenvolver habilidades de enfrentamento às adversidades. *Revista Magsul de Educação da Fronteira*, v. 2, n. 1, p. 221-250, 2017. Disponível em: <http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educ-fronteira/article/viewFile/287/263>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- SANTOS, A. O. **No tabuleiro da vida**: um estudo fenomenológico educacional sobre a resiliência nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- SANTOS, F. T. dos. Resiliência estratégica para um desenvolvimento regional sustentável. *Revista portuguesa de estudos regionais*, n. 20, p. 29-40, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.59072/rper.vi20.272>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- SAPIENZA, G.; PIEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/stYqQ6cvpzPJRdqFwRr8NtH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- SILVA, R. **Os filhos do governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.
- SOUZA, M. T. S. de; CERVENY, C. M. de O. Resiliência Psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology [online]*, v. 40, n. 1, p. 119-126, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=28440113>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea. 2002.
- VIEIRA, C. S. **O ensino da Educação Física escolar como estratégia na promoção da saúde mental**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.
- WEBER, L. N. D.; KOSSOBUDZKI, L. H. M. **Filhos da solidão**: institucionalização, abandono e adoção. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1996.
- YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *In*: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

6. Invisibilização dos saberes de povos de matrizes afrikanas e a (de)colonização curricular

Abraão Nicodemos Chanhino Ndjungu¹

Cleyde Rodrigues Amorim²

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.6

Introdução

Nas escolas pelo Brasil, os saberes populares não europeizados de alunos e professores de matrizes afrikanas³ são frequentemente atacados e invisibilizados. Ao considerar que nenhum outro povo fosse/é capaz de produzir conhecimento, invalidando toda episteme não ocidental, a arrogância epistêmica do ocidente promove um processo de invisibilização a toda episteme não europeia, que Maldonado-Torres (2008) chama de racismo epistêmico, que é o discurso sobre a “capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas,

1 Mestrando em Educação pelo Programa Pós-Graduação Profissional em Educação pela Ufes. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes) – Ufes. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7791-685X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8723975621494227>. E-mail: abraao.ndjungu@edu.ufes.br.

2 Antropóloga, docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo. Orcid: <https://orcid.org/000-0001-9669-2459>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4004473327151252>. E-mail: cleyde.amorim@ufes.br.

3 Movimentos pan-africanistas e/ou afrocentristas adotam a escrita de “África” com “K” para enfatizar uma identidade cultural afrikana e resistir à influência colonial e promoção da unidade e dignidade afrikana. No Brasil, essa grafia está assentida pelo Acordo Ortográfico adotado em 1990 e encontra respaldo no Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (Maldonado-Torres, 2008, p. 79).

O racismo epistêmico, que dentro da institucionalidade e estruturalidade do racismo influencia os saberes convencionais e, muitas vezes, contribui para a perpetuação dessa prática discriminatória, desvaloriza, sub-humaniza, inferioriza, nega e/ou demoniza qualquer produção acadêmica advinda dos povos afrikanos de fora ou dentro do continente.

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros (Kant, 2018, p. 114).

Kant, ao fazer essa afirmação, defende a inexistência da humanidade intelectual afrikana ao promover a subumanização do negro, justificando a necessidade de "humanizá-los" conforme padrões epistemológicos europeus.

O currículo escolar, que é apresentado como moderno e universal, é fundamentalmente eurocêntrico e hegemonicamente branco. Essa estrutura acaba por invisibilizar as produções intelectuais das populações afrikanas e afrodiáspóricas, marginalizando sua história, cultura e saberes, que são frequentemente desqualificados e considerados como não científicos.

Com isso, a construção do currículo como se apresenta ignora a necessidade da “ecologia dos saberes”, que é “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, como destaca Santos (2007, p. 154). Sendo assim, ao ignorar a existência de outros saberes e o reconhecimento da diversidade de formas de conhecimento, o currículo reforça a ideia do racismo epistêmico.

A Lei 10.639/2003 revisou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), tornando obrigatória a adoção das Diretrizes Curriculares voltadas para a implementação de um plano de educação étnico-racial. Essa legislação não só exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e afrikanas, como também impõe a necessária reformulação curricular, visando o enegrecimento do conteúdo educacional.

Para que seja efetivada a referida Lei, é fundamental a divulgação e formação de conhecimentos, e o desenvolvimento de comportamentos e valores que eduquem cidadãos quanto à diversidade epistêmica, cultural e religiosa, criando meios e objetivos comuns que garantam respeito aos direitos constitucionais e a valorização de identidade cultural e afrodiaspóricas, além de contribuir para a construção efetiva da identidade cultural brasileira, como se constata no texto original:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Diante disso, sabe-se que, historicamente, no Brasil, ataques e atos racistas contra as religiões oriundas dos povos afrikanos e suas manifestações culturais têm aumentado de maneira considerável, desde invasões e destruição de templos, banimento de religiosos das suas casas, escolas,

comunidades e destruição dos seus espaços sagrados, configurando práticas de racismo e de racismo religioso

Nessa perspectiva, cabe à escola um debate mais sério sobre a intolerância em relação às religiões de matrizes afrikanas, uma vez que muitos desses (pré)conceitos se iniciam nos espaços de ensino. Isso nos direciona à necessidade de discutir a postura do currículo, da fiscalização e implementação da Lei 10.639/2003, uma vez que se trata de uma determinação federal, e a escola, como espaço de conhecimento, precisa demonstrar seu cumprimento efetivo, a fim de lhe garantir legitimidade.

Sabemos que existe uma imposição das crenças coloniais e a demonização de toda manifestação de fé e saberes oriundos do povo preto. Observa-se, então, que nem todos os ideais que estão preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais são constatados no cotidiano escolar, pois muitas vezes o processo de fiscalização é falho e não acompanha a real implementação da Lei.

Oralidade, Cosmopercepção e Ancestralidade Afrikana

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.”

(Tierno Bokar)⁴

A cultura e a identidade social de qualquer povo são moldadas pela forma como ele se entende e se relaciona com o “ser” e o “estar” no mundo, e pela interação desses elementos. Essa interconexão constitui a essência da cosmopercepção afrikana. A oralidade, a cosmopercepção e a ancestralidade são os pilares que sustentam as identidades afrikanas (Oyěwùmí, 2021).

A compreensão das relações entre pessoas do mesmo povo, na perspectiva afrikana, estabelece uma unidade entre as pessoas, os modos existenciais

4 Tierno Bokar Saalif Tall (1875–1939) foi um místico, sábio sufi e um mestre espiritual muçulmano do início do século XX, famoso por sua mensagem de tolerância religiosa e amor universal.

como *Ubuntu*,⁵ ou *Tunquiadi*,⁶ como é conhecido pelos povos Bantus, explica a existência do “ser” e do “estar” em convívio com seus pares dentro na comunidade. É nessa forma de se socializar que estão presentes os processos de oralidade e que se tornam parte importante da constituição originária dos povos afrikanos e afrodiáspóricos.

Assim como existe a indissociação entre oralidade, tradição e cosmopercepção afrikanas, não existem igualmente separação entre físico e o não físico, quebrando o padrão de dualidade das concepções e construções coloniais europeias. Uma vez que a multidimensionalidade afrikana sempre foi vista como complexa pelo europeu, que preferiu demonizá-la, impondo suas crenças e vivências, ao invés de compreendê-la e/ou simplesmente respeitá-la.

O europeu instalara-se no vilarejo, com sua crença e suas leis, e com as armas para impô-las. Tão distante era a sua cultura da cultura Ibo, que entre elas o único aperto de mãos possível era aquele da queda de braço, no qual, se prolongado, um dos contendores têm necessariamente de ceder ao outro. Ao branco, o comportamento da gente de Umuófia parecia insensato e bárbaro o europeu, para o Ibo, procedia como um homem fora da razão, a cometer, por isso, todo tipo de execrações. “Como permitir”, [...], que se mate a jiboia sagrada? Como deixar sem castigo quem tirou a máscara de um dos ancestrais? (Achebe, 2009, p. 13).

A oralidade no processo de educação, para os povos de matrizes afrikanas, é também uma tecnologia ancestral de sobrevivência, uma vez que o conhecimento, na perspectiva afrikana, não é tido como mercadoria, em que seu processo se consolida mediante o comércio, onde “quem tem” recebe o privilégio do direito à educação garantido.

Para Oyèrónké Oyèwùmí (2018), diferentemente da cosmovisão, que centra as ideias na maneira como alguém enxerga a humanidade, a cosmopercepção

5 “Refere-se ao fato de que você não pode existir como um ser humano isoladamente. Fala da nossa interconexão. Você não pode ser humano sozinho, e quando você tem essa qualidade — Ubuntu — você é conhecido por sua generosidade. Quer dizer, meu humanismo está intrinsecamente ligado ao seu, o que é a essência do Ubuntu: ‘Eu sou porque nós somos’” (Tutu, 1999, p. 31).

6 O mesmo que Ubuntu, é usado em outros grupos étnicos como os Bacongos.

vai além da ideia de definição da humanidade, a partir apenas do olhar, do físico, do corpo, considerado pela autora como forma errônea de se perceber o mundo, uma vez que:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades (Oyèwùmí, 2018, p. 3).

Para a autora, a construção da estética epistêmica europeia está centrada naquilo que se pode ver, tocar, sentir. Qualquer outra percepção não observável é considerada “sobrenatural”, em que tudo passa pelo dualismo e/ou binaridade do: branco ou preto, macho ou fêmea, feio ou belo, emoção ou razão, natural ou sobrenatural.

Antes de abordarmos sobre os mais diversos saberes dos povos afrikanos e os conceitos que guiam a cosmopercepção afrikana/afrodiaspórica, é importante entendermos como esses grupos se constituem e se construíram historicamente, uma vez que a matrizes afrikanas no Brasil não é homogênea, embora seja integradora. Ela é constituída por vários grupos étnicos e tradicionais, sendo três mais conhecidos: os Bantus, os Fon e os Yorubas, com corrente geolingüística e com extensos padrões socioculturais, místicos, ritualísticos, dentre outros.

As tradições e saberes afrikanos estão relacionados a um conjunto de valores culturais, crenças, conhecimentos e práticas transmitidos geracionalmente do mais velho para o mais novo e vice-versa. A idade nos territórios afrikanos e afrodiaspóricos não é contabilizada apenas com base no tempo cronológico, mas com o comunitarismo, espiritualidade, oralidade, conexão com a natureza, ancestralidade, música, dança e arte (Rodney, 2019).

Entre os povos afrikanos, o comunitarismo desempenha um papel fundamental nas relações sociais. Um provérbio africano expressa bem essa ideia: “A criança que não é abraçada pela vila vai queimá-la para sentir seu calor” (Provérbio africano, s.d.). Esse dito reflete a compreensão de que, na tradição afrikana, somos moldados pela sociedade e existimos de forma plural. Como

afirma Hampaté Bâ (1981), nossa identidade não se limita ao espaço físico; somos seres compostos por diferentes formas de pensar e de nos perceber dentro do contexto social em que vivemos.

A construção do ser/existir é constituída em rede, sendo a coletividade o maior valor da comunidade afrikana e de matrizes afrikanas. Um fato comum é que nas tradições de matrizes afrikanas todos recebem atributos familiares, como irmão, irmã, pai, mãe. Essa percepção evidencia que o comunitarismo é a base na manutenção das sociedades afrikanas.

A cosmopercepção do povo afrikano, reconhece a relação com o outro e com o coletivo como uma dimensão essencial do nosso existir. Ou seja, o existir não é algo fixo ou estático, mas sim um processo dinâmico e multifacetado, que se desenvolve a partir de inúmeras formas de ser e de estar conectado com o mundo.

Essa visão holística valoriza a interdependência entre os indivíduos, a natureza e o universo, e reflete uma profunda compreensão de que a identidade e o sentido de ser são constituídos coletivamente, em harmonia com o ambiente e com a ancestralidade. Essa perspectiva contrasta com as visões ocidentais mais individualistas, sublinhando a importância da comunidade, do respeito mútuo e da continuidade histórica nas formas de existir (Oyëwùmí, 2021).

Nesse sentido, e como todos esses elementos estão diretamente relacionados, abordaremos principalmente sobre a ancestralidade afrikana e sua importância para manutenção da identidade dos estudantes afrodescendente.

Nas tradições afrikanas, como já apresentamos, a ancestralidade é o elemento central para manutenção do passado e do futuro, é a fonte guia dos saberes, que ensina a “quando não soubermos para onde ir, olhar para trás e lembrarmos pelo menos de onde viemos” (Provérbio afrikano). Esse lugar de origem é a ancestralidade. Renato Noguera (2011) destaca que:

A ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. Não existe uma anterioridade entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. A ancestralidade recria caminhos num

pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação (Nogueira, 2011, p. 10).

A colonialidade do ser buscou e busca, durante todo processo de formação do negro no Brasil, reduzir a ancestralidade das populações afrodiáspóricas a meros “ex-escravos”, promovendo uma tentativa de desconexão ancestral, almejando apagar dos saberes e das identidades do negro (Ribeiro, 2011).

Nesse sentido, e como nos demonstra Kpoholo (2023), os saberes ancestrais afrikanos precisam passar pelas salas de aulas, e a presente invisibilização do continente afrikanos e suas epistemes, através do premeditado e calculado racismo epistêmico, retira dos estudantes outras possibilidades de didáticas de ensino. Esses saberes, além de auxiliarem educadores a desmistificar a negatividade imposta sobre Afrika e seus descendentes, auxiliam no efetivo cumprimento da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, no enfrentamento à desigualdade racial presente no currículo escolar.

O ensino e a abordagem do continente africano sistematizados pelos currículos escolares parecem dar mais destaque aos últimos séculos. O velho mundo africano é invisibilizado, enquanto os anos em que a África esteve confrontada à invasão e ao domínio das potências ocidentais é destacado. Quando se menciona algo relacionado à História Antiga Africana, ela não recebe a profundidade nem a abrangência necessária. A consequência desse direcionamento na abordagem da África é que ela reforça as memórias de dores presentes na caminhada dos povos africanos e da sua descendência, tanto no continente, quanto na diáspora. O que acaba enfraquecendo ao invés de fortalecê-los e colocá-los em lugar de protagonistas de uma história milenar, potente, e com imensa contribuição para toda a humanidade (Kpoholo, 2023, p. 4).

Dessa forma, como argumentado neste capítulo, a ruptura epistêmica é uma necessidade urgente e inadiável para professores e estudantes. É imperativo afastar os conteúdos curriculares das perspectivas eurocêntricas, que teimam em reduzir o continente afrikanos a um espaço de desconhecimento, retratando-o apenas como um cenário de dor e sofrimento.

Essa visão não apenas distorce a realidade, mas também invisibiliza toda a riqueza epistemológica do continente, que se manifesta profundamente em sua cultura e ancestralidade. A valorização e integração dessas perspectivas afrikanas no currículo são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e decolonial.

Mito da democracia racial e o currículo

A expressão “mito da democracia racial” foi usada, inicialmente, por Florestan Fernandes para referir-se às ideias concebidas por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*. Surge como contraponto a afirmativa de Freyre, que, em sua obra, defendia a ideia de uma harmonia racial no Brasil. Segundo Freyre (1998), a sociedade brasileira era caracterizada pela harmoniosa relação entre os vários grupos étnicos e culturas, existindo traços consanguíneos entre os escravizados e seus escravizadores.

Essa ideia serviu de base para ocultar o racismo e as desigualdades raciais em todos os campos da sociedade brasileira, e, conseqüentemente, observa-se a inexistência de políticas afirmativas e reparatórias, bem como o apagamento da identidade negra. O autor defendia que a sociedade brasileira já havia superado a problemática racial, tornando-se desnecessário qualquer movimento de promoção de igualdade racial e ações de afirmação do negro nos espaços sociais, incluindo no currículo escolar (Reis, 2009).

Sabemos que, historicamente, os saberes e cosmocepções relacionados aos povos afrikanos estão constantemente excluídos dos documentos orientadores e de vivências escolares, com argumentos de serem antiacadêmicos e inferiores, exercendo, sobre as populações de matrizes afrikanas, a cosmofofia, como ressalta Santos (2015):

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo monoteísta (Santos, 2015, p. 10).

Diante disso, surge a necessidade de enfrentar a suposta democracia dos currículos nas escolas e ampliação dos currículos, para que grupos segregados historicamente sejam representados nos processos de ensino e aprendizagem,

com conteúdo que promovam a superação do racismo como prática educativa, de forma que o trabalho docente e de divulgadores e promotores de cultura estejam comprometidos com a educação de todas as pessoas, as negras e as não negras. Nesse sentido, Gomes (2007) nos adverte para a composição curricular no contexto da diversidade, ressaltando que:

Os currículos e práticas escolares que incorporam a visão de educação a partir da diversidade tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (Gomes, 2007, p. 18).

Partindo desse ponto, a omissão do currículo à relevância da diversidade no processo de constituição da nação pode ser responsável pela internalização, por parte da sociedade, de uma imagem estigmatizada do negro, visto apenas como serviçal e marginal, ao invés de indivíduo dotado de riquezas culturais e intelectuais na sociedade brasileira.

Diante da realidade de preconceito e intolerância, cabe à escola investir em práticas pedagógicas que vislumbrem as religiões como mecanismos de auxílio para discutir questões como intolerância e preconceito religioso, considerando que o foco precisa ser a humanização e promoção do ser humano em seu contexto de convívio social, cultural, político, étnico e econômico.

Munanga (1999, p. 101) destaca que: “Para Abdias, o branqueamento da raça negra é uma estratégia de genocídio. Esse branqueamento começou

pelo estupro da mulher negra e originou os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o homem de cor.” A ideia de genocídio se constata, pois há evidente busca de se apagar a presença do negro dentro da formação étnico-racial brasileira.

A negação constante de si e do grupo étnico a que pertence funciona como máscara capaz de acobertar a realidade do negro no Brasil, no intuito de fomentar o mito da democracia racial, como aponta Fernandes (1989, p. 17):

O mito – não os fatos – permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas ‘sobem’ - nunca ‘descem’ - na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações - mesmo as que têm como ‘críticas’, mas não vão ao fundo das coisas - das realidades cotidianas.

O mito, portanto, trabalha no campo do imaginário, sendo assim, o negro não se percebe como tal e a sociedade propaga essa ideia de forma até automática, muitas vezes, o que dificulta o processo de enfrentamento do preconceito e desigualdade racial.

O processo de atribuir invisibilidade ao negro contribui para negação da identidade negra, haja vista que, como não se vê representado na sociedade, este se sente obrigado a se assumir como branco. Maria Aparecida Silva Bento (2016) reforça que:

A explicação desses vieses, [...], diz respeito à necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos leva-nos a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores, assim, protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não pertencem a ele (Bento, 2016, p. 5).

Nota-se que o sentimento de não pertencimento marca o lugar de desprestígio do negro na sociedade, bem como a negação dos seus valores identitários e culturais, ficando evidente, portanto, que, ao se rejeitar ou tentar anular os aspectos afrodescendentes, não é só o indivíduo que se vê negado, mas todo grupo ao qual ele pertence e se encontra inserido.

Decolonização curricular necessária para a necessária democratização da escola e do ensino

No Brasil, com o advento sombrio da Ditadura Militar de 1964, foram implementadas políticas educacionais que negavam a existência de desigualdades sociais e raciais, o que servia como argumento para não se promover políticas educacionais que estivessem dispostas a enfrentar essas mazelas e que compreendessem que a necessidade de garantia de direito de ser diferente é a base dos direitos sociais (Gomes, 2012b)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que é fruto das organizações da sociedade civil, e com a efetiva democratização do país, algumas questões passaram, mesmo que com alguma lentidão, a ser pauta no debate público, o que resultou na criação de políticas públicas para a diversidade e para Educação das Relações Étnico-Raciais com base nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada que demonstravam a assustadora desigualdade racial existente no Brasil, principalmente no campo da educação (Gomes, 2012b).

Fruto de um amplo debate e reivindicações dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro Brasileiro, e a fim de atender a essa demanda que completaria a Constituição, dando efetiva cidadania aos grupos invisibilizados, foi criada a Lei 10.639/2003, que indagava o currículo oficial e que altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Básica da Educação) no que concerne ao que ensinar e não ensinar nas escolas no que diz respeito à Educação para Relações Étnico-Raciais.

Pode-se, a partir disso, afirmar que esse dispositivo legal é um instrumento fundamental e necessário para decolonização do currículo, haja vista que garante aos alunos afrodiaspóricos o reconhecimento e valorização de suas subjetividades e de seus saberes nos espaços escolares, através de legislação que democratiza o currículo escolar.

A invisibilização do afrikano e do povo afrodiaspóricos, e toda a sua formação identitária, sempre foi um dos principais objetivos do colonizador. A necessidade de animalizar ou desumanizar o negro e sua cultura foi historicamente uma “política de domínio”, uma vez que, quando se tira o rótulo de humano dos corpos negros, são tirados também os direitos inerentes das pessoas.

A proposta de discutir a decolonização do currículo escolar no campo da educação emerge como uma ferramenta essencial para enfrentar o racismo

epistêmico presente na elaboração, formação e constituição do currículo, assim como da produção do conhecimento no Brasil.

O apagamento histórico das contribuições de personagens afrikanas, afrodiáspóricas e indígenas nos livros didáticos, bem como na vida política e acadêmica, desconsidera esses grupos como produtores legítimos de conhecimento, relegando seus saberes a um lugar de marginalidade e subalternidade epistêmica. Resgatar e valorizar essas vozes silenciadas é fundamental não apenas para corrigir injustiças históricas, mas também para reconstruir uma história mais inclusiva e fortalecer a identidade cultural desses grupos. Um currículo verdadeiramente decolonizado não deve apenas incluir, mas centralizar essas perspectivas, reconhecendo-as como indispensáveis para uma compreensão mais rica e diversa do conhecimento humano.

A questão central é que, mesmo após o fim da escravidão, o pensamento racista e colonialista persistiu, sustentando a ideia de que os corpos afrikanos não seriam capazes de produzir conhecimento. Com isso, a responsabilidade de “humanizar” e educar os alunos afrikanos foi assumida pelos colonizadores, que anteriormente haviam aniquilado todas as formas de manifestação dos saberes dos povos de Afrika. Como esclarece Chinua Achebe ao relembrar o processo de historização afrikana na era colonial: “Contar a história do povo negro na nossa época, e por um considerável período antes disso, tem sido uma responsabilidade que os brancos tomaram para si; eles o fizeram, sobretudo, para entender os propósitos de gente branca, naturalmente” (Achebe, 2012, p. 66).

Diante disso, ações de afirmação precisam ser construídas nas elaborações dos currículos escolares, possibilitando elementos pedagógicos novos para enfrentar a colonialidade do pensamento, o racismo epistêmico, o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e, nesse caso específico, na escola, através do currículo. Para enfrentamento dessa questão, é fundamental acolher as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, “além de assumir uma postura pedagógica emancipatória, bem como ações, atividade e projetos que promovam igualdade racial do que concerne ao currículo (Gomes, 2012b).

Pensar perspectivas curriculares afro-latino-americanas é pensar em processos educativos decoloniais, que nos remetem a idealizar o currículo como instrumento de emancipação dos saberes nas escolas e, conseqüentemente, promover um tensionamento nesses espaços que são, também, espaços de produção

de racismo, e, logo, precisam ser também espaços de produção de antirracismo, uma vez que o currículo foi criado a partir da compreensão europeia.

Nesse contexto, torna-se crucial a proposta de uma decolonização epistêmica do currículo escolar, como um passo essencial para que a escola se torne verdadeiramente democrática e inclusiva no atendimento a todos os seus estudantes. Como bem destaca Mantoan (2015, p. 18): “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. A decolonização do currículo é, portanto, fundamental para a construção de uma educação que realmente promova a cidadania e a diversidade.

Currículo e educação para população de matrizes africanas no enfrentamento ao racismo religioso

Como consta no Dicionário Etimológico, a palavra currículo deriva do latim “curriculum”, que originalmente significava “pequeno curso”, “caminho” ou “percorrer pequeno curso”, referindo-se a um percurso que deve ser seguido. (Online Etymology Dictionary, 2023). No campo pedagógico, pode ser definido como sendo o conjunto de caminhos elaborados especificamente para um determinado grupo, curso ou grau de ensino, e o funcionamento eficaz da escola depende, além da gestão qualificada e da infraestrutura em consonância com a realidade social, de um currículo que tenha como base as necessidades educacionais da sociedade, que forme esse grupo de destinação; ou seja, o currículo é a base da escola.

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

Em uma sociedade onde o racismo contra a população negra é uma realidade cotidiana, o “capitalismo racial” prospera, enriquecendo-se às custas da discriminação racial, sob o manto enganoso da meritocracia liberalista (Bento, 2022, p. 40).

Dentro desse contexto, o currículo escolar oficial revela-se como uma extensão dessas práticas exploratórias. Concebido predominantemente para atender às exigências do mercado, ele reforça a exploração contínua da população negra, utilizando a educação como um instrumento para perpetuar a subjugação e a marginalização racial.

Nesse caminho, se o currículo é a identidade da escola, logo, a educação ofertada nesse espaço precisa refletir na vida da comunidade onde ela está inserida. O que nos convida a repensar sobre a elaboração e efetivação desse documento orientador dos processos educativos, garantindo a todos e a todas respostas para suas demandas socioculturais. Sendo assim, as construções e concepções curriculares devem refletir os:

[...] diferentes compromissos e posições teóricas. O que podemos afirmar, no entanto, é que as discussões curriculares envolvem os temas relativos aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos, às relações sociais, aos valores que a escola inculca às identidades dos estudantes. Cabe ressaltar que as discussões curriculares inevitavelmente recaem sobre questões relativas ao conhecimento, à verdade, ao poder e à identidade (Silva, 1999, p. 15).

Para se pensar uma educação para as comunidades de matrizes africanas, que possibilite, de maneira ampla, o processo educacional de crianças afrodiáspóricas e o enfrentamento ao racismo, precisa existir uma proposta curricular que dialogue de forma democrática com as realidades socioeconômica, histórica e cultural desses coletivos, que ainda seguem desumanizados e negativados no currículo das escolas do Brasil.

Nesse contexto, é fundamental que as propostas curriculares para a educação escolar das populações de matrizes africanas sejam desenvolvidas através de pedagogias próprias que respeitem e valorizem cada especificidade dos grupos, como proposto, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, que define que os currículos precisam ser fundamentados nos princípios da:

Memória Coletiva; Línguas remanescentes; Marcos Civilizatórios; Práticas Culturais; Das tecnologias e formas de produção de trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade (Brasil, 2013, p. 59).

Apesar de se tratar especificamente das comunidades quilombolas, estes pontos podem ser aplicados e exigidos para atender as demandas de outros grupos das populações afrodiaspóricas, uma vez que suas constituições são similares e se atravessam.

Como tratamos acima, o argumento de globalização tende sempre a supervalorizar a cultura europeia e, como consequência, promove o apagamento das produções culturais e intelectuais de populações africanas. Com isso, é importante a construção e manutenção da identidade dos alunos através do currículo escolar, e é importante, nos espaços de educação das comunidades afrodiaspóricas, que haja um processo de escolarização que provoque interesse por parte da clientela e promova reconhecimento e empoderamento dos alunos de origem africana.

Para Hall (2005), o argumento de que a globalização do mundo aniquila as identidades locais está provocando um deslocamento e fragmentação que tem levado alguns pensadores a afirmarem que as identidades estão em um estado de esgotamento e crise.

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados [...]. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2005, p. 09).

Fica evidente, com isso, a necessidade de se promover espaços educacionais que sejam representativos, onde seus integrantes se sintam representados. Como

esclarece Lino Gomes (*apud* Munanga, 2005), a escola precisa avançar na relação entre saberes escolares, saberes ancestrais, realidade social e diversidade.

Os espaços de manifestações culturais de origens afrikanas são também espaços de produção e expansão de saberes, e, por meio do argumento da universalização, esses espaços são demonizados, ainda que seus elementos possam ser facilmente percebidos nas manifestações religiosas de origem branca, como o cristianismo, especialmente no catolicismo, por meio do qual se constata o sincretismo, que é utilizado no intuito de referenciar os Orixás e entidades cultuadas afrikanas e afrodiaspóricas, como destaca Prandi (2009):

A demonização começa na África com a chegada dos europeus. O Exu já na África sofre grande sincretismo. Como é o orixá mensageiro do panteão, foi sincretizado com outra entidade Elegbara, o mensageiro do panteão dos povos fon, que deram origem ao Jeje brasileiro. Elegbara é o deus com funções de reprodução. Logo, seu culto tem imagens fálico, falos eretos. Todas as religiões panteístas têm divindades importantes ligadas à reprodução humana e à fertilidade do solo, a fartura dos alimentos. Essas funções de Elegbara foram passadas para Exu (Prandi, 2009, p. 28).

No tocante à questão religiosa, a ideia de sincretismo demonstra a presença da tecnologia social no processo de enfrentamento à opressão cultural, imposta pela colonialidade. Essa tecnologia possibilitou que os afrikanos e seu descendentes seguissem professando sua fé e manifestações culturais, mostrando um potencial criativo e inovador utilizado diante do contexto de opressão: ao invés de aniquilar as crenças, foram capazes de camuflar as manifestações culturais a fim de driblar os que lhes obrigavam a assimilar a ideologia europeia (Prandi, 2009).

O branqueamento no Brasil se inicia com os processos educativos e, conseqüentemente, o apagamento do negro e tudo que é relacionado a ele nos espaços de ensino.

Desde os primórdios da constituição da escola brasileira, as ideias racistas foram profundamente enraizadas, influenciando as bases do sistema educacional e social. Um dos principais responsáveis por essa perpetuação foi o renomado médico brasileiro Raymundo Nina Rodrigues.

Em sua obra *“As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil”*, Rodrigues reproduziu as teorias raciais e eugênicas que estavam em voga no final do século XIX e início do século XX. Ele argumentava que os negros eram cientificamente inferiores a outras raças, o que, segundo ele, os impediria de ocupar posições de destaque na sociedade. Essas ideias contribuíram para a legitimação de políticas de exclusão e subordinação racial que marcaram profundamente a história do Brasil.

Nenhum homem de bom senso, bem esclarecido sobre os fatos, poderá crer que em geral o negro valha tanto quanto o branco e muito menos seja-lhe superior. E se assim é, torna-se impossível acreditar que logo que sejam afastadas todas as incapacidades civis, desde que a carreira lhes seja aberta e que não sejam nem oprimidos nem favorecidos, nossos irmãos prognáticos possam lutar com vantagem com os seus irmãos melhor favorecidos de cérebro. Não só os irmãos negros não poderão, pois, chegar aos mais altos lugares da hierarquia estabelecida pela civilização, ainda que não seja necessário confiná-los lá para a última classe (Rodrigues, 2011, p. 47).

Com esse argumento, a catequização do negro foi o primeiro passo para o seu apagamento, uma vez que como as práticas espirituais, juntamente com todos os elementos que as compõem, eram consideradas impuras, os negros precisavam assimilar as tradições europeias para atingir a purificação ou parte dela. A partir disso, pode-se observar que não há enfrentamento efetivo das escolas ao racismo à episteme africana e/ou de matrizes africanas, pois essas práticas estão desenquadradas dos preceitos estabelecidos pelo sistema do colonizador, que defende apenas um viés de pensamento e ignora as outras possibilidades, especialmente as que apresentam relação com o povo de matrizes africanas, como defende Caputo (2012):

Depoimentos revelam que em muitas escolas se reza o Pai Nosso. A Igreja católica lançou uma coleção de livros didáticos católicos em 2007. Professores entrevistados afirmam que selecionam o que há de comum entre católicos e evangélicos e planejam assim suas aulas, falam que estudantes de candomblé entendem que estão errados e se convertem. Ou seja, o tempo inteiro há o que eu chamo de atitude missionária de grande parte dos professores de ensino religioso. O pior é que essa atitude missionária,

essa perspectiva de que a função da educação é converter alunos, é pregar uma religião, esse obscurantismo, também é característica de muitos professores que lecionam várias outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e por aí vai (Caputo, 2012, p. 27).

A escola, como uma instituição social fundamental, exerce uma influência significativa nas sociedades, e, reciprocamente, é impactada por ele. O que se aprende nesses espaços de conhecimento não apenas molda a sociedade, mas também reflete suas dinâmicas.

Sendo uma instituição que deve valorizar e enfrentar todos os tipos de saberes, a escola tem a obrigação moral e constitucional, através do currículo, de promover discussões essenciais sobre a diversidade religiosa e a valorização dos saberes oriundos de territórios de matriz afrikana. Como sublinha Stela Guedes Caputo (2012), “os terreiros são espaços ricos de aprendizagens, de circulação de conhecimentos”. Ela acrescenta:

[...] os terreiros, assim como diversos outros espaços também educam. Nesses terreiros de candomblé, crianças e jovens, sobretudo negros, aprendem e ensinam sobre ervas, comida, preceitos, história, roupas, danças, sobre o yorubá que é uma língua viva falada na Nigéria, no Sul da República do Benin, nas repúblicas do Togo e de Gana por cerca de 30 milhões de pessoas. Os terreiros de candomblé ajudaram a manter essa língua. O outro caminho percorrido é que essa rede de conhecimento penetra, está e circula nas escolas. O que acontece com ela? Por que não é bem-vinda? Por que é desprezada se pode ensinar tanto? E pior: por que é desrespeitada e discriminada? Foi o que percebi: a maioria das crianças sente vergonha de suas culturas e a escondem (Caputo, 2012, p. 27).

Sendo assim, é importante, a partir disso, conduzir os estudantes ao pensamento crítico acerca do processo histórico e cultural brasileiro, em como os aspectos são fundamentais para o desenvolvimento em sociedades plurais como a brasileira.

A concepção do currículo para a educação de alunos das comunidades de matrizes afrikanas precisa conceber esses espaços como locais tradicionais, de ancestralidade e, sobretudo, como território de aquisição de saber, promovendo esses saberes para emancipação dessas comunidades, preservando as trajetórias

históricas como memórias capazes de levar à transformação de valores ancestrais em saberes futurísticos, pautado nos princípios da tradição afrikana, que acontece de maneira espiralar, ou seja, não obedece necessariamente a linearidade sequencial e hierarquizadora de conhecimento, como pregada no ocidente, uma vez que, nas comunidades afrikanas e afrodiaspóricas, o “tempo não elide as cronologias, mas que a subverte” (Martins, 2021, p. 42).

Nesse sentido, os saberes, nos territórios afrikanos, são partilhados a partir da convivência e observação dos mais velhos/mais novos, que se aprende a tempo, e tudo o tempo todo, pois cada um constrói a didática certa para seu processo e organiza esse aprendizado da melhor maneira.

Nessa perspectiva, é necessário decolonizar não somente os saberes, mas também os espaços de produção de conhecimento, promovendo outras vivências e geografias de saber e de ensinar, inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações (Oliveira, 2009).

Para isso, é necessário compreender os princípios que regem os povos de matrizes afrikanas, conforme proposto pela Lei 10.639 de 2003. Essa compreensão é fundamental para desconstruir a negatividade historicamente atribuída a esses grupos.

Esse processo de desconstrução envolve a decolonização do currículo escolar, proporcionando visibilidade aos saberes dos grupos historicamente marginalizados. Além disso, é essencial investir na formação de professores, como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 11).

A elaboração do currículo e a eleição das ideias pedagógicas estiveram atreladas aos ideais da cultura dominante, entretanto é imprescindível se discutir a

necessidade de enfrentamento ao preconceito e rompimento das ideologias de controle e domínio da população.

Considerações finais

Os saberes produzidos pelas populações de matrizes afrikanas desempenham um papel crucial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Quando esses saberes são integrados de forma consciente e intencional ao currículo escolar, eles não apenas enfrentam as desigualdades raciais e o racismo epistêmico que permeiam os processos pedagógicos, mas também fortalecem a identidade dos estudantes de matrizes afrikanas, oferecendo-lhes o reconhecimento devido.

Apesar da promulgação da Lei 10.639/2003, que já tem mais de duas décadas, a sua plena implementação ainda está longe de ser alcançada. Muitos educadores, infelizmente, ou desconhecem a importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar ou a consideram secundária, perpetuando assim uma visão eurocêntrica que marginaliza os saberes das populações de matrizes afrikanas.

Essa resistência à mudança não é apenas uma questão de desconhecimento, mas reflete uma inércia institucional que ainda preserva práticas coloniais em nossa educação. Logo, decolonizar o currículo, portanto, é uma necessidade urgente. Isso exige mais do que uma simples inclusão; requer que os saberes e as práticas ancestrais dos estudantes de comunidades tradicionais ocupem uma posição central no processo educativo.

A luta contra as ideias preconceituosas e coloniais que historicamente foram impostas sobre os povos afrikanos e afrodiáspóricos deve ser uma prioridade central na educação. Para isso, é fundamental promover uma reavaliação crítica e honesta do processo de diáspora afrikana e da escravidão no Brasil, como passos essenciais para reverter o apagamento histórico e a marginalização dessas culturas no espaço escolar. O objetivo maior é a construção de um currículo descolonizado, que não apenas reconheça, mas celebre a rica diversidade dos saberes afrikanos e afrodiáspóricos, posicionando-os como elementos indispensáveis do patrimônio cultural e intelectual do Brasil.

Referências

- ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**: romance. Tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva; introdução e glossário: Alberto da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ACHEBE, Chinua. **A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico**: ensaios. Tradução: Esa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BÂ, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. *In*: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981. p. 181-192. (Por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros). Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. *In*: ISKANDER, Z. (Org.) **História Geral da África**. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 2010. cap. 8. p. 168-212
- BÂ, Amadou Hampaté. Amkoullel: **O menino fula**. 3. ed. Rio de Janeiro: Palas Athena, 2013.
- BENTO, M. A. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BENTO, M. A. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 17 ago. 2024

- BRASIL. Ministério da Educação. **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**. Brasília: SEPPIR, MEC/ SECAD, 2008. <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, Brasília: MEC, 2013. disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.
- CHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**. Trad. de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, FAPERJ, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1998. (Primeira edição em 1933).
- GILROY, Paul. **Entrecampos, Nações, Culturas e o Fascínio da Raça**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Educação anti-racista: caminho aberto pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.
- GOMES, Nilma Lino. **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.
- GOMES, Nilma Lino. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, Unesco, 2012a.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- KANT, Immanuel (1724-1804). **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: Ensaio sobre as doenças mentais. Tradução e estudo de Vinicius de Figueiredo. São Paulo: Clandestina, 2018. p. 225.
- KPOHOLO, S. F. F. Conhecendo e ensinando a África com Amadou Hampâté Bâ: Os movimentos de uma reconexão ancestral africana. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 66, p. 1-13, e25182, jul./set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25182/10398>. Acesso em: 31 out. 2023.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrada. **Revista África de Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 29 jul. 2023.
- NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 93, p. 62-73, mai./out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em: 29 out. 2023.
- NOGUERA, Renato. **Por que amamos**: O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: Hiper Collins, 2022.
- OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. **Movimento Social Quilombola**. São Paulo: USP, 2009.
- ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. **Curriculum**. [S. l.]: [s. d.]. Disponível em: <https://www.etymonline.com/word/curriculum>. Acesso em: 16 ago. 2024.

- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. **Novos Olhares Sociais**, Revista do PPGCS – UFRB, Cachoeira, v. 1, n. 2, p. 294-317, 2018. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PRANDI, L. R. Tendências do processo didático-pedagógico no ensino superior na contemporaneidade. **Akrópolis Umarama**, v. 17, n. 3, p. 137-142, jul./set. 2009. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/2852/2117>. Acesso em: 2 out. 2023.
- RAMOSE, M. B. The death of democracy and the resurrection of timocracy. **Journal of Moral Education**, v. 39, n. 3, p. 291-303, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/36236726/Journal_of_Moral_Education_The_death_of_democracy_and_the_resurrection_of_timocracy. Acesso em: 17 ago. 2024
- REIS, Fábio Wanderley. **Mercado e Utopia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/v7ywf/pdf/reis-9788599662793.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- RODNEY, William, **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- RODRIGUES, RN. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011, 95p. ISBN 978-85-7982-075-5. Available from SciELO Books. Disponível em: https://web.archive.org/web/20190429013515id_/http://books.scielo.org/id/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024
- SANTOS, A. Bispo. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília, 5 ago. 2015.
- SANTOS, A. Bispo.; GOLDMAN, M. “**Metafísica na Rede**: debate - Cosmopolítica e Cosmofobia”. Brasília, 5 ago. 2020. 1 vídeo (1h53m30s). Webinar publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBlhkKzzHmo>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, v. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004>. Acesso em: 29 abril. 2024.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das línguas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 24-71

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n. 4, 2016. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SILVA, Martiniano J. Silva. **Racismo à brasileira**: raízes históricas. São Paulo: Anita Garibaldi, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

7. Livro didático de alfabetização: diálogos com as professoras alfabetizadoras

Renata Luchi Pires¹

Dania Monteiro Vieira Costa²

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.7

Considerações iniciais

O texto que ora apresentamos é resultado de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender as propostas de práticas de produção de textos apresentadas pelo livro de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, do 1º ano, escolhido no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2019) pela rede pública municipal de ensino de Colatina/ES para ser utilizado pelas professoras alfabetizadoras nas turmas do ciclo de alfabetização. Para desenvolvimento do estudo, inicialmente, realizamos um estudo documental analisando o livro *Aprender Juntos*. Em especial, dedicamos nosso interesse à seção *Dando asas à produção*, anunciada como o lugar em que se localiza o conjunto de 13 propostas chamadas de produção de textos pelo Livro Didático (LD).

A partir da análise documental (LD Aprender Juntos 1º ano) observamos que as propostas se constituíam como meros exercícios escolares, não havendo

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação na Prefeitura Municipal de Colatina/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7738662483688028>.

2 Coordena Núcleo de Estudos, Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). É professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1473912232379405>.

espaço para possíveis trabalhos de linguagem apoiados nas condições reais da produção de textos (ter o que dizer, motivos e razões para dizer, se escolham as estratégias do dizer, etc.). Desse modo, as propostas de produção de textos do LD não possibilitam a participação do movimento da vida, que envolve os acontecimentos reais e atravessa a produção da linguagem. Considerando essa questão, entendemos ser fundamental as professoras alfabetizadoras terem a oportunidade de realizar uma análise crítica do LD com o qual estão trabalhando. Por isso, realizamos, junto ao estudo documental (análise do LD), um estudo de caso com duas professoras da rede municipal de Colatina/ES.

Logo, entendemos que relações estabelecidas pelas professoras alfabetizadoras e o LD de Língua Portuguesa manifestam-se como oportunidade de diálogo formativo e colaborativo, pela busca de sentidos e de ressignificações quanto ao ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, por meio de uma abordagem enunciativo-discursiva na prática, em que as crianças sejam mobilizadas e tenham a chance de se enunciar no mundo.

Dito isso, passamos a dialogar a respeito do estudo de caso colaborativo realizado com as professoras alfabetizadoras que atuavam nas turmas de 1º ano no município de Colatina/ES. Para desenvolvermos esse diálogo, realizamos, com as professoras, sete rodas de conversas, entendendo que cada uma dessas rodas se constituiu como evento, movimento vivo e dialógico ocorrido durante os encontros interativos — entre outubro e dezembro de 2020 —, entrecruzados por perguntas, em busca de possíveis caminhos para produzir análises e, portanto, conhecimentos acerca das práticas de ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, intermediadas pelo uso crítico do LD de Língua Portuguesa.

Apoiadas em nosso contexto concreto de pesquisa — a produção de textos escritos no LD³ de Língua Portuguesa do 1º ano e as professoras alfabetizadoras em Colatina/ES —, que reverberou problemáticas reais envolvendo o processo de *ensinoaprendizagem*⁴ na alfabetização, traçamos um caminho de estudos e

3 Optamos por utilizar LD para livro didático no decorrer do nosso texto, a partir deste ponto.

4 Anunciamos utilizar o termo assim, em itálico e escrito sem espaço ou hífen, pois acreditamos que, quanto mais pudermos aproximar ambos, mais significativo se torna o processo, visto que o ensino existe para a aprendizagem. Nesse ponto do nosso texto, problematizamos sobre a integração das dimensões e, portanto, propomos a integração do próprio processo, evitando distâncias e fragmentações entre os sujeitos e os conceitos estudados no ambiente escolar.

realizamos escolhas, elegendo conceitos que contribuiriam para pensarmos na concretude de nossa investigação, percebendo as relações discursivas presentes nos acontecimentos da pesquisa, mesmo diante de uma pandemia que se prolongou por mais tempo do que esperávamos, nos anos de 2020 e 2021.

Mirando nos objetivos centrais de nossa pesquisa, quais sejam, identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos, vivemos um percurso de busca por aprofundamento a partir de constantes perguntas que nos mobilizaram ao longo da nossa trajetória profissional para delinear nossa atitude investigativa diante de inúmeras inquietações e contradições que pudessem gerar proposições.

No sentido de trazer narrativas contendo leituras, compreensões e análises realizadas por meio do diálogo com o objeto LD de alfabetização adotado no âmbito do PNLD 2019, de modo unificado, pelas escolas de nosso município, pautamos a vivência do planejamento com duas professoras alfabetizadoras⁵ participantes, na seguinte pergunta: qual a leitura colaborativa que fizemos da Proposta 1 de produção de textos no LD de Língua Portuguesa do 1º ano – Regras de Convivência? Tal movimento gerou o relato que chamamos de caso de ensino.

Trazemos para nosso texto parte dos acontecimentos discursivos entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras residentes no município de Colatina/ES, caracterizado como um município do interior do Espírito Santo, a uma distância aproximada de 120 km da capital do estado. Conforme o Plano Municipal de Educação, Colatina abriga “[...] uma população etnicamente diferenciada” (Colatina, 2015, p. 15). Os dados demográficos, segundo o Censo de 2010, “[...] realizado pelo IBGE, mostram que dos 111.291 habitantes do município, 97.898 residiam na zona urbana, enquanto apenas 13.393 permaneceram na zona rural” (Colatina, 2015, p. 17).

5 As professoras participantes foram convidadas e fizeram o aceite por meio de Termo de Consentimento, escolhendo o nome fictício, sendo uma Maria Alice e outra Monick, ambas atuando no 1º ano do Ensino Fundamental — alfabetização — em 2020.

Em se tratando da história educacional do município, o desenho atual da rede conta com dados do sistema Educacenso, mais atualizados e precisos quanto ao número de crianças matriculadas e frequentando as escolas municipais no ano de 2020, dentre as quais destacamos o total de aproximadamente 1.143 crianças no 1º ano da alfabetização, público ao qual nos referimos como pesquisadora, por intermédio das vozes de duas professoras alfabetizadoras, que tiveram contato remoto com a média de 35 crianças cada, no ano de 2020.

Relatos, depoimentos, desabafo e pedidos de ajuda, que foram comparilhados pelas duas professoras alfabetizadoras, caracterizaram o contexto diferenciado e de natureza singular dos acontecimentos permeados pela pandemia da Covid-19 (2020-2022), em que os desafios pareceram ter se avolumado, pois a interação em sala de aula foi interrompida. Movidas pelas vozes do referencial teórico que sustentou nossa pesquisa, fomos convidando as professoras alfabetizadoras para, em conjunto, elucidar as práticas escolares da produção de textos na alfabetização, como também as crenças e as concepções a elas subjacentes, num movimento de delimitar as marcas pedagógicas e os efeitos das escolhas realizadas pelo LD em estudo.

Situando a metodologia e o referencial teórico que sustentaram a pesquisa

Pela busca por dialogar com as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como dito anteriormente, realizamos um estudo de caso com rodas de conversa, que nos permitiu compreender o movimento de uso do LD de Língua Portuguesa — escolhido no PNLD 2019 —, de modo mais aproximado, com duas professoras alfabetizadoras do 1º ano, ao planejarem propostas de produção de textos para as crianças.

A escolha pelo caminho metodológico da análise documental colaborativa e de estudo de caso de práticas de planejamento nos oportunizou vivenciar encontros, mesmo que virtuais por conta do distanciamento social, que denominamos “rodas de conversa”. Em cada roda, nossa lógica estava apoiada na produção de sentidos do fazer pedagógico, refletida em casos de ensino — acontecimentos concretos que ajudaram na compreensão de que as escolhas pedagógicas das professoras podem indicar concepções de ensino e de aprendizagem associadas ao ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.

Para além de uma observação participante, procuramos nos envolver responsabilmente, de modo que as conversas pudessem constuir dados e análises potencializadoras da realidade observada. Exercitamos, então, uma singular atenção aos nossos objetivos, perseguindo-os e procurando vivenciar de modo participativo.

Diante da complexidade do processo *ensinoaprendizagem* na alfabetização, ainda mais aguçado no contexto pandêmico, elegemos, como nosso propósito, direcionar a atenção para alguns dos bastidores das vivências das duas professoras alfabetizadoras ao conhecerem o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e o utilizarem em seus planejamentos para as crianças do 1º ano. Em contexto pandêmico, buscamos meios digitais para que as interações acontecessem e seguimos com a narrativa de “recortes” dos acontecimentos, problematizando-os e direcionando análises e proposições no sentido de superar alguns dos desafios vivenciados.

Em especial, dedicamos nosso interesse a uma seção do LD, denominada *Dando asas à produção*, anunciada como o lugar em que se localiza o conjunto de 13 propostas chamadas de produção de textos pelo LD. Abordamos “parte” do conjunto de propostas, apoiadas no referencial teórico adotado, de modo a eleger acontecimentos que problematizaram as vozes desse LD e as vozes das professoras alfabetizadoras que o utilizaram em seus planejamentos, como contexto concreto de nossa pesquisa. Para a presente texto, elegemos trazer um dos casos de ensino vivenciados junto às professoras alfabetizadoras, o caso a partir da proposta chamada pelo LD de *Regras de Convivência*.

Assim, comunicamos aos nossos interlocutores que buscamos garantir a vida a narrativas de acontecimentos discursivos que foram vivenciados durante sete rodas de conversa entre a pesquisadora e duas professoras alfabetizadoras que atuavam com turmas de 1º ano no município de Colatina/ES. Para melhor falar com/sobre a realidade escolhemos participar de um estudo de caso colaborativo, tomando cada acontecimento destacado como representação do movimento vivo e dialógico ocorrido durante os encontros interativos — entre outubro e dezembro de 2020 —, entrecruzados por perguntas, em busca de possíveis caminhos para produzir análises e, portanto, conhecimentos acerca das práticas de ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, intermediadas pelo uso crítico do LD de Língua Portuguesa.

Nossa base teórica permitiu realizar análises considerando concepções de linguagem, de língua, de texto e de produção de textos, eluciadas em Bakhtin e Volochinov (2006, 2018) e Geraldi (2006, 2009, 2013, 2015, 2017). Na via de concepções, permeadas pelo modo de ver e de escrever de Geraldi, recorreremos a ele para embasar nossas escolhas teórico-metodológicas de análise:

1. A linguagem é uma atividade, e as línguas, produtos desta atividade, não são sistemas fechados e acabados. Porque usadas, as línguas estão em construção.
2. A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história.
3. A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas antro-po-culturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua (Geraldi, 2015a, p. 10).

Em Bakhtin (2006), acompanhamos um pensamento ampliado e diferenciado para olhar o fenômeno da linguagem. O próprio teórico pergunta e aponta possíveis perguntas e respostas:

[...] o que é a linguagem? O que é a palavra? Não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições destes conceitos de base. [...] convém propor, ao invés de definições, diretrizes metodológicas: é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 71).

Assim, para alcançar uma análise mais coerente do fenômeno da linguagem, o filósofo contribui para o entendimento de que, “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos — emissor e receptor do som —, bem como o próprio som, no meio social” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 72). Nesse sentido, confirma que é preciso olhar e analisar o movimento vivo da linguagem nos contextos concretos e singulares dos eventos discursivos. Como diz Geraldi (2015), nos acontecimentos discursivos.

Atrelado a esse movimento vivo da linguagem, que vai além de uma visão utilitarista, de natureza linguística funcional estruturalista e pragmática da língua, elegemos o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo, Costa e Oliveira (2019), qual seja:

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da Língua Portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 26).

Tomando o conceito de alfabetização de Gontijo, Costa e Oliveira (2019), podemos afirmar que é no texto, e por meio do texto, que temos a presença das dimensões do vivido refletido no dizer social-histórico-cultural de um contexto dialógico concreto, como um processo linguístico e discursivo do qual os sujeitos têm o direito de participar. Então, por meio do conceito de alfabetização enunciado, compreendemos a dimensão da produção de textos como central no processo de alfabetização, apesar de presenciarmos um número maior de propostas que secundarizam ou postergam o ensino dessa dimensão para as crianças em fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita.

Dialogando com as professoras alfabetizadoras

As narrativas que se concretizaram por meio da pesquisa colaborativa, e que se desdobraram em análise documental e estudo de caso, remeteram-nos a aprendizagens importantes do ponto de vista de pesquisadores da prática no campo da linguagem, em uma perspectiva enunciativa-discursiva.

Neste ponto do nosso texto, trazemos as análises propriamente ditas e conclusões, mesmo que provisórias, recorrendo às imagens/figuras e quadros presentes no LD. Situando as figuras ilustrativas das páginas da Proposta 1 – *Regras de Convivência*, do LD, vemos uma sequência de atividades que demonstra girar em torno do ensino do referido gênero.

Figura 2 – Continuação Proposta 1 – Regras de convivência (p. 20)

20 CAPÍTULO 1 Brincar com palavras

[...] fica evidente a importância das regras para a organização e para a vida em sociedade. É importante ressaltar que mesmo sendo elaboradas, planejadas e acordadas por e entre todos, nem sempre são cumpridas o tempo todo e por todos. Isto é, construir regras e respeitá-las são ações que se desenvolvem de maneira gradual e, assim como em qualquer outro processo de aprendizagem, exigem tempo, acompanhamento e perseverança, tanto por parte das crianças quanto da professora. No ambiente escolar, é necessário um exercício diário para que se efetuem ações de cooperação e respeito mútuo, associados ao desenvolvimento do senso crítico e de responsabilidade por seus atos, visando formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes, aptos a exercer, de maneira responsável, seus direitos e deveres.

Nunes, Cindy Alba. Regras e combinados: qual a participação das crianças na elaboração e violação das regras e combinados na sala de aula? LAMES (UFPA). Disponível em: <http://hdl.handle.net/70102/102980>. Acesso em: 12 dez. 2017.

20 VINTE

■ **ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO**

1. VOCÊ E OS COLEGAS VÃO CONVERSAR E SUGERIR ALGUMAS REGRAS PARA SEREM SEGUIDAS NAS:
 - SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA ENTRE AS PESSOAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA, COMO NA HORA DO INTERVALO.
 - SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM CUIDADOS COM O AMBIENTE ESCOLAR.
 - SITUAÇÕES EM QUE AS EXPRESSÕES DE CORTESIA PRECISAM SER USADAS.
2. UM ALUNO PODE DAR UMA SUGESTÃO DE REGRA E OS DEMAIS PODEM CONCORDAR, REJEITAR OU SUGERIR MODIFICAÇÕES.
3. O PROFESSOR VAI ANOTAR AS REGRAS SUGERIDAS POR VOCÊS NO QUADRO DE GIZ.



■ **AValiação e REESCRITA**

AVALIEM CADA REGRA DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR. PINTEM **SIM** OU **NÃO** PARA CADA ITEM.

1. AS REGRAS QUE VOCÊS CRIARAM SÃO FÁCEIS DE ENTENDER?	SIM	NÃO
2. VOCÊS QUEREM MUDAR ALGUMA REGRA?	SIM	NÃO
3. AS REGRAS EXPRESSAM ATITUDES QUE DEVEM SER SEGUIDAS POR TODOS VOCÊS?	SIM	NÃO

VERIFIQUEM SE É NECESSÁRIO FAZER ALGUMA ALTERAÇÃO NAS REGRAS. O PROFESSOR FARÁ AS MUDANÇAS NO TEXTO.

■ **CIRCULAÇÃO DO TEXTO**

O PROFESSOR VAI ESCREVER EM UMA CARTOLINA AS REGRAS QUE VOCÊS CRIARAM E AFIXAR NA PAREDE DA SALA DE AULA. SEMPRE QUE PRECISAR, A TURMA PODERÁ CONSULTÁ-LAS.

APROFOUNDANDO

Orientações didáticas

- A produção desta seção exige escuta, atenção e uma conversa coletiva. Além disso, é comum que as regras tenham de ser retomadas e até rearranjadas ou modificadas de acordo com o contexto do aluno e da turma.

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Reconhecendo não ser possível considerar isoladamente a proposta de atividades, realizamos o levantamento e o resgate de aspectos importantes, tratados mais detidamente na etapa de análise documental.

Marcamos a pergunta *O que vou produzir*, grafada em azul na página 19, e o subtítulo *Circulação do texto*, escrito na página 20, como um dos aspectos que precisamos nos atentar. A questão que levantamos aqui é que a proposta de produção denominada *Regras de Convivência* no LD parece considerar perguntas que elucidam condições discursivas da produção do dizer — as quais constam no quadro 1 —, e apostam e ampliam o conceito de produção como movimento do diálogo, como trabalho discursivo. No entanto, constatamos que a proposta do LD analisado atém-se à lógica de “seguir

o modelo” e, portanto, como uma tarefa escolar que não se preocupa com o movimento do diálogo, comprometendo os sentidos da produção.

Observando a estrutura da proposta de produção de *Regras de Convivência* presente no capítulo 1 do LD analisado, podemos concordar que a intenção das autoras e da equipe editorial da obra é marcar que o texto *Regras de Convivência* tem um *modelo* próprio de existir, indicando dois exemplos de regras para seguir na escola, como mostram as imagens da atividade ilustrada na figura 1.

Podemos considerar que a Proposta 1 de produção, tal como sugerida — *Regras de Convivência* (p. 19-20, ilustradas pelas figuras 1 e 2) —, aposta e enfatiza a escolha pelo caminho do gênero como ponto de partida e como ponto de chegada; portanto, parece tirar a vida do texto produzido, deixando de explorar o texto como movimento do diálogo. Interessa-nos dizer que sentimos a necessidade de complementar a proposta de avaliação apresentada pelo LD analisado, visto que somente contempla questões da estrutura ou forma composicional do texto. Considerando a importância, tanto da forma como do discurso, organizamos, no quadro 1, três perguntas essenciais que suscitam e mobilizam a presença das condições de produção numa perspectiva enunciativo-discursiva, permitindo que o planejamento e a avaliação do texto extrapolem a dimensão linguística e possa alcançar a dimensão discursiva.

Quadro 01 – Avaliação discursiva da Proposta 1 – Regras de Convivência

Perguntas	Sim	Não
a) O texto tem possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém?		
b) O texto é gerado por um objetivo ou intenção discursiva como atitude responsiva?		
c) O texto configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo?		

Fonte: Elaboração das autoras (2020), em diálogo com as professoras alfabetizadoras nas rodas de conversa.

Assim, nossa análise se concretiza a partir das perguntas dispostas nesse quadro. Portanto, tomamos a primeira pergunta, qual seja, “a) O texto tem possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém?”, e avançamos nas

reflexões sobre a proposta presente no LD investigado. Pensamos que tal questão apontada por essa pergunta fica subsumida diante da importância maior que se dá ao modelo e aos exemplos do modo “como escrever”. Ao relermos *O que vou produzir*, na página 19 do LD, percebemos que a intenção é “[...] criar um conjunto de regras da turma do 1º ano” e “essas regras vão ficar expostas na sala de aula para que todos possam consultá-las”, conforme preconiza o Manual do Professor (Siqueira; Viotto; Silva; Abramavovick, 2017, p. 19).

Pensando na possibilidade de endereçamento do texto *Regras de Convivência* a ser produzido, perguntamo-nos se os interlocutores reais seriam os colegas da turma e se as professoras alfabetizadoras e as crianças têm consciência disso, gerando ou anulando o processo do movimento discursivo. Em *Circulação do texto*, na página 20 do LD, confirmamos a crença da obra didática de que “[...] o professor vai escrever em uma cartolina as regras que vocês criaram e afixar na parede da sala de aula. Sempre que precisar, a turma poderá consultá-las” (Siqueira; Viotto; Silva; Abramavovick, 2017, p. 20).

Apesar de constataremos alguns indicativos de endereçamento do texto produzido, não temos como afirmar que as autoras e a equipe editorial elegeram como importante essa questão ao planejarem a presente proposta. Também não temos como dizer como seriam vivenciadas com as crianças em sala de aula, mas, ao que indica, a produção do texto é tratada como uma tarefa escolar que “segue o modelo” para ser corrigido pelo professor. Aliás, tudo o que se espera de produção sugere que o professor realize: escrever no quadro e na cartolina, por exemplo.

Imaginemos tal atividade no contexto atual, que permite vivenciar essa proposta em sala de aula com a turma. Para mais do que lançar a ideia, as professoras alfabetizadoras poderiam refletir com as crianças que o que mais importa não seria copiar ou repetir os modelos, mas exercer a autoria de enunciadores que, diante de um contexto real, poderiam aproveitar a proposta para dialogarem sobre o espaço coletivo da sala de aula, ao ser dividido entre os sujeitos concretos que nela habitam, gerando a real necessidade de produzir o texto e mobilizando-se para tal propósito ou motivo, para além de realizar uma tarefa escolar.

Outro ponto que gostaríamos de dar destaque é o fato de a Proposta 1 – *Regras de Convivência*, presente no LD de Língua Portuguesa analisado, envolver o professor como leitor, ouvinte e escriba, ao propor uma atividade, entre as

Orientações para a produção, “[...] anotar as regras sugeridas por vocês no quadro de giz” (Siqueira; Viotto; Silva; Abramavovick, 2017, p. 20). A questão que pontuamos é a crença de que as crianças não conseguem realizar a proposta, visto que é o professor que deve assumir todas as ações. Ainda dentre as orientações do LD, destacamos a intenção de marcar a participação das crianças e suas opiniões, dizendo que poderão “concordar, rejeitar ou sugerir modificações” a partir das ideias de um outro colega, mas a intenção ainda parece ser a realização de uma tarefa escolar como ponto alto, cuja pretensão consiste em seguir modelos estruturais da forma do gênero a ser ensinado, e não conceber a produção como oportunidade de diálogo.

Quanto à pergunta que nos ajudou a pensar sobre a necessidade ou a finalidade da produção escrita de um texto, podemos inferir que, em tal proposta do LD, as crianças da turma são chamadas a pensar em *regras de convivência*, o principal objetivo da “produção” — que, na verdade, consiste em mais uma atividade escolar de escrita como técnica — é a expectativa de que as crianças possam consultar depois as regras. Então, se analisarmos mais profundamente, podemos dizer que a produção não é gerada ou motivada como ato da linguagem ou trabalho discursivo, em que é crucial que observemos a questão elementar da produção como tal: “b) O texto é gerado por um objetivo ou intenção discursiva como atitude responsiva?” As crianças sentem a necessidade de produzir e consultar regras de convivência? As professoras podem mobilizar a produção e fomentar a necessidade da produção discursiva de um texto que contribua para aprenderem a dividir respeitosamente o espaço da sala de aula? As crianças reconhecem seu dizer nas regras produzidas? Essas seriam perguntas decorrentes do movimento do diálogo para além de uma tarefa escolar.

Ao iniciar a seção *Dando asas à produção*, com o enunciado das regras de convivência como ponto de partida da Proposta 1 de “produção” de texto, a obra didática faz a tentativa de contextualizar a necessidade da existência desse gênero: “[...] tornar o ambiente escolar mais agradável depende do modo como convivemos com os outros e também do uso que fazemos do espaço em que estamos e compartilhamos” (Siqueira; Viotto; Silva; Abramovick, 2017, p. 19).

Mesmo voltando à tentativa de contextualizar a produção, não conseguimos reconhecer as condições concretas que poderiam mobilizar as crianças no projeto de dizer como atitude responsiva e responsável, com a discursividade que pretende estabelecer o encontro dialógico entre os sujeitos e o texto

na modalidade escrita. Nessa hora, vemos a singular importância da presença das professoras alfabetizadoras para possibilitarem que a proposta caminhe por uma perspectiva de um trabalho mais discursivo, e não simplesmente como reprodutoras ou executoras da proposta, tal como está no LD.

Ao dizermos sobre o estilo composicional do texto a ser produzido, desde o sumário do livro do aluno, já estava notoriamente demarcado, como podemos ilustrar na figura abaixo, de nº 3. Vejamos:

Figura 3 – Parte 1 – Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

As crianças e as professoras alfabetizadoras não tiveram oportunidade de escolher outro gênero que atendesse ao objetivo pretendido, caso concordassem com o objetivo e com a necessidade, assumindo o propósito coletivo. No entanto, ter o estilo ou a forma do gênero como ponto de partida para a proposta de produção a ser realizada pelas crianças não representa o caminho para atender às condições reais de produção. Ao perguntarmos se “(c) O texto configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo?”, podemos concluir que não se propõe o diálogo sobre as outras condições da produção no LD analisado. Portanto, o gênero ganha centralidade no processo de ensinoaprendizagem da “produção” de textos,

concebida como tarefa escolar e, portanto, como redação. Dessa maneira, o gênero antecipa e se sobressai aos objetivos e aos destinatários, que ficam anulados ou subsumidos como menos importantes ou dispensáveis.

Por exercício de redação, Geraldi (2015a) compreende que

[...] sempre foi pensado como um exercício, em que o sujeito só treinava ou se preparava para vir a executar uma escrita no futuro. Era como se o exercício não fosse para valer, e que o produto do trabalho escolar do aluno não fosse um texto! (Geraldi, 2015a, p. 166).

Convidamos e nos dedicamos a ouvir a experiência vivida pela professora alfabetizadora Maria Alice, no encaminhamento da Proposta 1 – *Regras de Convivência*, composta pelas atividades das páginas 19 e 20 do LD em análise, que assim foi narrada:

O planejamento contemplou, inicialmente, a leitura das páginas 17 e 18 do LD, com alguns ajustes, considerando o momento vivido. Temos como título da atividade uma roda de conversa entre as pessoas, mas, por exemplo, na p. 18, atividade 2, quando diz das regras a combinar no espaço da escola, a realidade me pediu para alterar o espaço para a casa, pois não estão na escola “de verdade”, digo, física e presencialmente. Então, direcionamos que, em casa é preciso combinar algumas regras de convivência também. Conversei com os familiares e eles iam fazer tipo umas regrinhas. Eu pedi cinco. As crianças escreveram no caderno coisas do tipo: na hora de ligar a TV não pode ligar o computador. Coisas simples! Colocaram os números de 1 a 5 e fizeram na frente as regras. Algumas famílias relataram regras do tipo: quando for falar com a mãe, pedir licença. Foram como boas maneiras. Logicamente nem tudo funcionou tão certo, pois percebi que, em alguns casos, foi a mãe que escreveu. A gente vê! Têm uns que acham que vão enganar, né, Monick!? [Risos coletivos] (Professora alfabetizadora Maria Alice, Roda de Conversa 2, 2020).

A professora Maria Alice continuou dizendo que, por orientação e com o consentimento da supervisora da escola, foi aos contatos particulares no celular e orientou gentilmente os casos em que percebeu que os pais haviam feito, indicando o modo como fazer nas próximas atividades. A partir de tais

contatos mais aproximados, a professora ouviu relatos dos familiares narrando um pouco da realização da proposta em casa. Então, compartilhou na roda o que ouviu: “professora, ele não consegue escrever!” (Professora alfabetizadora Maria Alice, Roda de Conversa 2, 2020). Ou “se fosse ouvir meu filho, teríamos feito umas quinze, vinte ou trinta regras!” (Professora alfabetizadora Maria Alice, Roda de Conversa 2, 2020).

Acompanhando as narrativas, percebemos a maneira como se deu o envolvimento dos sujeitos ao vivenciarem a Proposta 1 – *Regras de Convivência* do LD em casa. A professora alfabetizadora enalteceu que as crianças e as famílias se envolveram na atividade e que “foi muito, muito, muito bom!” (Professora alfabetizadora Maria Alice, Roda de Conversa 2, 2020). Ainda refletimos juntas, em seguida, sobre vários aspectos que envolvem a ação de planejar das professoras alfabetizadoras. Compartilhamos que somente a professora Maria Alice explorou a Proposta 1 – *Regras de Convivência* e, mesmo atuando na mesma escola, no mesmo turno, as falas das professoras marcam suas escolhas diante dos materiais que possuem e acessam ao planejar.

Mesmo em tempos de pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, as professoras alfabetizadoras, que possuem sua identidade profissional e que demonstram reconhecer o perfil concreto da turma “com a qual trabalhavam”, embora planejem juntas, reconhecem não ser possível enviar as mesmas propostas. Ao mesmo tempo, não manifestaram preocupação ou cobrança por oferecer mais ou oferecer menos, de modo comparativo, mas em considerar o contexto concreto percebido, apesar da distância.

Para complementar, a professora alfabetizadora Monick compartilhou seu modo de ver a proposta narrada por Maria Alice, dizendo:

Se eu estivesse em sala de aula, eu não chegaria logo com essa proposta, teria um contexto anterior a ela. Eu partiria antes de uma história ou uma conversa, de uma situação concreta ou até mesmo da própria necessidade da turma. Na verdade, essas regras de convivência são para quê? São para serem usadas, aplicadas com as crianças juntas! Então, para que estamos fazendo essas regras de convivência? Para ter melhor convivência na sala, organização. Enfim, com os pequenos, partiria de uma história lúdica e não como simples pretexto, mas como contexto da proposta a ser vivenciada. Já estou até pensando aqui nos Três Porquinhos Malcriados,

conhecem? Faria com elas essa produção, por que falar de normas e regras é algo necessário, em especial com turmas do 1º ano, que estão vindo da Educação Infantil; que, na maioria das vezes, frequentaram outro espaço e o atual é novo para elas, sendo outra realidade que envolve toda adaptação (Professora alfabetizadora Monick, Roda de conversa 2, 2020).

A professora alfabetizadora Monick diz, na roda de conversa, sobre a produção estar atenta para a necessidade diante do contexto real, e não somente ao pretexto, como parece ser na proposta do LD analisado. Ela ainda realiza ponderações sobre a transição e adaptação das crianças do 1º ano à escola e à etapa do Ensino Fundamental. Tal reflexão merece mais debates. Sugerimos como uma temática muito interessante para ser tomada como necessidade de pesquisas na área da educação, percebendo como o processo de *ensinoaprendizagem* pode ser caracterizado nesse espaçotempo da vida das crianças, em fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita.

Seguindo nossas conversas, ainda concentrados na Proposta 1 – *Regras de Convivência*, elegemos outros pontos de reflexão. Já no sumário, temos o anúncio do gênero a ser produzido. Se, como professora alfabetizadora, detivermo-nos ao que o LD oferece — da primeira até a última proposta —, teremos o caminho da sequência de gêneros escolhidos pela equipe editorial. No entanto, pelos relatos trazidos, mesmo a professora alfabetizadora Maria Alice, que nas rodas disse optar pelo uso do LD na sequência das páginas, foi agregando seus saberes e fazeres ao planejar, concluindo que não basta reproduzir a proposta tal e qual o LD apresenta.

Ademais, percebemos que o LD tem como ponto de partida e de chegada o gênero para seguir e ser ensinado, ou seja, se olharmos para o sumário, confirmamos o trabalho pautado em gêneros a cada proposta da seção *Dando asas à produção*. Então, inferimos que, ao apresentar o modelo de gênero, espera-se que o produto seja a escrita de um texto semelhante. Definido pelas autoras da obra e pela equipe editorial como ponto de partida e ponto de chegada, a lógica é ensinar o gênero para a composição do gênero a produzir (ou copiar e reproduzir). Tal conclusão nos serviu como parâmetro para perceber que, assim como o LD analisado, também as professoras alfabetizadoras integrantes da pesquisa dão especial destaque para o trabalho com gêneros, demonstrando isso nas rodas de conversa, ao planejarem situações de produção de textos para encaminhar às crianças.

Se, por exemplo, a gente se perguntar “*para que, para quem* produzir esse texto *Regras de Convivência*”, o que as crianças diriam? As professoras alfabetizadoras sinalizaram total interesse em continuar a conversa, e Maria Alice se pronunciou:

[...] no caso da minha turma, as crianças produziram as regras de convivência para a família mesmo. Eu pedi que socializassem a produção num local que toda a família pudesse ver e ler. Alguns tiraram foto e me enviaram o cartaz colado na geladeira, no quadro de avisos, de modo a chamar mais a atenção de todos os que moram na casa (Professora alfabetizadora Maria Alice, Roda de conversa 2, 2020).

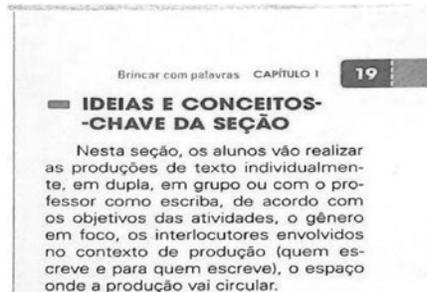
Com o relato desse evento, pudemos avançar nas conclusões sobre a motivação ou a necessidade real da produção de textos como aspecto da produção de sentidos, junto à escolha do destinatário ou interlocutor do texto, traduzindo-se como condições da produção na via da discursividade. Trazendo para o contexto atual, a professora Maria Alice, como elucidado na narrativa anterior, aproveitou as sugestões do LD, mas não reproduziu sem adaptar ao contexto. Desse modo, podemos dizer que a tentativa da professora alfabetizadora foi contribuir para que o texto produzido pudesse dar chance ao dizer das crianças, ao contrário de ser somente uma atividade ou tarefa escolar, do tipo “siga o modelo”.

Em se tratando da alfabetização, ao tomar os gêneros como ponto de partida das propostas, observamos que a produção de textos no LD vai ganhando força como tarefa escolar — portanto, entendida como redação, conforme nos diz Geraldí (2017) —, em contrapartida à produção de textos como trabalho discursivo, em que o texto ganha vida pela necessidade do dizer e dos destinatários. O que podemos elencar como pontos de análise comparativa entre o caso de ensino narrado pela professora Maria Alice — marcado por tentativas de ressignificação — e a Proposta 1 – *Regras de Convivência*, tal como se apresenta no LD de Língua Portuguesa, são questões que julgamos centrais, pois tratam da vida ou da artificialidade do texto.

Ao recorrermos ao parágrafo inicial do texto *Ideias e conceitos-chave da seção*, no Manual do Professor, localizado na lateral das propostas práticas do LD do aluno (ver figura 1 e 2), temos a confirmação de que o trabalho com o gênero é o foco, apesar de ler que a equipe editorial cita a presença de possibilidades de condições de produção, tais como: interlocutores envolvidos no

contexto da produção, espaço e lugar onde a produção vai circular, porém, ao planejar, se o professor não se atentar, a interdiscursividade não será oportunizada, mesmo ouvindo as crianças, pois o foco continuará sendo “seguir o modelo” para aprender a escrever o gênero. Vejamos a figura 4, que ilustra o zoom da parte a que nos referimos:

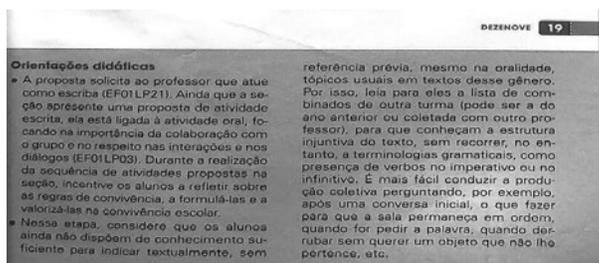
Figura 4 – *Ideias e conceitos-chave da seção: Proposta 1 – Regras de Convivência* no Manual do Professor do LD *Aprender Juntos*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Explicitamente concretizado na proposta de atividades, o gênero é o foco, a centralidade, o ponto de partida e o que se espera que a criança aprenda a fazer, tendo a colaboração de um professor ou um colega. Para concluir nossa conversa sobre a Proposta 1 – *Regras de Convivência*, tomamos o segundo item apresentado no *Apoio didático*, entre as *Orientações didáticas*. Como podemos localizar na figura 4, está fortemente visível a crença de que as crianças “[...] ainda não dispõem de conhecimentos suficientes para indicar, sem referência prévia, mesmo na oralidade, tópicos usuais em termos desse gênero” (Siqueira; Viotto; Silva; Abramovick, 2017, p. 19). Reitera o foco na estrutura composicional do gênero, ao dizer do uso de terminologias e verbos, como exemplificado a seguir. Na tentativa de contextualizar a proposta, é dito que “[...] é mais fácil conduzir a proposta coletiva, perguntando, por exemplo, [...] o que fazer para que a sala permaneça em ordem” (Siqueira; Viotto; Silva; Abramovick, 2017, p. 19), entre outras orientações.

Figura 5 – *Orientações didáticas* no Manual do Professor:
Proposta 1 – *Regras de Convivência*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Não estamos defendendo a ideia de não ser importante pensar sobre a forma estrutural do texto, mas tal dimensão fica supervalorizada e anula a dimensão discursiva. Esse é o ponto de questionamento que sustentamos, com base no aporte teórico estudado, que considera a língua e a linguagem como constituinte e constituída pela interação humana e, portanto, em constante formação. Se o foco permanece na estrutura, a lógica subjacente é a de que a língua e a linguagem são “congeladas”, independentemente do tempo e do espaço em que são apropriadas pelos sujeitos que estão em constante movimento de aprendizagem. Reforçamos a ideologia presente no LD estudado: sendo a língua congelada, pronta para ser ensinada, basta copiar, reproduzir ou seguir os modelos.

Assim como Bittencourt (2008), consideramos que o LD é favorável ao controle do Estado na escola pública, ao exercício do poder, do domínio ideológico sobre o ensino e o aprendizado “mínimo comum”. Portanto, o LD é reflexo da exigência de padrões de ensino que tem menosprezado a sala de aula como espaço do dizer — do discurso, do enunciado, da livre expressão — independentemente das vozes dos sujeitos concretos que fazem uso dele. Queremos ultrapassar esses limites e exercer nossa autoria pedagógica diante dos acontecimentos da sala de aula, respeitando e ouvindo os sujeitos que participam do processo de alfabetização.

Considerações finais

Situando-nos diante do estudo do LD de alfabetização, declaramos pensar os contextos concretos de uso desse instrumento cultural, histórico, social e político, compreendendo até que ponto presenciamos “novas embalagens em

velhas mercadorias”, pois, ao submeter os sujeitos a “seguir modelos” de produções de textos na alfabetização, conseqüentemente, indica que são submissos mediante a perda do espaço do dizer. Assim como as crianças, cerceadas de suas palavras, as professoras alfabetizadoras correm os riscos da reprodução de um material homogeneizador, padronizante e dedicado aos “iguais” — no sentido de igual para todos, ao mesmo tempo e dos mesmos modos —, limitando a multiplicidade presente no movimento da produção de saberes.

Nessa direção, desejamos que nossa pesquisa possa contribuir para a reflexão de tantas professoras alfabetizadoras que anseiam por aprender a planejar propostas de produção de textos enunciativo-discursivas, no sentido de “[...] criar situações de interlocução em que efetivamente motivem as crianças a escrever” (Costa, 2013, p. 29-30). Não obstante, lutamos pelo estudo e aprofundamento de problematizações sobre a escolha e o uso do LD de Língua Portuguesa para a alfabetização, tema sobre o qual dedicamos um considerável tempo de nossa pesquisa e que foi ganhando vida por meio do nosso produto, o qual situa diálogos que não são exclusivos dos anos atuais, e fomenta mudanças ainda necessárias no referido processo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed., 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COLATINA (Espírito Santo). **Lei nº 6.270, de 23 de dezembro de 2015**. Plano Municipal de Educação de Colatina/ES – 2015-2025. Colatina: Diário Oficial, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 6. reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed., 2. tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **Tanças e danças**: linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 15-45.
- SIQUEIRA, Cinthia Cardoso de; VIOTTO, Denise Guilherme; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; ABRAMOVICK, Márcia Cristina. **Aprender Juntos Língua Portuguesa, 1º ano**. 6. ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

8. Criança(s), infância(s) e linguagem(ns): perspectiva(s) de documentos curriculares oficiais

Flávia Santana Rocha¹

Regina Godinho de Alcântara²

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.8

“No aeroporto, o menino perguntou:
– E se o avião tropicalizar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
– E se o avião tropicalizar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da
poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de
poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende
com as crianças.
E ficou sendo.”
(Manoel de Barros)

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6555254321474164>. E-mail: flavia.rocha@edu.ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8383-8241>.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/CE/Ufes e permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1101713319008913>. E-mail: regina.alcantara@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5748-3918>.

Palavras preliminares: iniciando o diálogo

Acreditamos que não há um único modo de vivenciar a infância, limitando-a a uma visão idealizada, reducionista ou romantizada, no horizonte de uma narrativa que historicamente considerou “[...] a concepção naturalizada e orgânica de infância e de criança como entidades biopsicológicas, passíveis da normatização dos adultos” (Araújo, 2005, p. 66). Consideramos, pois, infâncias situadas em contextos históricos, sociais e culturais diversos, haja vista que as crianças são únicas e diferentes entre si. Nessa perspectiva, o poema de Manuel de Barros, que trouxemos em epígrafe, instiga-nos à reflexão dos diferentes posicionamentos em relação aos questionamentos do “menino” e de como eles são (serão) considerados (ou não) frente a esse *ser-criança*, que, em sua *discursividade-infantil*, enuncia-se e argumenta mediante o que há por vir e que, mesmo desconhecendo completamente, confere-lhe a legitimidade e o direito do conhecimento.

Entendemos que diferentes infâncias se constituirão doravante à interlocução instaurada a partir das indagações do “menino”, no reconhecimento (ou não) da licitude de sua enunciação e de seu posicionamento em determinado momento *único e irrepetível* de sua vida: a iminente possibilidade de voar. E essa atitude perante o “menino” — ato responsivo e responsável — remete a diferentes olhares para e sobre a(s) infância(s) no que tange à forma como é vista e como lhe é conferida a participação da/na vida social. De forma especial, a escola não foge a essa consideração, no bojo da instauração de processos dialógicos em seu cotidiano, e, por consequência, como instância educativa, tem peso e atribuição fulcrais no engendramento da(s) infância(s) na vida da qual fazem parte e são sujeitos sociais ativos as crianças.

Dito isso, depreendemos que um dos desafios da/na Educação Infantil, etapa da Educação Básica cujo foco é o atendimento educacional a crianças de zero a cinco anos de idade, está, ainda, relacionado às práticas que, de certo modo, são pautadas no discurso enunciado sobre as crianças como *pequenas demais, menores, imaturas e em condição de vir a ser*³ que, por vezes, são advindas da crença do adulto na não necessidade de incluí-las nas decisões coletivas acerca das atividades desenvolvidas dentro das escolas. Por consequência,

3 Por se constituir a partir de uma perspectiva de futuro. Ou seja, remete a uma ideia de que, com o tempo, a criança virá a ser.

essa compreensão reverbera em processos nos quais os direitos das crianças, as suas palavras e as suas potencialidades são subestimadas.

Araújo (2005) nos diz que construir uma educação a partir das infâncias, a partir da criança e com a criança é possibilitar e legitimar o seu reconhecimento como sujeito de direitos, sobretudo, se pensarmos no contexto de participação mais ativa desses estudantes na escola. A autora pontua, ainda, que, para garantir que as crianças sejam percebidas como sujeitos de direitos num espaço público compartilhado, é necessário afirmar suas diferenças sem tratá-las com indiferença, pois

[...] somente desse modo, podemos falar de uma educação que inclui a criança e a infância e, assim, podemos garantir-lhe a palavra como algo dotado de sentido, validade e representação na construção de uma história comum, de um mundo compartilhado (Araújo, 2005, p. 75).

Nesse sentido, valorizar a palavra (linguagens) e a participação das crianças, por meio de diálogos responsivos e a partir das relações estabelecidas, ver axiologicamente seu mundo, exige de nós, adultos, uma atitude de responsividade e empatia com o outro, ou seja, de alteridade. Pois somente assim será possível que todos tenham lugares responsivos na escola e que a palavra da criança seja uma espécie de ponte lançada na produção de algo em comum (Volóchinov, 2017).

Desse modo, acreditamos que instaurar um movimento de escuta e de diálogo com as crianças é considerar, ao encontro da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), o seu projeto de dizer, ou seja, reconhecer que a palavra do outro quer ser ouvida e compreendida e, com esse entendimento, torna-se preciso que nós, adultos, tenhamos compromisso e sutileza para sentir à vontade discursiva-enunciativa dos falantes sobre o que é de interesse coletivo.

Volóchinov (2017) nos coloca que os posicionamentos dos sujeitos têm valor vivencial e ideológico, uma vez que seus enunciados são únicos, ir-repetíveis e singulares e estão relacionados ao projeto de dizer, isto é, a sua intenção na comunicação enunciativo-discursiva. Nesse contexto, compreendendo a necessidade de instauração de um lugar de interlocução com a criança dentro do contexto escolar, no sentido de que sua(s) linguagem(ns) seja(m) não apenas ouvida(s), mas considerada(s) como plena(s) de sentido(s) e direito(s), surgem algumas questões que urgem serem problematizadas e

mais bem compreendidas: A(s) linguagem(ns) das crianças, enquanto enunciados concretos, têm sido consideradas no contexto da própria dinâmica do ambiente escolar? Quais os movimentos podem ser constituídos no sentido de se considerar as enunciações infantis, apostando em sua legitimidade nessa composição? A escola tem incentivado e permitido que esses movimentos se instaurem? E os documentos curriculares oficiais, o que nos dizem a esse respeito? Em termos de concepções de criança, língua e linguagem, como o último documento curricular oficial se posiciona? Como a(s) linguagem(ns) infantil(is) é(são) considerada(s) na composição do último documento curricular oficial?

Diante desses questionamentos, e de outros que nos surgiram no percurso de estudo, este capítulo tem como objetivo analisar e compreender o que evidencia o mais recente documento curricular oficial brasileiro — BNCC (2018) —, especificamente quanto à etapa da Educação Infantil, acerca do trabalho com a(s) linguagem(ns) junto à criança, no sentido de verificar continuidades, avanços e retrocessos, com especial atenção para as concepções de criança, língua e linguagem, presentificadas no documento.

Para tal, adentramos ao mais recente documento curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no que tange à etapa da Educação Infantil, BNCC-EI, o qual constitui-se como o corpus de nosso estudo e com o qual dialogamos no sentido de perscrutar, principalmente, quais as concepções de criança, língua e linguagem evidenciadas por ele. Com vistas à melhor compreensão dessas concepções, contextualizamos, brevemente, os últimos principais documentos curriculares relativos à infância, quais sejam: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), no sentido de balizá-los com as preceituações da BNCC-EI.

Com vistas a embasar teoricamente o trabalho, dialogamos, principalmente, com o referencial de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), no que tange às conceituações referente à(s) linguagem(ns), e com os estudos de Kramer (1999, 1996), Ariès (1981), Sarmiento (2002, 2008), Kohan (2003, 2005), Agamben (2005), Jobim e Souza (1994, 1996, 2016), Araújo (2005) e Hernandez-Piloto (2008), no que se refere aos estudos da(s) infância(s).

Metodologicamente, com vistas ao diálogo e à análise dos discursos oficiais, propomos a realização de Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Brait; Melo,

2005; Sobral; Giacomelli, 2016), uma vez que considerarmos os documentos curriculares como enunciados concretos e, assim, imersos e dependentes do(s) contexto(s) nos quais foram concebidos. Nesse sentido, compreendermos com a ADD “[...] que a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua, [...], e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, [...]” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1078). Logo, temos como foco esses dois componentes — o linguístico e o discursivo —, quando do enfoque da BNCC-EI (2018).

Compreendemos que um estudo que instigue e referencie caminhos de constituição de processos de interlocução com e entre as crianças, seja na escola ou em outros espaços, partindo do reconhecimento de sua(s) linguagem(ns) e da compreensão de sua potencialidade enunciativa, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e atribuindo a elas um lugar de importância histórico e social, poderá possibilitar a instauração de ações que se estabeleçam a partir e com elas, por meio de diálogos responsivos, encontrando, nas suas vozes, novos sentidos e olhares para uma educação inclusiva e participativa, voltada para a promoção das infâncias.

Objetivando a organização do texto, para além desta introdução, em *Palavras preliminares: iniciando o diálogo*, nas seções seguintes, *Os autores que subsidiaram nosso estudo: criança(s), infância(s) e linguagem(ns)* e *Os autores que subsidiaram nosso estudo: a(s) linguagem(ns) e sua natureza social e dialógica*, empreendemos um movimento dialógico com autores que embasaram a nossa investigação; na seção posterior, *A BNCC-EI, os documentos precedentes e os pressupostos assumidos: breve contextualização*, apresentamos o documento curricular elencado em cotejo com documentos que o precederam; seguidamente, na seção *A BNCC-EI (3ª versão) e o desenvolvimento da(s) linguagem(s)*, seguimos com nossa incursão de diálogo e análise no documento da BNCC-EI e, ao final, nas *Notas (in)conclusivas*, apresentamos nossas considerações e abrimo-nos às contrapalavras.

Os autores que subsidiaram nosso estudo: criança(s), infância(s) e linguagem(ns)

Visando compreender a relação histórica e social que permeia o imaginário em torno das concepções de criança(s), infância(s) e linguagem(ns), apresentamos um diálogo com autores estudiosos das infâncias, acreditando com Kramer

(1999, p. 207), que tais concepções são atravessadas por “[...] histórias, ideias, representações, valores, que se modificam ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil”.

Nesse caminho de reflexões, buscamos apresentar como se evidenciavam as representações de criança(s) e de infância(s), compreendendo que a ideia moderna de infância, instaurada entre os séculos XVI e XVIII, surge no Renascimento e se consolida no Iluminismo, segundo pontua Ariès (1981). De acordo com os registros históricos desse período, não se identificava o que esse autor vai chamar de *sentimento de infância*, pois as crianças “[...] não eram caracterizadas por meio de suas expressões próprias e a consciência da natureza particular da infância era reduzida a um período transitório para a vida adulta, uma fase sem muita importância que não fazia sentido fixar lembranças” (Ariès, 1981, p. 56). Tal compreensão era baseada na ideia de que a infância não se constituía enquanto fase própria do desenvolvimento infantil, a qual estava associada à noção naturalizada de criança como um *vir a ser*. Como consequência, Ariès (1981) afirma que as crianças eram vistas como adultos em miniatura, não existindo um olhar às suas particularidades dentro das relações na sociedade.

A partir do século XVII, com o surgimento do *sentimento de infância*, essa fase da vida passa a ser compreendida dentro de suas especificidades e características próprias, como uma etapa distinta da idade adulta. Hernandez-Piloto (2008, p. 78) destaca as contribuições de Rousseau, no século XVIII, ao afirmar que ele foi o responsável por colocar a infância enquanto “um tempo à parte, o tempo em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda sua pureza e inocência e que, por isso, deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada por meio da educação”. Tal afirmação desvela que, embora a infância vá ganhando destaque na história, sendo reconhecida e valorizada em suas especificidades, ainda se mantém a ideia de criança como ser “[...] incapaz de conviver socialmente, por não ser dotada de raciocínio e de julgamento de suas ações e das ações dos outros” (Hernandez-Piloto, 2008, p. 78).

Com a Revolução Industrial, no século XIX, e a inserção das mulheres nas indústrias, as quais deixaram de se dedicar exclusivamente à família, há uma nova mudança no tratamento voltado às crianças, que passaram a ser consideradas como força de trabalho. Logo, vai se delineando uma diferença entre crianças burguesas e crianças proletárias, sendo estas últimas, conhecidas

como *crianças de fábricas*, as quais trabalhavam junto à família e a outros adultos operando às máquinas.

Agamben (2005), sob o ponto de vista histórico, coloca-nos que o significado atribuído à palavra *infância*, etimologicamente originária do latim *in-fans* (*in* - não; *fans* - fala), recobre um campo semântico que concerne a uma qualidade dada àquele que não fala, que não tem linguagem. Segundo o autor, o prefixo *-in* traz um sentido de negatividade e de incompletude, remetendo às crianças uma condição desigual em relação aos adultos. O autor também nos diz que a relação entre infância e linguagem reflete a própria condição humana, pois um homem jamais se encontra separado da linguagem. É pela experiência da infância que o ser humano se constitui como tal. Ou seja, a infância *coexiste* originalmente com a linguagem, uma vez que “[...] a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância” (Agamben, 2005, p. 59).

Nessa mesma linha, Kohan (2003) afirma que a infância é a *experiência da linguagem*. Segundo o autor, pensar a infância como *in-fans* e a criança como *infante* remete a uma ausência de espaço para vivenciar esse importante momento de experiências. Para Kohan (2003, p. 234), a infância pensada nessa condição “[...] é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura e sem conhecimento”, a qual, em sua concepção, “infantes são aqueles que estão aprendendo a falar e, se estão aprendendo, é porque ainda se sabe por eles e pensa-se por eles” (Kohan, 2003, p. 237). Ao encontro de Kohan e Agamben, Sarmiento (2002) ressalta que a infância, enquanto estado transitório, atribuiu à criança uma qualidade de menoridade, marcada por uma cultura *adultocêntrica*.⁴

Nesse mesmo sentido, Hernandez-Piloto (2008, p. 36) também contribui ao afirmar que “a infância ainda sofre um processo de (in)visibilidade que decorre de como sua concepção foi constituída historicamente”. Segundo a autora (2008, p. 34), as contribuições trazidas pelas teorias contemporâneas, bem como o movimento dialogado entre os estudos da Psicanálise, da Psicologia, da Filosofia e dos Estudos da Linguagem, como também da História da Infância, da Sociologia e da Antropologia trouxeram importantes aportes para o que hoje compreendemos quanto aos conceitos de crianças e infâncias enquanto sujeitos.

4 O adultocentrismo é “a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância” (Sarmiento, 2002, p. 20).

Jobim e Souza (1996) compreende que *ser sujeito* é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais e, por meio da linguagem, a qual experimenta, narra, questiona e produz cultura, não há a possibilidade de a criança ser colocada em um lugar de passividade, é necessário, pois, romper com essa visão, no sentido de que ela se constitua como tal. Partindo dessa definição, e tomando como pressuposto a noção de sujeito e de linguagem que defende, a autora (Jobim e Souza, 2016, p. 14) afirma que “a voz da criança é testemunha de algo que luta para ser dito e o infante não é simplesmente aquele que não fala (*in-fans*), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca”.

Nessa mesma direção, Araújo (2005) nos convoca a olhar para a criança considerada no deslumbramento de suas diferenças, com a qual coadunamos, ao afirmar que

[...] conceber a criança como sujeito de direitos é reconhecer-lá como *artífice* na construção de um mundo compartilhado a qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada (Araújo, 2005, p. 69).

Desse modo, reconhecer a criança por meio de suas diferenças é considerar que ela possui um lugar único no espaçotempo em que está inserida, nas relações *entre* seus pares e *com* os adultos, e que sua palavra (linguagem(ns)) tenha legitimidade enquanto sujeito social.

O diálogo com os autores referenciados nos possibilita não somente um passeio epistemológico pela historicidade das diferentes concepções de infância, como nos convoca a uma reflexão empírica no sentido de como, em termos didático-pedagógicos, envidar e articular práticas exequíveis para que, no ambiente escolar, a criança encontre espaço para exercer responsivamente sua condição de sujeito de direitos, que se enuncia responsabilmente perante a vida, e seja ouvida e considerada como tal.

Os autores que subsidiaram nosso estudo: a(s) linguagem(ns) e sua natureza social e dialógica

Acreditamos que o ser humano se constitui na e pela linguagem, ou seja, que, ao produzirmos linguagem, também somos constituídos por ela e, nesse sentido, que a criança, a partir do que enuncia, coloca-se no mundo, fazendo

projetar seus contextos histórico, social, cultural e ideológico. Partindo desse pressuposto, dialogamos com o conjunto dos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), no sentido, principalmente, da compreensão de como entendem língua e linguagem, considerando a importância dessas reflexões no que tange ao tratamento dado às *enunciações infantis*.

Bakhtin e demais estudiosos que, em especial nos anos de 1920, final da Rússia czarista e auge da Guerra Civil russa, compuseram um grupo conhecido na literatura contemporânea como Círculo de Bakhtin, dedicaram-se a estudos sobre língua, linguagem, filosofia, estética e à ética, dialogando com importantes vertentes do pensamento filosófico-linguístico de sua época. Nesse diálogo, Bakhtin e o Círculo, mais especificamente Volóchinov (2017), buscam englobar tais vertentes em duas principais correntes, as quais denominou de *subjetivismo idealista* e de *objetivismo abstrato* (Volóchinov, 2017), no sentido de propor uma outra concepção de língua/linguagem.

Brait (2001) pontua que, ao contrário do que tentaram enfatizar teoricamente sobre essas tendências dos estudos da linguagem, Bakhtin e o Círculo não negaram sua existência e sua contribuição. As críticas tecidas, por eles, não tinham por função demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências (Brait, 2001). Nessa perspectiva, a autora expõe que o conjunto da obra bakhtiniana compreendia que tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato delimitaram a língua como objeto de estudo específico, no entanto não tinham como foco a natureza social e dialógica da linguagem.

Em linhas gerais, para Bakhtin e o Círculo, essas concepções de linguagem não davam conta da complexidade da língua como fenômeno social. Brait (2001, p. 96) assinala que o Círculo, ao demarcar posições claras em relação a essas duas linhas teóricas, propõe como horizonte “[...] uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata nem às especificidades dos talentos individuais”. Portanto, dialogando com as duas correntes do pensamento filosófico linguístico apresentadas e voltando-se à natureza social da linguagem, Volóchinov (2017) nos evidencia a interação verbal e social — o discurso — como o cerne da língua, ou seja, sua realidade fundamental.

Conceber, pois, a linguagem pela via bakhtiniana significa referenciá-la ao seu contexto histórico-social, tendo os falantes papel ativo em sua constituição,

há vista que, ao produzirmos linguagem, estamos, como evidenciam os pensadores russos, enunciando, de forma concreta, datada, única e irrepetível, uma vez que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes duma ou daquele campo da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11). Portanto, a palavra, enquanto signo linguístico, encontra-se envolta dos aspectos imbuídos da enunciação que a torna realidade, já que é um ato bilateral, ou seja, “[...] é justamente o produto das inter-relações do falante e do ouvinte [...] serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’ [...] é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Nessa perspectiva, falar das enunciações infantis e considerá-las é trazer para a arena discursiva os seus interlocutores, é situá-las histórico, social, cultural e *axiologicamente*, ou seja, é situar a criança *cronotopicamente* no imbricamento de seu tempo e espaço. A criança, desde seu nascimento, é um ser em constante relação com o mundo e com seu contexto imediato e mediado mais próximo, quer seja com a família, quer seja com os demais grupos sociais com os quais convive — escola, igreja etc. É na relação com o outro e entre os outros que ela vai se apropriando da sua língua materna, constituindo-se sujeito na e pela linguagem.

Assim, compreendemos que a criança não é passiva no seu ambiente, melhor dizendo, é por meio da linguagem e de seus enunciados que se posiciona ativa e responsivamente nas relações que estabelece social e culturalmente. Para Volóchinov (2017), é nas enunciações concretas estabelecidas pelas relações sociais que as palavras se realizam e são, portanto, sempre dirigidas a alguém com intencionalidade. Isso significa que as palavras são carregadas de um sentido ideológico e vivencial e que os enunciados produzidos não são simples expressão de uma consciência individual, mas atuam como “*unidade de comunicação*, [...] *unidade de significação* [...], necessariamente contextualizados” (Brait; Melo, 2005, p. 63, grifo nosso) que se dá no processo interativo-dialógico.

Logo, a criança, como sujeito social, é um ser único, e seus enunciados têm um tom valorativo, de natureza responsiva. Assim dizendo, o modo como ela se posiciona nos contextos de enunciação — ora pela entonação, ora pelos gestos, ora pelas escolhas lexicais, ora por outras expressões, ora pelo silêncio — é um acontecimento que integra seu horizonte social, por meio do qual expressa sua visão de mundo, que está em construção, e suas experiências de vida, sejam elas coletivas ou individuais.

As enunciações são, assim, respostas ativas a algo, a outros enunciados que as antecederam, que mobilizam um posicionamento *responsável e responsivo* dos sujeitos diante da vida. Assim sendo, destacamos a necessidade de tecermos com a criança movimentos dialógicos, no sentido de permitir que sua enunciação seja considerada como tal, haja vista que, para os estudiosos bakhtinianos, os enunciados são vivos e sempre criam algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, algo que está sempre relacionado com um valor, ou seja, a partir de um fenômeno observado na realidade, um sentimento vivido, o próprio sujeito falante enuncia a sua visão de mundo (Bakhtin, 2016), e, de certo modo, a ressignifica. Isso significa que a criança traz consigo, ideias e valores que foram constituídos nas relações dialógicas, sociais e culturais nas quais está inserida. Desse modo, acolher a voz da criança, como lugar de enunciação, é valorizar a sua potência, a força de seus argumentos e a sua atitude responsiva e responsável como sujeito enunciador.

Considerando, pois, que a enunciação infantil é um processo ativo de apropriação e transformação/(re)significação da linguagem, e a criança é sujeito na produção de sentidos e significações por meio das palavras e expressões (discursos), as quais (re)interpretam e (re)contextualizam em seus enunciados, e compreendendo a dimensão social e dialógica da linguagem, estamos cientes de que a criança, no fluxo da comunicação verbal, apropria-se dos enunciados ditos e dos já-ditos, trazendo para arena discursiva sua força de argumentação. Com essa perspectiva, adentramos no documento curricular oficial elencado como corpus deste estudo —BNCC-EI (2018) —, no intuito de compreender o que evidencia acerca do trabalho com a(s) linguagem(ns) junto à criança, identificando continuidades, avanços e retrocessos, principalmente em relação a documentos curriculares anteriores.

Evidenciamos que, por questões de limites deste capítulo, não nos será possível uma contextualização aprofundada no que tange a aspectos políticos, econômicos e ideológicos, que perpassaram as produções das diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular. Assim, nosso foco, quando da análise desse documento, recairá nas reverberações contextuais que nele se fazem presentes, a partir do que nos é evidenciado em sua superficialidade textual.

A BNCC-EI, os documentos precedentes e os pressupostos assumidos: breve contextualização histórica

Podemos considerar que foi a partir da Constituição Federal – CF (Brasil, 1988) que se reconheceu o direito da criança ao acesso à educação, em creches e pré-escolas, e ao Estado é atribuída uma responsabilidade, uma vez que a Carta Magna, em seu artigo 208, inciso IV, evidencia que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade” (Brasil, 1988), conforme redação dada pela Ementa nº 53 de 2006.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), tivemos um marco histórico na política educacional, quando, em seu artigo 29, a Educação Infantil torna-se parte integrante do sistema educacional como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, buscando orientar essa primeira etapa da Educação Básica, em atendimento à LDB, é publicada, pelo Ministério da Educação, uma série de documentos oficiais, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, definido como

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998, volume 1, p. 13).

Segundo exposto no próprio documento, o RCNEI foi oriundo de um debate nacional, considerando a transição do cuidar, presentificado por creches e pré-escolas que atuavam numa perspectiva assistencialista, voltada à assistência social pela educação, para o cuidar e o educar — buscando-se pensar a Educação Infantil como instituição educativa. Compreendemos que a produção do documento se distanciou da proposição de um amplo debate nacional, como proferido no texto elaborado no RCNEI. Conforme especificam Lisboa, Quillici e Prado (2016, p. 2), RCNEI “[...] observa-se que não houve participação na elaboração desse documento pelos profissionais da educação que trabalhavam na Coordenação de Educação Infantil [...]”.

Assim, no bojo desse panorama, o RCNEI reiterou a necessidade da indissociabilidade entre o educar e o cuidar no trabalho pedagógico, e evidenciou

a criança como “[...] sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (Brasil, 1988, v.1, p. 21).

Seguindo essa perspectiva, esse documento, organizado em três volumes, buscou oferecer subsídios para a composição dos currículos quanto aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas, com vistas à qualidade das experiências vividas na Educação Infantil, dentre as quais destacamos: “o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética” (Brasil, 1998, p. 13).

Dando importância às especificidades das crianças na Educação Infantil, foi promulgado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), instituído pela Resolução nº 05 de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), como um documento normativo que “reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11).

Nas Diretrizes, é novamente explicitada a preocupação com a criança e a garantia de direitos à educação na primeira infância, são definidos princípios éticos, políticos e estéticos a serem seguidos na elaboração das propostas pedagógicas, bem como são trazidas as conceituações de Educação Infantil, criança e currículo. No que concerne à concepção de criança, nas DCNEI passa a ser vista na centralidade das propostas curriculares, coadunando com o explicitado no RCNEI, em aproximação a autores como Ariès (1981), Sarmiento (2002, 2008), Kohan (2003, 2005), Agamben (2005), Kramer (1999, 1996), dentre outros, como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12, grifos nossos).

Compreendendo a criança como centro das políticas públicas educacionais, e considerando que as ações e práticas pedagógicas devem ser pensadas com e para ela, no texto das DCNEI, o currículo da Educação Infantil é concebido

como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Brasil, 2010, p. 12).

Logo, considerando a atenção voltada à criança nesse momento de sua vida, no qual vivencia diversas experiências, brinca, produz cultura, expressa-se, interage, apropria-se de diferentes linguagens e produz conhecimentos, no documento das DCNEI, é ressaltado que a proposta curricular deve estar articulada com os saberes e os conhecimentos que a criança traz consigo, ou seja, os já adquiridos no seu contexto social, com os conhecimentos do patrimônio cultural, que servirão de referência em relação às práticas pedagógicas que compõem os documentos curriculares da Educação Infantil.

A Lei nº 12.796/2013, que alterou a alteração a LDB nº. 9394/1996, aponta a necessidade de uma base comum curricular para todas as etapas da Educação Básica brasileira. Nesse caminho, com vistas ao alcance da perspectiva referenciada tanto pela Lei 12.796/2013 quanto por demais documentos contemporâneos a ela e que a antecederam, é publicada pelo Ministério da Educação, em três versões, consecutivamente nos anos de 2015, 2017, 2018, a Base Nacional Comum Curricular. Propagando-se como um documento normativo de referência para todos que atuam na Educação Básica, a BNCC tem como premissa orientar os sistemas de educação brasileiros na elaboração de suas propostas curriculares, assegurando os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças e dos demais estudantes ao longo da Educação Básica.

Haja vista as especificidades da Educação Infantil, o movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil (BNCC-EI), até a última versão, envolveu debates e diálogos, a favor e contrários à sua implementação, com frentes políticas e sociais⁵ no campo dessa etapa da educação, e principalmente no âmbito acadêmico, haja vista que “não era consensual a necessidade de se trabalhar com a ideia de currículo, na Educação Infantil [...]” (Oliveira, 2019, p. 76, grifo nosso).

5 Enfatizamos a atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, doravante MIEIB. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>. Acesso em: 12 mar. 2024. No Espírito Santo, destacamos o Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, FOPEIES. Disponível em: <https://nedi.ufes.br/fopeies> ES | Núcleo de Educação Infantil (ufes.br). Acesso em: 12 mar. 2024.

Diante desse cenário, a BNCC-EI, na 1ª versão (Brasil, 2015), preliminar, apresenta um texto sucinto, considerando a garantia de direitos fundamentais de aprendizagens para todas as crianças dessa etapa, mediante a promoção de experiências educativas significativas às suas necessidades, importantes para o seu pleno desenvolvimento enquanto cidadã. Nessa versão, não tem explicitada a concepção de infância, mas, em seu texto, traz a concepção de criança como sujeito social e historicamente situada em correlação às conceituações das DCNEI.

A 2ª versão da Base, (Brasil, 2016), amplia o texto do documento ao dar enfoque às experiências de aprendizagens, em conformidade com os princípios das DCNEI, que ressaltam, dentre seus pressupostos, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a importância das interações e brincadeiras. Ancorado nessa perspectiva, o texto centra-se em olhar para a criança, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagens que nortearão a produção dos documentos curriculares locais, pautados, agora, no protagonismo da criança. Podemos observar que o documento busca consolidar as conquistas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), valorizando as especificidades da etapa, ao reconhecer a criança como protagonista que participa socialmente, produz cultura, interage, expressa sua visão de mundo, articula e produz saberes e conhecimentos.

Evidenciamos, também, nessa 2ª versão, que ainda não há uma conceituação de infância explicitada, todavia, em certa medida, há uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem que se dá no social, ou seja, a criança não é apenas um produto de seu meio, ela é um ser ativo que se constitui no meio em que vive, na cultura, tornando-se, assim, um sujeito social, haja vista o que coloca o documento, ao destacar que

A apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, urbanas e rurais, efetivam-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor e pela professora, no cotidiano das unidades nas quais interagem com parceiros/as adultos e companheiros/ as de idade (Brasil, 2016, p, 55, grifo nosso).

Com esse entendimento, a criança constrói sua identidade e se apropria dos diferentes conhecimentos a partir de suas vivências sociais, na relação

com seus pares e com os adultos, ampliando seu repertório de linguagens. Isso posto, parte-se do pressuposto de que a criança é um sujeito concreto, pois, como ressalta Kramer e Leite (1996, p.79): “[...] ela tem uma história, pertence a uma classe social determinada, estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas [...]”.

Em seu corpo, o texto da 2ª versão da BNCC-EI ainda destaca concepções de mundo e de formação para a diversidade, no qual é possível vislumbrar uma preocupação em “[...] incluir a formação pela **criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades** culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social [...]” (Brasil, 2016, p. 56, grifo nosso). Ou seja, parte da premissa de que é importante que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, considerando as especificidades de cada faixa etária, tenham uma visão plural em relação aos outros com quem convivem, valorizando as diferenças, haja vista que cada sujeito é único. Desse modo, observamos que, nessa perspectiva, assumir a criança em sua plenitude é pensar nas experiências e no seu cotidiano, ao encontro de viver esse momento da infância com seus direitos assegurados nas instituições de Educação Infantil.

No que concerne à organização da Base, nessa 2ª versão, corroboramos com o apontamento de Araújo (2016, p. 01) de que “embora tais princípios sejam comentados de forma resumida, a priori, a educação infantil é introduzida como um campo importante na estrutura do documento e não exposta a um lugar de menor importância ou deslocada em sua própria especificidade.”

Relativamente à 3ª versão e última versão (Brasil, 2018), podemos considerar que a BNCC traz mudanças que consideramos marcantes para a etapa da Educação Infantil (assim como para toda a Educação Básica), pelo caráter prescritivo e descritivo dos objetivos descritos em cada campo de experiência. Nessa versão, o documento apresenta um texto mais resumido, destacando, grosso modo, as conceituações que versam na 2ª versão. Sobre o texto do documento, pontuam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84, grifos nossos) que:

A BNCC, nas terceira e quartas versões, **não discutem teoricamente suas premissas, alguns fundamentos e princípios, tratando objetivamente de “direitos de aprendizagem”**, interpretando os direitos, portanto, de modo sistêmico, relacionando-os ao ambiente de escolarização. **É mister afirmar que já na terceira versão**

havia uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem [...].

Diante de tal destaque, observamos também que uma das principais mudanças diz respeito ao arranjo curricular da atual BNCC, cuja organização se dá em um modelo pautado em *competências e habilidades*, o que desconsidera todo movimento constituído nas versões anteriores. Na Educação Infantil, os direitos e os objetivos de aprendizagem estão alinhados às competências gerais da Educação Básica, ou seja, o documento se orienta pela noção de competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Conforme ressaltam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84), “[...] trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente [...]”.

Não encontramos, no documento que se refere à Educação Infantil, as habilidades descritas como nos anos do Ensino Fundamental, entretanto reconhecemos que a estrutura dos objetivos de aprendizagem, descritos em códigos alfanuméricos, em muito se assemelha aos códigos que correspondem às habilidades dos anos subsequentes da Educação Infantil. Em referência a essa observação, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p.86) reiteram que “há fortes indícios de que a lógica das competências, [...], conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental [...]”.

Desse modo, podemos evidenciar que a BNCC-EI, nessa versão, apresenta fragilidades, dentre as quais destacamos o engessamento das práticas pedagógicas, que conduz a um arranjo curricular, que, em muito, corrobora com uma homogeneização das propostas curriculares, desconsiderando o que é fundamental, ou seja, reconhecer as experiências educativas das crianças nos espaçostempos da Educação Infantil no tange às suas vivências regionais e locais. O direcionamento da educação por meio de competências, de certo modo, é um retrocesso à trajetória histórica da Educação Infantil, tendo em vista a função sociopolítica e pedagógica dessa etapa de ensino no desenvolvimento pleno das crianças.

Com vistas a um diálogo mais aprofundado com a 3ª versão da BNCC-EI, no subcapítulo seguinte, temos como foco, especificamente, esse documento, perscrutando, principalmente, o que explicita acerca do trabalho/desenvolvimento da linguagem da/na criança.

A BNCC-EI (3ª versão) e o desenvolvimento da(s) linguagem(s)

Considerando a análise do desenvolvimento da(s) linguagem(s) nos contextos das três versões da BNCC-EI, destacamos, mais especificamente, na 3ª versão, o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que faz referência aos aspectos que envolvem o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, e dentre os seis direitos de aprendizagem apresentados, elencamos três, os quais enfatizam o uso das diferentes linguagens e a sua natureza social, como habilidades essenciais no desenvolvimento infantil, quais sejam:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas; **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 38, grifos do documento).

Na perspectiva apresentada, a criança é sujeito situado nas relações sociais e na cultura em que está inserida, convive com outras crianças e com adultos e, por meio dessa interação, apropria-se da linguagem em suas diferentes nuances, participando ativamente da realidade social concreta. Como ser sujeito dialógico, como pontua a BNCC, as crianças mobilizam todas as formas de expressão, *verbal* ou *extraverbal* — gestos, sons, movimentos, olhares — que as possibilitem, no fluxo da cadeia comunicativa, observar, narrar, questionar, argumentar, levantar hipóteses, concordar e discordar, experimentar, descobrir, escolher, negociar por meio de diferentes linguagens.

Por conseguinte, de acordo com o texto da BNCC-EI (2018), a comunicação das crianças não se limita apenas à linguagem verbal. Gestos, balbucios, olhares, choros, sorrisos e sons são formas importantes de expressão, ou seja, de linguagens visual e corporal, por meio das quais elas manifestam e comunicam suas necessidades e emoções antes mesmo de desenvolverem plenamente a sua oralidade. Desse modo, na apresentação do documento, dialogando com a perspectiva discursiva bakhtiniana, a linguagem é constituída na relação social entre os sujeitos, e está sempre orientada em direção ao outro, com uma intencionalidade, portanto, é um signo social que tem um conteúdo discursivo, ideológico e vivencial. Segundo Volóchinov (2017 p. 217), a natureza do enunciado — verbal ou não verbal — constitui-se em um acontecimento intencionado, único e irrepetível de um evento interindividual de linguagem. O enunciado, como unidade de comunicação discursiva, está direcionado a um projeto de dizer, como resposta a outro enunciado ou a outros enunciados — um sujeito diz algo a alguém e espera-se desse outro uma resposta e, assim, segue um movimento dialógico ininterrupto (Volóchinov, 2017).

Logo, fazendo cotejar o texto da 3ª versão da BNCC-EI com os escritos de Bakhtin e o Círculo, é na interação dialógica com outras crianças e com os adultos que os pequenos se apropriam da linguagem, como produto da interação entre um ou mais indivíduos socialmente organizados, e, assim, a partir das relações que se constituem nesse horizonte social e cultural, desenvolvem modos de pensar, agir e posicionar, assim como “[...] percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (Brasil, 2018, p. 40). Encontramos, pois, *mutatis mutandis*, certa aderência do texto oficial com o que evidenciam os estudos bakhtinianos, mediante a consideração da linguagem como constituidora dos sujeitos, que, na medida em que participam dos engendramentos sociais, reconhecem-se e se constituem.

Ainda no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, a BNCC nos apresenta que

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. **Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo**

seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante **promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir**, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, **nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...]** (Brasil, 2018, p. 40, grifo nosso).

Portanto, para o documento, a língua materna é apropriada pela criança nas interações sociais, na cultura, no contexto histórico que está situada, e assim, progressivamente, vai ampliando seu repertório discursivo. Com essa perspectiva, o documento ressalta a necessidade de que tais momentos de interação sejam instaurados e proporcionados no contexto da Educação Infantil. Volóchinov (2017) afirma que a língua é dialógica por natureza, interpenetra na vida, nessa perspectiva, a criança desenvolve a sua linguagem desde muito pequena, nas relações com a família, no ambiente da escola, na comunidade e na cultura a que pertence. A língua materna não é somente um sistema linguístico internalizado pelos sujeitos, mas

[...] um acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados, sendo o diálogo sua forma mais importante, apesar de não ser a única. É por meio da interação discursiva que a língua toma forma e está em constante transformação (Volóchinov, 2017, p. 361).

Nesse sentido, não se evidencia, no texto da Base, uma noção de desenvolvimento da linguagem que preceitua que os sujeitos aprendem de modo linear e definido, ou seja, em etapas ou estágios, como também não encontramos uma concepção em que a língua é concebida com ênfase em sua estrutura composicional — a que nos referimos às unidades fonéticas, lexicais e gramaticais normativas — aprendida em um processo individual de assimilação e abstração. Mas, evidenciamos uma aposta em uma perspectiva que dialoga com os contextos de vida da criança, a qual se apropria das variedades linguísticas da sua cultura e do meio social que vive, constituindo-se

em sua singularidade *na e pela* linguagem. Ou seja, é possível enxergar no documento da BNCC, em certa medida, uma corroboração do que encontramos evidenciado no pensamento conceitual bakhtiniano.

Dessarte, constatamos que essa percepção em torno da linguagem, direciona-se também aos objetivos de aprendizagem por grupos etários, no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, nos quais se espera que a criança desenvolva as múltiplas linguagens em situação de interação e aprenda:

Na creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) - (EI01EF06) - Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - (EI02EF01) - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; Na pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) - (EI03EF01) - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (Brasil, 2018, p. 49-50, grifo nosso).

Segundo ao alcance do objetivo dessa consulta documental, que visa analisar e compreender o que evidencia o documento curricular da BNCC da Educação Infantil relativamente às questões do desenvolvimento da linguagem, encontramos, na seção *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, uma síntese de aprendizagens esperadas em cada campo de experiência na transição entre as duas etapas. Segundo o que propõe o documento, “essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental [...]” (Brasil, 2018, p. 53).

Tendo em vista o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, especificamente quanto a essa transição, destaca-se o elemento da argumentação no que tange à importância da criança: “Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida” (Brasil, 2018, p. 55). No entanto, o texto da BNCC, em sua síntese, não amplia a conceituação de argumentação e em qual perspectiva sugere ser trabalhada nos contextos dialógicos e discursivos, como apresentado nos objetivos de aprendizagem

dessa etapa. Ademais, o documento não menciona propostas de atividades que envolvam a instauração de movimentos de interlocução que levem às crianças ao exercício da argumentação, deixando em aberto os seguintes questionamentos: A BNCC compreende a argumentação como prática social da linguagem? Ou como uma atividade eminentemente discursiva? Ou se parte do pressuposto de que argumentação é somente contradizer e/ou discutir alguma ideia? Ou, ainda, o documento entende que argumentação é uma potencialidade inerente à criança, não havendo necessidade de um trabalho sistemático no sentido de seu desenvolvimento?

Podemos inferir que a Base, tendo em vista a compreensão e o comprometimento de pensar a linguagem, ou melhor, as múltiplas linguagens, em uma concepção dialógica, que se dá na realidade concreta da interação social, está alinhada a uma proposição que concebe a argumentação como prática social da linguagem que se dá no âmbito do discurso, haja vista que essa leitura coaduna com a ideia de que “[...] a argumentação é resultado de uma situação concreta de enunciação e é um fato de discurso, o que nos leva a considerar os lugares de fala que são assumidos pelos participantes da interação argumentativa [...]” (Piris; Azevedo, 2021, p. 143). Entretanto, não encontramos no documento uma orientação didática e/ou metodológica no sentido de um trabalho sistemático direcionado ao desenvolvimento da potencialidade argumentativa da criança, o que nos faz inferir que, não obstante o seu entendimento quanto à linguagem, a BNCC-EI requer, para além de seu posicionamento dialógico-discursivo, uma afirmação da importância de um trabalho pedagógico docente nessa direção, no sentido, principalmente, da indicação de diretrizes e possibilidades para sua consecução.

Nossa ênfase na argumentação e no seu desenvolvimento junto à criança, nesse momento, deve-se a acreditarmos que, na fase em questão colocada pelo documento — A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental —, a aposta nesse trabalho torna-se necessária e fundamental no sentido de possibilitar à criança se colocar valorativamente por meio da linguagem e, assim, de forma responsável e responsável, constituir-se como sujeito axiologicamente situado no mundo, fato que nos pende a inquirir a BNCC-EI, em sua 3ª versão, acerca de um posicionamento didático-metodológico no que se refere a orientar o professor para um trabalho factual e sistemático nessa direção.

Notas (in)conclusivas

Com base nas versões da BNCC-EI com as quais dialogamos, podemos considerar, em aspecto amplo, a responsabilidade social e política desse documento para com a Educação Infantil e o desafio de implementar uma Base Nacional Comum Curricular atendendo às especificidades dessa etapa que abrange o direito dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. É possível constatar que as três versões da BNCC-EI reiteram a indissociabilidade entre educar e cuidar, destacada nos documentos anteriores, com vistas a superar os dois modelos de atendimento que marcaram a história da Educação Infantil, e, dessa forma, dialogam com os princípios que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), principalmente sob o viés do protagonismo das crianças nos contextos educativos, compreendendo a importância de vivenciarem experiências compartilhadas que ampliem seus saberes e conhecimentos de mundo. Todavia, não encontramos na BNCC-EI, em suas três versões, uma discussão direta em relação às concepções de infância(s) relativas às concepções de sujeito que o documento aposta e que deveriam ser apresentadas aos leitores.

Com relação às três versões da BNCC-EI, corroboramos com o que versam Teles e Rocha (2023, p. 6, grifo nosso), que,

[...] no decorrer do processo de construção da BNCC, não foi apresentado nenhuma novidade em relação ao pensar sobre a infância, já que os documentos relativos à Educação Infantil já expõem esse pensamento, principalmente as DCNEI (2009), (...). Porém, conforme mencionado, as duas últimas versões evidenciam o protagonismo da criança, mas a segunda versão aponta as ações pertinentes para que as crianças se lancem como sujeito atuante desde bebês. Por isso, a segunda versão da BNCC é a mais completa em relação à sustentação e explicação sobre a concepção de criança, considerando-a como sujeito que se constitui historicamente [...].

Relativamente à 3ª versão, para além de constituir-se em um texto mais resumido no que tange a concepções e embasamento teórico, apresenta os objetivos de aprendizagem identificados por códigos alfanuméricos, conforme destacado anteriormente, os quais podem ser correlacionados às habilidades

descritas na BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que se encontram diretamente ligadas às avaliações em larga escala. Evidenciamos que não encontramos, até a presente data, uma avaliação em larga escala direcionada especificamente à Educação Infantil, no entanto os objetivos identificados por códigos podem ser tornar uma força de coerção para o seu trabalho, provocando uma homogeneização e engessamento do ensino também nessa etapa educacional. Nessa perspectiva, acreditamos que a concepção de Educação Infantil preconizada na atual BNCC-EI, em sua 3ª versão (Brasil, 2018), orienta-se para um arranjo curricular mais *escolarizante*, próximo às práticas do Ensino Fundamental, tendo em vista compreendemos com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) que,

[...] ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças [...].

Em síntese, consideramos que, no que tange à BNCC-EI (2018), estamos diante de um documento que, não obstante as restrições apresentadas por meio de um texto enxuto e com pouco aprofundamento, ratifica o lugar da criança enquanto ser que, por meio da(s) linguagem(ns), impõe-se histórica e socialmente perante a vida, corroborando os referenciais com os quais dialogamos neste estudo e reverberando como um aspecto de continuidade do documento perante os seus antecessores. Entretanto, haja vista ao esquadramento conceitual raso e a sua afinidade com uma política neoliberal de educação, mediante a correlação com um currículo por habilidades e competências, compreendemos que a BNCC-EI (2018) apresenta-se em retrocesso aos documentos que a precederam, fato que, para além de outras questões, reverbera na carência de orientação didático-metodológica no sentido da implementação de um currículo que se guie na instauração constante de movimentos dialógicos com as crianças e se concretize na direção de um trabalho efetivo que aposte nas suas potencialidades linguístico-discursivas. Assim, podemos dizer que o mais atual documento curricular oficial brasileiro relativo à Educação Infantil não se distingue, em termos de avanços, para essa etapa de ensino.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, v. 23, n.1, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n01/v23n01a05.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Parecer sobre o documento preliminar da BNCC para a Educação Infantil**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_Carvalho_de_Araujo.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.
- BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 2001, p. 87- 98.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.
- BRAZIL. [Constituição (1988)]. **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: 29 out. 2023.
- BRAZIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 29 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- HERNANDEZ-PILOTO, Sumika de Freitas. **(Des)naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. *In*: BRASIL, 2016. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. 1. ed. Brasília, 2016. p. 11-44.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. Uma educação da filosofia através da infância. *In*: Walter Omar (org.). **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 234-237, 2005.

- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, p. 13-38, 1996.
- KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, p. 269-289, 1999.
- LISBOA, Carla; QUILLICI, Armindo; PRADO, Mariana do. **A Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2016 Disponível em: https://www.academia.edu/111651499/A_Concep%C3%A7%C3%A3o_De_Inf%C3%A2ncia_Presente_No_Referencial_Curricular_Nacional_Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Rcnei. Acesso em: 30 dez. 2023.
- PIRIS, Eduardo Lopes Piris; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. “Fique em casa” versus “o Brasil não pode parar”: interações argumentativas na pandemia de COVID-19. *In*: MASSMANN, Débora; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **A argumentação nos discursos sobre a pandemia da Covid-19** [recurso eletrônico]. Maceió, AL: EDUFAL, p. 32-45, 2021. 106 p.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Edições ASA, p. 9-34, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006/18770>. Acesso em: 03 out. 2023.
- TELES, I. S.; ROCHA, G. O. R. A concepção de infância apresentada nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. ISSN 1983-1579. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.65793>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

9. Breves diálogos entre racismo ambiental e Educação Ambiental nos cotidianos escolares do bairro José de Anchieta, Serra, ES

Soler Gonzalez¹

Raphael Silva Gama²

Ester Barreto Bento³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.9

Considerações iniciais

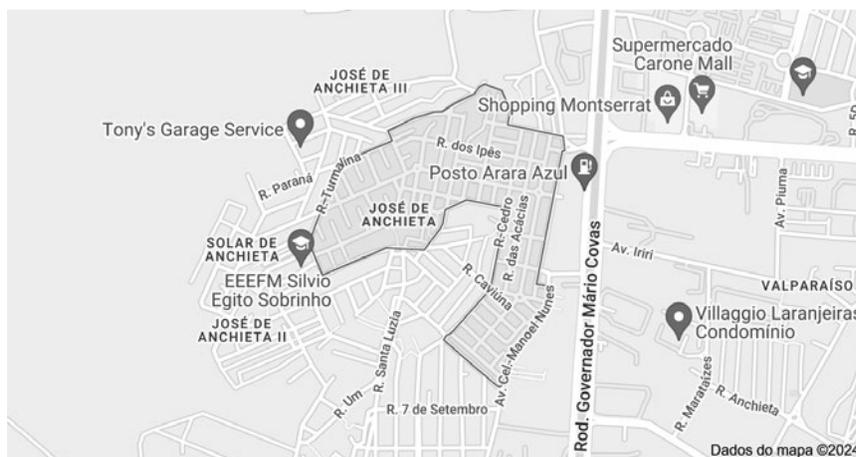
Este texto deriva da dissertação de mestrado intitulada *Racismo ambiental e a Educação Ambiental nos cotidianos escolares no bairro José de Anchieta na cidade de Serra, ES* (2022),⁴ que teve como objetivo mapear projetos de educação ambiental no município de Serra e, mais especificamente,

-
- 1 Pós-Doutorado em Educação pelo PPGEduc da Unirio/RJ. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação (Ufes). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5829639085638451>.
 - 2 Mestre em Educação (2022) pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5225297329341132>.
 - 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1504782443679095>.
 - 4 Dissertação apresentada em dezembro de 2022 ao Programa de pós-graduação profissional em Educação (PPGPE). Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=20217>. Acesso em: 22 abr. 2024.

realizar práticas pedagógicas de Educação Ambiental com turmas de uma escola estadual do bairro José de Anchieta, na cidade de Serra, ES. Essas práticas pedagógicas, comprometidas com a perspectiva de uma educação como prática da liberdade (Freire, 2014) e de uma Educação Ambiental antirracista (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023), visam o enfrentamento ao racismo ambiental e à injustiça ambiental, que foram intensificados pela pandemia do novo Coronavírus de 2019.

O bairro José de Anchieta, no município de Serra, ES, está localizado à margem esquerda da BR 101, próximo à entrada de bairros dotados de infraestrutura urbana e de saneamento ambiental, como é o caso dos bairros Laranjeiras, Valparaíso e Colina de Laranjeiras. O bairro José de Anchieta (José de Anchieta I, II e III) possui população de 12.210 habitantes, conforme o Censo de 2010 do IBGE.⁵ Esse bairro surgiu no ano de 1979 após a entrega de casas pela Companhia Habitacional do Espírito Santo (Cohab).

Figura 1 – Mapa de localização do bairro José de Anchieta



Fonte: Google Maps, produzido pelos autores, 2024.

Desde 1979 até o presente momento, constam a presença de pontos de alagamentos, saneamento básico precário e/ou inexistente, coleta de lixo precária

5 Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/publicacoes/nota-tecnica/nt-29-indicadores-socioeconomicos-dos-bairros-dos-municipios-do-estado-do-espírito-santo>. Acesso em: 29 abr. 2024.

e diversos pontos viciados de lixo. Paradoxalmente, encontramos outro contexto urbano e habitacional em bairros situados do outro lado da BR 101. Nesse contexto, foi possível vivenciar e registrar tais problemáticas com os processos de elaboração da pesquisa no bairro José de Anchieta, expressadas pelas fotografias e vídeos de estudantes, narrativas de estudantes e moradores/as, diário de campo e com as práticas pedagógicas de Educação Ambiental que realizamos, as quais evidenciaram ecologias cotidianas insalubres, decorrentes dos diversos pontos de alagamentos, da falta de coleta de lixo e da poluição do ar ocasionada com a queimada da turfa,⁶ situada ao lado do bairro.

Dessa forma, com os movimentos teóricos e metodológicos das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoieticas⁷ (Gonzalez; Ramos, 2021), dialogando com as pesquisas narrativas (Gonzalez; Ramos, 2021); (Gonzalez; Ramos; Barchi, 2023); (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023) e com as práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas de modo freireano (Freire, 2009, 2014) com o diálogo amoroso (Freire, 2014), presenciamos, registramos e denunciemos, nas redes sociais, situações de racismo ambiental e de injustiça ambiental no bairro José de Anchieta.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é con-

6 De acordo com o dicionário Michaelis: “Densa camada de tecido de várias plantas, especialmente de musgos do gênero *Sphagnum*, produzida pela decomposição de matéria orgânica saturada de água, encontrada em várias partes do mundo e que, cortada e seca, é usada como combustível, na feitura de carvão e como fertilizante”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/turfa/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

7 Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/69277>. Acesso em: 17 abr. 2024.

siderada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (Freire, 2009, p. 30).

Assim, realizamos, em 2021, práticas pedagógicas de Educação Ambiental no ensino de Geografia com estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e com as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se a produção de textos e fotografias que registravam a vida comunitária e cotidiana do bairro, assim como evidenciavam injustiças ambientais e casos de racismo ambiental. Tais casos incluíam a poluição do ar devido à queima da região de turfa, o serviço precário de coleta de lixo e saneamento básico, e as enchentes que se repetem ano após ano em caso de chuvas fortes, afetando residências tanto na parte baixa quanto na parte elevada do bairro, gerando, portanto, um ambiente de apreensão e insegurança generalizada.

Breves diálogos com a noção de racismo ambiental no contexto da pesquisa

Antes de mais nada, precisamos compartilhar algumas bases teóricas e metodológicas que contribuem para pensarmos nos entrelaçamentos políticos, pedagógicos, epistemológicos e metodológicos entre as noções de Educação Ambiental e de racismo ambiental, considerando o contexto das problemáticas cotidianas vividas pela população do bairro José de Anchieta, na Serra, ES. Assim sendo, segundo a pesquisadora Selene Herculano (2006),

O conceito diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas. O racismo ambiental não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente por meio de ações que tenham impacto racial, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. Diz respeito a um tipo de desigualdade e de injustiça ambiental muito específico: o que recai sobre suas etnias, bem como sobre todo grupo de populações ditas tradicionais – ribeirinhos, extrativistas, geraizeiros, pescadores, pantaneiros, caiçaras, vazanteiros, ciganos, pomeranos, comunidades de terreiro, faxinais, quilombolas etc. – que têm se defrontado com a ‘chegada do estranho’, isto é, de grandes empreendimentos desenvolvimentistas – barragens, projetos de monocultura, carcinicultura, maricultura, hidrovias e

rodovias – que os expõem de seus territórios e desorganizam suas culturas, seja empurrando-os para as favelas das periferias urbanas, seja forçando-os a conviver com um cotidiano de envenenamento e degradação de seus ambientes de vida (Herculano, 2006, p. 16).

Durante a crise humanitária e sanitária decorrente da pandemia do coronavírus e de seus impactos em comunidades das periferias urbanas, indígenas e quilombolas, deparamo-nos com notícias, vídeos, minicursos on-line e pesquisas sobre a noção de racismo ambiental, e, nesse contexto, emergiram problematizações que consideramos “relevantes e necessárias, tanto para as pesquisas em educação ambiental, quanto nos contextos que envolvam nossas atividades docentes, a formação, a pesquisa e a extensão” (Gonzalez; Barchi, 2022, p. 22).⁸

Para iniciarmos nossos destaques, apresentamos a literatura negro-brasileira⁹ da escritora Carolina Maria de Jesus, principalmente o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2014a), o qual contribuiu com este capítulo e com outros trabalhos e artigos publicados por pesquisadores e pesquisadoras de nosso grupo de pesquisa, visto que

[...] com uma escrita memorialística de sua infância e todas as agruras, sabores, violências, diásporas e resistências vividas por uma família negra nas primeiras décadas do século passado, suscitaram incômodos e provocações para pensarmos o campo da educação ambiental e as questões ecológicas, tanto no âmbito político como educativo, ético e epistemológico, principalmente neste momento da pós-pandemia (Gonzalez; Barchi, 2022, p. 22).

Destacamos também o artigo *Impactos da Covid-19 na população negra capixaba: breve análise comparativa à luz da categoria raça/cor* (Forde;

8 Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13243>. Acesso em: 17 abr. 2024.

9 Adotamos o termo “negro-brasileira” com base nas referências: CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010; OLIVEIRA, Kiusam de (org.). *Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil*. Minas Gerais: Nandyala, 2022.

Forde, 2020),¹⁰ que nos trouxe relevantes problematizações teóricas e metodológicas para pensarmos na racialização de práticas e processos pedagógicos e formativos em Educação Ambiental, pois

O artigo apresenta resultados estatísticos de uma pesquisa a partir de dados do painel Covid-19 do Estado do Espírito Santo, do período de 29/03/2020 a 28/04/2020, que comprovam a letalidade superior da covid-19 na população negra, sobretudo nas mulheres negras. São dados duplamente preocupantes, uma vez que comprovam a falta de equidade social e de uma política de racismo institucional que recai na precarização da vida dos corpos negros, e, os históricos processos de negligência de políticas públicas nos “quartos de despejos” das cidades, denunciando, portanto, a necessidade de direito ao acesso à água, saneamento básico, habitação, educação, transporte e segurança nas favelas urbanas. Heranças de uma sociedade colonial, escravocrata e eugenista que organiza a geografia das cidades (Gonzalez, Barchi, 2022, p. 23).

Acerca das injustiças ambientais, a professora Selene Herculano (2006) observa que certos grupos, no Brasil, enfrentam desproporcionalmente mais riscos do que outros, o que contribui para reforçar a escrita de Carolina Maria de Jesus de que “O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 2014a, p. 32), já que muitas dessas injustiças socioambientais ocorrem contra populações periféricas urbanas e comunidades tradicionais.

No Brasil, país das grandes injustiças, o tema da justiça ambiental é ainda incipiente e de difícil compreensão, pois a primeira suposição é de que se trate de alguma vara especializada em disputas diversas sobre o meio ambiente. Os casos de exposição a riscos químicos são pouco conhecidos e divulgados, à exceção do estado de São Paulo, tendendo a se tornarem problemas crônicos, sem solução. Acrescente-se também que, dado o nosso amplo leque de agudas desigualdades sociais, a

10 Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/9f32c596-8b48-4875-9396-df84c9770ff6/content>. Acesso em 17 abr. 2024.

exposição desigual aos riscos químicos fica aparentemente obscurecida e dissimulada pela extrema pobreza e pelas péssimas condições gerais de vida a ela associadas. Assim, ironicamente, as gigantescas injustiças sociais brasileiras encobrem e naturalizam a exposição desigual à poluição e o ônus desigual dos custos do desenvolvimento (Herculano, 2006, p. 5).

Os estudos realizados pelo pesquisador e sociólogo Victor de Jesus (2020, 2022) mencionam as desigualdades relacionadas aos locais de moradias e às condições de vida em diferentes contextos espaciais, como são os casos das periferias urbanas.

É nesse contexto que estão inseridas a falta de saneamento básico, a habitação inadequada e/ou ausente e a urbanização desordenada, por exemplo, como determinantes do processo saúde-adoecimento no País, sendo, portanto, alvos de ação numa estratégia de promoção da saúde no SUS (BRASIL, 2010). Nesse escopo, as desigualdades relacionadas aos locais de moradia são vitais para a compreensão das condições de vida nos seus diferentes contextos espaciais e sociopolíticos, o que permite compreender também os impactos sobre a saúde decorrentes das desigualdades sociais (Jesus, 2020, p. 26).

O problema do saneamento básico no bairro José de Anchieta nos remete ao geógrafo Milton Santos, ao se referir à mutilação das cidadanias (Santos, 1996), ou seja, que jogo político e social está por trás dessa “falta” de assistência social e ambiental para com os/as moradores/as do bairro José de Anchieta?

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia (Santos, 1996, p. 134).

Milton Santos nos alerta também sobre a mutilação das cidadanias nas cidades, de modo que os espaços são categorizados e racializados, tendo a população negra seus direitos básicos cerceados.

O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Mas é também um modelo cívico subordinado à economia, uma das desgraças deste país (Santos, 1996, p. 135).

As reflexões do geógrafo Milton Santos e os estudos mencionados acima trazem contribuições para pensarmos no racismo ambiental vivido pela população do bairro José de Anchieta. Nesse sentido, eis uma questão a ser pensada: como práticas de Educação Ambiental nos cotidianos escolares contribuem para o enfrentamento e a denúncia do racismo ambiental no bairro José de Anchieta? Quais as contribuições políticas e pedagógicas advindas da perspectiva de uma Educação Ambiental antirracista (Gonzalez, Ramos, Jesus, 2023), contra-colonial e como prática de liberdade?

Com as práticas pedagógicas realizadas com os/as estudantes e a elaboração coletiva e dialógica de uma página do Instagram,¹¹ pudemos divulgar as atividades, fotografias e vídeos que registram e denunciam evidências cotidianas de racismo ambiental e de injustiça ambiental no bairro José de Anchieta, como as queimas da região de turfa, as enchentes, os constantes alagamentos e deslizamentos de terra, e a precariedade do serviço de saneamento básico e de coleta de lixo doméstico.

No contexto da produção acadêmica brasileira em relação à noção de racismo ambiental, tal problemática é expressa de diversas maneiras, visto que o nosso país é extremamente desigual na distribuição de riquezas e muito “assertivo” na distribuição das desigualdades ambientais, principalmente para a população periférica, ribeirinha, quilombola, dentre outras. Grupos hegemônicos tendem a naturalizar tais situações, pois esses territórios são considerados menos importantes para o desenvolvimento econômico, conforme aponta a professora pesquisadora Selene Herculano (2006):

No caso do Brasil, portanto, o potencial político do movimento pela justiça ambiental é enorme. O país é extremamente injusto em termos de distribuição de renda e acesso aos recursos naturais, e sua elite governante tem

11 Página intitulada @ecologiasdejosedeanchieta. Disponível em: <https://www.instagram.com/ecologiasdejosedeanchieta/?hl=pt-br>. Acesso em: 17 abr. 2024.

sido especialmente egoísta e insensível, defendendo de todas as formas os seus interesses e lucros, até lançando mão, em muitos casos, da ilegalidade e da violência. O sentido de cidadania e de direitos ainda encontra um espaço relativamente pequeno na nossa sociedade, apesar da luta de tantos movimentos e pessoas em favor de um país mais justo e decente. Tudo isso se reflete no campo ambiental. O desprezo pelo espaço comum e pelo meio ambiente se confunde com o desprezo pelas pessoas e comunidades. Os vazamentos e acidentes na indústria petrolífera e química, a morte de rios, lagos e baías, as doenças e mortes causadas pelo uso de agrotóxicos e outros poluentes, a expulsão das comunidades tradicionais pela destruição dos seus locais de vida e trabalho, tudo isso, e muito mais, configura uma situação constante de injustiça socioambiental no Brasil, que vai além da problemática de localização de depósitos de rejeitos químicos e de incineradores da experiência norte-americana (Herculano, 2006, p. 5-6).

Um dos problemas ambientais recorrentes no bairro José de Anchieta são as queimas da região de turfa. Moradores locais relatam que o mau cheiro e a fumaça são o que mais incomoda, causando transtornos respiratórios, especialmente em crianças e nos mais idosos, conforme podemos observar na narrativa de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental durante uma das atividades pedagógicas:

Professor, eu gosto demais do meu bairro, mas acho que poderiam olhar um pouquinho melhor. Poderiam limpar os valões de vez em quando, sabe, assim diminuiria a quantidade de ratos, baratas e mosquitos nas nossas casas. Eu adoro estar na pracinha aqui atrás da escola, ver Santa Leopoldina e o Mestre Álvaro tão de perto. Mas não gosto quando a turfa queima não. Sabe por que? Porque tenho asma, quando ela queima, mal consigo respirar e tenho que ir pra casa da minha madrinha lá em Taquara. É um pouco longe eu vim pra escola, aí acabo perdendo aula. Mas sei que um dia, um prefeito, um governador, um vereador ou até... quem sabe eu não “dou” um jeito e melhoro as coisas aqui no bairro! Sabe, acho que falta boa vontade desses políticos para nos ajudar, não deve ser tão difícil assim. Com mais, obrigado, professor! Suas aulas ajudaram bastante para

que entendêssemos como o meio ambiente não pode ser “assassinado”. Obrigado mesmo (Aluno., 15 anos).

As narrativas dos moradores e das moradoras, alunos e alunas que expõem a falta de assistência e saúde ambiental e ecológica, deixam evidente que a injustiça ambiental é um projeto político, visto que, por ser um território marginal, os corpos serão docilizados a obedecer a uma ordem liberal e racial, o que não ocorre do outro lado da BR, por exemplo, nos bairros Laranjeiras e Valparaíso.

Figura 2 – Turfa queimando e fumaça sobre o bairro José de Anchieta.



Fonte: Fonte: G1/TV Gazeta.

Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/04/fumaca-em-area-de-turfa-volta-cobrir-bairro-inteiro-na-serra-es.html>.

Acesso em: 17 abr. 2024.

Mesmo com as denúncias, os agentes do Estado aparecem, esporadicamente, prometendo acabar com os problemas, mas desaparecem no restante do ano ou realizam obras parciais, como a elevação de algumas ruas do bairro. Os/as moradores/as e estudantes também denunciam os valões de esgoto no bairro e o modo como é feita a coleta de lixo, que atualmente é realizada três vezes na semana (terça-feira, quinta-feira e sábado), porém, ao atravessar a BR 101, do outro lado da pista, em outro bairro, o lixo é coletado seis vezes por semana.

Outro grave problema ambiental presente no bairro são os alagamentos que acontecem sempre que há uma chuva mais forte. Como uma parte da população ocupou as planícies do bairro, essas áreas atuam como locais de recargas hídricas, alimentando, assim, nascentes e rios que têm na parte baixa do bairro. Como boa parte dessa população trabalha em outros bairros, quando ocorrem intercorrências, ou, como a população diz, tragédias naturais, como alagamentos (uma constante nas periferias), os/as moradores/as não conseguem se deslocar espacialmente. Se saem de casa, ao entrar em contato com a água suja e contaminada, correm o risco de adoecer. Quando são dispensados de seus afazeres de trabalho, ficam constantemente atentos, observando se a água na rua está subindo para não entrar em suas casas. Olham os barrancos no fundo das casas, tentando identificar vazamentos ou rachaduras que possam indicar que eles podem desabar. Ou seja, estão constantemente atentos devido à sobrecarga dos problemas ambientais, para não perderem seus bens e suas vidas.

Figura 3 – Alagamento no bairro José de Anchieta



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Com o asfaltamento e a impermeabilização do solo, a água da chuva acaba não conseguindo infiltrar, ficando represada, gerando, assim, os alagamentos em diversos pontos do bairro. A população, em geral, sofre com esse problema ambiental, casas são inundadas, o trânsito de veículos e moradores/as fica praticamente impossível de acontecer, sem contar com o que

vem depois da diminuição do nível das águas: mau cheiro que fica devido à mistura da água da chuva com o esgoto das casas, aumento da quantidade de mosquitos, moscas e ratos.

Dando continuidade ao recorte teórico acerca da noção de racismo ambiental, destacamos, aqui, as relevantes pesquisas de Victor de Jesus, dentre elas, o artigo *Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental*,¹² no qual o autor destaca que

O déficit de saneamento – e seu impacto à saúde – é uma realidade de parcela significativa da população brasileira. No entanto, essa desigualdade não é distribuída de forma equânime na sociedade, há um perfil racial daqueles mais vulneráveis e vitimados pelas condições ambientais insalubres. Apesar de constituir um problema social, essa temática ainda tem sido negligenciada enquanto problema sociológico (Jesus, 2020, p. 1).

Essa pesquisa bibliográfica, realizada por Victor de Jesus, destaca, ainda, a origem do termo “racismo ambiental”, usado pela primeira vez por Benjamim Chavez, na Carolina do Norte (Estados Unidos), em 1978. Aliás, o autor explica, baseado em sua pesquisa bibliográfica, que o racismo ambiental não se refere apenas a ações com intenções racistas, mas também a ações que têm impactos racistas. Sendo assim, o racismo ambiental é uma forma de racismo institucional.

Desse modo, estão incluídas no debate do racismo ambiental as carências de saneamento que afetam a saúde e as vidas tanto das populações negras urbanas de favelas, periferias e subúrbios quanto das populações negras tradicionais do campo, da floresta e das águas, como quilombolas, caiçaras, marisqueiras, pescadores, extrativistas, quebradeiras de coco, ribeirinhos e seringueiros. (Jesus, 2020, p. 6).

12 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5LRzfP3sP8kCDbhnJy6FkDH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

O autor também nos alerta sobre o racismo ambiental no contexto histórico da sociedade brasileira, principalmente sobre a população negra escravizada, uma vez que

A mortalidade por doenças ligadas às condições precárias de saneamento e higiene marcou a historiografia do tráfico negreiro e dos superlotados e insalubres navios tumbeiros, seja pelas instalações sanitárias e de higiene rudimentares, seja pelas condições da comida e da água de consumo. Estima-se que de 1 a 2 milhões de africanos tenham perdidos suas vidas na travessia forçada do transatlântico, sendo a precariedade de saneamento a responsável pela disenteria (cólera), a maior causa de morte durante essas viagens (Chalhoub, 1996; Conrad, 1985; Klein, 1987 *apud* Jesus, 2020, p. 7).

Em outro artigo, intitulado *O racismo ambiental dos navios de lixo no quarto de despejo: a geopolítica neocolonial ambientalmente tóxica do descarte de resíduos nos países 'lixeiros do mundo'*,¹³ Victor de Jesus apresenta, a partir de uma abordagem metodológica pautada na pesquisa bibliográfica e documental (como relatórios e artigos jornalísticos), dados e problematizações teóricas que evidenciam a geopolítica neocolonial (Jesus, 2022) dos descartes de lixo nos países denominados como “lixeiros do mundo”, fazendo uma referência literária à obra de Carolina Maria de Jesus.

O presente artigo busca refletir sobre o caráter racista e colonial presente nesse descarte do lixo europeu e estadunidense na África, Ásia e América Latina, já que isso tem escapado às análises sobre essa temática. Para isso, assumimos o argumento de que o racismo ambiental molda a geopolítica ambiental mundial desde uma geografia dos proveitos e dos rejeitos que transforma os países de baixa ou média renda em quarto de despejo, isto é, em “lixeiros do mundo” inscritas no capitalismo neocolonial ambientalmente tóxico (Jesus, 2022, p. 27).

São apresentados acontecimentos reais e dados quantitativos sobre a relação do Brasil com o que o autor denomina de “cartografia sobre o despejo de resíduos na África, Ásia e América Latina” (Jesus, 2022, p. 28), e como o

13 Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1329>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Brasil tem se tornado a “nova lixeira do mundo” nesse contexto geopolítico do racismo ambiental.

Mas, por que países de alta renda optam por enviar seus lixos para aqueles de renda baixa ou média, ao invés de tratá-los e destinarem corretamente em seus próprios territórios? O que está por trás dessa prática de despejo de dejetos nos países da África, Ásia e América Latina? Resta-nos então situar os pressupostos racista e colonialista embutido nessa geopolítica, sob os quais o racismo ambiental molda o capitalismo neocolonial ambientalmente tóxico (Jesus, 2022, p. 35).

Outra referência importante para pensarmos nos entrelaçamentos da Educação Ambiental com a Educação para as Relações Étnico-Raciais refere-se ao trabalho apresentado em 2021 no GT 22 – Educação Ambiental, na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) pela professora-pesquisadora Andreia Teixeira Ramos, intitulado *Pesquisa narrativa em diálogo com outras ecologias*.¹⁴

No texto-ensaio apresentado, a autora ressalta a pesquisa narrativa como modo de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves; Andrade; Caldas, 2019). Para tanto, dialoga com a literatura de Carolina Maria de Jesus (2014a, 2014b), “uma escrita revolucionária, autobiográfica e memorialística como resistência” (Ramos, 2021, p. 3), conforme pode ser observado nos trechos de seu diário, quando escreve, em 18 de julho de 1955: “Hoje eu não lavo as roupas porque não tenho dinheiro para comprar sabão. Vou ler e escrever [...]” (Jesus, 2014a, p. 95), ou ainda, no trecho de 6 de agosto do mesmo ano: “[...] Passei a tarde escrevendo. Lavei todas as roupas. Hoje estou alegre” (Jesus, 2014a, p. 190). A professora pesquisadora Andreia Ramos destaca também a contribuição da literatura de Carolina Maria de Jesus (2014a, 2014b) para pensarmos no racismo ambiental cotidiano, uma vez que, na década de 1950, Carolina já denunciava o que hoje denominamos por racismo ambiental.

A escritora apresenta uma literatura mergulhada em situações concretas de vulnerabilidade, expondo a desigualdade social e racial com sua visão politizada das

14 Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_17_24. Acesso em: 17 abr. 2024.

realidades que vivia na favela do Canindé em São Paulo, nos anos 1950. Carolina denunciava com seus escritos o que chamamos hoje de racismo ambiental, vivenciando miséria, fome e violência. Uma escrita povoada por sensações, acontecimentos imprevisíveis e temporalidades, que expressa luta, esperança e poética, resistindo aos modos devastadores e delatando suas péssimas condições de vida e os descasos das políticas públicas, racismo vividos por ela (Ramos, 2021, p. 3).

Apresentamos também o artigo *Criações curriculares com outras ecologias nas redes cotidianas: diálogos amorosos no esperar por uma Educação Ambiental antirracista* (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023),¹⁵ no qual os autores e a autora apostam nas criações curriculares e em práticas pedagógicas, formativas, de extensão e de pesquisa em Educação Ambiental, nos seus múltiplos contextos, que racializam as problemáticas ambientais, uma vez que, segundo o texto,

Tem sido crescente o debate a respeito do racismo e das questões ambientais nos últimos anos, impulsionado sobretudo por acontecimentos como a pandemia da Covid-19, as mudanças climáticas e o caso estadunidense George Floyd. Apesar disso, frequentemente a temática do racismo ambiental e as interfaces étnico-raciais têm sido dissociadas das pesquisas e práticas pedagógicas-curriculares (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023, p. 3).

Nesse artigo, os autores e a autora afirmam as contribuições teóricas das literaturas de Carolina Maria de Jesus (2014a, 2014b), de Conceição Evaristo (2016a, 2016b, 2017) e de Ailton Krenak (2019, 2020, 2022, 2023) para pensarmos no racismo e no racismo estrutural, cotidiano e ambiental. São apresentadas também as contribuições teóricas do pesquisador martinicano Malcom Ferdinand (2022), referentes ao modo de habitar colonial (Ferdinand, 2022), que é anti-ecológico:

[...] as bases epistemológicas que buscam explicar os problemas ambientais globais contemporâneos não consideram o seu próprio modo antiecológico de habitar

15 Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67280/38049>. Acesso em: 17 abr. 2024.

colonial, suscitando processos de invisibilização da colonização e da escravidão na genealogia do pensamento ecológico moderno, como é o caso, segundo o autor, dos movimentos ecologistas e ambientalistas, por não terem pautados, até recentemente, as questões anticoloniais e antirracistas (Gonzalez; Ramos; Jesus, 2023, p. 14).

Tal modo de habitar colonial, somado às outras forças opressoras e coloniais, sustenta as crises ecológica e civilizacional modernas. Assim, ao desvelar as raízes coloniais e racistas do pensamento ecológico moderno, Ferdinand nos convida a repensar nossa relação com a natureza e a buscar soluções que superem as desigualdades socioambientais.

Considerações finais

Por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola estadual do bairro José de Anchieta, no município de Serra, ES, foi possível erguer as vozes silenciadas dos/das estudantes na busca por justiça ambiental. Com suas vozes atuantes, a prática de educação bancária se esvai, os estudantes passam a entender as suas situações concretas e cotidianas como problemas criados por um projeto político que visa perpetuar a marginalização e a desigualdade racial. Como resultado, os/as estudantes, moradores/as do bairro José de Anchieta, conseguem reconhecer que a falta de acesso aos serviços públicos de saneamento básico, de políticas públicas e a desigualdade na distribuição dos impactos ambientais na comunidade, em comparação a bairros vizinhos, é uma evidente situação de violência, a qual agora identificamos como racismo ambiental. Assim, alinhamos nossa prática pedagógica à perspectiva de uma educação freireana, já que

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que consegue mudar a realidade. E porque é capaz de perceber-se enquanto

percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la (Freire, 2014, p. 48).

Cabe destacar que, durante a pesquisa parametrizada, realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq,¹⁶ encontramos como resultado o quantitativo de 208 grupos de pesquisa, quando aplicamos o termo “Educação Ambiental” nos campos: nome do grupo, nome da Linha de Pesquisa e palavras-chave da linha de pesquisa, somente na área das Ciências Humanas e da Educação, em todas as instituições de Ensino Superior de todas as regiões brasileiras. Na pesquisa parametrizada, realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, encontramos somente três grupos de pesquisa, desse quantitativo de 208 grupos de pesquisa, quando aplicamos os termos “Educação Ambiental” e “Racismo Ambiental” nos mesmos campos listados acima, incluindo o Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas.

Nesse sentido, deixamos aqui, para o leitor e a leitora, a seguinte reflexão do pesquisador martinicano Malcon Ferdinand (2022), que ressalta, em seu livro *Uma ecologia decolonial – pensar a partir do mundo caribenho*, o que ele denomina por habitar colonial:

Com seu princípios, seus fundamentos e suas formas, o habitar colonial reúne os processos políticos e ecológicos da colonização europeia. A escravização de homens e mulheres, a exploração da natureza, a conquista da terra e dos povos autóctones, por um lado, e os desmatamentos, a exploração dos recursos minerais e dos solos, por outro, não formam duas realidades distintas, e sim, constituem elementos de um mesmo projeto colonial. A colonização europeia das Américas é apenas o outro nome da imposição de uma maneira singular, violenta e destruidora de habitar a Terra (Ferdinand, 2022, p. 56).

Para (in)concluir este breve diálogo sobre a noção de racismo ambiental, no decorrer da elaboração dessa pesquisa, ressaltamos o comprometimento nosso e do grupo de pesquisa ao qual estamos vinculados com a perspectiva de uma Educação Ambiental antirracista, contra-colonial e como prática de liberdade. Reconhecemos que, nos processos de realização dessa pesquisa com os

16 Disponível em: https://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 22 abr. 2024.

cotidianos escolares do bairro José de Anchieta, no município de Serra, ES, e com as leituras e pesquisa bibliográfica, pudemos vivenciar as outras ecologias cotidianas do bairro e a presença do racismo estrutural, cotidiano e ambiental.

Referências

- ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docentes** – questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-46.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016b.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu, 2022.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo, FORDE, Rasley de Paula. Impactos da covid-19 na população negra capixaba: Breve análise comparada à luz da categoria raça/cor. **Neab Ufes**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bits-treams/9f32c596-8b48-4875-9396-df84c9770ff6/content>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GONZALEZ, Soler, RAMOS, Andreia Teixeira. Educação ambiental nas redes educativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 73–97, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13414>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- GONZALEZ, S.; RAMOS, Andreia Teixeira; BARCHI, Rodrigo. Ecologias e Democracias: Redes educativas e alternativas políticas cotidianas dos Narradores da Maré. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 30, p. 69-91, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i3.17612>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- GONZALEZ, Soler; RAMOS, Andreia Teixeira ; JESUS, Victor de. Criações curriculares com outras ecologias nas redes cotidianas: Diálogos amorosos no esperar por uma Educação Ambiental antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67280>. Acesso em: 17 abr. 2024.

- GONZALEZ, Soler; BARCHI, Rodrigo. Experiências em educações ambientais nos encontros de dois geógrafos ecologistas. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–26, 2022. DOI: 10.14295/ambeduc.v27i1.13243. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13243>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Interfacehs**, v.3, n.1, artigo 2, jan./abril, 2008. Disponível em: www.interfacehs.sp.senac.br Acesso em: 17 abr. 2024.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014a.
- JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI – SP, 2014b.
- JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 2, e180519, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5LRzfP3sP8kCDbhnJy6FkDH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- JESUS, Victor de. Racismo ambiental, navios de lixo e quarto de despejo: a geopolítica neocolonial ambientalmente tóxica do descarte de resíduos nos países “lixeiros do mundo”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 14, Ed. Especi, p. 25–51, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1329>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Um rio, um pássaro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.
- RAMOS, Andreia Teixeira. Pesquisa narrativa em diálogo com outras ecologias . *In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará/UFPA, 2021.
- SANTOS, Milton, 1926-2001. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

10. “Desmarginalização” dos sujeitos e saberes tradicionais: estado de conhecimento da interculturalidade crítica

Rosali Rauta Siller¹

Mayla Rutchter Araújo²

Jussimara dos Santos Gimenes Calezani³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.10

Introdução

Neste texto, apresenta-se o Estado do Conhecimento das pesquisas que tiveram como eixo temático os sujeitos e saberes tradicionais de populações minoritárias, alinhadas à abordagem epistemológica da interculturalidade crítica sob o prisma decolonial. A construção do Estado de Conhecimento é entendida como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosino, 2015, p. 155). Nessa direção, organizou-se um

1 Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE/Ufes/ES/Brasil; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Migrações, Diversidade linguística e Interculturalidade (GEPIMDI); Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil-NEDI/CE/Ufes/ES/Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/4552417282744625>.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE/Ufes/ES/Brasil. Membro do GEPIMDI. CV: <http://lattes.cnpq.br/5875013356937457>.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE/Ufes/ES/Brasil. Membro do GEPIMDI. CV: <http://lattes.cnpq.br/3933901971102536>.

banco de dados com a sistematização das produções científicas para possibilitar a apropriação dos conhecimentos já produzidos, “dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo” (Morosino, 2015, p. 102).

Partindo dessa orientação metodológica, esta pesquisa congrega as produções — dissertações de mestrado e teses de doutorado — que versam sobre a temática em tela, coletadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada à Plataforma Sucupira, visando a responder às seguintes questões: como os sujeitos e saberes das populações minoritárias foram reconhecidos e como suas vozes foram ouvidas nesses estudos? Em qual aporte teórico as produções científicas analisadas estão fundamentadas? O reconhecimento de direitos das populações minoritárias — indígenas, pomeranas, quilombolas, ciganas, pequenos(as) agricultores(as) do campo, dentre outras — ganha relevância na discussão contemporânea.

Desse modo, foram elencadas e analisadas produções científicas que tensionam, questionam sistemas de opressão — colonialismo, eurocentrismo e patriarcado — que, historicamente, subordinam e marginalizam essas populações e seus saberes tradicionais e convidam a pensar sobre a perspectiva da decolonialidade e interculturalidade epistêmica (Walsh, 2012) como forma de resistência e enfrentamento a esses processos de opressão.

Três abordagens conceituais sobre a interculturalidade emergem na contemporaneidade e têm sido utilizadas de distintas formas. Apostamos na interculturalidade crítica, compreendida como ferramenta pedagógica que “aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (Walsh, 2009, p. 3). O que se defende, nessa perspectiva, é a construção de um projeto de sociedade amplo e radicalmente orientado para a decolonização, o qual pretende

[...] implodir — a partir da diferença — as estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto, e re-conceituar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relações equitativas lógicas, práticas e formas culturais diversas de pensar, agir e viver (Walsh, 2010, p. 4).

A interculturalidade crítica “aponta e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento”⁴ (Walsh, 2007, p. 48, tradução nossa). Seguindo os estudos de Walsh (2012), podemos inferir que tal abordagem vem na contramão das perspectivas da interculturalidade relacional e funcional. Conforme a autora, a primeira é vista como o contato e intercâmbio entre as culturas, que poderia se dar em condições de igualdade ou desigualdade, ocultando ou minimizando os conflitos e as relações de poder e dominação arraigadas nas relações interpessoais, apagando as estruturas sociais, econômicas, políticas, epistêmicas “que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade” (Walsh, 2012, p. 63). A perspectiva funcional, por sua vez, até reconhece a diversidade sociocultural e a diferença cultural, a partir da promoção do diálogo, da inclusão, da convivência e da tolerância, visando à integração dos grupos minoritários no interior das estruturas sociais existentes, sem, no entanto, questionar as causas das desigualdades.

Saberes tradicionais das populações minoritárias: o que as pesquisas revelam?

Para identificar estudos sobre os saberes das populações minoritárias na perspectiva da interculturalidade crítica na BDBTD/Capes, foram utilizados os seguintes pares de descritores: “saberes” AND “sujeitos do campo” e “saberes tradicionais” AND “interculturalidade”. Na busca, foram identificadas 13 publicações, das quais 10 são dissertações (quadro 1).

4 Do original: “señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una practica politica otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento”.

Quadro 1 - Pesquisas obtidas com os descritores
“saberes” AND “sujeitos do campo” (continua)

Ano	Título	Autoria	Orientação	Tipo
2001	Educação e reforma agrária: (re) configurações entre a cidade e o campo	LIMA, Márcia Helena de	NI ⁵	M
2006	Proposta para Educação no Campo e demandas dos trabalhadores	JESUS, Vania Cristina Pauluk de	Rejane Aurora Mion	M
2008	Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.	SILVA, Tania Suely Nascimento	Sônia Maria da Silva Araújo	M
	A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – origens, ideias, experimentações e transformações: notas de uma história da geografia brasileira	ANTUNES, Charlles da França	Ruy Moreira	D
2009	Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	FERNANDES, Flávia Azevedo	Laís Mourão Sá	M
2010	Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos	FAVACHO, Fernando Sarmento	Carlos Elycio Moreira da Fonseca	M
	Letramento no campo: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará.	PATRICIO, Francisca de Marilac de Souza	Sonia Pereira Barreto	M
2011	A dimensão ambiental na educação do campo em Vitória da Conquista (BA)	COSTA, Glauber Barros Alves	Maria Inêz Oliveira Araújo	M

5 Notas: NI – não identificado na BDBTD/Capes, visto que, conforme indica a base de dados, trata-se de estudo publicado anteriormente à criação da Plataforma Sucupira; M – mestrado; D – doutorado. Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2023).

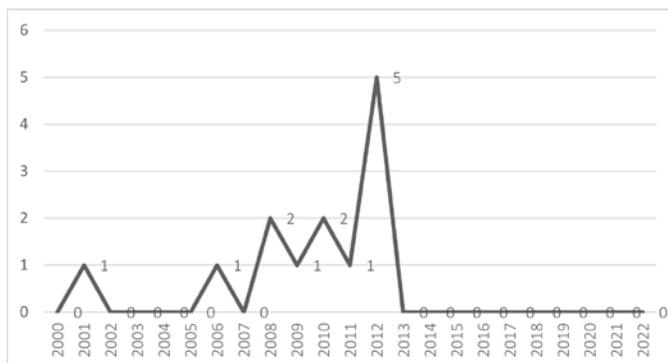
Quadro 1 - Pesquisas obtidas com os descritores
"saberes" AND "sujeitos do campo" (conclusão)

2012	Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo	SANTOS, Simone Cabral Marinho dos	José Willington Germano	D
	Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma Escola Nucleada em Rio Maria (PA)	CAVALCANTE, Gilma da Costa	Maria das Graças da Silva	M
	Alunos(as) da colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida	PONTES, Lucivaldo Maia	Maria das Graças da Silva	M
	Centro de Formação por Alternância e a sustentabilidade da agricultura familiar	BRESSIANI, Clariana Maria Werkauser	Hieda M. Pagliosa Corona	M
	Formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no assentamento Itaúna (GO)	SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da	Mônica Castagna Molina	D

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Notamos, portanto, que a discussão sobre a temática se inicia somente em 2001, concentrando-se, sobretudo, na transição da primeira para a segunda década do século XXI. O gráfico 1, restrito às décadas 2000 e 2010, deixa mais explícita a concentração da produção em 2012. Nesse ano, foram identificados três estudos de mestrado e dois de doutorado, correspondendo a 38,45% do total das publicações encontradas com esse primeiro par de descritores, fato que chamou bastante atenção, dada a invisibilização nos anos seguintes.

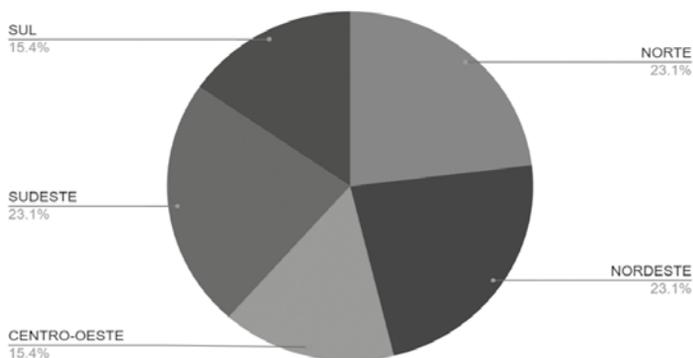
Gráfico 1 - Anos de concentração das publicações



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2023).

Os estados brasileiros com maior concentração de pesquisas foram, respectivamente: Pará (três dissertações), Goiás (uma tese e uma dissertação) e Rio de Janeiro (uma dissertação e uma tese). Embora no Pará tenha sido identificado um maior número de estudos, ao contrário do que ocorreu nos demais estados que registram publicações, não houve ali o desenvolvimento de teses sobre a temática. Mesmo que com um número inferior de produções sobre a temática, verificamos que todas as regiões brasileiras tiveram produções acadêmicas (gráfico 2).

Gráfico 2 - Origem das publicações por região



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2023).

Das regiões brasileiras de maior concentração das pesquisas analisadas, destacam-se o Nordeste, Norte e Sudeste, cada uma com 3 publicações. No Nordeste, as pesquisas se concentraram de 2010 a 2012; no Norte, de 2008 a 2012, enquanto na Região Sudeste foram produzidas pesquisas de 2001 a 2010. Os dados mostram que o Sudeste foi a região pioneira nas publicações sobre as populações minoritárias e seus saberes na perspectiva da interculturalidade crítica, mas a ausência da temática também ocorre primeiro, já que a última publicação é de 2010, portanto, antes da data da última publicação (2012) encontrada na coleta de dados.

Os estudos analisados se dedicaram a discutir os movimentos sociais por reconhecimento, território, educação, Educação do Campo, saberes culturais, práticas educativas, Educação Ambiental, alunos e cotidiano, pedagogia da alternância, agricultura familiar, sustentabilidade, ensino integrado, ovino-cultura, educomunicação, letramento, Licenciatura em Educação do Campo, formação de educadores e professores, currículo, geografia brasileira e entidade que reúne os profissionais da área (Associação dos Geógrafos Brasileiros); história do pensamento geográfico; história institucional e memória.

Quanto aos objetivos das pesquisas, foi possível verificar grande concentração no que concerne a investigar e analisar as ações educativas dos professores, o que esses profissionais compreendem com relação à Educação do Campo e à Educação Ambiental, assim como os saberes dos sujeitos do campo. Outros estudos buscaram compreender os movimentos sociais do campo e de que forma a Pedagogia da Alternância repercute no processo de gestão das famílias agricultoras com vistas à sustentabilidade. Algumas pesquisas buscaram, ainda, analisar as propostas pedagógicas que integravam conhecimentos básicos e técnicos; a presença das tecnologias nas comunidades camponesas; a forma com que os valores cooperativos são construídos na execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de licenciatura, bem como os desafios e possibilidades de oferta desses cursos superiores para os povos do campo, de acordo com os pressupostos da Educação do Campo.

No que tange aos tipos de pesquisa, notamos a predominância da abordagem qualitativa, sendo que apenas um fez uso da combinação quali-quantitativa.

No que diz respeito aos sujeitos das pesquisas, foi possível observar uma predominância de pesquisas realizadas com educadores(as) e gestores(as) de escolas públicas e de assentamentos, docentes e alunos(as) de Licenciaturas

em Educação do Campo e Pedagogia, outros atores e autoras da comunidade escolar (pais e serventes), alunos(as) do campo, da cidade e de colônias. Quanto ao aporte teórico, as pesquisas sustentaram suas análises em Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Monica Molina e Miguel Arroyo.

Os principais resultados encontrados sublinham desafios que precisam ser enfrentados para a superação da invisibilidade dos sujeitos do campo; para as contradições existentes em relação ao projeto de nucleação das escolas do campo e à ausência, no PPP, de propostas e ações que considerem os diferentes contextos abarcados no cotidiano das escolas localizadas em áreas rurais; a concepção de que as escolas localizadas em áreas urbanas seriam ideais na educação dos filhos(as) de pequenos(as) agricultores(as); a prevalência da visão dicotômica natureza versus sociedade; a análise da crise climática atrelada somente às questões ambientais, e não às estruturas sociais por elas responsáveis; a importância da organização da escola com a comunidade para a reivindicação ao Estado no cumprimento de seu papel mantenedor das escolas do campo, conforme análise de documentos nacionais; a importância da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo.

Um segundo movimento de busca foi feito com o par de descritores “saberes tradicionais” AND “interculturalidade”, com o qual foram identificados 13 estudos, dos quais um foi excluído, por motivo de duplicação. Assim, nessa etapa, tivemos 12 trabalhos, sendo apenas uma tese. Desses trabalhos, sete são anteriores à Plataforma Sucupira. O quadro 2 apresenta os títulos, autores, ano de publicação e professores orientadores.

Quadro 2 - Produções obtidas com os descritores “saberes tradicionais” AND “interculturalidade” (continua)

Ano	Título	Autoria	Orientação	Tipo
2004	Escola Kaxi: história, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinauwá do Rio Humaitá	WEBER, Ingrid	Bruna Franchetto	M

Quadro 2 - Produções obtidas com os descritores “saberes tradicionais” AND “interculturalidade” (continua)

2006	Coleção da arte indígena sobre papel: espaço de diálogo e humanização ⁶	ELIAS, Ana Cristina	Marlene Castro Ossami de Moura	M
	A prática do professor Guarani e Kaiowá: o ensino de Ciências a partir do projeto Ara Verá	FERREIRA, Suelise de Paula Borges L.	Antonio Jacó Brand	M
2008	Supervisão na formação profissional de agentes indígenas de saúde no Parque Indígena do Xingu	PINTO, Patrícia Rech	Cleide Lavieri Martins	M
2012	A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu	RODRIGUES, Warná Vieira	Renato Monteiro Athias	M
	Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar	ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista	Francisco Edviges Albuquerque	M
	Descolonizando saberes: histórias de bolivianos em São Paulo	FAVARETTO, Julia Spiguel	Zilda Márcia Gricoli Iokoi	M
2014	Transcendendo fronteiras entre saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (Furg)	CADAVAL, Roberta de Souza	Rogério Reus Gonçalves da Rosa	M

6 Notas: identificada na BDBTD/Capes, visto que, conforme indica a base de dados, trata-se de estudo publicado anteriormente à criação da Plataforma Sucupira; porém não localizada para análise. Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2023).

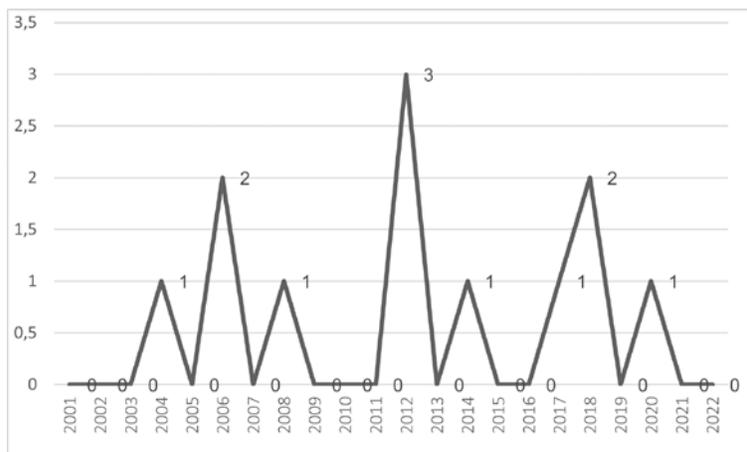
Quadro 2 - Produções obtidas com os descritores “saberes tradicionais” AND “interculturalidade” (conclusão)

2017	Saberes tradicionais Krahô: contribuições para Educação Física indígena bilíngue e intercultural	LEITE, Francinaldo Freitas	Francisco Edvigés Albuquerque	M
2018	“A gente cuida do Cerrado porque ele cuida de nós”: um diálogo entre educação, ambiente e saberes tradicionais	AMARAL, Kele Conceição Alves Vilaça	Karla Cunha Pádua	M
	Ensino de Geografia e educação escolar indígena: interculturalidade e outras imaginações espaciais	SILVA, Solange Rodrigues da	Flaviana Gasparotti Nunes	D
2020	A ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências: o corpo em foco na comunidade São Francisco do Paraguaçu (BA)	SANTOS, Taryn Sofia Abreud dos	Danilo Seithi Kato	M

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa (2023).

As publicações vão de 2004 a 2020 e, como é possível observar no gráfico 3, houve uma concentração em 2012, com três dissertações. Em seguida, os anos de 2006 e 2018 registraram duas publicações em cada um, sendo que 2018 foi o único ano em que ocorreu a publicação de tese. O último estudo identificado no processo de busca é de 2020.

Gráfico 3 - Anos de concentração das publicações

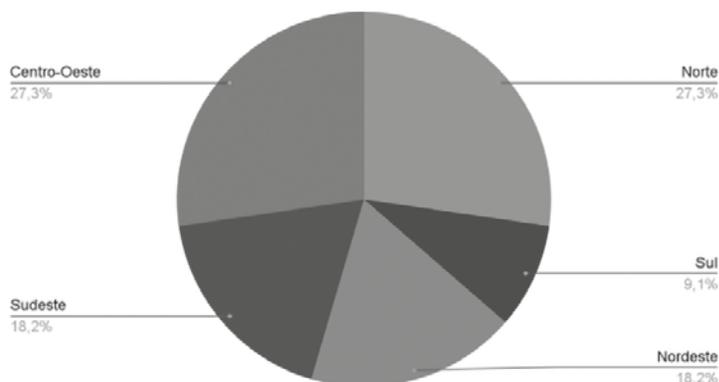


Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa (2022).

Comparando-se o gráfico 1 (par de descritores “saberes” AND “sujeitos do campo”) com o gráfico 3 (“saberes tradicionais” AND “interculturalidade”), nota-se um movimento diferente. Se no primeiro há ausência total das pesquisas na base consultada por um longo período do século XXI, no gráfico 5, o movimento em “zigue-zague” indica oscilação na discussão da temática sujeitos e saberes tradicionais de populações minoritárias, alinhada à abordagem epistemológica da interculturalidade crítica na perspectiva da decolonialidade.

Sobre as regiões em que as pesquisas foram realizadas, observamos, no gráfico 4, que Norte e Centro-Oeste concentram a maior parte, cada uma com três. Na Região Norte, foram encontradas duas dissertações, em programas de pós-graduação no Tocantins e no Acre, enquanto na Região Centro-Oeste, duas pesquisas foram produzidas no Mato Grosso do Sul e uma no Mato Grosso. As Regiões Nordeste e Sudeste aparecem com duas pesquisas cada uma. No Nordeste, as pesquisas têm origem na Bahia e em Pernambuco, enquanto no Sudeste os estados em que houve registro de publicação são Minas Gerais e São Paulo. Na Região Sul, apenas uma pesquisa foi identificada, desenvolvida no Rio Grande do Sul.

Gráfico 4 – Origem das pesquisas por região



Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa (2022).

Os termos que mais aparecem, nesse subgrupo de pesquisas, são: interculturalidade, decolonialidade, saberes tradicionais, educação, meio ambiente, cultura, identidade étnica e escola indígena. Esses estudos estão focados, em sua maioria, na relação entre os saberes tradicionais, principalmente no que tange à educação indígena e aos saberes afro-brasileiros, e os saberes científicos ocidentais.

Quanto aos objetivos, destacam-se as pesquisas que pretendem compreender se a interculturalidade se faz presente em escolas situadas em reservas indígenas e em outras comunidades, sendo norteadas pelas seguintes indagações: como os saberes tradicionais subsistem e se reproduzem nas comunidades tradicionais? Como são considerados no ambiente escolar? Como são constituídos tanto nas terras indígenas como nos espaços institucionais? São perguntas que intentam refletir a existência ou não de um possível diálogo entre os saberes tradicionais e científicos no âmbito das escolas que atendem às populações minoritárias.

A metodologia mais utilizada foi a de cunho qualitativo, notada em 10 publicações, enquanto um estudo mescla as abordagens quali-quantitativa. A maioria dos trabalhos situa-se na área da Educação, com quatro dissertações e uma tese, sendo essa focada no ensino de Geografia. Também foram constatadas duas dissertações em Antropologia e, ainda, um estudo para cada uma das seguintes áreas: Letras, História, Estudos de Cultura/Território e Saúde Pública.

Boa parte das pesquisas analisa povos e comunidades tradicionais, sobretudo os indígenas, que são sujeitos de 8 pesquisas em diferentes papéis: alunos, professores, lideranças. Na dissertação *Supervisão na formação profissional de agentes indígenas de saúde no Parque Indígena do Xingu*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade de São Paulo, o estudo de caso focou nos agentes de saúde indígenas do parque, buscando, na interculturalidade, o fundamento para o reconhecimento dos saberes indígenas junto aos saberes biomédicos ocidentais (Pinto, 2008). Além dos indígenas e dos quilombolas, outros povos e comunidades tradicionais — caiçaras, ciganos, pomeranos, ribeirinhos, seringueiros, dentro muitos outros — estão ausentes como sujeitos das pesquisas analisadas.

Nesse contexto, é importante salientar que a pesquisa *A ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências: o corpo em foco na comunidade São Francisco do Paraguaçu (BA)* apresenta uma contradição identitária entre os sujeitos da comunidade pesquisada, majoritariamente pessoas negras, que vivem um dilema quanto à ideia de se reconhecerem como quilombolas (Santos, 2020). Situação semelhante é trazida pela dissertação *'A gente cuida do Cerrado porque ele cuida de nós': um diálogo entre educação, ambiente e saberes tradicionais*, a qual destaca que o fato de os sujeitos pesquisados saberem que a história da formação da comunidade surgiu a partir de um escravizado alforriado não implica dizer que os moradores se reconheçam como quilombolas (Amaral, 2018). Por fim, uma das pesquisas tem como sujeitos os imigrantes bolivianos que vivem em São Paulo (Favaretto, 2012), provenientes de um país composto por inúmeras comunidades indígenas, as quais alcançaram a representação política máxima no Poder Executivo federal local nos últimos anos, não sem protestos da elite dominante (Deutsche Welle, 2023), pautada no colonialismo eurocêntrico.

O referencial teórico das pesquisas traz nomes da Sociologia e da Antropologia, como Max Weber, Clifford Geertz, Francisco Albuquerque e Roy Wagner, assim como autores que discutem a interculturalidade e a decolonialidade, como Vera Candau, Catherine Walsh e Aníbal Quijano. No que diz respeito à Educação, consultas a documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, foram frequentes.

Nos resultados, nota-se um consenso sobre a importância da interculturalidade no processo de ressignificação dos saberes, com a participação dos sujeitos do campo e dos povos e comunidades tradicionais na criação de propostas que permeiem o afastamento de padrões de desigualdade. Destaca-se, também, a necessidade da revisão de práticas de ensino coloniais, entendendo que o ensino intercultural contribui para estimular o interesse dos sujeitos. Outros resultados importantes estão presentes nas pesquisas sobre a educação indígena, a qual se apresenta como estratégia de fortalecimento da cultura e deve ser mediada pelo diálogo intercultural. Assim, é possível observar a existência de um movimento de ruptura com os padrões coloniais, como o do povo indígena Krahô, sujeito de duas das pesquisas analisadas, que tenta resistir às influências culturais e linguísticas promovendo o uso e a valorização dos saberes tradicionais (Abreu, 2012; Leite, 2017).

Nas pesquisas, estão presentes, também, diálogos sobre a revitalização de dado saber, ao passo que é buscada a compreensão de um outro saber. Exemplo disso ocorre com os saberes afro-brasileiros, que, no currículo escolar, têm potencial de conduzir a práticas educacionais libertadoras, opostas à hegemonia dos conhecimentos. São, nesse sentido, uma via para promover uma educação pautada na interculturalidade, que valoriza os saberes tradicionais e, assim, contribui para o reconhecimento da identidade étnica dos povos e comunidades marginalizados.

As pesquisas analisadas também destacam que professores conseguiram traçar estratégias, que romperam com o ensino científico e ocidental, ao se aproximarem dos saberes tradicionais no cotidiano de suas práticas escolares, o que possibilitou aos alunos atribuir novos sentidos a conteúdos já existentes, além de criar outras possibilidades de construção do conhecimento, exercitando sua autonomia no processo de aprendizagem. Por fim, a análise permitiu notar, também, que a defesa da interculturalidade aparece como característica manifesta e que permeia todos os núcleos temáticos, inclusive a Saúde Pública. Na Educação, a tendência é ainda mais patente, com a compreensão de que os saberes tradicionais são tão necessários quanto os conhecimentos ocidentais e associados às novas tecnologias. Nessa via, é necessário (re)aprender os saberes tradicionais, os modos de ser, estar e pensar o mundo sob a perspectiva dos povos e comunidades tradicionais.

Saberes das populações minoritárias: a abordagem decolonial nas produções acadêmicas – para não concluir

Este Estado do Conhecimento, sobre pesquisas cujo eixo temático envolve os sujeitos e saberes tradicionais de populações minoritárias alinhadas à abordagem epistemológica da interculturalidade crítica na perspectiva da decolonialidade, revelou um campo que merece o debruçar de outros(as) pesquisadores(as). Isso porque a análise aqui realizada mostrou um número bastante reduzido de pesquisas que focalizaram os saberes das populações minoritárias sob a égide da decolonialidade. As pesquisas que fizeram uso desse aporte teórico dedicaram-se aos povos indígenas e afro-brasileiros, sem, contudo, trazer para o debate os saberes dos demais povos reconhecidos por meio da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Brasil, 2007), sobretudo daqueles que vivem no campo.

Os dados sinalizam a necessidade de mais estudos teóricos e empíricos, a partir da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade, de modo a ouvir as vozes das populações historicamente marginalizadas. Especificamente na área da Educação, é relevante que pesquisas futuras situem seu foco de análise da temática tendo como lócus diferentes etapas e modalidades de ensino, buscando questionar as estruturas sociais e o paradigma eurocêntrico, para que os saberes das populações marginalizadas possam fazer parte do cotidiano nas escolas de todo o Brasil, em contraponto a uma educação colonizadora vigente ainda hoje.

Referências

- ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca**: uma contribuição para educação escolar. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2012.
- AMARAL, Kele Conceicao Alves Vilaca. **“A gente cuida do cerrado porque ele cuida de nós”**: um diálogo entre educação, ambiente e saberes tradicionais. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

- BRESSIANI, Clariana Maria Werkauser. **Centro de Formação por Alternância e a Sustentabilidade da Agricultura Familiar**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- CADAVAL, Roberta de Souza. **Transcendendo Fronteiras Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- CAVALCANTE, Gilma da Costa. **Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
- COSTA, Glauber Barros Alves. **A dimensão ambiental na educação do campo em Vitória da Conquista-BA**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.
- DEUTSCHE WELLE. Protestos contra governo redundam em violência na Bolívia. **DW**, nov. 2022. *Online*. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/protestos-contragoverno-redundam-em-viol%C3%Aancia-na-bol%C3%ADvia/a-63737275>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- ELIAS, Ana Cristina. **Coleção da Arte Indígena sobre papel: espaço de diálogo e humanização**. 2006. 234 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Profissionalizante em Gestão do Patrimônio Cultural) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.
- FAVACHO, Fernando Sarmento. **Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.
- FAVARETTO, Julia Spiguel. **Descolonizando saberes: histórias de bolivianos em São Paulo**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FRANÇA. Antunes Charllles da. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - origens, ideias, experimentações e transformações: notas de uma história da geografia brasileira**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- FERREIRA, Suelise De Paula Borges L. **A prática do professor Guarani e Kaiowá: o ensino de ciências a partir do Projeto Ara Verá**. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

- JESUS, Vania Cristina Pauluk de. **Proposta para Educação no Campo e demandas dos trabalhadores**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.
- LEITE, Francinaldo Freitas. **Saberes tradicionais Krahô**: Contribuições para Educação Física Indígena bilíngue e intercultural. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Fundação Universidade Federal do Tocantins, 2017.
- LIMA, Márcia Helena de. **Educação e reforma agrária**: (re)configurações entre a cidade e o campo. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- MOROSINO, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- PATRICIO, Francisca De Marilac De Souza. **Letramento no Campo**: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- PINTO, Patrícia Rech. **Supervisão na formação profissional de agentes indígenas de saúde no Parque Indígena do Xingu**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PONTES, Lucivaldo Maia. **Alunos(as) da colônia**: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
- RODRIGUES, Warná Vieira. **A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Nas veredas por reconhecimento social**: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SANTOS, Taryn Sofia Abreu dos. **A ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências**: o corpo em foco na comunidade São Francisco Do Paraguaçu/ BA. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.
- SILVA, Tania Suely Nascimento. **Movimentos Sociais e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Pará, Belém, 2008.
- SILVA, Solange Rodrigues da. **Ensino de geografia e educação escolar indígena**: da interculturalidade a outras imaginações espaciais. 2018. 336 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

- SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da. **Formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas**: um estudo de caso de educandos da licenciatura em educação do campo da unb, no assentamento Itaúna-GO. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANÃ, J.; TAPIA, L. WALSH, C. (org.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/download/3412/1511>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- WEBER, Ingrid. **Escola Kaxi**: história, cultura e aprendizado escolar entre os kaxinawá do Rio Humaitá. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

11. Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo: encontros político-pedagógicos

Janinha Gerke¹

Raíza Bianchi²

Andrey Rech de Lara³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.11

Palavras iniciais

“Assim a terra se converte em causa, a liberdade se converte em sonho, o grito forte se converte em guerra, e o povo todo segue um só caminho, na trilha estreita plantando futuro. Que a noite escura da dor e da morte passe ligeira, que o som dos nossos hinos anime nossas consciências e que a luta redima nossa pobreza. Que o amanhecer nos encontre sorridentes, festejando a nossa liberdade.”

(Ademar Bogo)

-
- 1 Professora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas CNPq/Ufes “Pedagogia da Alternância e Formação Docente: Memórias, experiências e narrativas”. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4245026471647635>.
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CNPq. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6362584873914101>.
 - 3 Mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8032622582048550>.

Ao nos propormos a pensar e registrar os encontros político-pedagógicos produzidos nos movimentos que marcam a educação com as populações camponesas, anunciamos, por meio das palavras de Ademar Bogo, alguns dos pressupostos que enredam tais movimentos: a luta pela terra, liberdade, sementeira, consciência, mística, união, sonhos. Nessa esteira, lançamo-nos à história para evidenciar a luta da classe trabalhadora por direitos, dentre eles a educação, que é engendrada, por meio da organização social e da formação político-pedagógica de seus sujeitos, que, ao questionarem o modelo tradicional burguês de escola, criaram outras possibilidades formativas.

Nessa perspectiva, o texto em tela traz os principais elementos que marcam a constituição histórica de três importantes movimentos: a Pedagogia da Alternância, a Educação Popular e a Educação do Campo, seus princípios e práxis. São movimentos, pedagogias e/ou práxis com singularidades e semelhanças, produzidas organicamente nos itinerários de luta e formação dos camponeses, com princípios político-pedagógicos que sustentam uma educação na contramão da lógica capitalista e que vem sendo materializada na diversidade territorial brasileira.

A história da educação no Brasil, como traz Brandão (2020) no artigo *Educação Popular, Educação Rural e Educação do Campo*, está para além de contextos exclusivamente escolares e limitado a períodos de crises, reformas ou esforços de transpor para o Brasil modelos já existentes em outras partes do mundo. Brandão (2020) destaca a origem esquecida dos primeiros movimentos e esforços pedagógicos, advindos fortemente da Igreja ainda no processo de colonização no Brasil, com os povos indígenas e escravizados, nas práticas já sistematizadas da catequese.

Desde então, a história da Educação do Brasil se desenha entre marcos históricos, sociais, institucionais e criações de espaços educativos como colégios técnicos, escolas e seminários. Nos fortes momentos de transição econômica e industrialização, o Brasil segue em adaptações, alternativas e reformas para acompanhar a modernização e suas decorrentes demandas sociais. A educação se desenha a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, também sob outros critérios e contornos, não somente voltada ao desenvolvimento econômico ou ao progresso, mas encorpando as possibilidades de educação aliadas ao povo e voltada também para os espaços não urbanos, priorizando os processos e culturas locais, focadas na participação ativa da comunidade.

Pequenas escolas com mestres-salas, salas multisseriadas, escolas rurais, eram, segundo Brandão (1995, p. 11), “réplicas precárias e empobrecidas das escolas públicas urbanas”. Esse destrato, desenvolvido e mantido por décadas na história da Educação do Brasil, traz-nos à luz o movimento que transgride e questiona essa educação rural; traz a organização e a organicidade dos movimentos sociais do campo que propõem e pautam a Educação do Campo, que se reconhece e se embasa nos princípios e na perspectiva da Educação Popular Brasileira, onde não somente no Brasil, como na América Latina, ergueu-se mais fortemente, nos anos 1960, um movimento que pensa a prioridade da educação e a função por meio da cultura, da política e da busca pela emancipação.

Portanto, nosso objetivo é evidenciar os itinerários históricos desses movimentos, sua práxis e seus princípios político-pedagógicos, de modo a dialogar com os encontros entre os mesmos, o que nos conduz a reconhecer a dinamicidade dos processos e as relações de reciprocidade entre as experiências de educação produzidas pela classe trabalhadora camponesa ao longo de 60 anos, no Brasil.

A Pedagogia da Alternância: sua origem, características e mediações didático-pedagógicas

A Pedagogia da Alternância (PA) teve início com experiência, esforços e esperanças do padre francês Abbé Granereau, confesso em Lauzun: “era preciso, sem hesitar, ser revolucionário” (Granereau, 2020, p. 4), crescido no campo e filho de agricultores, também árduo militante do sindicato camponês, ordenado como Sacerdote em 1909. A caminhada de Granereau foi extensa e imersiva para compreender, como narra na sua obra principal *O livro de Lauzun*. Com forte detalhamento testemunhal, o livro carrega a necessidade de pensar uma educação que desse suporte, a partir da realidade da classe trabalhadora camponesa francesa, e inclusão de seus filhos e filhas em um sistema de educação diferenciado, o autor relata: “[...] no contato íntimo com a terra, no trabalho familiar no campo, pouco a pouco, compreendi tudo que havia de poderosamente grande na vida camponesa e também aquilo que lhe faltava” (Granereau, 2020, p. 38).

Idealizado e elaborado em etapas que fugissem do espírito urbano, como nomeia o autor, seguiu com a construção de um espaço físico e religioso,

projetando uma educação que conciliava tempo-espaço-escola, e participação efetiva e direta da família e comunidade. Granereau, protagonista no processo de criação da Alternância, sistematizou, na sua obra biográfica, a construção e parcerias para, enfim, em 1935, inaugurar a primeira experiência educativa na Pedagogia da Alternância, na cidade de Sérignac-Pé-boudou, na França.

Como proposta pedagógica, construiu-se um currículo formativo em duas dimensões: disciplina-religião e ciência-tecnologia no trato da terra, com a preocupação de garantir estrutura, materialidade, educação e princípios religiosos (Granereau, 2020). Pela defesa da Alternância como um modelo inovador, de base coletiva e fraterna, Granereau dedicou sua vida à construção das *Maisons Familiale Rurale* – MFR (Casas Familiares Rurais).

A Pedagogia da Alternância, no Brasil, depois de sua popularização na Europa e em outros países do mundo, chegou ao Brasil em 1968, por meio da criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado por lideranças camponesas, políticas e religiosas, dentre elas Humberto Pietrogrande, sacerdote e educador italiano. Sem negar o histórico da consolidação da Pedagogia da Alternância, vinculada às lutas e grupos de movimentos camponeses, a Alternância chegava às terras brasileiras com aliados engajados e dispostos a construir alternativas para a educação do meio rural, como apresenta Gerke de Jesus (2018, p. 48):

O movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma entidade filantrópica, pioneira na Pedagogia da Alternância no Brasil, criado em 1968, em Anchieta-ES, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande e de lideranças comunitárias e políticas. Sua criação se deu sob o principal objetivo de “Promover o homem rural, por meio da saúde, educação e ação comunitária, bem como, fixá-lo à terra, evitando assim o êxodo”. Objetivo esse que emerge a partir das necessidades colocadas nesse contexto que expulsava homens, mulheres e jovens de sua terra à procura de melhores condições de vida nos centros urbanos. Nessa perspectiva, o MEPES nasce com três importantes frentes de trabalho: educação, saúde e ação comunitária.

Vale destacar que era um período histórico sensível no Espírito Santo, com alto índice de êxodo rural, momento de grande expansão industrial,

onde muitas famílias migravam para áreas urbanas, buscando melhores condições de vida. Nesse contexto, sob essas preocupações do êxodo com as reais condições que o campo oferecia, surgem as primeiras Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), segundo Gerke de Jesus (2011, p. 58):

[...] as primeiras Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, sendo o Espírito Santo o pioneiro na implantação das mesmas. Vale ressaltar que a principal motivação que levou o jesuíta Pe. Humberto Pietrogrande a buscar uma educação para o meio rural foi um diálogo com um jovem. Na ocasião ele percebeu que havia um constrangimento quanto às suas origens, quanto ao trabalho com a terra e uma imensa falta de perspectiva de crescimento no meio rural.

Com o incentivo do financiamento do governo italiano, e de parcerias e convênios, foi possível, de forma processual, a expansão para outros municípios e estados brasileiros, entre os anos de 1966, com a criação de Associação de Amigos do Espírito Santo, organização Ítalo-Brasileiro, até 1968, com a criação oficial do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e 1969, com a criação da primeira Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, no Sul do estado, ganhando forças após 1973.

Ademais, com o processo de expansão da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, as escolas das áreas de assentamento do movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) também a assumem como pedagogia, ou seja, a Pedagogia da Alternância passa a ser trabalhada nas primeiras experiências de organização das escolas do MST, na década de 1980.

A escola do assentamento incorpora elementos da Pedagogia da Alternância, implementada pelas EFAs do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esses elementos foram construídos a partir da práxis em escolas de assentamentos e adaptados ao contexto, à realidade e filosofia da proposta educativa do MST (Pizetta, 1999, p. 191).

Cumprindo ainda registrar que o Mepes, entidade pioneira na criação das Escolas Famílias Agrícolas, e, por conseguinte, do trabalho com a Pedagogia da Alternância, vem atuando também, desde seu início, nas áreas da saúde e ações comunitárias de promoção à vida no campo. O autor Nosella (2014), referência

em estudos de Alternância, disserta sobre a chegada dessa pedagogia no Brasil: “[...] uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra” (Nosella, 2014, p. 36).

Outrossim, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ou os Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), que trabalham com a Pedagogia da Alternância, primam por uma relação orgânica entre os espaços e tempos da formação, alternando, de forma integrativa, a escola e o meio socio-familiar-profissional do estudante, segundo Gerke de Jesus (2011, p. 68):

A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas também é onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola.

A Pedagogia da Alternância se constituiu como uma das primeiras experiências de educação na contramão do modelo tradicional, pautado na lógica urbanocêntrica. Ao chegar ao Brasil, encontra-se com a Educação Popular e, a partir de então, assume contornos político-pedagógicos enraizados à realidade brasileira. Para além da alternância de espaços e tempos, a PA tem princípios que se materializam por meio das mediações didático-pedagógicas.

Dentre seus princípios, destacamos: *A vida ensina e a escola não é o único lugar onde aprendemos*; *a Coletividade na formação da Pedagogia da Alternância e a circularidade das relações no processo educativa*; *a auto-organização*; *o trabalho e a pesquisa* (Gerke; Begnami; Silva, 2024).

O conceito de Mediações da Pedagogia da Alternância (Gerke de Jesus, 2011; Begnami, 2019) emerge a partir das experiências formativas e de pesquisas produzidas no território brasileiro, nos contextos dos Ceffas, em diálogo com novos referenciais teóricos e metodológicos que fertilizam a Alternância nos últimos 20 anos. Passa a ser utilizado em substituição ao termo “instrumentos pedagógicos”, que, segundo Nosella (2014), foram criados com o processo de expansão dos Ceffas e a necessidade de pedagogizar, de forma positiva, o trabalho educativo.

Ao produzirem o conceito de “mediações pedagógicas”, em contraposição aos termos “instrumentos pedagógicos”, os sujeitos do movimento Ceffas buscam se distanciar de uma perspectiva excessivamente técnico-instrumental que marcou o trabalho durante muitos anos e, pautados em referenciais da perspectiva histórico-cultural, elaboram compreensões de que as ações de pesquisa, os artefatos e as atividades de animação se produzem por meio de relações de reciprocidade entre saberes e fazeres; escola e comunidade; educador/a-monitor/a e educandos/as-estudantes; teoria e prática; disciplinas e áreas do conhecimento, entre outros (Gerke de Jesus, 2011; Begnami, 2019).

As Mediações da Pedagogia da Alternância são marcadas por fazeres humanos e podem se constituir em ações de pesquisa, como o Plano de Estudos, Visitas e Viagens de Estudo, Projeto de Vida e/ou Profissional do/a Jovem; Artefatos como o Caderno da Realidade e o Caderno de Acompanhamento; e, ainda, em atividades de animação da vida de grupo e da gestão escolar, como a Mística, Serões e Avaliações coletivas.

Como amplamente reconhecida, a Pedagogia da Alternância é trabalhada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa), nomenclatura criada para reunir todas as experiências que trabalham com a PA, dentre elas as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFR); Escolas Comunitárias Rurais (Ecors). As diferentes experiências reunidas em torno da concepção de Ceffas buscam uma certa unidade a partir dos princípios e das mediações didático-pedagógicas apresentadas, como também por meio de seus pilares, a saber:

Figura 1 - Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Begnami (2019, p. 119).

Os pilares foram originalmente elaborados por Puig-Calvó (2006) e res-significados, conforme a figura 1, por Begnami (2019), a partir das novas apropriações conceituais produzidas no âmbito das discussões e pesquisas sobre a formação, seus objetivos e meios.

Portanto, a Pedagogia da Alternância constitui um dos pilares-meio da formação de camponeses que se produz nos Ceffas do Brasil e do mundo, reconhecida em território brasileiro como uma possibilidade teórica e metodológica formativa dos sujeitos do campo (Gerke; Santos, 2019). Atualmente, a Pedagogia da Alternância está presente em todas as regiões brasileiras, em quatro continentes e em mais de 40 países. É trabalhada na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-Graduação, constituindo-se, portanto, numa possibilidade formativa que integra a vida à escola, à universidade, permitindo aos camponeses o acesso à educação formal, sem perderem os vínculos com suas comunidades, família e trabalho.

A Educação Popular: sua origem, características e práxis

Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O que é a educação?* publicado inicialmente no início da década de 1980, começa o seu escrito anunciando que “ninguém escapa da educação” (Brandão, 1981, p. 3). O autor segue:

“[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 1981, p. 4). Discorre sobre a educação como um campo vasto das ciências pedagógicas, sociais e humanas que se divide e multiplica em inúmeras faces, com segmentos diferentes sobre conhecimentos diversos. Teorias, práticas e reflexões que, ao longo da história e de seus respectivos contextos geográficos e sociais, resistem com saberes transcritos ou orais, sem negar a intencionalidade no processo educativo.

No clássico *O que é educação popular?* Brandão (1995) inicia refletindo sobre o sentido, poder e a função da palavra, enquanto veículo e enunciação, deságua no desafio da educação popular em serviço de reverter o sentido da palavra e o seu poder. Brandão nos situa sobre o contexto do Brasil e da América Latina, narrando que acompanhou, durante algumas décadas, uma experiência de educação que nasce como movimento e não como plataforma ou moldes governamentais, movimento esse com destaque nas áreas rurais, nas culturas populares e seguindo suas diretrizes postas no tempo-cultura.

O contraponto construído pela “Educação do Popular” segue na proposta de perspectiva de educação no Brasil, ocorre a partir das décadas, principalmente, de 1960 e 1970, quando a busca pela educação se veste de luta e se organiza como Educação Popular, com vínculo estreito e íntimo com os movimentos sociais e os programas nacionais para o meio rural, incentivando a participação e conscientização da população adulta para pensar sobre terra, cultura e educação.

Sabe-se, como já anunciado, que, décadas anteriores, já havia campanhas e propostas para os campos e áreas rurais, encampadas pelo governo, porém a Educação Popular se contrapõe a esse modelo imposto e rígido da educação e às propostas do ruralismo pedagógico.

A Educação Popular Brasileira emerge nos esforços de organizações religiosas, enredada por estudiosos e lideranças que compreendem e enxergam que a dignidade do sujeito e sujeita está estritamente ligada ao acesso à educação, e não a qualquer educação, nem posta de qualquer jeito, e exposta igualmente para qualquer ser humano. Visto esses mapeamentos de desigualdade, iniciou no Brasil, na década de 1960 e 1970, um movimento de pensadores, educadores e organizações dispostos a transformarem as realidades e

a projetarem um novo Brasil, pela via da Educação Popular, na intenção de politizar o povo no processo educativo e ofertar a educação como processo formativo de transformações de realidades.

Brandão (1981) destaca a realidade e a espontaneidade como vínculos de uma proposta pedagógica e de elementos educativos. Defende a educação como uma atitude expressa no dia a dia, de formas múltiplas e em locais distintos: a educação é constante e com forte interação com os contextos sociais. Nessa defesa, a compreensão da educação está na relação e interação do sujeito e sujeita com o mundo e sua leitura e construção-concepção de mundo e os elementos que compõem essa realidade.

A Educação Popular Brasileira começou sua sistematização no entendimento de alguns autores e protagonistas em um projeto de Educação Popular. Antes mesmo de ter cunhado tal nome-conceito, foi estabelecida, primeiramente, nas organizações sociais como Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha “De pé no chão”; Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar); e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que instituiu o Movimento de Educação de Base (MEB). Os movimentos que atuavam no campo identificaram, através de mapeamentos populares e territoriais, que alguns direitos postulados como direito civil, ou seja, do cidadão, eram limitados pela condição de mundo de algumas camadas populares.

Brandão, de forma sensível, passeando pelas memórias concretas das experiências, elenca lembranças e perguntas para estruturar uma fala que sistematiza o início da experiência sociocultural pedagógica na construção da Educação Popular no Brasil, resumindo inicialmente como:

[...] algumas ideias, alguns fundamentos de práticas, algumas propostas de ação política através da cultura e de ação cultural através da educação (pois a Educação Popular de então não se imaginava mais ou menos do que isto) e alguns horizontes, entre utopias jamais realizadas e algumas conquistas reais, de que – com graus variados de adesão e desconfiança – somos todos e todas testemunhas (Brandão, 2012, p. 02).

A Educação Popular, então, é criada como proposta para organizar e viabilizar projetos, parcerias e possibilidade de uma educação radical para transformação, e não apenas para a codificação, letramento ou pesquisa.

Como instrumento e recurso fundamental, a cultura se revela como a balizadora das ações. A partir do encontro potente das estratégias de organização do movimento social e com o povo brasileiro, a Educação Popular inaugura estratégias também políticas e metodológicas de ensino e aprendizagem, pautadas nas realidades e demandas sociais com fins emancipatórios e comunitários.

O intelectual brasileiro Paulo Freire, que teve uma trajetória ampla e expressiva na educação e na formação de Educação Popular, traz contribuições da metodologia e da epistemologia do pensamento da Educação Popular. À luz da politização da educação brasileira, pela proposta de Educação Popular, Freire publica dois clássicos para pensar a educação. O primeiro é a sua tese, *Educação e atualidade brasileira*, publicada em 1959 pela Universidade de Pernambuco, que defende o entendimento da educação de jovens e adultos e suas condições e contextos envolvidos na prática educativa. Tal compreensão fortalece a Educação Popular como contraponto à educação bancária e coloca no horizonte a educação libertadora, como prática para liberdade, considerando como princípios e primícias a cultura, os saberes locais tradicionais e a política, como elementos pedagógicos para emancipação dos agentes sociais, imersos e conduzidos pelas suas culturas e territórios pertencentes no processo ensino-aprendizagem, bem como a leitura de mundo como elemento fundamental para emancipação. Um segundo clássico é a obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, em contexto de exílio do autor, após a observação e reflexão da leitura de mundo; e publicada em 1974. Trata-se de uma obra renomada em que conceitua a “educação bancária” como forma hegemônica de educação e dominação, denunciando como os educandos e educandas têm sido apenas repositórios de conteúdo, e não agentes ativos, criativos e conscientes.

Outrossim, a metodologia da Educação Popular, como pesquisa e prática de investigação-ação-participante, é uma ciência aliada e comprometida com a filosofia, psicologia, teologia, pedagogia e política. É também uma experiência ativa de práxis comprometida com o desenvolvimento e com o processo de libertação das massas populares.

Portanto, a Educação Popular se desenvolve e se fortalece na compreensão da oposição aos processos colonizadores e pedagogizantes; isso revela a sua dinâmica ativa como perspectiva de projeto de nação e como práxis constante de reflexão entre os sujeitos e sujeitas. Visto isto, investe-se no cuidado das relações pedagógicas e humanas, como os *Círculo de Culturas* proposto por Freire, com as partilhas dos saberes produzidos,

sem hierarquias. Prioriza-se a dialogicidade como prática cotidiana e pedagógica, valorizando os saberes e ações sociais, compreendendo e reforçando a palavra “Popular”, não *ao*, porém *do* povo, *com* o povo.

A Educação do Campo: sua origem, princípios e práxis

O termo “Educação do Campo” foi criado a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que teve como propósito discutir acerca dos questionamentos que surgiram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I Enera, em 1997 (Oliveira, 2018). Logo, tanto o termo quanto a proposta dessa nova modalidade de ensino, surgem como alternativas aos anseios da população camponesa que não encontrava espaço nas escolas urbanas e, até mesmo, nas escolas rurais tradicionais.

Nesse aspecto, essa proposição educativa surge como uma possibilidade de mudança nas práticas de estudo, de modo que sejam realizadas através do diálogo e com a participação ativa da comunidade camponesa. Brandão (2021) elucida, na mesma linha, que a Educação do Campo se trata de uma nova educação vinda do campesinato e das suas instituições próprias de identidade, pensamento e luta, que estejam sob o controle direto e pleno dos movimentos sociais do campo, articulando a produção de saberes que atendam as especificidades sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, culturais do campo. Em seu verbete, Roseli Caldart (2012, p. 262) defende, ainda, que não cabe ao poder do Estado nem a qualquer política governamental a gestão ideológica e pedagógica da Educação do Campo.

Uma das bases fundamentais da educação é a formação humana e a inserção dos estudantes no meio ao qual estão inseridos, socializando saberes e produzindo em comunhão novos conhecimentos. Para isso, é necessário que os sujeitos tenham percepção de seu local de pertencimento, para que, uma vez conscientes de sua realidade, atuem de forma dialógica entre teoria e práxis. Gramsci (1966) afirma que o ser humano nasce socialmente e não lhe é possível escapar a essa determinação original.

Esses processos de afirmação dos espaços educativos do campo, bem como as práxis escolares da Educação do Campo, atuam como forma de resistência e partem do princípio de que o território do campo deve ser ocupado pelos camponeses, (re)afirmando que o processo educacional faz parte

dos movimentos de pertencimento a terra. Sobre o conceito de território e territorialização, Brandão descreve:

“Território”, “territorialização”, “processos de territorialização”; essas palavras apenas técnicas entre geógrafos do passado recente assumem com as frentes de lutas dos movimentos camponeses, quilombolas, indígenas e outros uma conotação francamente pedagógica, e, portanto, emancipadoramente política. Esse novo dizer-e-mapear passa a significar não apenas algo que ao longo da história de um povo demarca uma “natural” expansão de fronteiras e uma ocupação de território. Ele ousa resinificar todo um processo ativo de reconquista de territórios usurpados historicamente, ao lado de uma reescrita de cartografias (Brandão, 2021, p. 15).

É através desse olhar para o território camponês que foram desenvolvidas práticas pedagógicas que dialogam com a realidade local e foram constituídas as bases para a formação de instituições escolares voltadas para os estudantes camponeses. Essa luta impactou na criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTEC)⁴ em 2003 e, através dele, foram articulados, em caráter governamental, os princípios pedagógicos educacionais para a Educação do Campo. São eles:

(i) o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; (ii) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; (iii) os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; (iv) o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; (v) a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e; (vi) a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004).

Ainda no âmbito da legislação, foi aprovada pela Comissão de Educação (CE), no ano de 2022, o Projeto de Lei 2.798/2022, incluindo um capítulo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº

4 O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTEC) foi substituído, em 2007, pela Comissão Nacional de Educação do Campo (CNEP).

9.394/1996), que, atualmente, encontra-se aguardando aprovação na Câmara do Deputados. Está descrito no texto que:

O projeto de lei estabelece que as escolas rurais devem elaborar projetos de ensino que considerem as realidades específicas do campo. O texto também prevê a possibilidade de organização escolar própria, inclusive com a adequação do calendário acadêmico ao ciclo de produção e ao clima de cada região. O projeto permite ainda o funcionamento de turmas com alunos de diferentes idades e graus de conhecimento (Brasil, 2024).

É necessário acentuar também o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que foi criado com o objetivo de atuar em conjunto com as escolas do campo e garantir a aplicação do Decreto nº 7.352/2010, onde podemos destacar o texto do 1º artigo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

Analisados alguns marcos históricos e as algumas legislações que regem a Educação do Campo, é necessária a compreensão da atuação prática dessa modalidade ou desse movimento organizado, ou, ainda, dessa práxis pedagógica como uma significativa possibilidade de ensino. Freire (2013) descreve que a prática da educação, do ensino e da aprendizagem exigem criticidade. Cabe ao educador auxiliar os estudantes na construção da criticidade, de transformar a curiosidade inicial, que é o ponto de partida na produção do conhecimento, com a rigorosidade metodológica dos estudos. Todos os seres humanos estão inseridos na realidade social, histórica, cultural e pedagógica de sua comunidade, portanto, a prática educacional deve servir como contributo à formação da autonomia dos estudantes para que estes se tornem cidadão plenos. Segundo o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda

de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2013, p. 13).

A práxis da Educação do Campo dialoga diretamente com a pedagogia concebida por Freire, que propôs a Educação Popular como espaço de luta dos trabalhadores e de fortalecimento cultural. Freire (2007) afirma que a educação popular atua através de processos políticos e pedagógicos, construindo novos conhecimentos voltados para a libertação humana, incluindo os movimentos sociais populares na participação política e na transformação da realidade ao qual o sujeito encontra-se inserido.

Outra práxis fundamental que integra o movimento da Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, abrangendo tanto a formação intelectual quanto a formação para o trabalho na terra. Através dos registros presentes no livro de Lauzun, inicia-se composição de um currículo do campo que alterna o trabalho intelectual com o trabalho manual, pois a instrução não se faz para os camponeses somente nos livros, faz-se muito mais em contato com o grande livro da natureza (Granereau, 2020).

Ainda sobre a práxis da Educação do Campo no Brasil, vale destacar os espaços educacionais, as práticas pedagógicas presentes nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).⁵ Nesse contexto, olhar a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem (Caldart, 2001).

A autora destaca que os processos de educação e de formação humana nos assentamentos do MST são organizados a partir da comunidade, ou seja, a pedagogia é formada pelos trabalhadores rurais sem-terra, e não para eles. Nesse sentido, a Educação do Campo compreende a totalidade, abrangendo diversos setores da vida humana, atuando na formação intelectual, cidadã,

5 Movimento que surge em 1984, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra – CPA. Representantes destes movimentos socioterritoriais, sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações reuniram-se em Cascavel, Paraná, no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para fundar o MST.

humana e, inclusive, laboral. Assim, contempla a formação humana e suas relações sociais no ambiente ao qual estão inseridos, relações essas que se apresentam na forma de resistência frente a estrutura hegemônica urbana que, em geral, articula a pedagogia através da lógica capitalista de mercado.

Retomando um conceito trabalhado nesse texto, o ser humano faz parte do meio ao qual está inserido. Considerando essa perspectiva, os espaços educacionais do MST se propõem a entretecer a educação ao trabalho, o vínculo entre o sujeito e a terra. Para explicar sobre a questão do trabalho como atividade educativa, Caldart (2001, p. 202) descreve que, uma vez sendo o trabalho educativo, é possível, então, “pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador, não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas”. Existem outros sujeitos que educam e o próprio movimento organizado é educativo. Os sujeitos do campo se formam na organização, com suas místicas, cantos, palavras de ordem, leituras, estudos e trabalho.

Portanto, a Educação do Campo situa-se no âmbito de um amplo movimento nacional organizado, como uma legítima modalidade de ensino e como uma práxis político-pedagógica da formação humana, construindo epistemologias na contramão da educação burguesa tradicional, numa perspectiva da totalidade.

Encontros Político-Pedagógicos entre Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo

Nas linhas que seguem, apresentaremos os encontros político-pedagógicos entre a Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo, considerando suas historicidades, princípios e práxis. Nossa defesa é por uma leitura e escrita desses encontros a partir da concepção integrada das dimensões política e pedagógica, tal como aprendemos com Freire.

Vimos que a constituição da Pedagogia da Alternância, da Educação Popular e da Educação do Campo se dá num movimento histórico, situado socialmente e engendrado por sujeitos que buscam uma contraposição aos modelos hegemônicos de Educação. Temos aí o primeiro encontro. Trata-se da insubordinação dos sujeitos da classe trabalhadora ao modelo capitalista de escola e de formação. São movimentos e práxis que se erguem a partir da inquietude, da insatisfação e da rebeldia dos sujeitos em defesa do direito à educação.

Contudo, não se tratava de qualquer educação e, a partir desse pressuposto, temos outro encontro político-pedagógico. Uma educação para a conscientização e transformação das pessoas e do meio (Granereau, 2020; Freire, 2007, 2013; Caldart, 2001, 2012). Nesse sentido, a escola e a educação, defendidos pela Pedagogia da Alternância, pela Educação Popular e pela Educação do Campo, devem ser promotores de transformação das pessoas, de suas condições de vida e também do seu meio. Essa concepção está declarada em seus princípios, que, por sua vez, assemelham-se e amalgamam-se.

Dito isso, inferimos que tais princípios foram construídos nesse movimento de encontros, ou seja, a Pedagogia da Alternância, quando passa a ser construída no território brasileiro, encontra-se com o Movimento de Educação de Base, com postulados da Educação Popular e passa a ser pensada nesse contexto. Já a Educação do Campo, compreendida como movimento nacional organizado, como modalidade de ensino e como práxis pedagógica, nasce a partir da organização dos sujeitos que já atuam com a Pedagogia da Alternância e com a Educação Popular. Sendo assim, há uma continuidade histórica de luta por educação marcada por esses diferentes movimentos que, ao mesmo tempo, assemelham-se e integram-se por meio dos seus princípios, pressupostos e sujeitos militantes.

Especificamente sobre a Pedagogia da Alternância, podemos afirmar que o seu encontro com a Educação Popular no Brasil na década de 1960 e, posteriormente, sua integração nos processos de gestação da Educação do Campo na década de 1990, foi determinante nos contornos político-pedagógicos por ela assumidos. A partir desses encontros, a PA, no Brasil, foi se distanciando de sua perspectiva original, muito voltada para o pragmatismo, e passa a se aproximar de referenciais de base da Educação Popular e da Educação do Campo, construindo assim uma práxis referendada em princípios comuns a esses movimentos.

Dessas práticas e conceitos incorporados citamos os que também fundamentam os princípios do MEB. Destacamos o método pastoral Ver-Agir-Julgar que, adaptado para a concepção da Pedagogia da Alternância passa a utilizar os conceitos de Observar – Refletir – Experimentar – Transformar. Incorpora, também, na sua prática diária, como o MEB, os conceitos conscientizadores de transformação da sociedade de Paulo Freire (Caliari, 2013, p. 264).

Nessa perspectiva, quando pensamos nos encontros político-pedagógicos, pensamos nos encontros de pessoas com ideias pautadas em princípios comuns, que se fertilizam mutuamente na construção e no fortalecimento de uma educação que tem no horizonte o respeito às especificidades sociais e culturais, por um lado, e, por outro, a defesa por uma perspectiva política de formação, que garanta: a emancipação por meio da consciência crítica; o desenvolvimento sustentável dos territórios; a transformação social; o acesso aos meios de produção, em especial a terra.

Outro encontro compreendido por nós como político-pedagógico entre a Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo é a construção de uma escola a partir da organização social. Não há como construir processos educativos a partir dos pressupostos desses movimentos sem a organização de seus sujeitos. Desde o início da Pedagogia da Alternância, foi necessária a organização de camponeses, a participação dos sindicatos e da juventude católica (Granereau, 2020). De igual modo, a Educação Popular nasce da organização social da classe trabalhadora (Freire, 2007, 2013) e a Educação do Campo, por sua vez, produz-se na organização dos movimentos sociais, de camponeses e sujeitos educadores que militam por uma Educação do Campo (Caldart, 2012; Paludo, 2013). A organização social para um projeto de educação revela uma das matrizes que estão nas raízes desses movimentos. Nos mostra que não é uma educação “para”, mas uma educação “com” e “por”, pois considera as leituras de mundo, a cultura, o trabalho, a territorialidade material e imaterial dos sujeitos.

Os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campos, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes. As matrizes em que eles se formam carregam esses processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação (Arroyo, 2012, p. 364).

A partir do exposto, inferimos que a educação que está no horizonte da Pedagogia da Alternância é de base popular e, atualmente, encontra-se integrada ao Movimento Nacional da Educação do Campo, pois comunga das mesmas matrizes que a sustentam enquanto práxis e movimento organizado, assim como a Educação Popular. Para Paludo:

possuem uma mesma materialidade de origem; b) são concepções educativas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo produção capitalista; c) são forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles e com eles, e não para eles; d) em ambas, o direcionamento é a emancipação humana (Paludo, 2013, p. 65).

Um outro encontro que identificamos está em torno da ideia de trabalhar a partir da realidade histórica, social e cultural dos sujeitos, pautada por Freire e assumida como pressuposto no movimento de Educação de Base, e também assumida pela Pedagogia da Alternância. Trata-se do conceito de “realidade”. Um exemplo é o Caderno da Realidade, criado originalmente na França como Caderno da Propriedade e ressignificado, no Brasil, como Caderno da Realidade, pois, na compreensão de seus idealizadores, a partir da leitura freiriana, foi possível entender que a realidade é maior do que a propriedade. Ademais, a propriedade remete à privatização e posse da terra por um grupo privilegiado e, nas escolas da alternância dos campos brasileiros, seus estudantes eram e ainda são, na sua maioria, desprovidos da propriedade particular, eram meeiros, diaristas, assalariados, dentre outros (Zamberlan, 2019).

A ideia de trabalhar a “realidade” também está pautada na relevância atribuída pela Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo, na valorização dos saberes, fazeres, modos organizativos e culturais das populações camponesas. Pois

[...] os conhecimentos das famílias camponesas, dos educandos e das comunidades e por se constituir de espaços provocadores de diálogos possíveis entre o exercício didático-pedagógico de valorização dos diferentes saberes e conhecimento que as pessoas possuem e reelaboram dentro da escola, fora da escola e nos interstícios da escola. As Escolas Famílias, ao considerar e resgatar, em permanente diálogo no ambiente escolar, o saber da experiência, a matriz cultural dos coletivos camponeses, o papel da ancestralidade na transmissão intergeracional do conhecimento elaborado no grupo e a partir do grupo, encontra neles a fundamentação de sua prática educacional popular (Caliari, 2013, p. 269).

Frei Betto ([s.d.], s/p) afirma: “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Esse princípio está subjacente à práxis pedagógica, materializada pelos três movi-

mentos, e representa um encontro a favor de uma educação situada na materialidade histórica, cultural e social dos sujeitos, em suas realidades.

Outrossim, nos encontros político-pedagógicos, colocamos em cena também o trabalho com os *temas geradores*, cunhado na Pedagogia da Alternância a partir do encontro com a pedagogia freiriana, trabalhada nos círculos de cultura, mais especificamente, tomados como base para a alfabetização de adultos, as denominadas “palavras geradoras”. Os primeiros educadores da Pedagogia da Alternância no Brasil, ao aprenderam com Freire a importância de considerarem o universo sociolinguístico dos educandos e as possíveis compreensões políticas que poderiam ser subtraídas das palavras trabalhadas, trazem para o Plano de Estudos⁶ temáticas geradoras, advindas das realidades dos estudantes, que passaram a ser objetos de pesquisa. O Plano de Estudos nasceu na França, em 1941, mas a sua delimitação a partir de um tema, denominado gerador, ocorre aqui no Brasil, a partir do encontro com a Educação Popular (Zamberlan, 2019).

Por fim, trazemos ainda, como um encontro político-pedagógico, a relação dialógica entre os sujeitos do processo formativo. Desde as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância, organizadas nos Ceffas, passando pelos círculos de culturas e os processos de alfabetização de jovens e adultos, até hoje, entre as mais diversas experiências que compõem a Educação do Campo, há uma construção horizontal e dialógica das relações interpessoais entre estudantes e professores-educadores; estudantes e estudantes; gestores-educadores-estudantes-famílias. Essa relação é princípio que compõe a matriz formadora dos movimentos, que busca romper com o autoritarismo e a hierarquização de saberes, fazeres, ensino, aprendizagem e gestão, presentes nos modelos tradicionais de escola.

Considerações finais

Ao trazermos os encontros político-pedagógicos da Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Educação do Campo, queremos evidenciar a

6 Mediação didático-pedagógica de pesquisa, própria do trabalho da Pedagogia da Alternância. O Plano de Estudos é uma pesquisa realizada na comunidade/família/realidade dos estudantes e tem como principal objetivo trazer para a escola e/ou universidade os saberes populares, de modo que dialoguem com os saberes acadêmicos. Para além, o Plano de Estudos é elemento integrador dos espaços e tempos da formação e dos saberes disciplinares.

potência que circunda a luta da classe trabalhadora ao longo da história em favor de uma outra educação. Buscamos, ainda, demonstrar a força político-pedagógica da educação brasileira e da necessária militância em favor de uma outra escola, educação e sociedade. Para nós, os encontros marcam a continuidade, os avanços e as conquistas que se forjam dialeticamente nas especificidades dos movimentos, que não são controversos, mas singulares em suas historicidades e semelhantes em seus princípios.

Finalizamos essa escrita com a certeza de que os espaços e tempos podem ser de encontros entre aqueles e aquelas que acreditam na força da coletividade, de base popular. Encontros entre aqueles e aquelas que entendem a educação como militância política e, à luz de Freire, empreendem seus processos formativos imbuídos de uma posição crítica acerca de suas realidades, da sociedade brasileira, do mundo.

Referências

- ARNS, Flávio. **Projeto de Lei nº 2798/2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação do campo. Brasília, Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155127>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Saleté *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 359-365.
- BEGNAMI, João Batista *et al.* **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2019.
- BETTO, Frei. Paulo Freire: a leitura de mundo. **OLMA** - Observatório de Justiça Socioambiental Luciano Mendes de Almeida, [s.d.]. *Online*. Disponível em: <https://olma.org.br/2019/05/07/paulo-freire-a-leitura-do-mundo/>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular antes e agora. In: 35º ANPED, 2012. **Anais** [...]. Porto de Galinhas, 2012.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular, Educação Rural e Educação do Campo. In: FOERSTE, Erineu. (Org.). **Culturas, parcerias e Educação do Campo**. Curitiba: Appris, 2020. Prefácio.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8zyypJzZnPwrJfxPq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf> Acesso em: 18 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto-lei 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 25 abr. 2024.
- BRASIL. Comissão aprova novo capítulo na LDB com diretrizes para a educação rural. **Agência do Senado**, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/02/27/comissao-aprova-novo-capitulo-na-ldb-com-diretrizes-para-a-educacao>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- CALDART, Roseli Salete (org.). **Pedagogia do Movimento Sem Terra – acompanhamento às escolas**. Produção: MST – Setor de Educação-Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária – ITERRA. São Paulo, 2001.
- CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.
- CALIARI, Rogério O. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. 148 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de Professores na Pedagogia da Alter-nância: Saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM Editora, 2011.
- GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação e profissão docente do campo**. Curitiba, Appris, 2018.

- GERKE, Janinha; SANTOS, Silvanete Pereira dos. Alternância e seus 50 anos: Uma possibilidade formativa da Educação do Campo. **The Brazilian Scientific Journal of Rural Education**, Tocantinópolis, v.4, e. 8135, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7292>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- GERKE, Janinha. BEGNAMI, João Batista; SILVA, Cícero da. Pedagogia da alternância e o movimento dos CEFFAs: contexto, sujeitos, princípios, conceitos e mediações pedagógicas. In: BEGNAMI, João Batista; SANTOS, Silvanete Pereira dos (orgs.). **Coleção Cadernos Temáticos Escola da Terra**. Semeando saberes e fortalecendo comunidades. Caderno temático IV. Pedagogia da Alternância. SECADI/MEC, 2024. No prelo.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GRANEREAU, A. **O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância**. Fortaleza: Edições UFC, 2020.
- NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014.
- OLIVEIRA, José Fábio. **O processo de ensino e aprendizagem do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de Delmiro Gouveia – Alagoas**. 2018. Monografia (Especialização em Educação no Semiárido) – Universidade Federal de alagoas. Delmiro Gouveia, 2018.
- OLIVEIRA, Maria Jackeline dos Santos; SILVA, Alexandre Leite dos Santos. Os princípios pedagógicos da educação do campo e o ensino de física: uma revisão sistemática de literatura em teses e dissertações. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 217–234, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/29238> Acesso em: 18 ago. 2024.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo. ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 59-70.
- PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
- PUIG-CALVÓ, Pere. **Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universitat Internacional De Catalunya, Barcelona, Espanha, 2006.
- ZAMBERLAN, Sérgio. **Entrevista concedida a Janinha Gerke**. Anchieta/ES, 7 ago. 2019.

12. O ensino da arte na Educação Infantil: uma revisão da produção do conhecimento pós-BNCC

Patricia Neves Pinheiro Nascimento¹

Kezia Rodrigues Nunes²

Irene Coutinho da Silva³

DOI: 10.52695/978-65-5456-090-0.12

Para início das conexões

O que podem as crianças? Se o debate para essa problematização se relacionar com uma conquista adquirida, “o que podem como um direito”, como algo instituído, as conexões estarão à guisa da legislação e da prescrição curricular, que garantem seus acessos constitucionais, educacionais, culturais e de proteção à vida, conquistas inegáveis das últimas décadas. Se o debate se conduzir pelo desejo, “o que podem como potência”, como pura possibilidade, é provável que tenhamos chance de atualizar a conversa com outros desafios da vida contemporânea, que também envolvem a afecção dos encontros e de experiências não pensadas ou vividas na escola.

1 Mestra em Educação Profissional. Professora MAPB de Artes da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). E-mail: patricianpinheiro@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/1247153182187086>.

2 Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: kezia.nunes@ufes.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/0171463367458285>.

3 Mestra em Educação Profissional. E-mail: irene.silva@edu.ufes.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/0643302859718440>.

Tratam-se de debates complementares, uma relação entre estratégias e táticas, ao modo de Certeau (1994), que reconhecem os processos de institucionalização da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB (Brasil, 1996). Esse trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade se dá em regime de colaboração com os municípios, os estados e o Distrito Federal. Também valorizam uma concepção de criança como sujeito do seu tempo, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), que indicam que criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nunes e Neira (2021), numa cartografia dos documentos e prescrições curriculares que orientam a Educação Infantil, analisam que da Constituição (1988) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), há movimentos multifórmes e polissêmicos, que compõe a sua constituição, qualificação e controle, por meio das prescrições curriculares com fins de orientação ou mandatórios. Avaliam que, desde a década de 1990, as políticas públicas vêm sendo marcadas pela avaliação externa, pela expansão da Educação Infantil, além da municipalização e da descentralização.

Os processos de constituição, qualificação e controle, que demarcam a institucionalização e expansão da Educação Infantil, também são acompanhados de preocupações quanto às mediações pedagógicas: no que se refere a tríade educar, cuidar e brincar, atentas a uma organização pedagógica com princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2010); a respeito dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se compõem em campos de experiência (Brasil, 2018).

Nesse cenário, tem sido mais evidente, na Educação Infantil, a composição de profissionais com diferentes formações, tais como a graduação em Artes, Educação Física, Pedagogia e Música. Contudo, também se destaca a preocupação com uma organização cotidiana das práticas curriculares que não promova fragmentações de conhecimentos e experiências com as crianças.

Em conexão com a educação física, estudos indicam que há expressividade desse debate na produção acadêmica atual. Nunes e Ferraço (2021) discutem que ele está presente nos periódicos científicos desde os anos 1950, antes mesmo da Educação Infantil fazer parte da educação básica. Atualmente, as práticas curriculares foram ampliadas das referências tradicionais para as críticas e pós-críticas.

Farias *et al.* (2019), em investigação em dissertações e teses, mapearam 224 trabalhos, publicados entre 1996 a 2018, com destaque para as seguintes temáticas: práticas pedagógicas; formação e trajetória de vida; processo de inserção e valorização da educação física na Educação Infantil; currículo, propostas pedagógicas e legislação. Duarte e Neira (2021) investigam o debate circunscrito entre os anos 2010 e 2020, em 54 trabalhos (dissertações e teses), destacando que ainda persiste o desafio da coautoria das crianças em pesquisas e práticas pedagógicas.

Contudo, em se tratando do ensino da arte na Educação Infantil, ainda não identificamos um mapeamento que nos elucide concepções teórico-metodológicas, desafios e possibilidades que impactam as práticas pedagógicas brasileiras. Iavelberg (2013), ao analisar a produção da arte da criança, discute que os desenhos eram muito abordados no século 19 e, no século 20, além do desenho, também foram documentadas atividades com modelagem, pintura e papéis cortados. Góes (2023) discute que o mais expressivo, atualmente, tem sido as concepções tradicional e modernista, sempre em uma perspectiva eurocêntrica.

Essas discussões nos provocaram a investigar as pesquisas no âmbito da Pós-Graduação, publicadas pós-BNCC, com o objetivo de conhecer a produção discursiva mais recente sobre o ensino da arte na Educação Infantil. Percorremos o seguinte campo problemático: *quais temáticas, saberes, fazeres e tensões são veiculadas em dissertações e teses no movimento curricular da arte na Educação Infantil?* Para tanto, o texto desdobra-se em outras três seções, conectadas com o mapeamento da produção acadêmica sobre o ensino de arte na Educação Infantil, com a síntese das temáticas mais expressivas e com outras questões para expandir o debate.

Ainda resta dizer que essa investigação compõe um coletivo de forças, articulada ao *Ciclos, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior* (Ufes/CNPq) e de projeto homônimo registrado na PRPPG 12610/2023 (Ciclos/Ufes/Cnpq), de onde

desdobram-se a Dissertação de Mestrado em Educação Profissional (Nascimento, 2024) a qual vincula-se esse trabalho, bem como ações de pesquisa e extensão em estratégias de colaboração interinstitucional (com escola, universidade, secretaria de educação e famílias); que potencializam experiências com crianças e políticas para a primeira infância (Nunes, 2023).

Mapeamento da produção na Capes (2019-2023)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que contribui para a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país. Dentre as suas funções, destacam-se:⁴ avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Essa pesquisa foi realizada por meio do banco de dados da Capes. Concordarmos com Silva *et al.* (2010, p. 86) quanto à importância da produção acadêmica da Capes, pois, “[...] além de revelar a maior ou menor consolidação como área de pesquisa reconhecida no campo da educação, permite também o cruzamento de dados a respeito das linhas e projetos de pesquisa e dos pesquisadores e pesquisadoras”.

O período de investigação considera o ano da publicação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), perfazendo a produção entre os anos 2019 e 2023, na intenção de também avaliar o impacto dessa prescrição nos trabalhos. Como metodologia, realiza uma revisão integrativa, como instrui Garzon *et al.* (2018). Refere-se a um método que busca sistematizar os conhecimentos e os resultados de estudos significativos de forma sucinta. Essa forma de pesquisa bibliográfica (Gil, 2010) permite buscar, identificar, organizar e analisar o tema escolhido, destacando suas descobertas principais, aspectos relevantes e sugerindo novas áreas de estudo, o que muito nos interessa, considerando sua potencialidade para inspirar e ampliar as práticas curriculares cotidianas.

4 Informações disponíveis no Portal Capes: [https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap](https://www.gov.br/capes/pt-br/ acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap). Acesso em 25 abr. 2024.

Para tanto, seguimos alguns delineamentos, que identificamos como mapeamento e análise temática. Para o mapeamento, definimos o objetivo da pesquisa, os descritores, os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, a busca dos textos, a leitura dos elementos pré-textuais para eleição do corpus (títulos, resumos e palavras-chave) e sistematizamos os dados (tipo de pesquisa, ano, instituição de origem, região brasileira e temáticas). Para a análise temática, realizamos a leitura de sessões dos trabalhos (especialmente a metodologia e a conclusão) para identificar e sistematizar as suas discussões principais.

Com os descritores “criança”, “infância”, “ensino de arte” e “Educação Infantil”, foram encontradas 44 produções. Em seguida, ao acrescentar a palavra-chave “primeira infância” à busca, foram identificados mais 17 trabalhos. Assim, o total de estudos encontrados foram de 61 estudos. Os critérios de inclusão foram: 1) trabalhos que tratavam da Educação Infantil; 2) trabalhos que articulavam a Educação Infantil e o ensino de artes; 3) trabalhos publicados a partir de 2019. Assim, foram excluídos os trabalhos que tratavam de outro nível da educação básica, que não versavam sobre a arte na Educação Infantil, que estiveram fora do período especificado e que não se encontravam disponíveis.

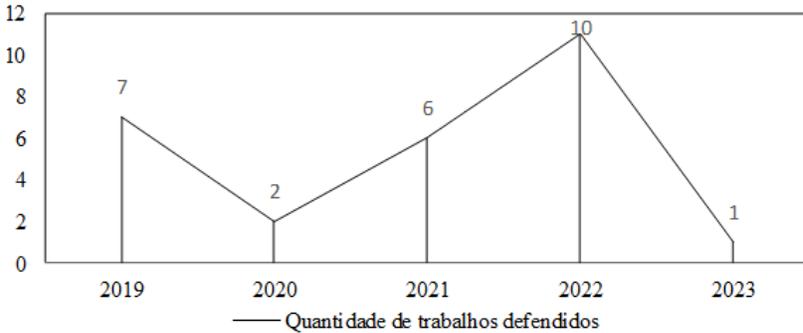
A busca foi realizada em setembro de 2023. Foram selecionados 26 estudos, sendo 6 teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado. Destacamos que, dos trabalhos encontrados, 20 abordam especificamente a temática arte, enquanto 6 tratam de outros temas, conforme o filtro utilizado na seleção.

Dos 20 estudos que versam sobre arte, as temáticas envolvem as diversas práticas, entre elas estão: a produção do desenho, a dança, o teatro, a estética nas produções das crianças, a arte circense, formação de professores para o ensino de arte, políticas públicas voltadas para a arte na Educação Infantil e contribuições que a arte oferece para o desenvolvimento integral das crianças. As outras 6 pesquisas ampliam-se por temáticas que abrangem práticas de professores regentes da Educação Infantil, avaliação, documentação pedagógica e um estudo especificamente sobre versões da BNCC para a Educação Infantil, compondo sobre continuidades e descon continuidades acerca do currículo nacional.

Quanto ao tipo de pesquisa, a análise indica que o quantitativo de estudos de doutorado corresponde a quase um terço dos estudos do mestrado. Nesse mapeamento, percebemos que são poucos os trabalhos que se debruçam nessa

temática a longo prazo. Quanto ao ano de defesa, há destaque para o ano 2019, com 7 estudos, que foi sendo fortalecido e chegou a 10 estudos, no ano 2022, conforme apresenta o gráfico 1.

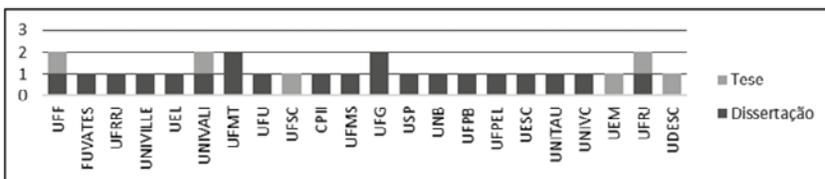
Gráfico 1 - Trabalhos defendidos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao gráfico 2, que apresenta as instituições de origem de produção dos trabalhos, foram mapeadas 22 universidades. Há destaque para a UFF, UFMT, Univates e UFG, que apresentaram 2 trabalhos em cada instituição. Para a USP, Fuvates, UFRRJ, Univille, UEL, UFU, UFSC, CPII, UFMS, UNB, UFPB, UFPEL, Unitau, UNIVC, UESC, Udesc, UEM, e UFRJ, encontramos apenas uma pesquisa em cada núcleo.

Gráfico 2 - Instituições de ensino

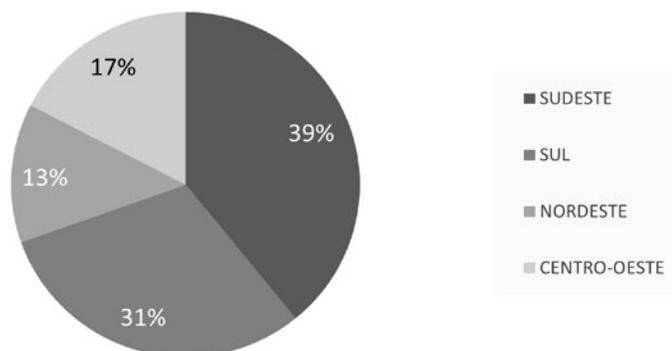


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto a região brasileira de maior produção de trabalhos, o gráfico 3 expõe a predominância de dissertações elaboradas na Região Sudeste (9 estudos), seguidas da Região Sul (7 estudos) e Centro-Oeste (4 estudos) e da

Região Nordeste (2 estudos). A Região Norte do Brasil não apresentou pesquisa nessa temática e nesse período.

Gráfico 3 - Região brasileira dos Programas de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda cabe dizer que foram realizadas outras investigações neste mapeamento, em que fazemos uma leitura dos elementos pré-textuais. Quanto aos orientadores, não há repetição de nomes entre o mestrado e doutorado, o que revela que não há continuidades a longo prazo nessa temática. Como nas pesquisas na área da Educação Física (Farias *et al.*, 2019; Duarte; Neira, 2021; Nunes; Ferraço, 2021) quanto à abordagem metodológica, encontramos pesquisas bibliográficas, documentais, etnografias, pesquisas-ação, estudos de caso e outros. A respeito do tipo do estudo, predominou a abordagem qualitativa, tendo sido também utilizada uma conexão entre as dimensões quantitativas e qualitativas. Sobre os instrumentos, identificamos o uso de diários de campo, entrevistas, fotografias, filmagens, observações, questionários, entre outros.

Análise das temáticas dos estudos da arte na Educação Infantil

Por meio da leitura dos 26 trabalhos selecionados, especialmente da metodologia e da conclusão, reunimos as temáticas em 4 categorias: a) Práticas curriculares, avaliação e conteúdos de arte, b) Contribuições do ensino de arte na Educação Infantil, c) Formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não formais, d) Prescrições curriculares e legislação (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição das dissertações e teses por categoria de análise

Categoria	Nº	%	Temáticas dos estudos
Práticas curriculares, avaliação e conteúdos de arte	14	54%	Expressão corporal e movimento como ferramentas de aprendizado (dança, brincadeiras, circo, teatro); experiências estéticas por meio da arte; exploração da poeticidade nas linguagens artísticas; propostas pedagógicas baseadas em contação de histórias; desenvolvimento da percepção sensorial e de elementos das artes visuais; teoria e prática curricular em artes visuais; concepções e práticas avaliativas; ambientes de aprendizagem; artes e relações étnico-raciais; estimulação da capacidade criadora; desenho, linguagem artística e sua dimensão estética; arte circense e brincadeiras; teatro e contação de histórias; construção do conhecimento com dança; papel do professor; avaliação enfatizada no protagonismo infantil; dança-educação e a criança.
Contribuições do ensino da arte na Educação Infantil	6	23%	Papel da arte no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças; utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino e seus resultados; linguagens artísticas da infância no ensino de artes.
Formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não formais	3	11,5%	Arte, cultura e patrimônio para professores da infância; experiência inclusiva com ateliês de espaços efêmeros; formação estética docente, encontros-ateliês, materialidades como possibilidades inventivas.
Prescrições curriculares e Legislação	3	11,5%	Influência das versões e construção da BNCC para a Educação Infantil; compreensão de professoras sobre as políticas públicas para a arte na Educação Infantil; arte contemporânea e campos de experiência da BNCC.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na leitura dos trabalhos, identificamos referenciais teórico-metodológicos oriundos das Ciências Humanas e Sociais: Vygotsky (1989); Piaget (1973); Sarmiento (2003, 2005, 2007); Oliveira (2010); Deleuze e Guattari (1995); Passos,

Kastrup e Escóssia (2015); Barbosa (2012), Iavelberg (2013), Dewey (2010), Ariès (1986), Kishimoto (1998), Ostetto (2011), Saviani (2000), dentre outros.

Algumas concepções que se apresentam nessas pesquisas se repetem e contribuem para uma compreensão abrangente das práticas na Educação Infantil, tais como Vygotsky (presentes em 17 estudos), Piaget (12 estudos), Sarmiento (15 estudos), juntamente com Kishimoto (12 estudos), Ostetto (10) e Iavelberg (5 estudos). Os estudos destacam a importância do brincar e da experimentação da criança, que envolve aspectos de possibilidades e amplitudes. Também das artes e experiências nesse contexto.

Deleuze e Guattari aparecem nos estudos de Paula (2020), Zdradek (2022), Rosa (2019), Silva (2019) e Lima (2019). Os autores abordam que as crianças criam conexões e são impulsionadas a experimentar novas formas de pensar e expressar, inclusive através das artes, no ambiente escolar. Os estudos bordam significativas contribuições para integrar as ciências humanas e sociais em conjunto com a arte na Educação Infantil, que contribuem para ampliar a dinâmica do ensino que envolve crianças.

Na categoria *Práticas curriculares, avaliação e conteúdos de arte*, reunimos 14 estudos, que correspondem a maior parte dos temas categorizados. Por serem eixos que dialogam, agrupamos numa mesma categoria, explanados a seguir. Destacamos, nessa temática, estudos que demonstram ações integradoras, estéticas e lúdicas, nas perspectivas teóricas e metodológicas.

Os estudos de Lima (2019), Babugem (2022) e Silva (2023), que apresentaram práticas artístico-pedagógicas com a linguagem teatral, expõem potencialidades e impossibilidades com o ensino de teatro nessa faixa etária e apresentam experiências com a contação de histórias e artes circenses. Os autores concluem que a teatralidade é uma prática que associa elementos tanto artísticos quanto pedagógicos, na tentativa de envolver as crianças de forma eficiente no processo de aprendizagem. Para os autores, essas abordagens reconhecem que as crianças estão receptivas a novas experiências e conhecimentos naturalmente durante os primeiros anos de vida.

Borges (2021) e Rohleder (2021) usam o questionário como um dos instrumentos de produção de dados, no intento de identificar os tipos de linguagens artísticas utilizadas em sala de aula. Evidenciam as artes visuais como principal, em seguida, a música, o teatro, a dança e a ludicidade. Nos estudos, identificamos referências à BNCC, relacionadas aos “traços, sons, cores e formas”.

Destacam que a interação artística é incentivada para promover autonomia ao longo do tempo, e permitem desenvolver habilidades que incluem: reflexão, sensibilidade, imaginação e criatividade. De acordo com os estudos das pesquisadoras, compreende-se que a ludicidade na Educação Infantil, demonstrada pelas artes visuais, exercita as potencialidades da criança, abrange os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela BNCC, que envolvem a convivência, o brincar, o participar, o explorar e o expressar.

Rohleder (2021), em sua pesquisa, de cunho qualitativa etnográfica, com professores nas aulas de Artes e Educação Física durante as aulas remotas, através do aplicativo WhatsApp, percebeu a invisibilidade do brincar. Conclui que, na Educação Infantil, foi retirada da criança a oportunidade de criar, imaginar, movimentar, correr, pular, enfim, de ser criança, seja por meio da brincadeira, do teatro, do desenho, da música, do ouvir e contar histórias. Para a autora, são inseridas diversas atividades que envolvem mais a escrita e a concentração, e, logo, perde-se uma rica oportunidade de desenvolver capacidades e habilidades fundamentais que são imprescindíveis para a escolarização futura e, acrescentamos, para a vida.

O estudo de Brito (2023) procurou compreender a concepção de avaliação na faixa etária de zero a três anos, seu papel no ensino-aprendizagem, as práticas avaliativas em creches e o envolvimento das crianças nesse processo. Os resultados destacaram três temas: concepções de avaliação na Educação Infantil, práticas avaliativas e protagonismo das crianças pequenas na avaliação. Concluiu-se que a avaliação formativa é essencial na Educação Infantil, mas há poucas pesquisas sobre avaliação com bebês e crianças pequenas, especialmente sobre seu protagonismo nesse processo.

Quanto às prescrições mencionadas nos trabalhos, há destaque para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), uma primeira referência pós-LDB. Também para as DCNEI (Brasil, 2010), que consideram o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças. Com a BNCC (Brasil, 2018), há destaque para o campo de experiências, “traços, sons, cores e formas”, onde a arte é referenciada.

Essas referências curriculares estão presentes nos seguintes estudos: Baldani (2022), Rosa (2019), Castilho (2021), Brito (2023), Mendes (2020), Paula (2020), Silva (2023), Anversa (2022), Babugem (2022), Trigo (2020), Pimentel (2023), Zdradek (2022), Cortez (2022), Reis (2021), Baldani (2022), Pereira

(2021), Rohleder (2021), Cassimiro (2019), Trindade (2019), Borges (2021), Leite (2021), Wilmsen (2021) e Lima (2019).

Quanto à relevância e contribuições do ensino de arte na Educação Infantil, os autores destacam: a arte sempre é produtora de algum conhecimento, ao serem proporcionadas diferentes formas de participação das crianças, é importante que se crie diversas possibilidades, que permitam riscar, pintar, modelar, construir; a arte não se restringe a materiais próprios, qualquer material pode vir a se formar uma obra de arte; a arte caracteriza-se como um importante saber científico (Cortez, 2022; Reis, 2021). Também destacam: “a arte desenvolve o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o lado artístico de cada criança” (Trindade, 2019, p. 56). Como expressa Ferreira (2015),

O ensino de Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. [...] É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno (Ferreira 2015, p. 9).

Quanto aos conteúdos, os textos indicam que há expressividade de manifestações culturais que envolvem música, cinema, dança, teatro, arte circense, literatura, poesia, colagem e elementos audiovisuais. Lopes (2011), Silva (1999) e Sacristán (2000) reiteram que o currículo não é uma listagem de conteúdos, é, sobretudo, um processo constituído por encontro de saberes e experiências, ou seja, entendemos que abrange um processo dinâmico e amplo, que se dá para além da escola.

Acerca das práticas curriculares dos professores, os estudos indicam a eleição das seguintes abordagens usadas como referência nas práticas cotidianas: pinturas, teatro, brincadeiras, música, dança, desenho, contribuições de artistas famosos e suas obras de arte, principalmente.

Góes (2023) ressalta que, no ensino da arte, perdura, nos tempos atuais, uma perspectiva que ganhou força no século 19, com práticas pedagógicas que buscavam fazer com que as crianças produzissem as atividades de arte de forma livre e espontânea, sem intervenção dos professores. Essa concepção era

robustecida tanto por uma formação docente aligeirada quanto por práticas docentes espontaneístas.

Na análise desses estudos, compreendemos que a arte, na Educação Infantil, é frequentemente associada pelos pesquisadores à BNCC, que é vista como um guia para conteúdos, métodos, recursos e outros aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Essas associações são feitas de forma direta, sem muitas elaborações, concentrando-se principalmente no curto prazo.

Quanto à relação com as crianças, parte dos trabalhos se concentra na importância dessa prática no dia a dia das crianças e na valorização do protagonismo infantil. Essas pesquisas mostram a relação próxima entre professores e alunos durante a ação da prática, tal como indica Mendes (2020, p. 70), “[...] ambos, professor e criança, fazem parte desse processo de construção de conhecimentos”.

Nas DCNEI (Brasil, 2010), encontramos orientações para que se efetive a garantia de vivências/experiências que estimulem conhecimentos para a criança, podendo oportunizar o aprofundamento nas diferentes linguagens: teatral, verbal, musical, entre outras. Na BNCC (Brasil, 2018), também encontramos orientações, tais como:

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018, p. 41).

Por meio da análise, cabe dizer que, embora as prescrições sejam mencionadas na pesquisa, não é possível mensurar o seu impacto nas práticas pedagógicas das escolas em seus fazeres cotidianos.

A análise e sistematização dos dados desses estudos nos mostram que as práticas curriculares em artes na Educação Infantil são caracterizadas por uma abordagem que valoriza a expressão criativa, a experimentação e a descoberta. Observamos também a falta de amplitude dos espaços para com as

práticas de artes no sentido de proporcionar vivências fora do ambiente de sala de aula, como visitas externas à museus.

Percebemos ausência de trabalhos com escultura e modelagem, que também a BNCC faz referência, no Campo de experiências: Traços, sons, cores e formas, como direito da criança: “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BNCC, 2018, p. 48).

Na categoria *Contribuições do ensino da arte na Educação Infantil*, Borges (2021), Anversa (2022), Pimentel (2023), Pereira (2021), Leite (2021) e Baldani (2022), utilizam, entre as metodologias, estudo de caso, pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa, bibliográfica e documental. As pesquisas utilizam práticas como desenhos, identificação de cores, pinturas, brincadeiras e brinquedos. Nos estudos, os professores pesquisados sinalizam a BNCC como referência para planejar o ensino, ressaltando a importância do ensino de Artes em todo o processo educacional. Para os autores, na Educação Infantil, a arte é percebida como fundamental, pois é a fase em que as crianças exploram intensamente a imaginação e desenvolvem suas habilidades criativas, as abordagens abrangem aspectos cognitivos, estéticos e emocionais.

Leite (2021) observou, em sua pesquisa, que as professoras têm diferentes representações sobre a arte na infância, que incluem associações ao desenho pronto, e que muita desordem ocorre quando se utiliza tinta, recortes com papel, mas é um recurso à criatividade e à imaginação. O papel das professoras no ensino da arte envolve lidar com essas representações e promover um ambiente propício para o desenvolvimento das linguagens artísticas em sala de aula. Conclui-se que essas representações sociais estão relacionadas às atitudes das professoras em relação ao trabalho com as linguagens artísticas, sendo influenciadas pelo grupo e pela subjetividade humana.

Em nossa investigação, identificamos que, dentre as pesquisas mapeadas, 11 foram realizadas por professores de arte: Baldani (2022), Trindade (2019), Cortez (2022), Zdradek (2022), Trigo (2022), Silva (2023), Babugem (2022), Lima (2019), Leite (2021), Anversa (2022), Stein (2019), com formação entre as graduações em Artes visuais, Artes cênicas, Dança, Educação artística e Arte-educação, e as outras 16 pesquisas envolveram professoras da Educação Infantil com formação em pedagogia, que foram de grande contribuição para nossos estudos.

Na pesquisa de Borges (2021) com crianças de 4 e 5 anos, as práticas para o ensino de arte envolveram leitura de histórias infantis que fazem parte da literatura brasileira e ilustrações das histórias. Foram utilizados os seguintes materiais: pincéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, cartolinas e, depois, o desenho livre. Concluída a atividade, seguiram contando sobre o desenho, também fazendo releituras de obras famosas, como o quadro da Mona Lisa, obras de Leonardo da Vinci, no intuito de proporcionar a sensação de pintar uma obra de arte semelhante ao quadro proposto para a atividade. Segundo a autora, as contribuições foram: o desenvolvimento da criatividade e expressão das crianças, o estímulo dos aspectos afetivos, cognitivos e motor. Para a autora, esses elementos contribuem com a formação da identidade da criança.

Nos estudos de Castilho (2021), dentre as práticas mobilizadas, destacam-se: vídeos de obras e de artistas famosos, colagem com releituras de obras (com paisagens, naturezas-mortas, flores, retratos, cenas diversas), obras de arte compostas por Matisse, experiência com a música xote ecológico de Luiz Gonzaga, desenhos a partir de poesias de Cecília Meireles, teatro de obras literárias, dobradura de barquinho de papel. Para essas ações, utilizaram de tinta, lápis de cor e canetinhas para executarem as atividades. Silva (2019), em seus estudos, apresenta práticas para o ensino de Artes com carimbo de mãos, a modelagem com massinha de modelar, desenhos que ilustram histórias, a música, o teatro, e estima as artes visuais, como uma qualidade de tempo desacelerado, que prende o olhar e cria espaços dotados de significados.

Os autores Castilho (2021) e Silva (2019), dialogam e salientam sobre as contribuições do ensino de arte para a Educação Infantil, que propicia construir um currículo com maior diversidade de elementos, afetividade de encontros e diálogos com corpos e incorporais, que valorizam e incluem os diferentes saberes das crianças. Destacamos que existe um grande quantitativo de professoras formadas em pedagogia com estudos de pós-graduação em Arte para a Educação Infantil.

Na categoria *Formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não formais*, reunimos 3 pesquisas que se debruçam em contribuições para a formação docente inicial, continuada e em espaços de educação não formal. O tema categorizado trata de um processo voltado para a ampliação e o aperfeiçoamento de conhecimentos, métodos e demais saberes necessários para o cotidiano em sala de aula, no intento de integrar teoria e prática e reforçar a importância de docentes preparados para seu exercício. Quanto

à formação inicial, as lacunas encontradas dizem respeito à identificação de propostas genéricas para o trabalho em arte com crianças da Educação Infantil, e que o ensino da arte se mostra fragilizado ou sequer é disponibilizado nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Nessa abordagem, Reis (2022) aponta constatações de dificuldades que muitos professores da Educação Infantil enfrentam para criar práticas educativas contextualizadas em arte, a pesquisa se volta à investigação da formação inicial em arte desses professores em Santa Catarina, que acontece nos cursos de Pedagogia, conclui que o ensino da arte sequer existe em alguns cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, as contribuições do filósofo John Dewey (2010) para o ensino da arte exigem mudanças urgentes e radicais no atual modelo de formação artística e cultural do futuro pedagogo.

Quanto à formação continuada, Souza (2019) utiliza de uma pesquisa intervenção, seus estudos revelam que os professores precisam estar em constante reflexão de si e de suas práticas, para auxiliar nos processos de buscar, selecionar, interpretar e criticar adequadamente o enorme fluxo de conhecimento e informações, incessantemente produzidos pela sociedade contemporânea. Conta com a participação de 19 professoras da Educação Infantil e utiliza, como metodologia, as análises de observação das oficinas. Faz uso de música, experiência corporal, movimento, tipos de linhas e colagem, como conhecimentos para intervenção e para produção de dados.

Quanto à formação em espaços não formais, Silva (2022) assume como objetivo analisar a contribuição da organização de ateliês de espaços efêmeros, como dispositivos de formação estética docente. A pesquisa foi desenvolvida por meio da proposição de encontros-ateliês, com 13 estudantes de um curso superior.

O conceito de espaço efêmero de formação estética docente, um dos resultados do estudo, construído no diálogo com os campos da arte, da arquitetura e da educação, é enunciado como um ateliê expandido, sem base física fixada e sem fronteiras, no qual não apenas a atividade proposta é importante, mas o espaço em si, com suas propriedades, funciona como um dispositivo para ativar a experimentação de sensações distintas das usuais, para provocar fruição na relação com os elementos disponíveis, fecundar sentimentos, pensamentos, intuições, sensações, em rupturas de sentidos (Silva, 2022, p. 8).

A tese argumenta que a formação de professores para a infância pode ser aprimorada ao articular as dimensões ética, estética e política, realizada em espaços efêmeros: ao ar livre, em interação entre diferentes elementos (a natureza, a arte e a cultura), com abertura para conhecimentos e práticas sensíveis. O aprimoramento pela formação de professores destaca-se em importância para a qualidade da educação, trata-se de um momento que possibilita aos educadores atualizarem seus conhecimentos, desenvolver novas habilidades e ampliar práticas pedagógicas.

Sacristán (1998, p. 17) nos afirma que “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. Ainda segundo o autor:

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo [...] O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo (Sacristán, 1998, p. 31-32).

Nessa mesma perspectiva, concordamos que:

[...] a arte é uma proposta curricular que envolve a criança, diante disso, o professor precisa vivenciar a arte para que possa atuar nesta linguagem com a criança, pois tendo experimentado e vivenciado sua própria sensibilidade é que poderá ter um olhar crítico e construtivo sobre as atividades da criança (Andrade, 2009, p. 68).

Os estudos investigados apontam as contribuições de Pimenta (1996) e Nóvoa (2015), que destacam que os professores produzem, no seu cotidiano docente, os saberes da experiência, sendo necessário permanente reflexão sobre sua prática. Logo, a formação de professores se configura em um constante refletir. Entendemos que a formação do professor é importante demanda da educação, que contribui para a qualidade das ações profissionais e para ampliação das experiências e linguagens com as crianças.

Na categoria *Prescrições curriculares e Legislação*, destacamos 3 trabalhos. Wilmsen (2021), no estudo de caso, traz a problemática: que visões de infâncias e crianças estão presentes nas documentações pedagógicas da escola? A autora conclui que documentar as jornadas das crianças na educação implica respeitar seus direitos fundamentais, como o direito ao brincar, explorar, investigar e

relacionar-se. Faz referência à BNCC e expõe: “pesquisar as infâncias na educação permite buscar recortes da realidade que podem ser analisados, refletidos e ressignificados, com a intenção de contribuir para a qualidade de vivências das crianças na Educação Infantil” (BNCC, 2018, p. 18).

Cassimiro (2019) contribui, em seus estudos, com uma pesquisa-ação, e problematiza: como as políticas públicas para a arte orientam o trabalho docente na Educação Infantil? Por meio de 8 encontros-diálogos para estudos e discussões sobre as políticas públicas para a Arte na Educação Infantil, tanto em nível nacional como local.

Em análises com base em Vygotsky, os resultados produzidos pelo grupo apontaram para um desconhecimento das professoras sobre as legislações e documentos nacionais e municipais sobre a arte na Educação Infantil, bem como a utilização da arte na escola apenas como estratégia metodológica para fins pedagógicos. Apontaram, ainda, para a pouca experiência sobre a arte durante a formação acadêmica e profissional das professoras, bem como a ausência de formação continuada no município voltada a essa temática.

Rosa (2019) questiona sobre as continuidades e as discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. A pesquisa revela que a BNCC está envolta em uma rede de interesses econômicos e políticos, e que o currículo brasileiro, nas últimas versões da Base, foi alvo de disputa por quatro grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e uma fração específica da classe média, composta por técnicos e outros profissionais favoráveis às reformas na educação. Sugere que a construção da BNCC não foi um processo contínuo e democrático, como afirmam os discursos do MEC e da Rede do Movimento pela Base.

Os resultados destacam que a principal consistência em todas as versões da BNCC foi a proposta de uma base curricular para a educação básica, incluindo a Educação Infantil. No entanto, várias discontinuidades foram observadas, como a composição da equipe de elaboração do documento, o papel do Movimento pela Base (de apoiador a gerenciador), o endereçamento das capas das versões, os princípios orientadores e a concepção de currículo para a Educação Infantil, a organização curricular dessa etapa e o papel da brincadeira.

Nas pesquisas mencionadas, faz-se um movimento entre teoria, prática, experiências, saberes e fazeres dos sujeitos praticantes (Certeau, 1994), que se expandem nos cotidianos na escola, na Educação Infantil, na aula

de arte. Assim, em nossos estudos, encontramos evidências de processos metodológicos ampliados nos contextos atravessados pelo ensino de arte na Educação Infantil.

A pesquisa de Brito (2022), além de destacar o papel e o protagonismo das próprias crianças nesse processo, ressalta a importância de considerar as particularidades individuais nessa etapa crucial do desenvolvimento, as contribuições das atividades que envolvem música, artes visuais, suas implicações e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Pimentel (2022) nos trazem reflexões sobre a atividade docente e os processos educativos das crianças na Educação Infantil. Destacam-se a importância de um ambiente acolhedor e estimulante para que as crianças se sintam seguras e desenvolvam plenamente suas habilidades, promovendo uma educação mais individualizada e inclusiva, além de oferecer experiências artísticas e culturais diversas.

Para Cortez (2022), caberia ao professor propiciar meios para que a criança estabeleça uma relação de exploração com as diferentes técnicas (pintura com tinta, uso de lápis e giz, texturas) e modos de manipular os materiais disponíveis e levar a experiências além de moldes previamente estabelecidos.

Com Trindade (2019), encontramos contribuições com o objetivo de abordar sobre o racismo na Educação Infantil e refletir sobre o papel que a arte exerce como recurso pedagógico para a formação identitária da criança, em especial à criança negra. Dentre os estudos selecionados, a pesquisa de Trindade (2019) é o único trabalho que aborda questões para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola relacionadas ao ensino de arte na Educação Infantil. Suas práticas envolvem autorretratos, imagens de pintura em tela de artistas famosos, como Portinari e Heitor dos Prazeres, valorizando a história e a cultura da África e desenho ilustrativo.

A respeito do ensino e das práticas de arte, destacamos os estudos de Baldani (2022), Trindade (2019), Cortez (2022), Zdradek (2022), Trigo (2022), Silva (2023), Babugem (2022), Lima (2019), Leite (2021), Silva (2022).

Nas propostas mapeadas, destacamos: a exploração da poeticidade nas linguagens artísticas (Paula, 2020), as intervenções baseadas em contação de histórias (Silva, 2023), o desenvolvimento da percepção sensorial e de elementos das artes visuais (Pereira, 2021), a análise da prática docente em

artes visuais desde a teoria até a prática (Anversa, 2022), as concepções e práticas avaliativas (Castilho, 2021), os ambientes de aprendizagem (Silva, 2022), as artes e as relações étnico-raciais (Trindade, 2019), a estimulação da capacidade criadora (Mendes, 2020), o desenho como linguagem artística e sua dimensão estética (Baldani, 2022; Mendes, 2019), a articulação entre arte circense, brincadeiras, teatro e contação de histórias (Babugem, 2022; Mendes 2020; Cassimiro, 2019), a construção do conhecimento com dança (Trigo, 2020), o papel do professor (Pimentel, 2023), a avaliação enfatizando o protagonismo infantil (Brito, 2023), as experiências em espaços efêmeros, com a natureza, a arte e a cultura (Silva, 2022).

Por meio do mapeamento, análises e sínteses aqui cartografadas, buscamos responder ao questionamento feito no início deste estudo: quais temáticas, saberes e fazeres podem ser encontradas em dissertações e teses no movimento curricular do ensino da arte na Educação Infantil?

Encontramos temas que abarcam expressão corporal e movimento como ferramentas de aprendizado, tais como dança, brincadeiras, circo, teatro. Também, experiências estéticas desenhadas (Anversa, 2022; Souza, 2019; Silva, 2022; Silva, 2019). Os estudos estão imbuídos de saberes, concernentes a histórias de literatura infantil, desenhos, teatrinhos, pintura com tinta, lápis de cor, recorte e colagem, que envolvem práticas contextualizadas e significativas no âmbito educacional voltado para as crianças, a Educação Infantil. Ao explorar esses movimentos e seus contextos específicos, podemos identificar estratégias e abordagens que melhor se adequam às necessidades e realidades das crianças em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e experiências.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas não apenas contribuem para a construção de conhecimentos mais amplo na área da Educação Infantil, mas também fornecem relevantes possibilidades para práticas pedagógicas mais sensíveis às diversas dimensões da educação com crianças pequenas.

Uma pausa nas conexões

A análise das obras acadêmicas nos permitiu conhecer as abordagens atualmente implementadas. Em nossa pesquisa, notamos que o ensino da arte na Educação Infantil é uma importante estratégia para qualificar as práticas pedagógicas e proporcionar experiências criativas e expressivas com as crianças.

Percebemos que os temas explorados para a prática do ensino de arte em nas pesquisas investigadas abordaram saberes e fazeres que envolvem diversas linguagens e elementos das artes visuais, tais como: pinturas, teatro, brincadeiras, música, dança, desenho, contribuições de artistas famosos e suas obras de arte.

Por meio da investigação da produção acadêmica em dissertações e teses, pudemos conhecer e analisar contribuições do ensino de arte na Educação Infantil, assegurados a partir do contexto redigido pela BNCC. Observamos que, pelo contexto de pandemia, houve insegurança em práticas com as crianças, relatadas nos estudos de Mendes (2020), Borges (2021), Reis (2021), Rohleder (2021), Zdradek (2022), Babugem (2022), Baldani (2022), Brito (2023), Silva (2023), Pimentel (2023).

Contudo, também ressaltamos que, nos cotidianos escolares, as práticas curriculares se manifestam como possibilidades muito potentes para problematizar e ampliar as prescrições (Ferraço, 2007), como identificamos nos trabalhos aqui mencionados. Como no ensino de educação física, compreendemos que a inserção do ensino de artes na Educação Infantil não é consensual, mas também tem sido fortalecida por questões legais, administrativas e pedagógicas.

Ainda nos resta conhecer como os docentes nas escolas tem rompido com os limites da organização disciplinar, como tem valorizado as demandas e tempos das crianças, bem como quais apropriações elas têm vivido dessas experiências em suas brincadeiras e ações, para além da escola. Cenas que podem mover outras pesquisas, problematizações e intervenções.

Referências

- ANDRADE, E. B. F. **A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar!** Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.
- ANVERSA, P. **Da teoria à prática, da prática à teoria:** análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Ensino das Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- ARIÈS, Philippe. **Os Dois Sentimentos da Infância.** In: ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BABUGEM, E. O. **Artes da cena e infância:** reflexões críticas acerca da práxis com o teatro na educação infantil, 2022. Dissertação (Mestrado em Artes da cena) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

- BALDANI, A. S. R. **O desenho na educação infantil**: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino, 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Rio Grande do Sul, 2022.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BORGES, L. T. **A arte e suas contribuições para o desenvolvimento infantil**: um estudo de caso em uma escola do município de Presidente Kennedy/ES. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRITO, M. de. **As pesquisas sobre avaliação na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade**: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- CASSIMIRO, J. V. D. A. **Políticas públicas para a arte na educação infantil**: reflexos do cotidiano de uma instituição infantil de Ilhéus-BA. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Santa Cruz, 2019.
- CASTILHO, E. **Educação infantil na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora**: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações nacionais, 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORTEZ, M. D. **Arte e educação**: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, L.C.; NEIRA, M.G. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 16-34, 2021.

- FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M.; MIRANDA, M. L. J. Análise da Produção do Conhecimento Sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Movimento**, v. 25, p. 25-58, 2019.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FERREIRA, A. P. **A importância do ensino de artes visuais na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedag.**, p. 534–51, 2016.
- GARZON, A. M. M.; SILVA, K. L. da; MARQUES, R. C de. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem. 1990-2017. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, supl. 4, p. 1751-1758, 2018.
- GÓES, M. S. Qual lugar da Arte na Educação Infantil? **Interfaces da Educação**, p. 13-39, 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IAVELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LEITE, A. P.S. dos. **Representações sociais do ensino da arte por professoras da educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2021.
- LIMA, D. M. de. **Poéticas para bebês e crianças pequenas: práticas Performativas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, DF, 2019.
- MENDES, S. A. F. de. **Conhecimento corporal na educação infantil: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- NUNES, K. R. **Curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico**. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.
- NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Educação física na educação infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à Covid. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n.1, p. 184-200, 2021.
- NUNES, K. R. NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr 2021.

- NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, série II, n. 3, p. 13-22, 2015.
- NASCIMENTO, P. N. P. **Criança, infância e o ensino de arte na educação infantil**: percepções em uma escola pública 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2024.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.
- OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação**: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.
- PAULA, B. B. de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- PEREIRA, E. F. **Abordagem triangular**: uma experiência estética na educação infantil, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p.44-64
- PIMENTEL, M. E. C. **A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- REIS, R. M. dos. **Arte, cultura e patrimônio na formação inicial dos professores da infância**: análises e possibilidades para o ensino da arte nos cursos de pedagogia em Santa Catarina. 2022. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.
- ROHLEDER, L. S. **O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.
- ROSA, L. O. da. **Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2003.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade**: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SILVA, A. H. da. **Experiências estéticas na educação infantil**: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- SILVA, A. P. G. da. **A contação de história na educação infantil**: teatralidade e educação somática. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.
- SILVA, I. O. de; LUZ, I. R. da; FARIA, F. L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.
- SILVA, V. J. da. **Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente**: atravessamentos e ressonâncias. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.
- SOUZA, S. M. M. F. **“Sensibilização para uma prática inclusiva com arte”** – uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- STEIN, V. Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- TRIGO, C. V. C. **Dança na educação infantil**: a criança como protagonista na construção do conhecimento, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.
- TRINDADE, B. C. S. da. **Artes**: saberes e fazeres na educação infantil: educando para relações étnico-raciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILMSEN, L. **Documentação pedagógica**: estudo sobre crianças e suas linguagens. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Caxias do Sul, 2021.

ZDRADEK, A. C. S. **A mediação de material educativo na educação infantil**: sobre encontros e cartas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2022.

A educação é, por essência, um campo fértil em que florescem as mais diversas vozes, histórias e experiências. Neste livro, mergulhamos no fascinante universo da diversidade e da diferença na educação, reconhecendo que cada contexto é único, carregando em si uma multiplicidade de identidades e saberes que ampliam horizontes.

Em um mundo cada vez mais interconectado, a compreensão e a valorização da diversidade e da diferença são fundamentais para a formação de cidadãos empáticos, conscientes e críticos. Este livro convida educadores, gestores, estudantes e todos os interessados no processo educacional, a refletir sobre diferentes realidades, apresentando não apenas os desafios, mas também as oportunidades que surgem ao adotarmos uma abordagem inclusiva e plural.

Convidamos você, leitor, a mergulhar em cada contexto e, na singularidade de cada indivíduo, promovendo um espaço onde todos possam aprender e crescer juntos. Que este livro inspire a construção de um ambiente educacional que não apenas reconhece, mas celebra a diversidade e a diferença, transformando-a em uma fonte de aprendizado e inovação.

Os organizadores



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia