



POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO PPGE-UFES

ELINEIDE DE OLIVEIRA MENDONÇA
JEAN CARLOS PEREIRA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ELINEIDE DE OLIVEIRA MENDONÇA
JEAN CARLOS PEREIRA
(ORGANIZADORES)

POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO PPGE-UFES




EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024

Capa: William Alexander Mora Holguin

Imagem da capa: Franceila Auer Kalinca Costa Pinto das Neves e Roberta Leão

Revisão: Jaqueline Maria do Nascimento Rocha (Jaque Nascimento) UFES, Rute Léia Augusta da Silva (UFES)

Revisão técnica e seleção/aceite dos textos para publicação: organizadores/Comitê Científico

Revisão Técnica: Cláudia Vieira Küffer Chagas, Elineide de Oliveira Mendonça e Jean Carlos Pereira

Livro publicado em: 11/10/2024

Termo de publicação: TP0772024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P856

Mendonça, Elineide de Oliveira.

Possibilidades da pesquisa em educação : experiências construídas no PPGE-UFES / Elineide de Oliveira Mendonça; Jean Carlos Pereira.

--Itapiranga : Schreiben, 2024.

248 p. : il. ; E-book.

Inclui bibliografia e índice remissivo

ISBN: 978-65-5440-325-2

DOI: 10.29327/5435924

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Fórum de Educação. 4. PPGE-UFES.

I. Título. II. Pereira, Jean Carlos.

CDD 370.78

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves (PPGE – UFES)

Prof. Dr. Hiran Pinel (PPGE – UFES)

Prof.^a Dr.^a. Priscila Monteiro Chaves (PPGE – UFES)

Prof. Dr. Robson Loureiro (PPGE – UFES)

Prof.^a Dr.^a. Sandra Kretli da Silva (PPGE – UFES)

Prof.^a Dr.^a. Sandra Soares Della Fonte (PPGE – UFES)

Prof.^a Dr.^a. Sonia Lopes Victor (PPGE – UFES)

Prof.^a Dr.^a. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (PPGE – UFES)

Prof.^a Dr.^a. Vania Carvalho Araújo (PPGE – UFES)

Prof. Dr. Wagner dos Santos (PPGE – UFES)

AGRADECIMENTOS

À FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo) pelas Bolsas de Pesquisa a nós concedidas, que permitiram trazer à luz mostras de nossas pesquisas, a partir do Fórum de Educação-2023, que se materializam neste e-book, corroborando para o desenvolvimento da Pesquisa e da Educação Capixaba exponencialmente, nesses 20 anos de sua existência.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) pelas Bolsas de Mestrado e Doutorado que fizeram com que as pesquisas desenvolvidas localmente e em experiências internacionais dessem tónus para que mais um produtivo Fórum de Educação se realizasse.

Aos nossos orientadores pela dedicação, responsabilidade e apoio acadêmico, ensinando-nos os caminhos e possibilidades da pesquisa em Educação.

Ao PPGE-UFES (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo) e ao CE (Centro de Educação) pela articulação e força para que este evento se realizasse; também pela confiança que nos foi creditada para levarmos adiante esta empreitada, dando mais um passo rumo aos 45 anos desse programa de excelência.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Wagner dos Santos</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM INCLUSÃO ESCOLAR.....	11
<i>Allana Ladislau Prederigo</i> <i>Mariangela Lima de Almeida</i>	
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO: O PAEBES-ALFA (PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO) NO MUNICÍPIO DE VIANA NO ANO DE 2021.....	24
<i>Nina Soares Rocha</i> <i>Priscila Chaves Monteiro</i>	
AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
<i>Schirlen Pancieri Lima</i> <i>Cleonara Maria Schwartz</i>	
AVALIAÇÃO NA TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	47
<i>Shellen de Lima Matiazzi</i> <i>Alexandro Braga Vieira</i>	
CONTINUIDADES NAS DESCONTINUIDADES: O BRASIL E O ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.....	55
<i>Bruno Santos Conde</i> <i>Marcelo Lima</i>	
CURRÍCULOS-EXPERIMENTAÇÕES: O QUE PODEM OS ENCONTROS DOS/COM OS BEBÊS?.....	69
<i>Fernanda Binda Alves Touret</i> <i>Sandra Kretli da Silva</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CAPIXABA: BREVIDADES E CONSIDERAÇÕES ACERCADO MUNICÍPIO DE ARACRUZ.....	84
<i>Elineide de Oliveira Mendonça</i> <i>Rodrigo Sarruge Molina</i>	

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AÇÃO COMUNITÁRIA: INTERFACES DO QUILOMBO HELVÉCIA – NOVA VIÇOSA (BA).....	98
<i>Silas Lacerda dos Santos</i>	
ESTUDO COMPARADO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PESQUISA-AÇÃO NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	112
<i>Letícia Soares Fernandes</i> <i>Mariangela Lima de Almeida</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA ELEIÇÃO DIRETA DE DIRETORES ESCOLARES NA PMV/ES.....	126
<i>Cláudia Vieira Küffer Chagas</i>	
INTERCULTURALIDADE EM CONTEXTO DE FRONTEIRA CAMPO – CIDADE: UMA PROPOSIÇÃO DIALÓGICA ENTRE ESCOLAS E TERRITÓRIOS.....	140
<i>Eduardo Carlos Souza Cunha</i> <i>Erineu Foerste</i>	
INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: O POTENCIAL DOS CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	155
<i>Elisa Prado Có</i> <i>Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi</i>	
JUVENTUDE E INDÚSTRIA CULTURAL NA ERA DO <i>STREAMING</i> ...	167
<i>Jean Carlos Pereira</i> <i>Maria Amélia Dalvi Salgueiro</i>	
LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO E FAMÍLIAS NEGRAS...	182
<i>Daniela Santos Alacrino</i>	
PARA ALÉM DAS BARREIRAS: A GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	191
<i>Marcelo Loureiro Ucelli</i> <i>Reginaldo Celio Sobrinho</i>	
PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: PROCESSOS DE UMA PRÁXIS DE RESISTÊNCIA.....	201
<i>Maria de Fátima Miguel Ribeiro</i> <i>Edna Castro de Oliveira</i>	

PESQUISA-AÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E NECESSIDADES FORMATIVAS: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE BRASIL E PORTUGAL.....	211
<i>Rafael Carlos Queiroz</i>	
TRABALHO DOCENTE: A SAÚDE DAS PROFESSORAS DO DIREITO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM UMA PERSPECTIVA DE RAÇA E GÊNERO.....	225
<i>Lara Brasil de Menezes</i>	
<i>Maria Elizabeth Barros de Barros</i>	
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO TEÓRICO BIBLIOGRÁFICO (2014-2023).....	233
<i>Jamille Panetto Blandino Gobetti</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	242

PREFÁCIO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática
(Paulo Freire, 1996, p. 61)¹.

Diálogo, diversidade, respeito e colaboração são princípios importantes para compreender o esforço empreendido nestes Anais. Não estamos apenas tornando público o que foi apresentado no Fórum, mas, principalmente, anunciando como este caminho foi possível. Este percurso foi trilhado com uma gestão que, diariamente, lutou para colocar esses princípios em prática, diminuindo, conforme ensina Freire (1996, p. 61), a “distância entre o que se diz e o que se faz”.

Criado em 2017, o Fórum de Educação é uma atividade curricular obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), organizado pelos estudantes com o objetivo de fortalecer a integração entre a Pós-Graduação e a Graduação. Ele envolve a apresentação e debate das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos e doutorandos, destinadas aos graduandos, professores da graduação, profissionais da educação básica e do ensino superior privado.

Na sua 6ª edição em 2023, o Fórum também celebrou os 45 anos do PPGE com uma programação que discutiu as “Possibilidades na pesquisa em educação: experiências construídas no PPGE/UFES”. No primeiro dia, o Fórum foi marcado por uma Mesa-redonda que apresentou a trajetória histórica das quatro linhas de pesquisa do PPGE. As professoras Dra. Denise Meyrelles de Jesus, da linha de Educação Especial e Processos Inclusivos; Dra. Moema Rebouças, da linha de Educação e Linguagens; Dra. Janete Carvalho Magalhães, da linha Docência, Currículo e Processos Culturais; Dra. Vânia Carvalho de Araújo, da linha Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, assumiram a difícil tarefa de materializar em uma exposição a trajetória histórica do primeiro programa de Pós-Graduação da UFES. Este desafio foi enfrentado com brilhantismo, elegância e competência acadêmica, características dessas docentes.

Nesse momento, ficou evidente a multiplicidade de objetos, teorias e metodologias na definição de temas de pesquisa na área da Educação, abrangendo alcance regional, nacional e interacional. Essa diversidade de possibilidades

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

de pesquisa constitui as práticas científicas dos docentes, discentes e egressos do PPGE. Esse movimento foi reforçado no segundo dia do evento com as apresentações orais dos trabalhos dos discentes de mestrado e de doutorado. Em um processo de diálogo coletivo, esses trabalhos foram debatidos por uma banca composta por docentes do PPGE de diferentes linhas, do Centro de Educação e por egressos.

Esses trabalhos estão documentados nas páginas destes Anais. Sua análise revela a compreensão de que educação e produção de conhecimento na Pós-Graduação *stricto sensu* se realiza de forma coletiva, vinculadas aos grupos, às linhas de pesquisa e aos projetos de pesquisas do PPGE, valorizando, portanto, a coautoria com orientadores/as. O leitor perceberá, ainda, a potencialidade das pesquisas desenvolvidas no PPGE, sua relação com as linhas de pesquisa do Programa e nosso compromisso com a inclusão social e a garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

Por fim, destaco que muitos coletivos estão envolvidos na organização e realização de um evento como o Fórum de Educação do PPGE. Nesse momento, cabe agradecer aos discentes organizadores, aos docentes e à secretaria do PPGE. O Fórum materializa o espírito de colaboração, solidariedade, respeito e diálogo nutrido no Programa. Em uma análise retrospectiva, percebemos pelos Anais do 6^a Fórum de Educação que a missão do PPGE está sendo cumprida, que é “formar profissionais altamente qualificados, gerar avanços científicos com foco na pesquisa, produção e socialização de conhecimento, e engajar-se politicamente e socialmente em âmbito regional, nacional e internacional”.

De igual modo, essas ações fortalecem o reconhecimento do PPGE como um Programa de Pós-Graduação de excelência nacional e internacional na formação de docentes, gestores e pesquisadores comprometidos com a produção e transferência de conhecimento.

Todo esse processo foi coroado em 2021 com a obtenção do conceito 6 pela CAPES. O PPGE está entre os Programas de excelência na área da Educação no Brasil, resultado de um projeto iniciado há 45 anos, portanto, fruto de muita dedicação e empenho. Cabe-nos, neste momento, agradecer a todos que fizeram e fazem parte desta história.

Wagner dos Santos

Docente do PPGE/Ufes

Coordenador do PPGE/Ufes (2021-2024)

Vitória, 17 de julho de 2024.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM INCLUSÃO ESCOLAR

Allana Ladislau Prederigo¹

Mariangela Lima de Almeida²

Linha de pesquisa³: Educação Especial e Processos Inclusivos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa na área da educação foi por muito tempo organizada tal como as pesquisas de outras áreas do conhecimento, se consolidando no contexto brasileiro com algumas problemáticas, entre elas o afastamento da universidade e as redes de ensino, uma vez que o pesquisador acadêmico pretendia com o contexto e atores investigar sobre a escola, se tornando um observador neutro no *locus* de pesquisa, que ao final do processo escreveria sua visão sobre o experienciado naquele local (Diniz-Pereira, Lacerda, 2009).

Durante o final da década de oitenta e início dos anos noventa, acompanhando o processo de redemocratização do país, pesquisas mais participativas ganharam força no contexto educacional, com forte influência de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. A pesquisa-ação encontrou no contexto brasileiro solo fértil para sua utilização, ganhando popularidade principalmente por suas características participativas, de

-
- 1 Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Apoio financeiro da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), allana.prederigo@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7514-2922>.
 - 2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mlalmeida.ufes@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7092-2583>.
 - 3 PREDERIGO, Ladislau; ALMEIDA, Mariangela Lima de. As contribuições da pesquisa-ação para a produção de conhecimento em inclusão escolar. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 11 - 23.

autonomia dos sujeitos e de relevância para a realidade, sendo reconhecida pela sua contribuição mais assertiva no contexto social.

Nesse contexto, a pesquisa-ação vem sendo utilizada na área da educação para realização de pesquisas acadêmicas que contemplam uma diversificada gama de temáticas, sendo assim, o nosso intuito neste texto é compreender como esta metodologia vem contribuindo na produção de conhecimento na área da inclusão escolar, sendo esta uma parte da revisão de literatura que compõe uma dissertação de mestrado que pretende analisar a produção acadêmica na área da educação, realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, que se voltam para a formação de profissionais da educação e inclusão escolar, defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O trabalho de mestrado conta com a base teórica do filósofo Jurgen Habermas e sua teoria do Agir Comunicativo (2012), apoia-se principalmente em seus conceitos de discurso, argumentação, racionalidade comunicativa e racionalidade instrumental. Para realização deste artigo, tivemos como metodologia a análise bibliográfica e documental, que nos permitiu a construção de ensaios a partir da literatura acadêmica e legislação focada na área da inclusão escolar e da pesquisa-ação.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: ALGUMAS DISCUSSÕES NECESSÁRIAS PARA O ESTUDO

Ao tratarmos do termo “inclusão escolar”, estamos nos referindo especificamente ao processo de escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) dentro das escolas e classes comuns. Acreditamos ser importante ter como ponto de partida essa discussão, uma vez que ainda existe uma certa confusão ao tratar os termos “inclusão escolar”, “educação inclusiva” ou “inclusão”, tendo esses significados distintos dentro do contexto da área de educação.

O termo “inclusão”, se situa em um contexto mais amplo e nos remete ao ato de inserir algo ou alguém em algum espaço, sendo um termo genérico, mas ainda muito usado para se remeter ao processo de escolarização de alunos de origens de classes socialmente discriminadas, sendo o seu uso problematizado, visto que se leva o entendimento que basta que o sujeito seja inserido no contexto escolar para que seus direitos sejam garantidos, não considerando nenhum suporte para que tal aconteça.

A “educação inclusiva” é entendida como conjunto de ações e medidas pedagógicas que visam dar condições para o processo de inserção, continuidade e plena participação de todos os educandos, assumindo uma perspectiva de uma “escola para todos”, tendo como público, diferentes contextos, como os

educandos que trabalham, os advindos de grupos marginalizados, de contextos empobrecidos e entre outros.

Já o termo “inclusão escolar”, como já iniciamos a falar anteriormente, remete ao contexto de sala de aula, em que os alunos que são Público-Alvo da Educação Especial, definidos pela legislação como aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), estejam presentes nos processos educativos juntos com os demais estudantes, tendo acesso ao conteúdo, por meio de processos adaptativos de acordo com suas necessidades (Mendes, 2017).

O discurso de inclusão tem sido muito problematizado, considerando que o processo de inclusão escolar tem se configurado no contexto brasileiro apenas como o movimento de inserção dos alunos público-alvo dentro do contexto da escola, sendo muitas vezes esses sujeitos desconsiderados por professores de sala comum como alunos a qual o aprendizado é de sua responsabilidade em colaboração com outros profissionais da escola (Silva, 2019). Entendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é muito importante para a construção do processo de escolarização desses sujeitos, que por muito tempo tiveram o acesso às instituições escolares comuns negados.

Esta política é fruto de diferentes movimentos sociais, mas consideramos válido compreender desdobramentos desta no contexto escolar, assim, contamos com amparo da pesquisa de Mendes (2017), que reconhece que a PNEE-EI gera problemáticas ao colocar uma educação de tempo integral para os alunos PAEE, apontando em seu texto apenas os recursos de auxílio que acontecem em espaços-tempos extraclasse, sem indicar ou especificar os suportes que estes alunos têm direito dentro das classes comuns, o que gera brechas para interpretação de que o processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer somente fora do espaço de sala comum, causando muitas vezes, a retirada do aluno PAEE das aulas para realização do atendimento no espaço da sala de recursos.

Apesar das brechas contidas na redação da PNEE-EI como apontado por Mendes (2017), esta tem grande contribuição na inclusão dos alunos PAEE dentro do contexto escolar, ao assegurar o seu direito ao acesso às escolas comuns, sendo responsável pelo aumento de matrículas de alunos PAEE nas últimas décadas, em especial na primeira do século XXI, sendo este fator ímpar para o desenvolvimento de melhores processos de ensino-aprendizagem escolares para esse público (Brasil, 2014; Matos; Mendes, 2015). Expomos isso à medida que esta legislação foi alvo recente de tentativas de mudanças, principalmente ao indicativo de onde a escolarização destes alunos deve ocorrer.

Nos referimos diretamente ao Decreto Nº 10.5002 de 2020, (Brasil, 2020) que foi sancionado mesmo em meio às inúmeras críticas recebidas por ser

inconstitucional, pondo em funcionamento a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida em substituição a PNEE, esta teve vigor durante 60 dias, sendo suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Um de seus pontos mais problemáticos foi a proposição de criação de classes e escolas especiais, retomando a segregação das pessoas com deficiência, já superada no contexto brasileiro.

O Decreto nº 10.502 foi revogado no ano de 2023, sendo a primeira medida tomada pelo novo governo que assumiu posse no mesmo ano. Questionamo-nos a partir disso, quais são os possíveis desdobramentos do Decreto nº 10.502/2022 na modalidade da Educação Especial? Neste momento não podemos estruturar uma resposta aprofundada para tal questionamento, uma vez que não é nossa problemática central deste capítulo. Entretanto, de modo sucinto, observamos a partir do censo escolar de educação básica de 2022 o contínuo do crescimento de matrícula dos alunos PAEE nas escolas e classes comuns em todas as etapas da educação básica (INEP/MEC, 2023), porém não podemos realizar afirmações quanto a mudança no modo de conceberem esses sujeitos por parte dos profissionais da escola, visto a possível influência sofrida diante a disseminação de uma visão clínica e assistencialista.

O aspecto que se refere a concepção dos profissionais da educação é de suma importância no processo de inclusão escolar, uma vez que os desafios vivenciados por este movimento perpassam questões sobre a contratação de profissionais especializados até a concepção dos professores, que influenciam diretamente a sua prática. Consideramos ainda, a questão do financiamento para esta modalidade, que vem sendo por anos palco de disputa entre escola pública e instituições especializadas, que também são autorizadas a disponibilizarem serviços para esses educandos, porém afirmamos que o projeto de escola inclusiva só pode ser efetivado com qualidade mediante a disponibilização de recursos financeiros adequados, assim, o recurso público deve ir exclusivamente para escola pública (França; Melo; Almeida, 2022).

Considerando o mesmo contexto histórico-político, continuamos nossa análise a partir da pandemia de covid -19, vivenciada a partir do ano de 2019. Vê-se o agravamento das falhas que cercam a educação desse alunado, gerando um processo de ampliação da invisibilidade já sofrida anteriormente por esses sujeitos em seu processo de escolarização, o descuido com a educação dos alunos PAEE neste período, se reflete em prejuízos irrecuperáveis no ponto de vista social, contribuindo para exclusão desse público tanto em sua continuidade na rotina escolar, quanto em sua vida após o período de escolarização do ciclo básico.

O principal equívoco apontado deste cenário foi a realização de atividades completamente desconexas com os conteúdos curriculares das séries

equivalentes, mostrando o descompromisso com a garantia da qualidade da educação desse público, escancarando a divisão existente entre a preparação de práticas destinadas à alunos considerados “normais” para aqueles que possuem algum tipo de deficiência (Camizão, Conte, Victor, 2021).

Acreditamos que para a garantia dos processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, as escolas devem trabalhar a partir e com as diferenças que se apresentam nos contextos das salas comuns, entendemos entretanto, que este ainda é um movimento desafiador para escola e para os profissionais, visto que sua formação e práticas foram construídas a partir do princípio de uma classe homogênea, levando em conta o nível de aprendizagem da maioria para a construção de processos pedagógicos únicos para todos. Nesse sentido, o processo de inclusão escolar exige mais que mudanças pontuais, implicando em uma verdadeira reestruturação da escola, que perpassam os espaços e recursos acessíveis, mas também, com grande importância, a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva (Jesus *et al.*, 2010).

Apontamos ainda, para a demanda de se pensar para além da formação de professores, sendo necessário envolver nesse processo toda a equipe, uma vez que todos os profissionais da escola assumem um papel educativo neste contexto, afetando e sendo afetado nas trocas que acontecem diariamente, como colocam as autoras Buss e Caetano (2021):

[...] apostamos em uma formação continuada não restrita a professores, como se esses fossem os únicos que atuam na escola, mas que envolva aqueles que compõem o universo escolar, constituindo o ambiente de trabalho espaço de parcerias, trocas, onde todos se unam com o mesmo objetivo: promover o acesso ao conhecimento para todos os alunos, permitindo a todos o aprendizado. Evidencia-se a necessidade de uma formação continuada dentro da escola, com práticas pedagógicas que priorizem a aprendizagem, possibilitando transformar as práticas com ações que considerem a diversidade, oportunizando a todos o direito de aprender (Buss; Caetano, 2021, p. 31).

Evidenciando o termo transformar, colocado pelas autoras, que trazem a práticas e as ações que consideram a diversidade como ponto chave para a promoção da inclusão escolar, se mostra importante entendermos a quem fica a responsabilidade de gerar processos que oportunizem essas condições. Almeida, Bento e Silva (2018), trazem que nos estados e municípios brasileiros, essa formação tem ficado a cargo de instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação em nível de especialização, sendo essas, em maioria, na modalidade semipresencial ou a distância, tendo também propostas promovidas pelas secretarias de educação em âmbito municipal e estadual, que visam atender os profissionais que atuam nas suas redes de ensino.

Nesse mesmo caminho, há ainda, processo de formação continuada de professores promovidos por meio de pesquisas, que se movem no sentido de encontrar soluções para os desafios que emergem dos processos inclusivos promovidos nas escolas comuns, sendo essas de extrema valia, considerando as questões particulares de cada localidade. É nesse sentido, que pesquisas que adotam a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação vem se mostrando potentes quando realizadas em interface com a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar, pois movem os profissionais no sentido da transformação de sua práxis, sendo esta uma alternativa apontada para contribuir para que a formação continuada seja significativa para os profissionais da educação.

Assim, buscaremos, a partir da ótica dessas investigações, entender as contribuições da pesquisa-ação para a inclusão escolar. Ponderamos que em nossa busca por pesquisas que trabalhassem com a temática em foco, encontramos muitos trabalhos da Universidade Federal do Espírito Santo, dado validado também por Almeida (2010), Carvalho (2016) e Silva, F. (2019), que apontam o destaque desta universidade nos últimos anos nos estudos acerca da temática da formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, deste modo, acreditamos ser justificado o maior quantitativo presente dessas pesquisas em nosso diálogo.

A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para iniciarmos, tomamos a investigação de Glat e Pletsch (2010), que realizaram uma proposta de formação continuada com um grupo de professores de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, que objetivou estimular a reflexão coletiva acerca das práticas pedagógicas das professoras de salas comuns que tinham em suas classes alunos PAEE, estimulando assim, a construção de atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, visto que em processo anterior a formação, de compreensão do contexto, foi identificado o entendimento das professoras de deficiência enquanto uma incapacidade, classificando esses alunos como aqueles que não aprendem.

Levando em consideração o movimento realizado, as autoras apontam a pesquisa-ação como um alternativa viável para a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, devido, principalmente ao seu caráter de considerar como ponto de partida a realidade e as práticas da instituição escolar em específico, entretanto, as autoras consideram importante pensar além do contexto de prática dos profissionais, expondo que as situações de precarização do trabalho docente e das estruturas das escolas, se tornam grande agravante na instituição de barreiras para o processo de inclusão.

De acordo com essa visão positiva de se trabalhar a partir da realidade do território em que se realiza a formação, as autoras Almeida, Bento e Silva (2018), que utilizaram a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica para nortear o movimento da pesquisa, expõe como esta pode ser tornar ímpar para mudança de conceituação dos profissionais acerca dos elementos que constituem a inclusão escolar.

Considerando o objetivo do trabalho das autoras, que se pauta em analisar um movimento de formação na região serrana do estado do Espírito Santo, realizado com gestores de Educação Especial, é percebido a contribuição dos grupo de estudo-reflexão como um local privilegiado para os profissionais exporem seus conhecimentos e intencionalidades, dialogando entre si, permitindo assim, processos de reflexões coletivas que se movimentam em direção a superação de lógicas ultrapassadas, ainda, mostram como estas podem auxiliar na construção de políticas municipais que valorizem os conhecimentos dos profissionais da educação.

Caetano, Buss e Espíndula (2019), consideram a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma alternativa para se opor ao modelo instituído histórica e institucionalmente que não abrange ou valoriza a postura crítico-reflexiva dos profissionais da educação. Assim, promovem uma formação continuada em serviço no município de Santa Maria de Jetibá, com pedagogos da rede. Esta buscou fomentar a constituição de aprendizagens no campo educacional, afetivo e social em busca da promoção de discussões acerca da inclusão escolar, que fortalecesse os pedagogos em seu trabalho com os professores voltado nessa temática.

Assim, as autoras externalizam que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica pode ser base para a construção colaborativa de metodologias de ensino capaz de romper com os estigmas presentes no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Nesse mesmo sentido de romper com os estigmas que cercam os processos de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, Correia (2014), por meio de sua pesquisa que focou os processos de aprendizagem de alunos sem fala na escola comum e objetivou analisar as contribuições da comunicação alternativa e ampliada para esse processo.

Deste modo, apontou a possibilidade da desconstrução, junto aos profissionais envolvidos na pesquisa, de saberes instituídos acerca das deficiências severas, como a de comprometimento motores e ausência de fala articulada, por meio da pesquisa-ação. Esse movimento é explicado pela autora pelo carácter colaborativo desta perspectiva teórico-metodológica, que acarreta o desenvolvimento de uma postura investigativa nos envolvidos, levando os profissionais a enxergarem sua profissão sob uma nova óptica, possibilitando

um novo olhar sobre os desafios que se apresentam no seu dia a dia e em consequência, o surgimento de novas de práticas para atendê-las.

Considerando a mesma temática da comunicação alternativa e ampliada, Oliveira (2022) aponta para o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia de covid-19 e problematiza o fato deste estudante está matriculado em uma escola especial do estado de Sergipe, considerando este um retrocesso. O estudo se mostra interessante na medida em que os profissionais, ao entrarem em contato com diferentes discussões acerca do tema da inclusão escolar, reconhecem durante o processo formativo, realizado em parceria com a autora, que os estudantes matriculados nesta instituição deveriam frequentar a escola comum, tendo mudanças em suas concepções do significado de deficiência e do reconhecimento da capacidade de aprendizado desses alunos.

Queiroz (2021), que também teve foco nos processos formativos que aconteceram durante a pandemia, tomou como principal para sua análise um movimento disparado em Viana, município da zona rural do estado do Espírito Santo, no qual o autor se encontrava na figura de diretor da escola participante. Nesse processo, buscou novas formas de se realizar a formação continuada em uma perspectiva inclusiva para se adaptar a necessidade de realização de encontros virtuais, o desafio foi de se promover processos dialógicos por meio das plataformas digitais, que em outras experiências em nível estadual e municipal, se caracterizaram como um movimento solitário e de pouca qualidade para os professores.

O autor coloca que foi possível, a partir do movimento de formação online com os participantes, feito com base no grupo de estudo-reflexão pensar outras formas de realizar o processo educativo dos alunos PAEE durante a pandemia e ainda, apontou que por meio do uso adequado da tecnologia foi possível realizar uma formação pela via dos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, indicando sobretudo, a potência de se trabalhar em conjunto para pensar em outros/novos modos para garantia de inclusão dos alunos com deficiências.

Silva, F. (2019), também pela via dos grupos de estudo-reflexão, realizou uma formação continuada no município da Serra, no Espírito Santo, com profissionais da educação, com o intuito de aprofundar os diálogos sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE dentro da escola. A pesquisadora destaca em seu texto a potencialidade desses grupos, ancorados na Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como espaço para que os professores pudessem dialogar entre si e reconsiderar suas práticas, sendo a partir de um objetivo em comum, realizados processos de reflexão coletiva que permitia a formação de todos para a melhoria do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE.

O mais interessante deste estudo é que em meio a seu processo de desenvolvimento, despertou a curiosidade de uma gestora de educação especial

do município de realização da pesquisa, acarretando um processo formativo com os próprios técnicos da secretaria, guiados a partir dessa perspectiva teórico-metodológica.

Almeida (2004), por sua vez, destacou o processo de colaboração estabelecido entre pesquisadora acadêmica e professora pesquisadora participante da pesquisa como possibilidade para construção de práticas inclusivas dentro do contexto de sala de aula comum. Por meio do processo de planejamento, ação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora regente, a autora expõe o ensino em multiníveis como uma prática que acarreta a participação dos alunos, valorizando os diferentes estágios que se encontram na apropriação do conhecimento, destacando mais uma vez, o papel colaborativo, formativo e que permite a estruturação de novas formas de pensar e colaborar com o processo de inclusão escolar da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica.

Para além do exposto pelas pesquisas apresentadas, Breciane (2014), contribuiu na instituição de espaços de “diálogos-formação” em uma escola municipal, buscando em seu estudo enfatizar a necessidade de colaboração entre os profissionais da escola e o pedagogo na articulação para o trabalho voltado para a garantia de aprendizado dos alunos PAEE. Assim, nestes espaços construídos, a pedagoga, a pesquisadora e os demais profissionais formavam-se mutuamente, sendo esses espaços por vezes realizados em momentos informais ou em formação pensada para toda a escola previsto no calendário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os estudos que têm a temática da inclusão escolar e optam pela pesquisa-ação como perspectiva teórico metodológica, perpassam por movimentos de formações continuadas com os profissionais, pois acreditam que esta seja uma via para a melhoria das práticas e da cultura escolar. Nesse sentido, concordamos também com Jesus e Breciane (2018), quando afirmam o potencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica para as transformações nos contextos escolares:

Ao reconhecer os desafios de educar na diferença, as pesquisas valorizam a potência da ação coletiva, visando reinventar ações, pensamentos e saberes-fazer. A pesquisa-ação colaborativo-crítica evidencia a construção de novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o professor-pesquisador a reconhecer a importância de se implicar no campo investigado, criando confiabilidade e dispondo-se a pensar com os profissionais que concretizam os processos de ensino (Jesus, Breciane, 2018, p. 53).

Esse “pensar com” enfatizado pelas autoras é refletido também na maioria das pesquisas elencadas, que mostram a importância do movimento

de colaboração e confiança entre os profissionais da escola e o pesquisador universitário, sendo por meio dessas interações a promoção de momentos reflexivos que levam a pensar criticamente sobre as práticas individuais e coletivas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem.

É deste modo, que acreditamos que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica contribui para o movimento da inclusão escolar, na medida em que promove momentos de reflexões que possibilitam o rompimento de estigmas que assombram os processos educacionais dos alunos PAEE, como a visão clínica destes alunos, construída historicamente, cuja a ênfase no processo de aprendizagem e interação com esses alunos está em suas deficiências ou incapacidades, sendo as práticas, ferramentas que perpetuam esse caráter seletivo da escola, que exclui todos que saem da “normalidade” (Patto, 1999).

Esse caráter de rompimento com saberes conservadores, aponta para a inovação que a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode trazer para a educação, isso se reafirma por meio das pesquisas de Caetano, Buss e Espíndula (2019) e Correia (2014), que indicam que esta faz com que haja o desenvolvimento de um postura investigativa nos participantes, que passam a ter um novo olhar diante de suas dificuldades e pode ser disparadora para construção de novas metodologias de ensino ou de formação que vão de embate aos modelos que acabam por corroborar com os processos de exclusão.

Entendendo a formação como um espaço para os profissionais dialogarem com seus pares e desenvolverem autonomia guiada para a emancipação, os autores Almeida, Bento, Silva, (2019), Silva, (2019) e Queiroz (2021), levantam a possibilidade dos Grupos de Estudo-Reflexão. Esses são de grande valia para nosso estudo, uma vez que são sustentados na pesquisa-ação defendida por Carr e Kemmis (1988) e se ancoram na teoria de Habermas (2013). Nesses grupos, há a intencionalidade de renúncia dos interesses individuais para benefício do grupo, na defesa de um interesse coletivo em comum, nesse sentido, coloca-se em evidência a característica emancipatória e coletiva da pesquisa-ação.

Compreendemos também, que a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica vem influenciando diretamente no discurso dos profissionais que delas participam, tendo este um papel privilegiado na teoria habermasiana, uma vez que é através do discurso que buscamos o entendimento ou convencimento sobre nossas crenças e conhecimentos. Desta maneira, ao participarem de estudos e terem acesso a diferentes fontes de saberes, os participantes realizam uma aproximação da teoria com a sua prática, fortalecendo seus argumentos no sentido de poder colaborar de modo mais ativo com outros profissionais e familiares, mostrando também autoridade enquanto ser que possui conhecimentos específicos para realizar o seu trabalho de modo efetivo (Carr e Kemmis, 1988).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 267 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2004.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa- ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de.; BENTO, Maria José Carvalho.; SILVA, Nazareth Vidal da. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 99 n. 252. 2018. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2014.
- BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DF, 01 out. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2022**: Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.
- CAETANO, Andressa Mafezoni; BUSS, Joziane Jaske; ESPÍNDULA, Vanize. **Inclusão Escolar e os processos de Formação Continuada de Pedagogos na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES**. In: Colóquio Internacional De Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2019.
- CAETANO, Andressa Mafezoni; BUSS, Joziane Jaske. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- CAMIZÃO, Amanda Costa.; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. **A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?** Educação e Pesquisa, v. 47, p. 245-165, 2021.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza:**

investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos alternativos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate**. Educação & Sociedade, v. 30. 2009.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. **O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 1000–1022, out. 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento**. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles et al. **Diálogos reflexivos tecidos no 2o colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo**. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: FAGED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

JESUS, Denise Meyrelles; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em educação e educação especial**. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 51-63.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **História e filosofia da ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 24, n. 1: p. 112-131. 2007.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação

Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar.** In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 58-81.

OLIVEIRA, Lilian Muniz. **A comunicação alternativa e ampliada no processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral durante a pandemia do COVID-19.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

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

QUEIROZ, Rafael Carlos. **Inclusão Escolar, Formação Continuada, Pesquisa-Ação e Tecnologias: Tecturas Possíveis em Tempos de Pandemia.** 2021 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2021.

SILVA, Fernanda Nunes da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar.** 2019. 271 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO: O PAEBES-ALFA (PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO) NO MUNICÍPIO DE VIANA NO ANO DE 2021

Nina Soares Rocha¹

Priscila Chaves Monteiro²

Linha de pesquisa³: Educação e Linguagens

O ANO LETIVO DE 2021

O ano de 2021, teve seu início ainda com as aulas presenciais suspensas. Apenas no mês de maio, as aulas foram retomadas, mas, ainda assim, em regime de escalonamento, em que uma mesma turma era dividida em dois grupos que se revezavam nos dias da semana.

Além de todas as fragilidades e impactos observados na formação social dos estudantes no período de isolamento, no retorno das aulas presenciais, as habilidades de leitura e escrita dos alunos também não correspondiam ao observado em situações convencionais de ensino. Foi possível observar que nas turmas de segundo ano, os alunos apresentavam conhecimentos semelhantes aos de crianças recém-saídas da educação infantil. Algumas conheciam poucas letras do alfabeto e a maioria nem mesmo escrevia o próprio nome.

Por mais que nos dedicássemos ao ensino dos conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, esse é um processo que demanda um tempo

1 Mestranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ninarocha1612@hotmail.com.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3986-6157>, priscila.chaves.ufes@gmail.com.

3 ROCHA, Nina Soares; MONTEIRO, Priscila Chaves. Avaliações em larga escala na alfabetização: o PAEBES-ALFA (Programa de Avaliação da Educação Básica no Espírito Santo) no município de Viana no ano de 2021. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 24-32..

considerável e trabalho intencional e sistemático para apropriação efetiva. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem foram ainda mais comprometidos. Fomos surpreendidas com a aplicação de três avaliações externas logo no início do terceiro trimestre: A Avaliação da Fluência em Leitura do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC, a Prova Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica e a prova do Paebes-alfa.

O fato da aplicação de testes padronizados para verificação da aprendizagem em alfabetização é comumente justificado pela necessidade de “fornecer informações que deem suporte ao planejamento de ações educacionais futuras” (Paebes, 2021, p.5).

Mas não há como negligenciar o estranhamento que causa a realização de três provas, praticamente seguidas, em turmas que não tiveram aulas presenciais durante todos os 200 dias letivos prescritos em lei no ano anterior e, portanto, cursaram o primeiro ano de alfabetização em situação remota. Há que se perguntar, o que fundamentalmente se está avaliando?

Foi possível presenciar que durante a prova de aferição da fluência em leitura, algumas crianças sofreram bastante e ficaram nervosas por não conseguir reconhecer se quer letras no texto impresso que deveria ser lido de forma fluente. Alguns estudantes, ao apontar para a letra O, a identificavam como “bolinha”, tamanho desconhecimento a respeito de elementos até anteriores à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Esse controle que chegou às escolas principalmente pelas políticas de avaliação externa, transformaram o ano letivo de 2021 de professoras e estudantes em uma experiência de ainda mais desumanidade e violência.

Desta forma, esta pesquisa busca compreender os sentidos das políticas em alfabetização na conjuntura do Programa de Avaliação da Educação Básica no Espírito Santo (Paebes-Alfa) no ciclo de alfabetização no município de Viana no ano de 2021, sobretudo em meio ao cenário pandêmico. Considerando as concepções de avaliação presentes nesses instrumentos.

COMUNICAÇÕES INTERNAS DO MUNICÍPIO DE VIANA

Com o objetivo de entender como foi orientada a prática docente no município de Viana, no ano de 2021, durante a pandemia, fizemos uma primeira leitura exploratória dos documentos de comunicação interna e, posteriormente, uma sistematização desses documentos com a seleção e abordagem do que mais importa à pesquisa.

Os documentos que mais nos interessam são aqueles que tratam das práticas em alfabetização e avaliação em alfabetização.

De acordo com a Portaria nº 01 de 16 de novembro de 2020, são estabelecidas as medidas de proteção sanitária para quando fosse possível o retorno presencial. Alguns pontos nos interessam ressaltar, estão no Capítulo VI que trata “Dos atendimentos às dimensões pedagógicas e psicossociais”

Organizar avaliação diagnóstica dos aspectos cognitivos e socioemocionais após o retorno das aulas e orientar equipe pedagógica a respeito das ações de intervenção. [...]; As avaliações com caráter diagnóstico, reafirmando a garantia do direito de continuidade dos estudos aos estudantes; A implementação de um plano de recuperação de aprendizagem que assegure atividades presenciais e não presenciais e que tenha como ponto de partida os resultados das avaliações diagnósticas aplicadas, de forma contínua, ao longo do período escolar (DOM/ES - Edição N° 1645. p. 371).

Algo que incomoda tanto quanto ou mais quanto a ausência da abordagem de condições para tudo isso que está sendo documentado é lembrarmos que se tratava de um período em que finalizava se o ano letivo de 2020 e a Secretaria de Educação já tinha no horizonte a possibilidade de retorno o mais breve possível. Nesse sentido a preocupação com a forma de avaliação dos estudantes já estava evidenciada. Ou seja, em meio às mais terríveis condições da pandemia, quando o uso de máscaras, luvas e distanciamento eram obrigatórios e quando recém chegavam as poucas primeiras doses de vacina da COVID no Brasil, a Secretaria de educação já estabelecia, parâmetros de avaliação de aprendizagem, desejável para o retorno. E justificava muito do que pressionava com a busca de uma avaliação “diagnóstica”, a fim de “respeitar o que foi possível ensinar” dos componentes curriculares. Para Cipriano Luckesi não cabe ao aplicador, mas ao gestor que toma decisão em posse da investigação “da qualidade da realidade” definir se ela será uma avaliação diagnóstica

Importa estarmos cientes de que a tarefa profissional do avaliador é “investigar a qualidade da realidade, revelando-a”, encerrando aí a sua função, cabendo ao gestor da ação tomar decisões com base nos resultados dessa prática investigativa, tendo em vista intervenções na ação que administra, com o objetivo de produzir os resultados desejados (Luckesi, 2022, p. 170).

A Secretaria de Educação se vale da expressão “avaliação diagnóstica”, alegando que avaliar o que foi possível oportunizar como aprendizagem é suficiente para torná-la diagnóstica. E, assim, falseia que está garantindo o direito de aprendizagem, mesmo com “aulas remotas” que na verdade mais eram envio de atividades estruturadas. No entanto, a concepção que defendemos indica que o que torna a avaliação diagnóstica é muito menos a avaliação em si, e sim o que se propõe e realiza com seus resultados.

Observamos que, de acordo com as orientações relativas à avaliação das aprendizagens, seriam utilizadas as atividades que foram possíveis de serem

realizadas naquele ano. Isso demonstra que, a preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Viana era avaliar as aprendizagens durante o período letivo. Sobre esta característica formativa a que se refere o documento Luckesi esclarece

[...] as denominações avaliação “diagnóstica”, “formativa” e “somativa” não constituem formas distintas e diferenciadas do ato de avaliar. Simplesmente indicam momentos diferentes de uma ação sobre os quais incidem os atos avaliativos, que, conseqüentemente, deverão subsidiar decisões do gestor da ação enquanto ela está sendo implantada (contexto), em curso (formativa) ou concluída, resultado final da ação (somativa) (Luckesi, 2022, p. 173).

Os documentos oficiais da SEMED sobre a orientação da aprendizagem da alfabetização no município fornecem informações para compreendermos como foram organizadas tentativas de “ensino” para a apropriação da leitura e da escrita e nos ajudam a compreender o sentido da aplicação dessas provas padronizadas para avaliação da alfabetização quando esse ensino praticamente não ocorria.

REVISTA DA ESCOLA – LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) 2021

Paralelamente as orientações de Viana, temos a Revista da Escola – Língua Portuguesa do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) 2021. Esta é uma publicação disponibilizada pela plataforma Caed como parte do material de preparação para aplicação das provas do Paebes.

A maior parte da revista discute a importância do diagnóstico da aprendizagem dos estudantes para o (re)planejamento escolar, já em seu início reconhece o caráter de excepcionalidade em que serão aplicadas as prova naquele ano.

Aparentemente as avaliações em alfabetização do PAEBES-Alfa consideraram as situações de aulas remotas e todas as dificuldades e incertezas vividas pela comunidade escolar durante a pandemia. Ao apresentar a estrutura da revista, os autores enfatizam que o que mais é importante para o Paebes de 2021 é utilizá-lo como diagnóstico, a fim de verificar as aprendizagens que não foram consolidadas devido a pandemia, mas para isso é necessário “saber interpretar” os dados.

Sendo assim, o principal objetivo da divulgação dos resultados do PAEBES 2021 será fornecer informações que deem suporte ao planejamento de ações educacionais futuras; portanto, é extremamente importante aliar avaliação, (re)planejamento e currículo, pensando na realidade de cada escola, de cada turma e dos atores que as compõem (Paebes, 2021, p. 8).

Esse trecho expõe o objetivo último do Paebes no ano de 2021 e enfatiza que a leitura e divulgação dos resultados orientará as ações pedagógicas respeitando as especificidades locais. Em seguida, a revista retoma a estrutura da avaliação externa e propõe um roteiro de análise e apropriação dos resultados da avaliação. Esse roteiro tem como objetivo auxiliar no levantamento dos desafios trazidos pelo contexto atual, de modo a refletir sobre estratégias que contribuam para o desenvolvimento da alfabetização.

De acordo com a publicação, a avaliação externa serve para “apresentar dados” relativos as capacidades em determinado estágio e área na vida escolar. Essa afirmação é contraditória porque, para apresentar dados sobre o que os estudantes são capazes de saber (fazer), a avaliação externa precisaria ser aplicada em condições normais, usando como parâmetro o que foi oportunizado ensinar/aprender. No entanto, a avaliação externa de alfabetização do Paebes-Alfa foi aplicada no contexto da pandemia de COVID-19, em que os estudantes receberam um ensino remoto, que foi marcado por inúmeras dificuldades, como falta de acesso aos meios digitais, dificuldade de adaptação à nova realidade e questões emocionais. Luckesi caracteriza a natureza das avaliações em larga escala sob outro ponto de vista, para esse teórico “A avaliação em larga escala inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional, incluindo todas as suas partes.”

A publicação destaca que o sentido da aplicação do Paebes é ser diagnóstica, que tem como objetivo identificar o nível de aprendizagem dos estudantes capixabas. Segundo Luckesi a avaliação em si não deve ser adjetivada pelo uso que se faz dela. Ou seja, depende do que vai ser feito com os resultados de verificação da realidade é que pode considerar diagnóstico.

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão — e deverão — trazer consequências positivas para os resultados desejados. As decisões sempre caberão ao gestor da ação, nunca ao avaliador. Ao avaliador cabe exclusivamente investigar e revelar a qualidade da realidade (Luckesi, 2022, p. 23).

Apesar de reconhecer que a pandemia da Covid-19 teve um impacto negativo na educação e que pode ter afetado os resultados do Paebes 2021, o documento não indica qualquer alteração em seu desenho para levar em consideração os danos da pandemia.

EDUCATION POLICY OUTLOOK BRASIL

Durante um dos encontros do grupo de pesquisa sob a orientação da professora Priscila Monteiro Chaves assistimos ao do Webinário - A Educação brasileira em perspectiva Internacional. Essa live foi realizada pelas organizações Todos Pela Educação e o Itaú Social e tratava da apresentação e do lançamento de um dos primeiros relatórios sobre as políticas educacionais do Brasil na pandemia. Algumas manifestações nos causaram repulsa devido à forma como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) não apresentou qualquer pudor quando abordava as expectativas dos países imperialistas em relação à educação da classe trabalhadora mais subalternizada na mundialização do capital, inclusive em período pandêmico.

O relatório internacional “*Education Policy Outlook Brazil*” foi produzido pela OCDE e se propõe a analisar de forma comparativa as políticas educacionais do Brasil em relação aos países membros durante a pandemia.

[...] oferecem uma análise dos atuais pontos fortes, desafios e prioridades relativas às políticas no Brasil, sendo que cada uma tem seu respectivo enfoque em: 1. políticas nacionais e subnacionais, para analisar a evolução dos constantes esforços que surgem relacionados com políticas no Brasil, incluindo as respostas da educação à pandemia da COVID-19; 2. políticas internacionais que podem servir de possível inspiração para legisladores federais e subnacionais em seu trabalho para fortalecer o sistema educacional brasileiro (*Education Policy Outlook*, 2021, p. 2).

Como o próprio excerto afirma seu objetivo é destacar os esforços expendidos durante o período de pandemia em que as aulas presenciais foram suspensas em todo mundo. Nessa construção os autores usam três eixos para desenvolver as análises, são eles: avaliação, governança e financiamento. O texto mostra que as notas em alfabetização das crianças brasileiras estão abaixo da média estipulada, mas que, a quantidade de crianças avaliadas teve elevação. Isso evidencia a preocupação maior da política brasileira em fortalecer o mecanismo de medição e, portanto, consolidar a aliança com os organismos internacionais, do que melhorar a aprendizagem propriamente.

Uma das principais conclusões do relatório é que o Brasil está atrás de outros países da OCDE em termos de equidade e qualidade da educação. Principalmente devido a especificidade do Brasil em comparação com os demais países em termos de desigualdade socioeconômica, qualidade da formação inicial de professores e a falta de recursos para a educação.

O relatório também aponta que o governo federal brasileiro não tomou medidas suficientes para mitigar os impactos da pandemia de COVID-19 na educação. Em contraste, outros países da OCDE adotaram uma série de

medidas, como o fornecimento de dispositivos eletrônicos e acesso à internet para estudantes, o apoio financeiro aos professores e a flexibilização das avaliações.

Por fim, o relatório destaca a participação dos aparelhos de hegemonia, como a mídia, os sindicatos e as organizações da sociedade civil, no desenvolvimento das práticas educacionais diante da ausência do governo federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado nas comunicações internas já citadas nesse estudo, vimos que durante o ano de 2021, período de aulas suspensas, devido a pandemia, o município de Viana orientou aos docentes que priorizassem a avaliação de “caráter formativo da Avaliação do sistema de ensino de Viana”. As atividades das coletâneas ou APNP’s foram utilizadas como instrumento avaliativo para cômputo das notas e registro nos diários de classe, relativas ao 1º e ao 2º trimestre de 2021. Embora estas coletâneas eram consideradas como sob o “caráter formativo”, a avaliação consistia apenas em verificar se as atividades das coletâneas estavam ou não feitas, sem considerar se estavam corretas ou erradas. Essa prática se limitava à atribuição de notas, não cumprindo o papel formativo de acompanhar o processo de aprendizagem, identificar necessidades e ajustar o planejamento docente.

A Revista da Língua Portuguesa considera o PAEBES como uma avaliação externa, que fornece dados sobre os estudantes matriculados em diferentes anos escolares e sobre o que eles são capazes de saber e fazer em áreas como Língua Portuguesa, em um determinado momento da trajetória escolar.

Luckesi (2022) argumenta que a avaliação é “revelar a realidade a respeito da realidade” e por isso, não pode ser por si mesma adjetivada como externa, pois isso depende do uso que o gestor faz dela. No entanto, o autor reconhece que o propósito da avaliação externa é avaliar o sistema de ensino a nível de estado e município.

A publicação deixa bem clara a diferença entre o processo de aprendizagem e o desempenho em testes padronizados. Isso revela que não é uma opção ingênua utilizar esse tipo de avaliação em alfabetização no ano de 2021.

Já o documento *Education Policy Outlook* da OCDE, revela a concepção de avaliação que assume quando expõe que os dados relacionados à avaliação estão nitidamente mais preocupados com eficiência, desempenho e responsabilização pautas em dados numéricos com vista ao ranqueamento e não com o aprendizado do conhecimento produzido pela humanidade. Shiroma (2015) evidencia o impacto dessa utilização desses índices no trabalho do professor.

O compromisso dos professores não pode ser governado pelas demandas empresariais capitalistas, não se limita aos scores e a subir nos rankings, não pode

ser medido por indicadores. Há que se resgatar seu papel como organizador da cultura e intelectual, na acepção gramsciana (Shiroma, 2015, p. 332).

Isso evidencia o caráter de culpabilização e responsabilização que integra a política de avaliação que chamamos de *accountability*. Quanto a essa política de responsabilização, Freitas (2009) nos propõe uma contribuição

Não é demais enfatizar que tais resultados devem ser para consulta de cada professor ou da própria escola, e não para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de complementação salarial do professor. O controle social sobre o professor deve ser uma responsabilidade do coletivo da escola, no processo de avaliação institucional cabe a avaliação institucional realizar esta mediação e a avaliação conferi-la (Freitas, 2009, p.53).

Ou seja, ao se analisar os dados obtidos pelas avaliações educacionais, é possível indicar melhorias no processo de ensino, porém o que observamos nas políticas de avaliação em larga escala, são medidas que servem ao controle e a regulação, se valendo da responsabilização apenas de um dos atores do processo educativo, operando na lógica da culpabilização individual, típica do modo de produção capitalista. “Dessa forma, a avaliação educacional, ademais de servir de mecanismo de controle social, cumpre o objetivo de regular os investimentos em educação (Zanardini, 2008, p. 22).

Zanardini (2008) expõe o interesse econômico relacionado aos investimentos que subjazem o interesse de regulação das políticas educacionais que são implementadas pela OCDE. Assim, fica bem ilustrado que os dados quantitativos de controle e monitoramento são muito mais importantes que a prática docente ou a aprendizagem das crianças. Essas medidas de controle do fazer docente também fazem parte do modelo de gestão das políticas de avaliação educacional orientada pelos organismos multilaterais como aponta:

Esse modelo está fortemente consolidado nos países anglo-saxões, onde novas reformas da gestão pública, gestão baseada em resultados e responsabilidades baseadas em testes foram implementadas por décadas. A autonomia individual dos professores tende a ser muito mais restrita nesse contexto do que em outras regiões (Parcerisa, 2022, p. 6).

Portanto de acordo com relatório da OCDE sobre os impactos da pandemia na educação no de 2021, destacamos a seguinte orientação a educação do Brasil: “uma melhor articulação entre as avaliações e o monitoramento do sistema educacional em diferentes níveis administrativos poderia aumentar a eficiência;”

Ao analisarmos o Paebes-Alfa como avaliação em alfabetização, é fundamental considerar a acomodação dos diferentes interesses e perspectivas dos atores envolvidos.

Para Zanardini, essa proposta de aferição dos conhecimentos pautada em provas padronizadas, revela a natureza da governabilidade do Estado brasileiro que está totalmente alinhada ao “modelo da administração pública gerencial, no âmbito da globalização” (Zanardini, p. 97).

REFERÊNCIAS

- Espírito Santo. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**. 2023. p. 371.
- FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555525222. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555525222/>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- OCDE. **Education policy outlook: Brasil – com foco em políticas internacionais**. 2021a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf> Acesso em: 11 jan. 2024. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>.
- National Academy of Education. (2021). **Educational Assessments in the COVID-19 era and beyond**. Washington, dc: Author OECD (2021), Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas internacionais, disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>.
- PAEBES – 2021 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2021), Juiz de Fora – **Anual Conteúdo: Sumário Executivo** ISSN 2237-8324.
- PARCERISA, Lluís et al. (2022). **Autonomia docente na era da responsabilidade baseada no desempenho: Uma revisão baseada nos modelos regulamentares da profissão docente (2017-2020)**.
- PEREIRA, Selma Lúcia de Assis. **PAEBES: modos, formas e diálogos a partir dos usos dos resultados em língua portuguesa da avaliação externa estadual no município de Cariacica-ES**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.
- ZANARDINI, João Batista. **O aprisionamento das mentes e dos corações dos estudantes brasileiros pelo sistema de avaliação**. Educere et educare, p. 10.17648/educare. V15i35. 24236-10.17648/educare. V15i35. 24236.

AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Schirlen Pancieri Lima¹

Cleonara Maria Schwartz²

Linha de pesquisa³: Educação e Linguagens

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação desta pesquisa se inicia ao compor a coordenação municipal do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES e conseqüentemente a coordenação de aplicação da Avaliação de Fluência em Leitura. O Paes é um programa instituído pela Lei nº 10.631 de 29 de março de 2017, que possui objetivo de alcançar melhorias nos indicadores educacionais através de ações pedagógicas conjuntas com as redes municipais. A Avaliação de Fluência em Leitura para estudantes do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas é uma das ações do Paes, organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pois, tenciona avaliar a capacidade de os estudantes lerem um certo número de palavras com velocidade, precisão (automaticidade) e ritmo adequado a cada tarefa de leitura avaliada (palavras, pseudopalavras e texto).

A Avaliação é aplicada por um professor da escola cadastrado na Plataforma Avaliação e Monitoramento Espírito Santo CAEd Digital, por meio

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), schirlenlima@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5077-0479>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cleonara.schwartz@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>.

3 LIMA, Schirlen Pancieri; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Avaliação de fluência em leitura: implicações para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 33-46..

do aplicativo CAEd Avaliação. Para realizá-la, o estudante deve ler dentro do tempo estabelecido para cada tarefa de leitura no aplicativo, acompanhado pelo professor. Na Avaliação de Fluência em Leitura, os leitores são definidos por perfis, sendo eles: Pré-leitor - subdivididos em seis níveis, Leitor Iniciante e Leitor Fluente, a fim de que o professor, ao conhecer os perfis de leitores existentes em sala de aula, planejar o ensino da leitura a partir das dificuldades de leitura apresentadas nos resultados com a finalidade de formar leitores fluentes.

Afinal, o que é ser um leitor fluente? Que conhecimentos são necessários para o estudante ser um leitor fluente nesta Avaliação? Qual é a concepção de leitor fluente apresentada nesta avaliação? Os resultados apresentados no Teste de Fluência direcionam o ensino da leitura visando à formação de leitores críticos, autônomos e emancipados? A fluência em leitura preconizada nesta avaliação promove a compreensão do texto? Que tipo de atividades de leitura esta avaliação sugere? Qual é a metodologia utilizada para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental.

Tendo em vista as prerrogativas do regime de colaboração pactuado entre o Estado do Espírito Santo e os municípios, objetivando à melhoria do ensino da leitura na alfabetização, esta pesquisa indaga: Quais seriam os impactos dos resultados apresentados na Avaliação de Fluência em Leitura para o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental, visando à formação de leitores críticos?

A partir dessa indagação, a pesquisa qualitativa de cunho documental, apresenta a hipótese de que a base teórica-metodológica que sustenta a Avaliação de Fluência em Leitura do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Espírito Santo, se assenta num perfil de leitor como mero decodificador, distanciando-se de um instrumento que possa analisar outras capacidades de leitura desenvolvidas pelo estudante. Desse modo, inferimos que o ensino da leitura possui um lugar secundário na formação de leitores e consiste em pretexto para o ensino do sistema de escrita alfabética. O estudo será fundamental, pois permitirá uma análise detalhada da concepção teórico-metodológica de leitura materializada na Avaliação de Fluência em Leitura. A pesquisa proposta se fundamenta nos seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Analisar a concepção teórico-metodológica de leitura materializada na Avaliação de Fluência em Leitura e seus impactos/desdobramentos para o ensino da leitura e para a formação de leitores no 2º ano do ensino fundamental.

Objetivos Específicos:

- a). Analisar a concepção teórico-metodológica de leitura que preconiza a Avaliação de Fluência do 2º ano do ensino fundamental.
- b). Analisar os resultados da Avaliação de Fluência em Leitura a partir dos perfis de leitores estabelecidos.
- c). Investigar as implicações da Avaliação de Fluência em Leitura para o ensino da leitura e apurar a concepção de sujeito leitor que sustenta a avaliação.
- d). Averiguar se a Avaliação de Fluência em Leitura tem algum impacto para as práticas escolares e para a formação de leitores críticos na alfabetização.

DIFERENTES OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA

Em face do objetivo desta pesquisa em andamento, buscaremos revisitar a produção acadêmica que aborda a avaliação de fluência e seus diferentes olhares na educação, destacando as abordagens que se aproximam ou se distanciam de nossa investigação. A fim de confirmarmos as necessidades de produção acadêmica e o ineditismo da temática discutida, optamos por utilizar o levantamento bibliográfico com as pesquisas pares em sites de buscas na internet, oriundos de trabalhos científicos de Pós-Graduação pelo Brasil, visto que a fluência tem campo vasto de pesquisas em outras áreas das ciências, além da Educação.

Tomamos como ponto de partida títulos e resumos disponibilizados no banco de teses e dissertações, mantido pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também pelo Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Periódico Capes) e no Google Acadêmico, três grandes plataformas de busca brasileira mais utilizadas para o levantamento bibliográfico e produção acadêmica atual. A opção pela busca nas referidas plataformas digitais se justifica pelo fato de reunir teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades e instituições de pesquisas brasileiras, o que poderia conferir maior agilidade ao processo de identificação da produção.

Assim, em uma breve busca, encontramos com o conjunto de descritores (“avaliação” AND “fluência” AND “alfabetização”), como também, com um outro conjunto de descritores (“avaliação” AND “fluência” AND “leitura” AND “alfabetização”), um total de dezenove trabalhos acadêmicos entre artigos, dissertações e teses de diversas áreas do conhecimento, a saber: Educação, Fonoaudiologia, Ciência da Computação, Psicologia, Linguística, Letras e Artes, Medicina e Ciências Biológicas.

Desse modo, buscamos elencar alguns critérios para a seleção de trabalhos que aproximam ou distanciam do nosso objeto de estudo, pois a leitura da

bibliografia é um exercício crítico na qual devem ser tocadas as categorias centrais usadas pelos diferentes autores (Golderbend, 2004). Assim elencamos como critérios de aproximação: teses e dissertações; formação continuada de professores; trabalhos publicados a partir de 2019; fundamentação teórica na perspectiva histórico cultural e na perspectiva discursiva de linguagem. Os estudos que se distanciam do nosso objeto de pesquisa, possuem os seguintes critérios: artigos em periódicos; formação inicial de professores; trabalhos publicados antes de 2019; fundamentação em outras teorias.

Após o levantamento nas três plataformas de busca, foram analisados os resumos de cada trabalho listado que tiveram a educação como área de conhecimento e campo de pesquisa, considerando os trabalhos que estão em conformidade com os critérios de aproximação. Também, foram analisados os resumos de trabalhos de outras áreas de conhecimento, e é possível afirmar que as demais áreas de conhecimento possuem uma certa preocupação em pesquisar a fluência em diferentes idades da vida humana, na busca pela resolução de variados problemas.

As pesquisas apresentadas nesta revisão de literatura comprovam a necessidade de estudos sobre a concepção teórica-metodológica da avaliação de fluência em leitura numa perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos estudos de Vigotski, tendo em vista que tais pesquisas se ancoram nas ciências cognitivas da leitura com diferentes enfoques, e reduzem o trabalho de ensino de leitura ora para a decodificação do Sistema de Escrita Alfabética para a formação de leitores, ora para evidenciar que os diversos campos das ciências se baseiam em perspectivas ingênuas de leitura como aponta Braggio (1992) entre outros autores, os quais iremos dialogar adiante.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA PARA A COMPREENSÃO ATIVA RESPONSIVA

Historicamente, o acesso à leitura se deu estritamente por meio do ensino do código, negando uma relação difícil, complexa e de domínio do sujeito com a leitura, privilegiando em contrapartida, a homogeneidade dos estudantes, que eram vistos como se estivessem todos em um mesmo estágio cognitivo e como se pudessem desenvolver a capacidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas habilidades, de forma separada. Todavia, o decurso histórico baseado em modelos e tendências de ensino da leitura, que confere formas de ensinar e ler nas escolas, perpassa a história da educação brasileira e se configura como

[...] concepções ingênuas de ensino da leitura, as que partem de princípios que fomentam a formação do leitor apenas como mero codificador da linguagem escrita e limitam a possibilidade de formação de leitores com capacidade de dialogar com a diversidade de textos que circulam na sociedade em diferentes instâncias, sejam públicas, sejam privadas, de comunicação (Becallu; Schawartz, 2015, p. 16).

Tais concepções de ensino da leitura rejeitavam e rejeitam a ideia de que o ensino de leitura é uma atividade socialmente compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura e através da participação de sujeitos com capacidades variadas e com subjetividades diversificadas. O ensino da leitura se institui de modo que a escola se torna um espaço organizado e privilegiado, que pode contribuir para a formação de diferentes tipos de leitores. Apesar disso, somente a inserção desses sujeitos na escola não permite a aprendizagem da leitura, uma vez que o ensino necessita ser sistematizado e intencional, considerando as condições e as particularidades desta temática.

Logo, entendemos que há diferentes formas de organização do ensino de leitura, que poderá permanecer ajustada a diferentes concepções de ensino, conseqüentemente, formando diversos tipos de leitores. A aprendizagem da leitura não deve ser realizada de forma mecânica e derivada apenas da associação entre sons/letras e letras/sons. Braggio (1992, p.15) aponta a necessidade de romper com o ensino da leitura subjacente ao processo repetitivo e mecânico, visto que “[...] a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, o significado [...]”. Do mesmo modo, Filho (2008, p. 41) evidencia que a leitura e a escrita são atividades que movem o estudante na busca pela descoberta, dado que “[...] ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é ação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (leitura expressiva), ou em linguagem interior (leitura silenciosa)”.

Isso significa propiciar ao leitor o acesso às circunstâncias da coletividade e do individual, a partir da realidade criada pela fantasia do escritor, o que favorece elementos para a sua humanização. As crianças nos anos iniciais do ensino fundamental trazem uma bagagem de conhecimentos adquiridos no seu contexto social que ao se apropriar da leitura e da escrita, produzem sentidos no/com o mundo, pois antes de se apropriarem do saber escolar, já estão imersas nas relações dialógicas (Bakhtin, 2011).

Desse modo, Braggio (1992) se debruçou a entender como o processo de alfabetização passou a ser construído ao longo da história perpassando por concepções ingênuas a concepções centradas no sujeito enquanto ser social. Para tanto, buscou mostrar as contribuições da linguística e da psicologia para defender o redimensionamento da prática pedagógica. A autora apresenta as diferentes concepções de leitura presentes desde os métodos de alfabetização passando pelo

modelo interacionista de leitura, surgido no final da década de 70, até a concepção humanizante da linguagem advindas de estudiosos como Bakhtin e Paulo Freire.

No trabalho com os métodos de alfabetização os sujeitos do processo são vistos como apáticos, acríticos, receptores, ou seja, são apenas multiplicadores do processo de decodificação da leitura, visto que os métodos propõem o trabalho pronto e acabado, desconsiderando o contexto sócio-histórico (Braggio, 1992). Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura é organizado das partes para o todo, considerando inicialmente que as crianças necessitam reconhecer e decodificar letras, sílabas, palavras para na sequência ler textos. Em suma, os sujeitos são formados para atuarem numa sociedade homogênea, vazia de valores antagônicos e de luta por igualdade de classe social, já que,

[...] O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto de onde ela vem. Sua criatividade é cerceada. A leitura e a escrita são vistas como um meio para um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional (Braggio, 1992, p. 15)

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura resume a fragmentos da língua e de forma descontextualizada do mundo real vivenciado pelas crianças, como também, há a predominância apenas das relações sons/letras, letras/sons isoladas. Além de desconsiderar a interação verbal e não-verbal entre os sujeitos do processo de aprendizagem (crianças e professor). Inferimos que até os dias atuais esse modelo de leitura prevalece como um modelo a ser seguido nas classes de alfabetização, haja visto as atividades de leitura propostas na Avaliação de Fluência em Leitura.

No que tange a evolução do trabalho com a leitura a partir da década de 60 do século passado, o modelo psicolinguístico de leitura ganhou adeptos no campo acadêmico por concordarem segundo Braggio (1992, p.16) que “[...] a aprendizagem resulta de uma interação entre o ambiente e estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo [...]” por se colocar como sujeito ativo do processo de aprendizagem da leitura. No entanto, esse mesmo modelo ao entender que a criança tenha estruturas cognitivas para adquirir o conhecimento, é abstraído do contexto sócio-histórico em que vive. Sendo assim, o que predomina é o sujeito e sua atividade mental e não o objeto como no empirismo presente no trabalho de leitura a partir dos métodos.

Entretanto, o modelo psicolinguístico de leitura, entende que a linguagem apesar de ser considerada inata e que todo sujeito nasce com uma capacidade em adquiri-la, considera o sujeito como um processador ativo, seletivo e criativo dos dados linguísticos, desconsiderando os aspectos sócio-históricos da linguagem. A concepção de homem nesse modelo é de um sujeito idealista, abstrato que possui a capacidade para criar dentro dos moldes pré-estabelecidos

pela sociedade, está vazia de valores adversos, em que resta ao sujeito inserido nesse contexto, não o senso crítico e sim o ajustamento social, ou seja, o homem deverá buscar ajustar-se apenas as regras estabelecidas pela sociedade sem buscar transformá-la a partir do senso crítico adquirido a partir das relações sociais discursivas (Braggio, 1992).

O modelo interacionista de leitura subjaz ao processo de leitura em situações de comunicação, e a linguagem tem um papel na comunicação, uma vez que no contexto social, a linguagem tem uma função na comunicação. Assim, o leitor submerso ao processo de formação leitora, usa a linguagem para uma determinada função, mesmo antes de se apropriar totalmente da forma que a compõe (Braggio, 1992). Desse modo, as crianças aprendem a ler e a escrever do mesmo modo que aprenderam a falar e a ouvir, pois,

[...] o modo... [o como]. é encontrar a linguagem em uso como um veículo de comunicação do significado. A razão... [o porquê]. é a necessidade. A aprendizagem da linguagem oral ou escrita é motivada pela necessidade de se comunicar, entender e ser entendido [...] (Braggio, 1992, p. 57-58).

Nessa perspectiva, o leitor está sempre à procura do sentido do texto, motivado pela necessidade de compreensão e de interação com o que ler, por meio da comunicação, assim a linguagem escrita preenche as mais variadas funções no processo de comunicação. No entanto, as atividades de leitura propostas pela avaliação de fluência, desconsidera as condições de produção textual que integra a leitura, elemento imprescindível para o processo de compreensão de qualquer texto. A atividade de compreensão do texto proposta pela avaliação de fluência, se resume na interpretação do código linguístico imerso na superfície textual evidenciando que o trabalho de leitura a ser desenvolvido em sala de aula deve priorizar o Sistema de Escrita Alfabética.

Já no modelo sócio psicolinguístico de leitura um dos aspectos mais evidentes é de que o ato de ler é um processo de construção de um significado. Neste modelo, o foco do leitor “[...] é construir uma interpretação significativa do texto, em vez de se concentrar em letras individuais ou palavras isoladas [...]” (Braggio, 1992 p. 75), como nos métodos/concepções tradicionais de leitura. Outro aspecto importante e que está ligado ao anterior é “[...] o papel do leitor e de sua transformação no ato da leitura [...]” (Braggio, 1992, p. 75). Sendo assim, pode-se concluir que,

“[...] o ato de ler deve ser considerado um processo onde a língua escrita deve ser abordada pelo significado, pois a compreensão do significado normalmente precede a identificação de letras ou palavras [...]” (Braggio, 1992, p. 75).

Braggio postula que o leitor possui um papel ativo no ato da leitura, e que, a relação entre o leitor e o texto resulta num “outro” significado, uma vez que a relação entre ambos é de transação, ou seja, leitor e texto buscam em comum o significado e a compreensão textual. Sendo assim, pode-se concluir que,

A leitura é um processo transacional que culmina num “novo evento”, num significado calcado numa matriz pessoal, sócio-histórica e cultural; O significado é o resultado do encontro do leitor com o texto numa situação específica, variável não só entre diferentes leitores, como também para os mesmos leitores em diferentes momentos; e A leitura permite uma transformação do leitor, sendo que isto anula a concepção de erro (Braggio, 1992, p.75)

Nessa perspectiva, a leitura no modelo psicolinguístico é tido como a interação do leitor-texto-autor por meio do texto. No entanto, o contexto social ainda é algo abstrato, isento de compreensão ativa e responsiva construída nas relações sociais e nos textos que circulam no meio social. O ensino de leitura segundo Bakhtin (2011), deve considerar o signo e sua situação social unidos de modo inseparável, ou seja, o signo não pode estar isolado da situação social, pois, se dessa forma estiver, perderá sua natureza *sígnica*.

O signo resulta do consenso entre sujeitos socialmente organizados em um processo contínuo de interlocução, pois as nossas palavras se dirigem a interlocutores reais e o que dizemos está ligado ao grupo social a que pertencemos, ou seja, o que se produz sob a forma de signo é resultado das práticas sociais humanas. Assim, trazemos o conceito de compreensão, que tem instigado a busca do domínio do que é compreensão ativa e compreensão passiva.

Para Volochinov (2017, p.134-135),

[...] a compreensão de qualquer signo, tanto do exterior quanto do interior, está indissolúvelmente conectada a toda situação de realização do signo. Mesmo na auto-observação essa situação aparece como um conjunto de fatos da experiência exterior que comenta e elucida o signo interior. Essa situação sempre é social. A orientação dentro da sua própria alma (auto-observação) é realmente inseparável da orientação dentro de uma situação social concreta da vivência. Por isso, qualquer aprofundamento da auto-observação é possível apenas em uma conexão indissolúvel com o aprofundamento da compreensão da orientação social [...].

A noção de compreensão responsiva ativa se funda nessa definição. A compreensão e o reconhecimento são, então, dois processos diferentes: o signo, sempre ideológico, é compreendido e o sinal é o reconhecimento da significação. Podemos exemplificar dizendo que, quando iniciamos a aprendizagem de uma outra língua não compreendemos as palavras, porque elas não são ainda para nós signos, essa língua não se tornou, ainda, inteiramente uma língua para nós. Em outras palavras,

[...] não se pode falar que a significação pertence a palavra como tal. Em sua essência, ela pertence a palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. [...] apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação (Volochinov, 2017, p. 232-233.).

O interlocutor que fala uma língua busca compreender o que o outro diz, a compreensão implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido. Isso quer dizer que, na vida social, há sempre compreensão ativa, da mesma forma que há sempre diálogo. Contudo, questiona-se, no campo do ensino e da aprendizagem, o que significa a não compreensão do estudante. Pode ser uma tomada de posição ativa explicitada pela não resposta ou pela resposta inadequada à não apropriação do conhecimento ou de uma compreensão equivocada, ainda assim, não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão. Volochinov (2017), enfatiza o conceito de compreensão considerando que toda compreensão é ativa, pois, é a visão de compreensão ativa que contém o esboço de uma resposta e que é capaz de apreender o tema, determinado não apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos extraverbais da situação. A compreensão implica a procura de uma contrapalavra ao locutor como numa réplica de um diálogo, já que toda compreensão é dialógica, pois,

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão [...] (Volochinov, 2017, p. 232.).

Nessa perspectiva, a compreensão não se reduz ao reconhecimento do signo usado, mas à sua compreensão em um contexto concreto vivido e à compreensão da sua significação em um enunciado. Afinal, apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. Bakhtin (2011) aborda que o questionamento da enunciação monológica e da compreensão passiva, só existe em momentos de abstração. O falante e o ouvinte se alternam na relação discursiva, o que difere radicalmente de um esquema linguístico e comunicacional que os cristaliza em suas posições, atribuindo processos ativos ao falante e passivos ao ouvinte, uma vez que,

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta [...]” (Bakhtin, 2011, p. 271).

A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, como também por ações, e pode não ser imediata: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte [...]” (Bakhtin, 2011, p. 272). Este autor, confirma a ideia de que a língua materna não chega até nós a partir de dicionários, mas a partir de enunciações concretas, visto que “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e, evidentemente, não por palavras isoladas) [...]” (Bakhtin, 2011, p. 283). Assim, os critérios da avaliação de fluência em leitura para as crianças do 2º ano do ensino fundamental, deveriam seguir de forma contextualizada à vivência social das crianças, levando-as a interagir na sociedade de forma autônoma e humanizada, pois, acreditamos que a leitura além de integrar ao processo de interação entre leitor e texto, também integra a produção, que é marcada pelo diálogo que os indivíduos estabelecem no dia a dia, porque lendo o que o outro fala, podemos descobrir outras formas de pensar opostas a nossa, de produção, e essas, poderão levar a construção de novas formas e, assim, sucessivamente.

Conforme Geraldi (1997, p. 165-166), a leitura integra a produção de textos em dois sentidos: “[...] de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” [...]”. Por meio da leitura as crianças ao se sentirem instigadas, dizem o que descobriram a partir dos diversos gêneros textuais existentes e conseqüentemente encontram várias formas de dizer, que são as estratégias do dizer. Assim, a leitura no 2º ano do ensino fundamental pode potencializar as interações entre as crianças ampliando seu vocabulário, sua criatividade, descoberta e seu conhecimento.

Dessa forma, Geraldi nos alerta que à medida que distanciamos dessa perspectiva, corremos o risco de utilizar o texto como pretexto para o ensino da língua, ou seja, o texto se torna “[...] um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos [...]” (Geraldi, 1997, p. 170). Nessa mesma perspectiva Gontijo (2006, p. 8), afirma que “[...] por meio da leitura, os indivíduos dialogam com as pessoas e aprendem a ter uma atitude crítica e ativa diante do mundo [...]”. Desse modo, a produção do leitor é marcada pela experiência do autor, por isso, a leitura

compõe o ensino da leitura na sala de aula, pois possibilita a interlocução entre o leitor e o texto estabelecendo assim um processo dialógico, permeado pelo contexto de produção e pela produção de sentidos que o texto irá suscitar aos leitores. Como apontam Gontijo e Schwartz (2009) o sentido do texto está na interação dialógica entre o texto e o sujeito, estabelecendo uma abordagem discursiva, tendo em vista os objetivos da leitura.

Considerando que os anos iniciais do ensino fundamental é a etapa de escolarização mais importante e delicada da aprendizagem do sujeito (leitor), é necessário que o professor possibilite uma série de atividades envolvendo a leitura, capazes de estimular a apropriação da leitura levando a criança, a ampliar a capacidade de dialogar (falar) com o outro, como também, interagir com o escritor, compreendendo novas formas de atuar no mundo subjetivo e posteriormente compreender o processo de escrita para atuar no mundo social.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA

O percurso metodológico a ser construído, necessita ser delineado conforme os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa e se constitui numa atividade complexa e desafiadora para o pesquisador. Pois, a abordagem metodológica assumida, deve estar coerente com a nossa compreensão de sujeito, linguagem e sociedade, e, necessita estar apropriada ao problema de investigação, bem como, as condições relativas aos materiais e ao tempo para o desenvolvimento da pesquisa, além de nortear todo o processo investigativo, desde a coleta até a análise dos dados.

Por essas razões, ressaltamos a importância da construção de um percurso metodológico fundamentado na perspectiva histórico-cultural de sujeito e de sociedade, tendo o materialismo histórico dialético e a perspectiva sócio-histórica “[...] expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética [...]” (Freitas, 2002, p. 22), em que, a abordagem qualitativa de pesquisa possui enfoque nas produções de Vigotski, no campo da psicologia histórico-cultural, e na perspectiva *bakhtiniana* de linguagem.

Freitas (2002) e seu grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) que coordena na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desde 1995, vem realizando a nível nacional, discussões e pesquisas que tomam a perspectiva histórico-cultural e *bakhtiniana* de linguagem como referencial teórico e metodológico para a compreensão de mundo e de sociedade. Sendo assim, Freitas (2002) contribui no modo de como fazer pesquisa discernindo que os estudos de Vigotski ajudam-nos a “[...] estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana

e participante do processo histórico [...]” (Freitas, 2002, p. 22), e já nos estudos de Bakhtin, Freitas (2002) sinaliza-nos para a concepção no modo como este filósofo da linguagem compreende o fenômeno linguístico. Segundo Freitas (2002), Bakhtin critica as posições empíricas e idealistas que denomina de objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista e propõe de forma dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva, articulada como o social pela interação verbal.

Dessa forma, estes dois estudiosos conduzem com clareza e firme adoção que este modo de fazer pesquisa nos conduzirá a uma maneira específica de investigar o nosso problema de estudo. Para tanto, necessitamos analisar a concepção teórico-metodológica de leitura materializada na Avaliação de Fluência em Leitura e seus desdobramentos para o ensino da leitura e para a formação de leitores no 2º ano do ensino fundamental. Assim, compreendemos que o pesquisador como um sujeito concreto em permanente diálogo com a sociedade em que vive, por meio de suas análises crítico-interpretativas serão sempre orientadas pelo lugar social, histórico e cultural de onde fala, pelas relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos envolvidos na pesquisa e pelo campo teórico que orienta seu trabalho.

Cabe ainda ressaltar que ao assumirmos a abordagem histórico-cultural como orientadora da pesquisa qualitativa, não temos a pretensão de instaurar em nossas análises, um discurso conclusivo e definitivo, pois, numa perspectiva dialógica de linguagem, nada está estabelecido permanentemente, nenhum “[...] enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia [...]” (Bakhtin, 2003, p. 371) da comunicação verbal. Dessa posição também resulta a compreensão de que nos ressignificamos no campo ao produzir conhecimento a partir de uma pesquisa, pois estamos “[...] em processo de aprendizagem, de transformações” (Freitas, 2002, p. 26).

Para ir a campo o pesquisador necessita de ter compromisso ético com sua missão, “[...] na qual pensar se transforma numa extraordinária atenção para o mundo que se encontra diante de nós. Também requer despojamento, disponibilidade, além da recusa a esquemas interpretativos preparados a priori” (Souza, Albuquerque, 2012, p. 120). Nesse sentido, buscaremos dialogar com o corpus discursivo nos documentos existentes na plataforma: Avaliação e Monitoramento Espírito Santo, com a intenção de responder nosso problema de investigação.

Partindo desse entendimento, metodologicamente esse trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, pois, “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente [...]” (c, 2006, p. 73). Ainda se insere numa perspectiva de pesquisa de caráter documental, uma vez que iremos analisar a concepção teórico-metodológica de leitura

materializada na avaliação de fluência em leitura na plataforma de avaliação. Na pesquisa documental “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” [...] (v, 2006, p. 74), também, buscaremos dialogar com os demais manuais disponibilizados aos municípios pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação contribuirá em especial para a comunidade acadêmica e científica, pois, sua relevância suscitará reflexões tanto para a formação de professores quanto na formação de leitores fluentes de textos, visando a formação de cidadãos críticos para o convívio social. Também, irá contribuir para que a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES, elabore políticas públicas de formação continuada de professores para o ensino da leitura, visando a formação de leitores fluentes, autônomos e emancipados no ensino ofertado, bem como, irá suscitar discussões para que os professores regentes do 2º ano do ensino fundamental conheçam a concepção teórica-metodológica da Avaliação de Fluência para planejar atividades de leitura visando a formação de leitores fluentes, emancipados, autônomos e, portanto, leitores críticos de textos e da vida.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos**. Revista Educação Pública. Cuiabá. n. 55, v.24, p. 13-32, jan. /abr. 2015.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonja. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.631 de 29 de março de 2017**. Vitória: SEDU, 2017. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/10631-INSTITUI%20O%20PACTO%20PELA%20APRENDIZAGEM%20NO%20ESP%C3%8DRITO%20SANTO.pdf> Acesso em 20 de set. 2023.
- FILHO, Manoel Bergström Lourenço. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília: Inep, 2008. 203p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/testes_abc_para_a_verificacao_da_maturidade_necessaria_a_aprendizagem_da_leitura_e_da_escrita.pdf

Acesso em 20 de setembro de 2023.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, UFJF, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 set. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A Alfabetização na prática educativa escolar**. Revista do Professor. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA; Solange Jobim e; ALBUQUERQUE; Elaine Deccache Porto e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 set 2023.

VOLOCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

AVALIAÇÃO NA TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Shellen de Lima Matiazzi¹

Alexandro Braga Vieira²

Linha de pesquisa³: Educação Especial e Processos Inclusivos

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

A presente investigação se distancia de perspectivas de avaliação centradas somente nos estudantes e volta seu olhar para a avaliação do trabalho pedagógico para entender os movimentos necessários que duas unidades de ensino da Rede Municipal de Vitória, no Espírito Santo (ES), precisam compor para promover a transição de crianças com deficiência intelectual da educação infantil para o ensino fundamental.

A pesquisa em questão é um recorte do estudo de doutoramento que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes), na linha de pesquisa Educação Especial e Processos inclusivos. Com isso, tem por finalidade compreender a avaliação crítica sobre o trabalho educativo escolar como elemento necessário à reflexão-ação das escolas para a produção de possibilidades político-pedagógicas quando da transição de crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino, da educação infantil ao ingresso no ensino fundamental, adotando a avaliação sob uma perspectiva multirreferencial

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), shematiazzi@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0361-7340>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), allebraga@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>.

3 MATIAZZI, Shellen de Lima; VIEIRA Alexandro Braga; Avaliação na transição de crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 47-54..

como aporte para se pensar os diferentes elementos e atravessamentos existentes para a garantia do direito de aprender dessas crianças.

No contexto social no qual vivemos e, mais detidamente nas escolas, a avaliação se mostra centrada no estudante e possui valoração quantitativa, sendo (quase unânime) o entendimento de tê-la como mecanismo de mensuração sobre os processos de ensino-aprendizagem. Considerando essa perspectiva, o ato de avaliar permanece um tema complexo, porque coloca o estudante como único sujeito a ser avaliado, trazendo as marcas da classificação, hierarquização e padronização de conteúdos, culpabilizando estudantes e limitando as ações de professores e alunos nos espaços escolares (Esteban, 2004).

Considerando esse modo reducionista de avaliar, em muitos contextos escolares quando a avaliação se direciona para as crianças atendidas pela modalidade da educação especial, percebemos que ela é utilizada para reduzir esses sujeitos a condições orgânicas e para projetar a ideia da não possibilidade de aprendizagem na escola comum. Na contramão da avaliação como mecanismo de classificação e seleção de estudantes, buscamos investigar processos avaliativos que a escola faz de si para compor ações necessárias ao processo de transição de crianças com deficiência intelectual da educação infantil para o ensino fundamental. Reportamos a procedimentos de avaliação pensados de maneira democrática, considerando sujeitos, processos aprendentes, mediações, condições de trabalho e de formação docente, além das práticas organizativas dos sistemas de ensino/escolas.

Quando falamos das crianças pequenas e das políticas de educação especial e educação infantil, é importante salientar que essas aparecem demarcadas em documentos legais como direitos das crianças após a Constituição Federal de 1988, mas a ampliação das discussões e das políticas públicas – com financiamentos, legislações e diretrizes curriculares nacionais, sob a ótica dos direitos sociais desses sujeitos – vai ocorrer, mais enfaticamente, a partir dos anos 2000 (Kramer; Nunes; Corsino, 2011).

Entendemos que a chegada das crianças ao ensino fundamental (com seis anos), constitui uma política recente para o campo educacional brasileiro, fundamentada na Lei nº 11.274/2006. A produção textual presente na normativa aponta debates com a sociedade civil e com os movimentos em defesa da educação, apostando na necessidade de “[...] evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação [...]” (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 71). Nesse contexto, emerge a necessidade de transversalizar esse debate nos processos de escolarização de crianças com deficiência intelectual, por trazerem demandas comuns em relação aos demais discentes, mas também marcada por especificidades.

Quando focalizamos a avaliação em educação especial entre a educação infantil e o ensino fundamental, buscamos compreender como ela acontece e quais as implicações entre as duas etapas de ensino, dada demasiada diferenciação no âmbito legislativo e nas práticas curriculares/pedagógicas vividas nos contextos escolares.

Para Martinati e Rocha (2015, p. 4), “[...] apesar de ser um tema antigo, o processo de transição e seus impactos na vida das crianças é ainda escassamente estudado na literatura científica brasileira”. Essa realidade requer aprofundamento sobre a temática, especialmente, quando relacionada às crianças público da educação especial, em decorrência das mudanças estruturais entre as duas etapas de ensino – rotina, profissionais, organização dos espaços-tempos, práticas pedagógicas, desenvolvimento, processos de ensino-aprendizagem e avaliação.

Nesse sentido, a escolha por trabalhar com a avaliação na transição da criança com deficiência intelectual entre educação infantil e ensino fundamental se dá a partir de duas premissas: a) a necessidade de entender quais concepções e tensões atravessam os processos de transição entre as duas etapas de ensino e que precisam ser avaliadas; b) a importância de compreender que a avaliação em educação especial é atravessada por outros fatores políticos e pedagógicos necessários a garantia de aprendizagem dos estudantes com deficiências, em especial, na transição entre as etapas de ensino.

Para tanto, o estudo se fundamenta em Boaventura de Sousa Santos (2018, 2021), cuja abordagem epistemológica é capaz de reconhecer e valorizar a diversidade de conhecimentos e alternativas contra hegemônicas para pensar em outras possibilidades educativas e avaliativas. Em diálogo com o autor, assume a abordagem multirreferencial elaborada por Ardoino (1998) para compreender a complexidade dos processos educacionais e os diferentes atravessamentos existentes ao campo avaliativo.

Como bases teóricas secundárias, adota as teorizações de autores como Jesus (2015), Esteban (2014), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Martinati (2015), estabelecendo diálogos entre as temáticas: deficiência intelectual, avaliação e transição da Educação infantil e Ensino fundamental.

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ADOTADOS

Para a condução dos conhecimentos a serem produzidos neste estudo, buscamos sustentação em Boaventura de Sousa Santos (2001, 2008, 2018, 2021). Ao aproximar a temática “avaliação” das teorizações do autor, podemos compreender a importância de nos afastar do que ele denomina por razão indolente (pensamentos/conhecimentos únicos e totalitários) e dialogar com uma abordagem epistemológica capaz de reconhecer e valorizar a diversidade

de conhecimentos e alternativas contra hegemônicas, pois lidamos com problemáticas plurais que requerem o trabalho com uma ecologia de saberes.

Assim, para o desenvolvimento desse estudo, buscamos produzir novos conhecimentos sobre a avaliação em educação especial, tendo como inspiração o conceito de Epistemologias do Sul, ou seja, a produção de saberes alternativos produzidos por grupos sociais não hegemônicos, mas que apontam novas-outras possibilidades para problemas modernos, mas sem soluções modernas (Santos, 2008).

Com as Epistemologias do Sul, podemos visibilizar as vozes de estudantes e professores e desafiar a lógica dominante no campo da avaliação para que ela não fique centrada no aluno, mas possa analisar/refletir sobre elementos que implicam na transição de crianças com deficiência intelectual da educação infantil para o ensino fundamental. Buscamos apoio em Santos (2021) na defesa por uma justiça cognitiva, cenário que requer o reconhecimento de uma abordagem de avaliação inclusiva e plural. Falamos de uma perspectiva avaliativa que possibilite à escola se conhecer e se repensar de modo a valorizar a diversidade de conhecimentos e de experiências produzidas por alunos e professores sobre o desafio de sair da educação infantil e ingressar na etapa subsequente.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de reafirmar a relação igualdade-diferença (Santos, 2021) na avaliação em educação especial, estabelecendo diálogos com outros processos de existência na escola. Uma avaliação que não esteja centrada somente no estudante, mas que busque “[...] articular diferentes formas democráticas”, com a finalidade de estabelecer articulações “[...] entre as políticas de igualdade e as políticas de identidade” (Santos, 2021, p. 416).

A partir de tal premissa, estudantes que são público da educação especial podem encontrar maiores possibilidades de acessar o currículo escolar, a aprendizagem e o reconhecimento do equilíbrio entre igualdade-diferença, considerando as condições objetivas e subjetivas necessárias para a garantia do direito de aprender. Essa relação permeia as políticas públicas que garantam a efetividade da gestão escolar na lógica da reorganização das unidades de ensino como espaço-tempo de todos. Implica também políticas de identidade, por incidirem sobre a experiência social da infância e da docência, entendidas como ações político-pedagógicas que se realizam por meios coletivos e sustentam as possibilidades de aprender e ensinar a partir da igualdade-diferença.

Para tanto, recorremos a concepção de avaliação sob uma perspectiva multirreferencial, elaborada por Ardoino (1998), que argumenta que para se compreender a complexidade dos processos educacionais é necessário levar em consideração de múltiplas referências ou pontos de vista, a qual ele vai denominar de abordagem multirreferencial.

Para o autor, essa abordagem reconhece que a realidade educacional é multifacetada e que diferentes fatores e dimensões interagem de maneira dinâmica para influenciar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a concepção multirreferencial busca integrar diversas abordagens e conhecimentos de modo a oferecer uma compreensão mais abrangente, com vistas a um entendimento mais complexo sobre a prática educacional (Ardoino, 1998).

Essa linha de pensamento adotada para analisar os processos avaliativos em Educação Especial dialoga com as teorizações de Jesus (2015) e Mendes (2015), pois reconhecem que uma escola inclusiva é aquela que se compromete com a apropriação dos conhecimentos para todos os estudantes, necessitando que todos os elementos que implicam as práticas pedagógicas sejam constantemente avaliados, tendo como horizonte a busca por novas-outras estratégias metodológicas para envolvimento dos alunos no currículo escolar.

Esteban (2004, 2014) também corrobora essa defesa ao assumir uma concepção reflexiva e capaz de capturar as diferentes nuances que permeiam a avaliação, apontando-nos caminhos para a defesa do direito à educação para as crianças atendidas pela modalidade da educação especial. Nesse sentido, emerge a necessidade de compreender as singularidades existentes em cada etapa da educação e o quanto se faz necessário compreendê-las e sistematizá-las para estabelecer diálogos e continuidades no que tange a transição de crianças com deficiência intelectual da educação infantil e ensino fundamental, conforme nos faz pensar Martinati (2015) e Kramer, Nunes e Corsino (2011).

As bases teóricas apresentadas dão suporte à realização deste estudo de doutoramento que metodologicamente recorre a pressupostos qualitativos e à cartografia simbólica de Santos (1988, 2001) que favorece, ao pesquisador-cartógrafo, possibilidades de ver os processos e as subjetivações, realizando interpretações e leituras dos fenômenos analisados, constituindo mapas simbólicos. Na cartografia, os mapas se constituem a partir do processo de tradução (Santos, 2008), possibilitando evidenciar questões presentes no campo de pesquisa, estabelecendo diálogos entre os diferentes sujeitos. Com isso, é possível conhecer a realidade escolar, compor a cartografia de mapas simbólicos existentes e analisar como esses sujeitos os compreendem e os vivenciam.

A partir desses mapas simbólicos, a pesquisa cartográfica tem a intencionalidade de problematizar a realidade, além de pensar e estabelecer composições mais coletivas, promovendo a pactuação do pesquisador com os participantes. Visa à produção de conhecimentos outros. Como procedimentos, o estudo adota: a) solicitação para realização da pesquisa aos órgãos competentes (Secretaria de Educação e escolas); b) apresentação da investigação; c) consulta documental; d) observação participante; e) realização de entrevistas semiestruturadas; d) avaliação

crítica com as unidades de ensino sobre elementos que implicam na transição das crianças estudadas, objetivando a composição de ações/estratégias.

Com esses movimentos, os mapas simbólicos elaborados serão devolvidos à comunidade escolar para que, por meio de processos avaliativo-reflexivos, as duas unidades de ensino envolvidas na pesquisa possam analisar elementos que implicam na transição de crianças com deficiência intelectual da educação infantil para o ensino fundamental, compondo as ações/estratégias necessárias para que essa passagem seja realizada de maneira inclusiva.

ALGUMAS ANÁLISES EM CURSO...

Considerando as questões enunciadas, o referido estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Ufes, sob o registro nº 6.000.801. Diante disso, iniciamos, no segundo semestre de 2023, o processo de produção dos dados. Acompanhamos, semanalmente, duas crianças com deficiência intelectual, matriculadas no Grupo VI do turno vespertino de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Vitória/ES. Essas crianças fizeram a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola (EMEF) da referida rede, iniciando o ano letivo em fevereiro de 2024, no qual permanecemos em acompanhamento. Já desenvolvemos com a equipe pedagógica do CMEI, diálogos formativos e reflexivos que nos levaram a avaliar e compreender elementos necessários para se pensar a transição das crianças entre as etapas de ensino, de modo a aprofundar o debate sobre infâncias, as práticas pedagógicas, as ações educativas-avaliativas, a formação docente e a educação especial sob uma perspectiva inclusiva.

A partir das discussões elencadas sobre a temática em tela, compreendemos ser fundamental que as instituições e os profissionais direcionem olhares e reflitam sobre as realidades vividas pelas crianças, em especial, aquelas atendidas pela modalidade da educação especial, quando da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, entendendo ser necessário avaliar as ações políticas e pedagógicas necessárias para garantir a permanência escolar e o direito à educação das crianças.

Ao adotarmos a abordagem multirreferencial de Jacques Ardoino (1998) como aporte para pensarmos a avaliação em educação especial na transição entre as etapas de ensino, buscamos constituir uma compreensão ampla e complexa das práticas educativas, de modo a descentralizar a avaliação sob a perspectiva docente e discente e, ao mesmo tempo, problematizar que, para o fortalecimento do direito de aprender, é necessário integrar múltiplas perspectivas e considerar a diversidade de fatores que influenciam os processos educacionais, como a formação docente, as práticas organizativas das escolas, as redes de apoio, as experiências curriculares, dentre outras ações.

Nesse sentido, a concepção de avaliação possui um posicionamento político que tem por finalidade compreender as condições internas e externas à escola e suas finalidades, levando em consideração as necessidades e interesses desses sujeitos. Salientamos ser imprescindível a compreensão de que “[...] a construção de uma escola que se diz responsável pelo processo educativo de todos os seus alunos caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os educandos trazem para o cotidiano da sala de aula [...]” (Jesus *et al.*, 2015a, p. 50). Esse debate sinaliza a necessidade de a escola se avaliar para pensar as especificidades das crianças, as diversidades e diferenças nos contextos escolares em que elas transitam.

Busca-se, desse modo, contribuir com o olhar sobre a avaliação reflexiva dos diferentes profissionais que atuam tanto na educação infantil e no ensino fundamental, promovendo compreensões sobre os sentidos da avaliação e do ato de avaliar que impulsionem outras políticas públicas e práticas pedagógicas que levem em consideração as condições objetivas e subjetivas necessárias ao trabalho pedagógico no processo de transição das crianças e, mais detidamente, daquelas com deficiência intelectual, visando uma escola democrática e inclusiva a todos.

TECENDO REFLEXÕES...

Problematizar as práticas avaliativas em educação especial nesse contexto nos leva a reflexões importantes. A primeira, como promover os processos de transição entre as etapas de ensino com vistas à garantia do direito à educação dos estudantes atendidos pela modalidade. A segunda, como as práticas avaliativas viabilizam processos reflexivos sobre os elementos necessários para o desenvolvimento das crianças/estudantes com deficiência intelectual. A terceira, a necessidade de compreender a avaliação de modo orgânico e complexo, a partir de uma abordagem multirreferenciada, cujo ato de avaliar atravessa os processos de ensino-aprendizagem, como também as ações de gestão escolar e as políticas públicas dos sistemas de ensino.

Dessa maneira, com base na abordagem metodológica adotada, a pesquisa em curso aponta ser possível desenvolver uma perspectiva de cartografia que desencadeie processos contínuos de reflexão-ação sobre o papel da escola e da formação docente, de modo que os mapas conceituais fundamentem o processo, objetivando o desenho de novos-outros mapas a partir do que foi analisado/refletido. Nesse cenário, todas as partes se ajudam e contribuem para que alternativas sejam visibilizadas, no caso deste estudo, a avaliação de elementos necessários à transição de crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino elencadas.

Assim, emergem possibilidades que fundamentam políticas públicas e práticas escolares que indicam diferentes dimensões necessárias para o desenvolvimento de ações que garantam o direito de aprender de crianças com

deficiência intelectual no que se refere à continuidade dos processos educativos quando da transição entre as etapas de ensino, reconhecendo as especificidades de cada uma delas, bem como as necessidades e interesses das crianças.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n. 2, jul. 2014, p. 463-486. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 10 maio 2023.

JESUS, Denise Meyrelles. (et al.). **Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo**. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marqueline & Manzini, ABPEE, 2015a.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patricia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. **Avaliação do aluno público-alvo da educação especial**. In: MENDES, E.G. CIA, F. D’AFFONSECA, S.M (org.). Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial. São Carlos: Marqueline & Manzini, ABPEE, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma Cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, mar. 1988, n. 24, p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 4ª ed. atualizada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CONTINUIDADES NAS DESCONTINUIDADES: O BRASIL E O ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Bruno Santos Conde¹

Marcelo Lima²

Linha de pesquisa³: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho trata da temática da formação para o trabalho, analisando, numa perspectiva histórica, algumas das principais características das políticas e instituições associadas a tal modalidade no Brasil. A opção pelo título “continuidades nas descontinuidades” expressa justamente a longevidade de visões estereotipadas e simplistas, mesmo em meio às transformações vivenciadas pela sociedade e pelo Estado brasileiro, as quais destinam às camadas mais pobres a oferta de uma formação aligeirada, visando sua rápida inserção no mercado de trabalho.

A abordagem aqui proposta deriva de investigação acerca da história do ensino profissional agrícola no Espírito Santo. Nesse sentido, com base em documentos normativos e em bibliografia pertinente, ambiciona-se fornecer subsídios históricos para enriquecer as discussões atuais, avaliando de que modo os projetos e iniciativas de educação profissional opuseram interesses de setores hegemônicos aos anseios e dificuldades da maioria da população, notadamente no que tange ao ensino agrícola.

1 Doutorando em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bruno.conde@ifes.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3805-6216>.

2 Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), marcelo.lima@ufes.br.

3 CONDE, Bruno Santos; LIMA, Marcelo. Continuidades nas descontinuidades: o Brasil e o Ensino Profissional agrícola durante a primeira metade do século XX. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 55-68.

A EDUCAÇÃO E A HISTORIOGRAFIA

Refletir sobre a educação quase sempre significa se debruçar sobre questões e problemas diversos. Diante de díspares demandas, voltar-se para o estudo do passado não é mero exercício de erudição. Justamente por isso, Ester Buffa (1990, p. 13) aponta que “[...] diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é a sua história.” Em outras palavras, todo problema traz consigo um processo, uma trajetória. Se o passado não o explica em sua completude, pelo menos ajuda a entender suas origens e como outras gerações lidaram com tais questões.

Em “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (1998, p. 20) fazem uma operação decisiva para a concepção de história atualmente predominante: “[...] a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas.” Em lugar disso, propõem o exame dos “[...] indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação.” (1998, p. 10). A história figura, nessa visão, como processo real da vida humana, mas também como ciência desse processo, “como conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento” (Ciavatta, 2019, p. 45).

Se o passado não pode ser modificado, a historiografia, por sua vez, ao se debruçar sobre esse mesmo passado, vive uma constante redefinição da relação entre suas fontes e teorias. Sabe-se que as fontes históricas estão na base da prática de pesquisa, mas é preciso considerar que não existe pesquisa histórica sem problema, sem questões colocadas a partir de uma certa leitura do processo histórico e da própria historiografia (BARROS, 2011, p. 100). Mais do que reunir, organizar e verificar os registros, cabe ao historiador ir além, posto que “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (Bloch, 2001, p. 79).

Nesse cenário, a história da educação se configura como um domínio que abriga dinâmicas de diferentes dimensões, podendo ser examinada por distintas abordagens. Cremos numa prática historiográfica que possa contribuir para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos. Como aponta Magalhães (2004, p. 71), “a história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar.” Nesse sentido, busca-se romper com uma perspectiva meramente descritiva, “de tal modo que o objeto da história da educação nem seja diluído no geral e nem se perca no seu específico” (Noronha, 2021, p. 172).

TRABALHO, EDUCAÇÃO E AGRICULTURA

A história que nos interessa é a história da formação profissional, especialmente no que tange à área agrícola. Do ponto de vista ontológico, trabalho e educação têm uma relação que antecede a difusão das escolas voltadas à formação de trabalhadores. Nesse sentido, é evidente que as escolas de formação profissional representam um recorte importante da trajetória humana, mas o fato é que, independentemente da existência de tais instituições, o trabalho já pressupõe diversos elementos com potencial educacional: atividades práticas; convivência; divisão de tarefas; planejamento; tomada de decisões etc.

Compreender o trabalho como princípio educativo consiste em identificá-lo em sua indissociabilidade com o conhecimento, enxergando-o como processo humano de produção de sua existência (Frigotto, 1983). Ciavatta (2019) indica que o conhecimento é parte fundamental do mundo do trabalho, participando intrinsecamente dos processos de transformação da natureza pela humanidade. Em Lima (2016), vemos que o trabalho constitui um processo fundamental para a vida humana, abrigando não somente a fabricação de produtos, mas a produção do próprio gênero humano, do ponto de vista histórico e social, ao alargar as habilidades e as bases do conhecimento e da tecnologia.

A produção do conhecimento por meio do trabalho humano é um aspecto decisivo no processo histórico e ontológico de produção da existência, como apontam Hegel e Marx:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. **Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material** (1998, p. 10-11, grifo do autor).

O trabalho transforma tanto a natureza quanto aquele que nela trabalha, de modo que a busca pelo provimento consiste no próprio processo histórico. Nesse sentido, o estudo de aspectos como relações de trabalho, formação profissional, entre outros elementos do mundo do trabalho, coloca-se como central, sobretudo numa perspectiva histórica e em contraste com a progressiva separação entre o trabalhador e o controle do seu processo de trabalho (Cf. Manfredi, 2002; Enguita, 1989). A grande questão para reflexão é o fato do trabalho humano, a despeito de seu potencial para a humanidade, passar a ter como finalidade principal satisfazer as necessidades de outras pessoas, com as necessidades dos trabalhadores sendo reduzidas aos bens e serviços que lhes mantêm vivos e em condições de continuar trabalhando (Ramos, 2007).

Sendo clara a centralidade do trabalho para a formação humana, é evidente que tal fenômeno deixa suas marcas na atividade agrícola e nas instituições voltadas à formação de mão de obra para o campo. É importante atentar que as hortas, terras, pastagens, florestas e criações não se encerram em si próprias, abrangendo também um sistema social produtivo, composto pelos sujeitos e sua força de trabalho, seus conhecimentos e ferramentas junto à matéria viva. (Maoyer; Roudart, 2010, p. 71-72).

Para Linhares (1997) a agricultura é uma combinação entre trabalho, terra e tecnologia segundo condições específicas. Tais condicionamentos abrangem pontos como meio geográfico, acesso à terra, normas jurídicas, universo profissional e hierarquias sociais. No caso brasileiro, a umbilical ligação ao escravismo deixou traços visíveis para além da abolição, marcando as relações produtivas e toda a teia social. Nesse ambiente deletério, a cultura autoritária das classes dominantes continuaria a permear a sociedade brasileira mesmo depois da abolição (French, 2006, p. 78). Houve o aviltamento do trabalho manual em virtude de sua associação aos trabalhadores escravizados (Cunha, 2000).

O peso dessas marcas chega à agricultura brasileira no século XX. Caio Prado Júnior (1979, p. 67) indica que a configuração do campo brasileiro apresenta “[...] restos escravistas ou servis, e relações semi-escravistas ou semi-servis.” Também com olhar para meados do século passado, Leal (2012, p. 42) afirma que a grande maioria dos milhões de habitantes da zona rural do Brasil tinha vida “mesquinha” frente ao “[...] setor dos proprietários rurais, minoria irrisória da população do país”. Segundo José Graziano da Silva (1982), no século XX vários movimentos visando o aumento da produtividade tiveram lugar no Brasil, mas sem alterar a estrutura agrária, resultando numa “modernização dolorosa”, por meio da qual as políticas servem antes à manutenção do cenário latifundiário, levando a uma modernização custosa do ponto de vista social e dependente do amparo estatal.

O ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS

Basicamente, podemos definir formação profissional como o conjunto de processos educativos que, no âmbito da escola ou do próprio local de trabalho, visam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e operacionais ligados à produção. O saber profissional alia conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo ele próprio o resultado de um processo em transformação (Militão, 2000). No Brasil, durante séculos a formação do trabalhador esteve associada ao próprio processo de trabalho, inerente à violência da escravidão. Para Fonseca (1961), isso habituou a população a enxergar certos ofícios e seu aprendizado como destinados aos extratos mais pobres. De acordo com Santos (2000, p. 205),

a escravidão influenciou de maneira central a formação da nossa força de trabalho, de modo que a própria sociedade passou a classificar os ofícios a partir do critério cativos versus livres.

Em princípios do século XX a educação profissional no Brasil vivenciou uma importante novidade, que marcaria a história da modalidade: as Escolas de aprendizes artífices, fundadas em diferentes unidades da federação, no ano de 1909, para ofertar ensino profissional gratuito. Para Kuenzer (1999, p. 122), antes de cumprir o propósito de atender à demanda de trabalhadores para o setor industrial, tais instituições persistiram obedecendo “[...] a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua [e almejando] a formação do caráter pelo trabalho”.

Embora pretendessem se diferenciar de estabelecimentos assistencialistas, as referidas escolas foram instaladas em edifícios com precárias condições. Além disso, “a escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela rede de Escolas de aprendizes artífices [...]” (Santos, 2000, p. 213). Mesmo com deficiências, a rede de escolas criada em 1909 serviu como referência para a organização do ensino profissional brasileiro durante o século XX. Entre Liceus, Escolas técnicas, e Institutos federais, evidenciam-se as mudanças no mundo do trabalho e das relações sociais em sua relação com o desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 1999).

Embora essas nomenclaturas institucionais tenham surgido como tentativa de se contrapor à realidade anterior, o fato é que cada fase mescla rupturas e continuidades em relação à organização precedente. Nesse sentido, podemos falar em quatro grandes modelos de formação profissional existentes no Brasil ao longo do século XX: correccional-assistencialista (1909-1942), taylorista-fordista (1942-1997), tecnológico-fragmentário (1997-2004) e tecnológico-integrado (2004-2010) (Kunzer, 1999; Lima, 2010).

O modelo correccional-assistencialista se funda no discurso industrialista, mas se materializa numa atuação moralista e assistencial, visando educar órfãos, pobres e desvalidos pelo trabalho. Já o modelo taylorista-fordista, a partir da década de 1940, se estrutura em torno da teoria do capital humano, voltada para as demandas de postos de trabalho. Já o modelo pedagógico tecnológico-fragmentário é sintoma do esvaziamento da atuação do Estado na educação nos anos 1990, cessando a criação de unidades de ensino e vedando a articulação entre ensino médio e técnico. O último modelo, tecnológico-integrado, representa a transição para a educação integrada, num fortalecimento da rede federal e de reintegração curricular com a criação dos Institutos federais na primeira década dos anos 2000 (Lima, 2010; Lima; Zandonade, 2012; Kuenzer, 1999).

No que tange ao modelo correcional-assistencialista em sua interface com o ensino agrícola, podemos citar o texto de Milton Ramon de Oliveira (2003), que trata da educação da infância pobre durante a Primeira República. Sua obra demonstra como as iniciativas educacionais direcionadas para tal público, embora revestidas de ideários como progresso e modernização, estavam preocupadas antes em resolver outras problemáticas frente à formação desses grupos. A violência foi um dos instrumentos utilizados para recrutamento de sua clientela, formada basicamente pela infância e adolescência urbana, muitos deles oriundos de famílias egressas do cativo escravidão.

Outro exemplo oportuno corresponde ao estudo de Faria Filho (2001) sobre o Instituto João Pinheiro (1909-1934), de Minas Gerais. Na instituição, os ideais republicanos acerca do atendimento das crianças desamparadas se fundem ao caráter disciplinador e à oferta de ensino agrícola. O grande mérito da obra consiste na abordagem de como tais anseios precisaram lidar com dinâmicas complexas advindas dos sujeitos sociais em contato no estabelecimento, tendo como alvo a redefinição das práticas a seu favor.

Na realidade brasileira, o ensino ofertado ao longo do processo histórico evidencia a desequilibrada oferta escolar. A despeito das constantes transformações, a dualidade foi uma marca constante, disponibilizando uma rede de educação geral; e outra de educação profissional, com “alguma modalidade de preparação para o trabalho.” (Kuenzer, 2009, p. 26). A expansão do número de escolas para atender aos trabalhadores revela a distinção entre a formação de dirigentes e a instrução da população pobre.

O ensino agrícola se integra a essas nuances, mas de modo próprio em comparação à modalidade industrial. Num país assentado economicamente sobre a produção agropecuária, a busca pelo aprimoramento da atividade foi constante desde primórdios da colonização. Durante os séculos XVIII e XIX, no seio de movimentos de avanço de ciências aplicadas à agricultura, configura-se então um novo campo do saber: a agronomia, ligada a contribuições de áreas como física, ciências biológicas e química. Nesse sentido,

[...] o ensino agrônomo somente adquiriu destaque no decorrer da chamada República Velha, em decorrência das transformações ocorridas nas relações de trabalho no campo desde a abolição da escravidão e que sobredeterminaram uma dupla redefinição na ordem social vigente. Por um lado, a redefinição das formas de controle sobre o trabalhador rural de modo a impedir sua evasão do circuito do mercado. Por outro, a redefinição do projeto identificador de segmentos de grandes proprietários rurais de extração regional diversa, buscando afirmar-se como “modernos” e “progressistas” [...] (Mendonça, 2010, p. 127).

A agricultura sempre teve protagonismo nas discussões nacionais, mas a partir do século XX novos desafios se impuseram, de modo que a expansão do ensino agrícola entrou em pauta. Apesar da existência de iniciativas prévias isoladas, o ensino agrícola foi regulamentado no país a partir de 1910. Se a criação das Escolas de aprendizes artífices, em 1909, representou um grande marco para o ensino industrial, para o ensino agrícola esse papel foi desempenhado pelo Decreto n. 8.319, de 1910, também no governo de Nilo Peçanha. Num instrumento legal bastante dilatado, o governo regulamentou “[...] a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreende o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais” (Brasil, 1910, Art. 1º).

Em seus quase 600 artigos, o Decreto detalha aspectos como composição do magistério, regime escolar e até mesmo grades curriculares. Muitos dos aspectos presentes no Decreto não têm caráter inaugural, representando, em lugar disso, o anseio do governo federal por participar de modo ativo de iniciativas dispersas já existentes nos estados. Não se trata, portanto, meramente de um ponto de partida, mas sim da sistematização de distintas experiências regionais. O grande número de subdivisões elencadas pelo Decreto revela um duplo sentido. Por um lado, realça a diversidade de projetos existentes nos estados, e por outro, demonstra o aprofundamento das discussões sobre o assunto. Elaboramos o Quadro a seguir para esclarecer a proposta governamental de organização do ensino agrícola:

Quadro 1: Principais subdivisões do Decreto do Ensino Agrícola de 1910

Subdivisões	Objetivos	Público alvo
Ensino superior	Formar engenheiros agrônomos e médicos veterinários por meio da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, instalada na capital federal.	Sexo masculino, com idade mínima de 17 anos.
Ensino médio ou teórico-prático	Educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais, visando a difusão de conhecimentos científicos e práticos racionais necessários à exploração econômica da propriedade agrícola.	Sexo masculino, com idade mínima de 17 anos e máxima de 21.
Ensino prático	Formar chefes de cultura, administradores de propriedades rurais e instruir filhos de agricultores e aqueles que se queiram dedicar à vida agrícola.	Sexo masculino, com curso primário concluído e idade entre 14 e 18 anos; com boa constituição física e ausência de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa.
Aprendizados agrícolas	Ensino exclusivamente prático, prioritariamente destinado aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais.	Sexo masculino, com idade entre 14 e 18 anos; com boa conduta e constituição física, estar vacinado e ausência de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa.
Ensino primário agrícola	Integrar o programa das escolas primárias que venham a ser estabelecidas em escolas de agricultura, não constituindo um curso sistemático de agricultura, cabendo-lhe apenas a função de despertar a atenção dos alunos para a vida do campo.	Ambos os sexos; alunos de cursos primários.
Escolas especiais de agricultura	Estudo detalhado de certos ramos de agricultura, com organização similar à das escolas práticas.	Sexo masculino, com curso primário concluído e idade entre 14 e 18 anos; com boa constituição física e ausência de moléstia contagiosa ou infectocontagiosa.
Escolas domésticas agrícolas	Preparar as filhas dos cultivadores para a vida agrícola, com educação apropriada ao sexo e aos serviços rurais que lhes são adequados. O programa do curso atenderá ensino elementar de economia doméstica, economia social, noções de higiene geral, comércio e contabilidade agrícola etc.	Sexo feminino; filhas de cultivadores.
Cursos ambulantes	Instrução profissional a agricultores privados de recorrer aos cursos regulares.	Agricultores.
Consultas Conferências agrícolas	Atendimento, por inspetores ou instituições agrícolas, de consultas que lhes forem dirigidas, bem como a realização de conferências.	Agricultores, criadores ou profissionais de indústria rural.

Fonte: Os próprios autores, 2023, com base em BRASIL, 1910.

É esclarecedor observar as concepções que permeavam a organização do ensino agrícola naquele contexto. As instituições de ensino superior, médio, prático e os aprendizados agrícolas eram exclusivamente destinadas ao gênero masculino, em distintas faixas etárias. Mas enquanto as duas primeiras tinham um claro caráter intelectual/científico, os outros dois tipos de estabelecimentos tinham como alvo ofertar um ensino eminentemente prático, exigindo critérios inexistentes nas anteriores, como boa conduta e condição física, além da ausência de doenças contagiosas.

Tais pressupostos indicam uma determinada visão acerca das classes trabalhadoras e um lugar destinado a elas, de modo que as escolas deveriam conformar essa ocupação de espaços. Mas, diferente do que ocorrera com o ensino industrial, não houve com o Decreto a organização de uma rede federal de escolas agrícolas. Persistiram, em lugar disso, iniciativas regionais, embora reguladas e, eventualmente, apoiadas pela instância federal.

Em minucioso levantamento, Nery (2009) aponta que, das subdivisões estipuladas pelo Decreto de 1910, os Aprendizados foram as instituições mais recorrentes. Houve uma oscilação muito grande em termos quantitativos e em sua forma, que poderia ser de internato ou externato. Os Aprendizados tinham atividades de teor marcadamente prático, voltadas para jovens entre 14 e 18 anos, dispensando o pré-requisito do ensino primário. Algumas daquelas outras possibilidades definidas pelo Decreto (ensino para agricultores adultos, formação em economia doméstica para mulheres, conferências etc.) acabavam se valendo da estrutura dos Aprendizados e seus anexos para se efetivarem.

O tipo de estabelecimento mais marcante para o ensino agrícola brasileiro nas primeiras décadas do século XX não está, entretanto, presente na norma de 1910. Trata-se dos Patronatos Agrícolas, criados apenas em 1918, por meio do Decreto n. 12.893, sendo definidos como instituições destinadas a “ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos.” (Brasil, 1918, Art. 1º) Em lugar dos agricultores e seus filhos, o alvo são os menores desvalidos.

Legalmente os patronatos eram: “exclusivamente, destinados às classes pobres, e visam a educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos.”. Ademais, os patronatos agrícolas servem à “assistência, proteção e tutela moral [...], recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural.” (Brasil, 1919, Art. 1º, 2º) Como se nota, trata-se uma configuração que dota os Patronatos de uma função social, sendo o trabalho agrícola o meio escolhido para a resolução de uma demanda muito mais voltada ao meio urbano do que propriamente à modernização da

agricultura. Sobre os Patronatos, Milton Ramon Oliveira (2004) ressalta que a violência foi um dos instrumentos utilizados para recrutamento, realizado pela força policial e voltado à assistência da infância e da adolescência urbana.

A criação dos Patronatos consiste numa tentativa de diferenciar-se da normatização anterior, de 1910. Enquanto o decreto de 1910 representou um instrumento grandioso, agregando reivindicações de proprietários ao anseio pela consolidação do saber agrônômico, nos Patronatos, o ensino agrícola serve, antes, como instrumento para atendimento de demandas sociais urbanas, partindo-se do pressuposto do trabalho como ação educativa e regeneradora. É o que Kuenzer (1999, p. 122) chama de “[...] educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua [e almejando] a formação do caráter pelo trabalho”.

Entre 1920 e 1930, essas discussões são incrementadas pela entrada de novos sujeitos, que “[...] das mais distintas posições, polarizariam a disputa pelas políticas educacionais agrícolas em torno a duas propostas: a escola rural enquanto instrumento de alfabetização ou a escola rural como instrumento de qualificação para o trabalho” (Mendonça, 2005, p. 1). De qualquer modo, persistiu a noção de que as escolas do campo deveriam diferenciar-se das urbanas, oferecendo um ensino pragmaticamente voltado à realidade rural, até mesmo como estratégia para fixação dos sujeitos (Almeida, 2011). Na prática, a realidade brasileira persistiu abrigando escolas especiais, administradas pelo Ministério da Agricultura, voltadas à formação para o trabalho e apartadas das propedêuticas.

Se permanece a ideia de educar os mais pobres pelo trabalho, tais propósitos se revestem também de novos planos visando diferenciar-se dos traços precedentes. O ensino profissional foi alvo de diferentes normativas na primeira metade do século XX, como demonstra as leis orgânicas do ensino. Destacamos aqui a Lei orgânica do ensino agrícola, de 1946 (Brasil, 1946), que dividiu esse ramo de ensino agrícola em ciclos, cursos e tipos de instituições, conforme Quadro a seguir:

Quadro 2: Organização do ensino agrícola a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946

Ciclo	Cursos e subdivisões	Duração	Requisitos/público alvo	Concepção/objetivo	
1º Ciclo	Curso de iniciação agrícola	2 anos	- Idade mínima de 12 anos; - Ensino primário completo; - Capacidade física e mental; - Ser aprovado em vestibular.	Preparação profissional para o trabalho de operário agrícola.	
	Curso de mestría agrícola	2 anos	- Curso de iniciação agrícola completo; - Capacidade física; - Ser aprovado em vestibular.	Preparação profissional para o trabalho de mestre agrícola.	
	Cursos de continuação ou cursos práticos de agricultura	-	- Jovens e adultos não diplomados.	Sumária preparação para os mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola.	
2º ciclo	Cursos agrícolas técnicos	Agricultura	3 anos	- Ter concluído um dos seguintes cursos: mestría agrícola, primeiro ciclo de ensino secundário ou ensino normal; - Capacidade física; - Ser aprovado em vestibular.	Ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura.
		Horticultura			
		Zootecnia			
		Práticas veterinárias			
Indústrias agrícolas					
Lactícínios					
Cursos agrícolas pedagógicos	Magistério de economia rural doméstica	2 anos	- Ter concluído um dos seguintes cursos: mestría agrícola, primeiro ciclo de ensino secundário ou ensino normal; - Capacidade física; - Ser aprovado em vestibular.	Formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas do ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola.	
		1 ano			
	Didática de ensino agrícola		1 ano		- Ter concluído qualquer um dos cursos agrícolas técnicos; - Ser aprovado em vestibular.
Administração de ensino agrícola.					
1º ou 2º ciclo	Cursos de aperfeiçoamento	-	- Trabalhadores diplomados; - Professores de disciplinas de cultura técnica; - Administradores de serviços relativos ao ensino agrícola.	Ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas	

Fonte: Os próprios autores, 2023, com base em BRASIL, 1946

Como se nota o 1º ciclo incluiu os cursos de iniciação, maestria agrícola e também cursos práticos de agricultura. Esperava-se contemplar o público com curso primário completo a partir dos 12 anos, bem como jovens e adultos não diplomados. O ensino ofertado almejava preparar trabalhadores para as funções de operário e mestre agrícola, além da preparação para os mais simples trabalhos da vida agrícola. Já o segundo ciclo abrangia os cursos técnicos agrícolas e os cursos agrícolas pedagógicos, voltados, respectivamente, à formação de técnicos para o exercício de funções de caráter especial na agricultura e/ou à formação de pessoal docente e administrativo para o ensino agrícola.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo da primeira metade do século XX houve o interesse constante em conferir à população rural um papel decisivo em prol do crescimento econômico do país, mas de modo conveniente aos interesses ruralistas. Nesse sentido, aos lavradores e seus filhos deveria ser ofertado um ensino agrícola prático, rápido e voltado ao trabalho. Na prática, a maioria das instituições de ensino profissional agrícola implantadas nas primeiras décadas do século XX tiveram caráter correccional e assistencialista, com os educandos compulsoriamente internados, numa tenra idade e com baixa escolaridade. Essas instituições não propiciavam a aprendizagem do trabalho complexo, nem levavam os educandos aos níveis mais avançados de conhecimento científico. Ou seja, essa segregação representava uma clara continuidade em meio às descontinuidades e rupturas típicas do processo histórico.

O anseio modernizador, marca do discurso republicano brasileiro, passa por elementos como urbanização, industrialização, mas também pela regeneração do campo. Para tanto, era necessária a modernização da agricultura, estando a educação em lugar de destaque para a consecução desse objetivo. O problema reside na falta de interesse em alterar pontos problemáticos da estrutura agrária brasileira, o que inclui concentração de terras, baixas remunerações e outras violências. O ensino agrícola se insere nessa realidade, visando conformar a população mais carente do campo numa posição de pouca mobilidade. Além disso, foram implantados estabelecimentos de ensino agrícola voltados ao meio urbano, tendo como alvos problemas como a mendicância e a orfandade, almejando regenerar pelo trabalho. Espera-se que o prosseguimento do estudo permita avaliar como as instituições fundadas a partir da segunda metade do século XX tensionaram com esse quadro de maneira a se diferenciar das experiências correccionais e assistencialistas precedentes, especialmente na área agrícola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A educação rural como um processo civilizador**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2004. v.3. p. 278-295.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história: princípios e conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas,**

Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Rio de Janeiro, 1918.
Disponível em: <<https://tinyurl.com/3ness6fx>>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. Cria o Ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento, Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3ttvb99k>>. Acesso em 03 out. 2021.

BRASIL. Dá nova organização aos patronatos agrícolas, Decreto n. 13.706, de 25 de julho de 1919. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2y8dh7t2>>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei orgânica do ensino agrícola, n. 9.613, 20 de agosto de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5x5cxh8>>. Acesso em 07 ago. 2023.

BUFFA, Ester. **Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos.** Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 47, p. 13-19, 1990.

CIAVATTA, Maria. **Como se escreve a história da educação profissional – caminhos para a historiografia.** In: CIAVATTA, Maria et al. A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 31-56.

CUNHA, Luiz. Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes dr. **República, trabalho e educação – a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934).** Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRENCH, John. **As falsas dicotomias entre escravidão e liberdade: continuidades e rupturas na formação política e social do Brasil moderno.** In: LIBBY, Douglas Cole; FURTADO, Júnia Ferreira (orgs.). Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Annablume, 2006. p. 75-96.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 47, p.38-45, nov. 1983. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n47/n47a04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências.** In: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? 1. ed. Campinas, SP: Xamã, 1999. p. 127-140.

- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s). Vitória: Autor, 2010.
- LIMA, Marcelo. **Trabalho e educação no Brasil**: da formação para o mercado ao mercado da formação. Curitiba: CRV, 2016.
- LIMA, Marcelo; ZANDONADE, Viviane. **Expansão da rede federal da educação profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima**. Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória, v. 12, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/423dsd6b>>. Acesso em 04 ago. 2023.
- LINHARES, Maria Yedda. **História Agrária**. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 243-270.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.
- MANDREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MAZOYER, Marcel.; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: UNESP; Brasília: NEAD, 2010.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961)**. Tempo, Rio de Janeiro, 15 (29), 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/mt9ca737>>. Acesso em 14 ago. 2023.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e ensino rural no Brasil: uma discussão historiográfica**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 23., 2005, Londrina. Anais... Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4pw8cdvw>>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- MILITÃO, Maria Nadir. Educação profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934)**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão/SE, v. 2,

p. 25-35, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8639502>>. Acesso em 10 ago. 2023.

NORONHA, Olinda Maria. **Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel M. et al. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 165-173.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Civilizar e modernizar: o ensino agrícola no Brasil republicano (1889-1930)**. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, vol. 8, n. 15, 129-142, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2hyws88n>>. Acesso em 01 fev. 2023.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira. **Conceitos básicos sobre o trabalho**. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). *O processo histórico do trabalho em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 27-56.

SANTOS, Jailson. A. dos. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SILVA, Jose Graziano da. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CURRÍCULOS-EXPERIMENTAÇÕES: O QUE PODEM OS ENCONTROS DOS/COM OS BEBÊS?

Fernanda Binda Alves Touret¹

Sandra Kretli da Silva²

Linha de pesquisa³: Docência, currículo e processos culturais

OS BEBÊS A DEAMBULAR POR MOVIMENTOS NÔMADES

*Escrevia no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
na pele, na palma, na pétala,
luz do momento.
Soo na dúvida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala,
no tempo, distância, praça,
que a pausa, asa, leva
para ir do percalço ao espasmo.
(Leminski, 2013, p. 251)*

Empreendemos neste estudo uma força que rompe e anuncia um bebê não territorializado, que escapa de marcadores sociais e extrapola o tempo etário, para escrever sobre uma temporalidade que pausa e voa a se fazer nômade. Nosso argumento pausa e revoa sobre um “ser bebê” que não se equaliza, apenas saboreia encontros singulares a movimentar pré-individualidades, mas também deambula por adentramentos à individuação (Kastrup; Fernandes, 2018), no vai

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ferbinda@yahoo.com.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2898-8180>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sandra.kretli@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>.

3 TOURET, Fernanda Binda Alves; SILVA, Sandra Kretli da. Currículos-experimentações: o que podem os encontros dos/com os bebês? In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 69-83.

e vem dos fluxos cotidianos para efetuar cartografias dançantes. Elas perpassam os espaçostempos⁴ estratificantes a movimentar inventividades por currículos-experimentações, percorrendo deslocamentos que se constituem com a potência dos encontros.

Anunciamos, em nossa pesquisa, os encontros singulares dos/com os bebês, que se dão no processo imanente da vida, a romper definições estanques. Eles ocorrem em vivências junto às intensidades, pois não os categorizamos em aspectos classificatórios, a saber: o fato de usarem ou não fraldas, ou serem amamentados no seio materno. Nossa pesquisa não tange os marcadores sociais e etários, em vista de outras aberturas que atravessam ajuntamentos potentes de vida. Vale ressaltar que nossa aposta não se sobrepõe a outros estudos, apenas se coloca em uma diversidade de modos em se afetar junto aos currículos-experimentações com os bebês.

Percorremos modos cartográficos como metodologia, que se compõem durante o processo, não se constituindo em um plano endurecido, traçado previamente com regras a priori (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Acompanhamos os movimentos de uma turma de bebês do Grupo 1 e duas do Grupo 2, pertencentes a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Vitória/ES, no turno vespertino, entre os anos de 2022 e 2023. Durante esse caminho, percorremos suas experimentações em currículos inventivos. Fomos levadas⁵ pelos frescores dos sopros provocados pelos pés do menino que corre com o vento e nos provoca a problematizar movimentos de invenção em cada passo vivenciado. “No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa” (Passos; Barros, 2009, p. 17).

Afirmamos a cartografia de Deleuze e Guattari (2011) que se entremeia pelas pistas de Passos, Kastrup e Escóssia (2009) para acompanhar processos em meio a mapas abertos. Quando nos referimos à cartografia como metodologia, dizemos sobre considerar o processo pelo qual os bebês perpassam suas buscas aprendentes. Esse afeto constitui o percurso que desejamos⁶: cartografar por um mapa que acolha múltiplas possibilidades e acasos experimentados pelos bebês, que compõem suas invenções infantis “[...] como paradoxo, acontecimento, devir nômade [...]” (Corazza, 2005, p. 45) que se estende e se expande aos

4 Empregamos a junção das palavras, como nos apresenta Nilda Alves, atribuindo outros sentidos para as expressões, evitando dicotomias e oposições (Garcia; Oliveira, 2015).

5 Optamos por utilizar a linguagem no feminino, em virtude de nos constituirmos mulheres múltiplas, abarcando em nós tantos outros que contemplam os coletivos diversos que tecem conosco cotidianamente e “[...] por uma posição político-acadêmica” (Alves, 2004, p. 19), tendo em vista que somos 96,3% de docentes do sexo feminino na Educação Infantil brasileira (Inep, 2023).

6 O desejo nesta pesquisa age como força de vida (Deleuze; Guattari, 2011).

caminhos abertos e não previstos de um mapa em construção, concomitante aos acontecimentos. Afinal, o movimento vivo das experimentações é o modo pelo qual os bebês se engendram em diversas possibilidades e trajetórias que traçam linhas de fuga projetadas nos encontros-devires pelos quais perfazem os caminhos e descaminhos com as invenções infantis.

Como cartógrafas, nossa força está imbricada em acompanhar as sendas de suas experiências pelas quais os bebês deslizam, flutuam e caminham. São trajetórias atravessadas também por linhas endurecidas em que algumas forças tanto se empenham em cristalizar ou invisibilizar como “mais do mesmo”. Por meio da cartografia, percorremos a multiplicidade inventiva que habita esses caminhos tão estigmatizados por afetos que tantas vezes desconsideram a profundidade poético-inventiva dos saberes infantis, removendo ou penetrando a camada de “fofura superficializante” a que os bebês são submetidos e subestimados.

Apostamos em movimentos que transitam entre espaços lisos, dados pela multiplicidade e fluidez em que diferentes forças podem coexistir sem hierarquizações, e entre espaços estriados, fixados em estruturas constituídas de certa segmentaridade (Deleuze; Guattari, 2012). Cabe aqui reafirmarmos, junto a Deleuze e Guattari, que esses deslocamentos não se localizam na temporalidade estática entre espaços lisos ou estriados, pois

[...] os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. Note-se que as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços (Deleuze; Guattari, 2012, p. 192).

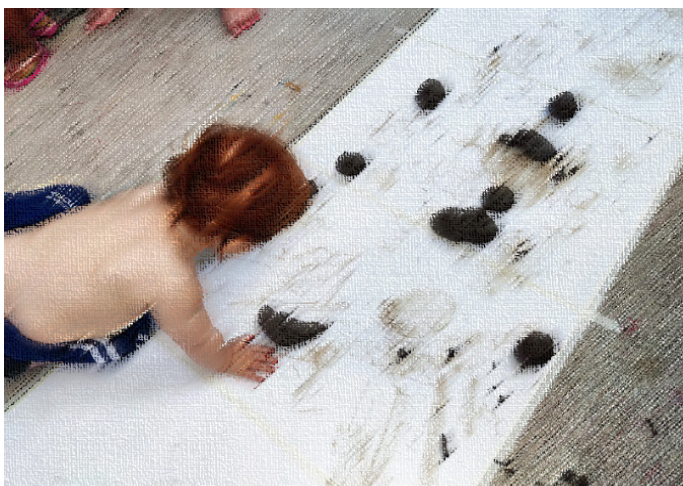
Então, por esses deslocamentos, ousamos afirmar escusas (ou esfuziantes alegrias?) de que, nesta pesquisa, não se encontram os bebês, ao menos não aqueles desejados por quem os territorializam. Não almejamos nos colocar em patamares de superioridade, apenas em platôs que se diferenciam por bebês não decalcados. Praticamos encontros inventivos para realizar grafias em um tempo outro que escapa de cronologias e geografias de um universo dos/com os bebês tantas vezes expectados. Escolhemos soar na dúvida que se abre aos seus supostos silêncios, por vezes não oralizados, mas que gritam singularidades e escapam de quem os define em modos categorizados.

Grafamos profundidades na superfície de um “ser bebê” junto a Deleuze (2015), que evoca Paul Valéry (1932), ao afirmar que a pele é o que há de mais profundo, trazendo consigo um plano de encontros e intensidades nas relações que se dão nos territórios da Educação Infantil. Afinal, a pele se entranha em um paradoxo, pois é ao mesmo tempo interior e exterior, ocorrendo em fronteiras

porosas que transcendem qualquer dicotomia que possa planar entre o superficial e o profundo, com possibilidades de transitar no entre, sem estabelecer assentamentos fixos. Operamos, portanto, pelas frestas a potencializar o coletivo na Educação Infantil, em que os bebês experienciam currículos inventivos de modo a esgarçar o tecido que tenta encapsular sua potência intensiva por meio de um invólucro de “fofura superficializante”, passando a operar por afetos tristes (Spinoza, 2009) em nome de estigmas que mascaram sua força, despotencializando-a.

É com esses bebês que desejamos outros mundos deambulantes por espaçostempos de fuga, para nos fazer viajar da contrariedade a um espanto que gargalha deslinearidades e ocasiona tantas vezes espasmos delirantes em mundos outros, para além daqueles que costumamos habitar. Propomos deleites por caminhos traçados a esmo, pelo barro errante das buscas inventivas de um bebê, que não aguarda dizer-lhe o que pode ou deve ser feito e ousa encantar seus caminhos borrados com argilas inventivas para alçar voos e pousos que inventam.

Figura 1 – Traçando experiências nos tempos do encontro



Fonte: Acervo das autoras (2022).

Na relação com a materialidade ancestral da argila, o bebê anuncia no corpo um tempo aiônico, aquele que se dedica a sentir os movimentos da suspensão que produzem afetos. Nessa experimentação, se encontra com os traços que o barro lança, percebe seus rastros-encontros no papel em que expandem territórios sem que a interrupção adultizada subtraia seus achadouros.⁷

⁷ As entradas, escritas pelas autoras ao longo dessa pesquisa, ousam lançar afetos emergidos por seus encontros com as imagens-acontecimentos. Algumas vezes foram elaboradas no momento do encontro com os bebês ou posteriormente, diante das fotografias ou vídeos realizados e das pistas que eles deixam, mediante gestos, sons ou algumas palavras que referenciam o tema de cada uma dessas entradas.

(ESCRITOSAFETOS DAS AUTORAS)

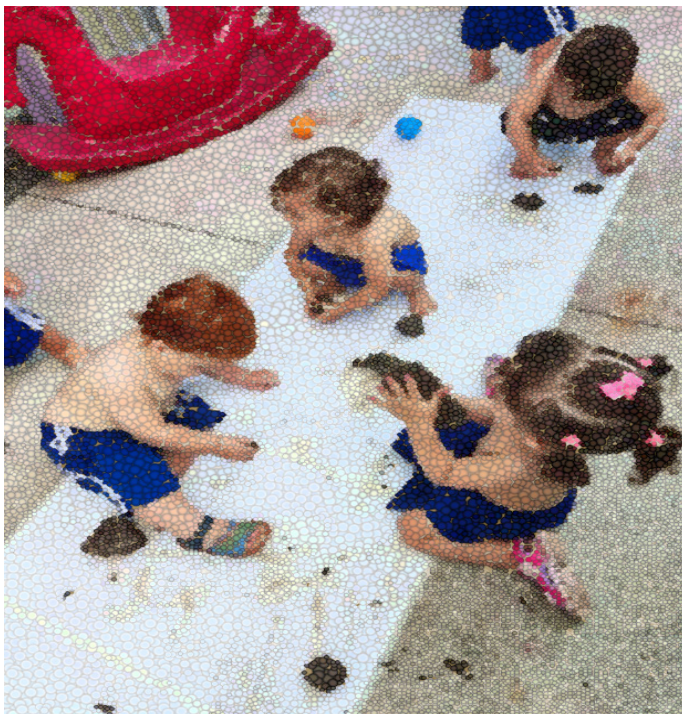
Somos afetadas pelos espaçotempos em que os bebês experienciam, escapando das capturas do tempo *chrónos*, que insiste em apressar as infâncias com urgências inventadas.

Em grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo. A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro. [...] Outra é *kairós*, que significa “medida”, “proporção” e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada”, oportunidade. [...] Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva, intensiva (Kohan, 2007, p. 86).

Os tempos da experimentação necessitam da “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]” (Larrosa Bondía, 2002, p. 24). O que a experiência vivenciada quer de nós é a temporalidade do demorar-se, dedicando-se, ao sentir no corpo e nos afetos o que nos suspende de suposições e das ações automáticas, para trazer a experiência do encontro com a brandura em se deliciar ao sabor dos possíveis, sem aligeiramentos que interrompem o emaranhado rizomórfico das invenções dos bebês. Esse tempo da experiência requer a dedicação e a leveza de quem navega ao sabor dos ventos, encantando-se com cada gota de um oceano imenso que nos toca quando a embarcação se encontra com as ondulações dos caminhos.

Diante dessas possibilidades, os bebês, semeados pela lentidão que aprecia os bons encontros, ganham para si e para o coletivo de um mundo aberto as novidades dos constantes inventos, daqueles que possuem os ponteiros do relógio como remos e os fazem brincar ao sabor das ondas da navegação, que se deleitam sem a pressa e a rispidez do choque das águas no rochedo que margeia uma costa delimitante.

Nesse encontro com o barro, o bebê é atravessado pelos demais de sua turma que transitam inventividades contagiantes nos movimentos de imitação. Eles entram em relação com o primeiro que se achega à argila e percebem com ele que, além de manusear a massa terrosa, também é possível imprimi-la como um riscante a deixar rastros no papel, no chão, nos corpos e nas paredes. Prontamente, esse encontro se propaga por contágio, fazendo do espaçotempo vivido uma imensa tela em que eles dançam com a argila a traçar modos outros de expandir encontros entre currículos-experimentações (Figura 2).

Figura 2 – Encontros que se expandem

Fonte: Acervo das autoras (2022).

Segundo Kastrup (2001, p. 25), Deleuze (2021) tece fios-encontros com Gabriel Tarde (2000), “[...] para quem a imitação é uma forma de aprendizagem social, mas que é redefinida através das ideias de contágio e propagação. [...] Para Tarde, diferentemente, a imitação se faz como propagação ou contágio múltiplo”, que se arrasta e se alastra em movimentos de coletividade inventiva. Esse acontecimento nos evoca à potência inventiva dos bebês, quando ocorre no encontro entre eles, com as docências e com seu entorno.

Desse modo, nesta pesquisa, abordamos o conceito de coletivo junto à perspectiva da Filosofia da Diferença com Deleuze e Guattari (2011), que se difere das noções tradicionais de identidade individual ou coletividade homogênea. O coletivo não se refere aqui a uma soma de indivíduos ou a uma unidade estável e coesa, mas se remete a um conjunto de multiplicidades, ou seja, a uma rede de conexões e relações que envolvem heterogeneidades e processos dinâmicos. O coletivo, nesta abordagem, se compõe por uma constante transformação e produção, sendo sempre aberto a novas conexões e modificações, não restrito a um espaço físico específico, que pode ser compreendido como um campo de forças em que as diferenças são produzidas e afetam por contágio.

Portanto, ainda que os bebês estejam enredados em uma trama pré-individual, se entremeiam em processos nos quais os coletivos ocorrem para além de escolhas intencionadas, constituindo-se por força de multiplicidades singulares que compõem seus encontros cotidianos e processos inventivos nos territórios da Educação Infantil. Uma coletividade singular é tecida e relacionada aos signos que rompem as passagens junto aos encontros dos/com os bebês, para expandir coletivos efusivos que interligam as potências para além do ajuntamento de seres sociais.

Figura 3 – Coletivos efusivos



Fonte: Acervo das autoras (2023).

*Passaremos encontros,
em passeios coletivos
Coletivos voos
Coletivos voos efusivos
Passarão por invenções
Apressados não passamos
Pensamos ser passado
Possa talvez, pousar novamente
Podemos passar passadas potentes
Pois pensamos liberdades
A voar livremente.
(Escritasafetos das autoras)*

Reafirmamos os coletivos dos/com os bebês de uma das turmas de Grupo 2 durante um acontecimento em que eles vivenciaram uma experiência com os pássaros e os ninhos. Em nossas cartografias, acompanhamos um movimento no qual as professoras disponibilizaram alguns materiais relacionados ao tema

que abordavam em sua pesquisa com a turma. Pousados sobre o piso da sala-encontro, lá estavam alguns pássaros artesanais e ninhos naturais, recolhidos por estarem abandonados no chão próximo às árvores do entorno por aves que já alçaram voos mais adiante do espaço de aconchego e proteção da vida inicial.

Aquela disposição funcionava como um convite aos bebês que acabavam de chegar e aos poucos eram seduzidos pelo convite dos materiais dispostos. Esse episódio passou a se constituir em uma explosão esfuziante, como a dança de um tangará (pássaro dançador que efetua movimentos oscilantes para atrair a fêmea), em que um bebê entrava no agrupamento, segurava um passarinho nas mãos, fabulava pios, voava e saía, para então outros se achegarem, ficar um pouco mais e vivenciar outras experimentações com o que estava disposto. Nesse movimento contínuo, bebês, docências, pássaros, ninhos, idas e vindas eram o coletivo vivo em movimento.

Os bebês tomam seus percursos por trajetórias que se movem nos encontros com os afetos que emergem a cada toque. É diferente de uma ótica homogeneizante, que enxerga por meio do intelecto, em que o “[...] erro reside na pressa de atingir o conceito” (Corazza, 2010, posição 1619). O corpo do bebê fabula e dança por territórios em que os signos fazem passar as forças dos encontros desejantes com a vida que pulsa, sem antecipações em relação aos conceitos, experienciando intensidades coloridas pelas nuances das infâncias (Corazza, 2010).

Ao nos afetarmos com essa dança experienciada, em que bailam corpos aprendentes, sem (pre)ocupações em ser, deparamos com a suspensão aiônica dos corpos, em que cada olhar lançado, cada passo dado e cada balbucio ou vocalização emitidos flutuam no tempo da admiração dos encontros que possibilitam diferenciar-se em si mesmos (Deleuze, 2021) ao sabor dos movimentos inventivos.

Adentramos o tempo em que os ponteiros se desprendem num bailar de mãos dadas sob uma cena que se move, na qual cada quadro conversa sem a pressa do cerrar das cortinas. Seu roteiro é a vida e, de braços dados com a cartografia, ocorre no percurso dos afetos que os atravessam por caminhos experimentados. Eis que então seguimos nossa busca pela cartografia inventiva junto aos bebês e seus movimentos aprendentes em meio a currículos que se expandem. Nesse percurso, caminhamos com Pelbart (2015), que nos convida aos acontecimentos perpassados em um tempo liso, ligado a uma heterogênesse múltipla. O autor dialoga com Deleuze acerca de uma temporalidade transcendente e fluante. “O liso [...] está associado não a uma multiplicidade numérica, porém qualitativa, portanto, não homogêneo, e sim ao heterogêneo [...]” (Pelbart, 2015, p. 90).

O tempo liso é, segundo Pelbart (2015), uma dimensão que se manifesta em momentos de intensidade e fluxo, nos quais a sensação de continuidade e de eternidade é experimentada. Esses momentos podem ocorrer em situações

diversas entrelaçando-se em uma dimensão que se manifesta em momentos de fuga e de resistência ao tempo estriado da vida cotidiana, fazendo surgir um espaço de liberdade e de abertura para novas experiências. Carvalho e Silva (2009) acendem fagulhas em nossas problematizações junto a Deleuze e Guattari (2012), forçando-nos em conexões múltiplas em que se relacionam intrinsecamente o tempo e o espaço. As pesquisadoras afirmam que

[...] o espaço estriado é revelador da ordem e do controle [...]. Em contraposição, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo, ou seja, como um espaço de um patchwork (colcha de retalhos, de misturas) e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades (Carvalho; Silva, 2009, p. 2).

Nesse enredo, perpassam os encontros dos/com os bebês em acontecimentos não numerados ou ordenados, fazendo atravessar forças que rompem linearidades esperadas. Vivenciamos cotidianamente esses rompimentos ao acompanhar os bebês nas idas e vindas ao refeitório e aos demais espaços do CMEI, que se transformam em um espetáculo cotidiano e um território de encontros. As crianças maiores ajuntavam-se na travessia dos bebês, dando as mãos a eles, ou apoiando as mãos nos ombros daqueles mais desconfiados, acompanhando seu ritmo de caminhar, sem que houvesse atropelos e arrastos. As travessias se inundavam por uma espécie de balé cheio de leveza que compunha uma duração singular que nos suspendia das horas marcadas na rotina daquele território. Até as crianças que costumavam passar pelo pátio feito raios, flutuavam feito plumas nesses encontros.

Experenciemos um tempo referido na duração (Bergson, 2005), elaborado por fluxos contínuos e indivisíveis, que nos faziam caminhar-flutuar nessas travessias. Essa duração não era possível compreender por meio da divisão em momentos encadeados. Uma tessitura de idas, vindas, paradas e voltas era transpassada, pois ela se dava essencialmente nas intensidades do encontro, sem que pudesse ser reduzida a unidades mensuráveis ou afixadas.

Não nos era possível categorizar as travessias dos bebês junto às crianças pelo CMEI, nem ao menos encaixá-las em segmentações espaciais ou quantitativas, pois ocorriam na duração temporal de vivências únicas e ininterruptas, sem que fossem fragmentadas. As travessias eram permeadas pela duração intensiva que escapava às tabelas recheadas de horários rotineiros represados, afetadas pela singularidade das experiências como algo contínuo e intensivo.

Bergson (2005) nos ascende afetos junto a esses encontros entre bebês e crianças, com as definições de um tempo como a duração composta por uma dimensão que transcende as noções do tempo *chrónos*, correspondido por uma sucessão de instantes, para transpor à importância da experiência vivida na singularidade.

Diante disso, um jantar podia romper os programados trinta minutos estabelecidos para atravessar a tabela organizacional e experimentar os encontros com o alimento, com os colegas da mesa ou até mesmo as idas e vindas de outras turmas que adentravam o refeitório. Nesses momentos, explodiam sorrisos ao avistar irmãos, vizinhos ou amigos que se cruzavam nas refeições. As docências também se encontravam em uma fagulha de suspensão do tempo que tentava aprisionar o coletivo e, por escape, as alegrias passeavam pelo refeitório, porém a molaridade que atravessava os espaçotempos, perpassada pelo estriamento dos fluxos, não deixava de ocorrer em meio aos encontros lisos repletos de fugas espaçotemporais do script e logo uma certa urgência na rotina soprava aos ouvidos para que as professoras “apressassem” a refeição, evitando um desencadeamento da tabela de horários estabelecida. Ainda assim, algo escapava e as docentes enunciavam:

“Esses tempos estipulados na tabela da rotina são muito curtos para os bebês que estão aprendendo a se alimentar”.

“Eles não podem viver sendo apressados nos momentos de refeição. O que precisam é aproveitar o momento”.

Então colocávamo-nos a pensar sobre esses escapes, pois tão intensamente

[...] o molecular como processo pode nascer no macro, como o molar pode se instaurar no micro. Assim, não há lógica de contradição entre os níveis molar e molecular, pois esses mesmos tipos de componentes estão em jogo num determinado espaço social e podem funcionar em nível molar, de modo emancipador e, coextensivamente, em nível molecular, reacionários ou microfascistas (Carvalho, 2019, p. 48).

Ressaltamos, junto a Carvalho (2019), que o campo da educação e seus cotidianos escolares tendem a se ater apenas para as formas, como se somente pudesse haver macropolíticas a agir nesses territórios. No entanto, as micropolíticas também ocorrem em concomitância, ainda que as ações nesses territórios busquem inclinações a uma ou outra. Por outro lado, o que potencializa evitar que os cotidianos na Educação Infantil sufocassem eram linhas moleculares que se esgueiravam pelos entremeios endurecidos para efetuar encontros por onde a vida vibra em vias de escape. A exemplo, enunciemos acerca dos encontros e gargalhadas entre bebês, crianças e docentes a desafiar o enquadramento das tabelas rotineiras no território da Educação Infantil. Desejamos um pouco de possível para não sufocar (Deleuze, 2013)!

Adentramos a afirmação de Deleuze (2013) sobre Foucault, que se entremeia a dizer sobre os escapes da vida para respirar ares que nos fazem vibrar com intensidades potencializadoras de afetos entre o visível, junto às tabelas rotineiras do CMEI, e o enunciável, pelos escapes que nela ocorrem nos encontros dos/com os bebês e seu entorno. Desse modo,

[...] há um perpétuo combate entre o que se vê e o que se diz, curtos atracamentos, um corpo a corpo, capturas, porque nunca se diz o que se vê e nunca se vê o que se diz. É entre duas proposições que surge o visível, assim como entre duas coisas surge o enunciado. A intencionalidade cede lugar a todo um teatro, uma série de jogos entre o visível e o enunciável. Um racha o outro (Deleuze, 2013, p.138).

Pela busca de outros ares para respirar e fazer pulsar a vida, nossa atenção cartográfica pousou sobre alguns movimentos das professoras pelas portas das salas, ou em encontros pelo pátio e até mesmo no refeitório das crianças. Nesses momentos, elas faziam acontecer um “planejamento” que escapava à formalidade, visto que os planejamentos coletivos no município haviam sido suprimidos pela Secretaria de Educação desde o ano anterior, sob o pretexto de novas organizações de atendimento aos bebês e às crianças.

Nesses movimentos docentes que faziam vazar as tabelas fechadas de planejamentos e aulas, pudemos acompanhar uma elaboração coletiva feita por escapes, que resultou em um encontro-encantamento em que uma turma do Grupo 2 se juntou a um Grupo 3 no espaço externo da quadra para vivenciarem conosco as experimentações de uma pesquisa sobre as aves, os ovos e os movimentos da vida.

Lá estavam os artefatos dispostos a convidar bebês e crianças para um encontro com ovos crus e cozidos, tintas de açafrão, pedras, palhas, bacias e panelas, emergindo signos pelo encantamento esfuziante de certa novidade e, ao mesmo tempo, intimidade com um alimento que remetia aos momentos da refeição em casa ou mesmo no CMEI. A experimentação passou a expandir potências que se abriram com as multiplicidades do encontro para além das materialidades físicas dos objetos, para fazer insurgir outros modos de habitar esses territórios por meio do encontro com os signos como potência de vida e invenção.

Com isso, compondo a estética convidativa do território-experimentação, bebês e crianças puseram-se a manusear o que havia disposto na experiência e começaram a repetir modos de preparar os ovos, provavelmente vivenciados na cozinha de casa com a família, ou mesmo começaram a fabular outros possíveis com o que era oferecido. Passamos a experimentar encontros alegres com os bebês e as crianças, fagulhando em nós alegrias em cada movimento coletivo nessas experiências.

De repente, uma chuva de palha se instalou! A irmã de uma das bebês que participava da experiência escapuliu pelo portão do pátio e adentrou o espaço. Quando as duas se encontraram, muitas alegrias esvoaçaram com as palhas pelo ar (Figura 4). Um quê de clandestinidade as fazia gargalhar por estarem juntas sem serem “descobertas”. Algo explodia no íntimo das duas e a palha faiscava as alegrias do encontro. Experimentamos com as irmãs uma espécie de alívio

cômico, que, diante do rompimento da expectativa mecânica do riso, passou a se esvaír em alegrias e nos fazer experimentar o distanciamento de uma certa dose endurecida de realidade cotidiana, para escapar por uma manifestação mais profunda do riso: a alegria (Bergson, 2018).

Desse modo, as duas pequenas encontraram frestas para burlar o que estava estabelecido, para vivenciar encontros que se faziam durar por intensidades alegres, fazendo do riso alegre um modo de escapulir da rigidez mecânica e nos arejar uma vitalidade inventiva com a vida. Elas nos oportunizaram abandonar de certa maneira os tempos fixos do encontro pré-estabelecido entre determinadas turmas, com fugas que abraçaram a fluidez da duração desse instante.

Figura 4 – O voo das palhas em movimentos alegres



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Nesses espaçotempos, os acontecimentos rompem as barreiras do “lugar” de aprender, que tantas vezes se pensou ser um ponto específico, um enfoque único, num espaço excessivamente controlado, no qual se presumia que tudo se podia prever diante das ações dos bebês nas relações dadas aos acontecimentos. Ocorre que, por mais pensados que sejam os espaços na Educação Infantil, eles esvaem pelos poros ante os movimentos de experimentação inventiva dados ao coletivo. Nem se constitui nossa intenção, pois não desejamos represar espaços e tempos, nem nos é possível, ainda que ousássemos tentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos encontros vivenciados durante a pesquisa, que voaram com os bebês, que flutuaram, navegaram e foram errantes. Que faiscaram alegrias no corpo. Nossa busca perpassou por uma vida pulsante, que engatinha e deambula outros currículos-experimentações, entremeados à superfície que os fazem mais profundos. Assim, “passamos dos corpos ao incorporal” (Deleuze, 2015, p. 11) ao penetrar os poros e bordas em que expandimos currículos-encontros nos territórios singulares da Educação Infantil.

Portanto, desejamos bailar inconclusões a reverberar outros ares com os bebês, para compor maravilhamentos diversos no esgarçar dos tecidos que ousam tentar encobri-los. Há sempre uma fresta, um rasgo, uma explosão a permear os currículos-experimentações na Educação Infantil pelos quais navegamos em um apanhado de encontros-acontecimentos inventivos com os bebês.

Seguimos intensamente afirmando uma vida no gerúndio, caminhando e acontecendo no encontro, no que reverbera inventividades junto aos bebês. Escapamos por movimentos deambulantes e palavras inauditas junto a eles, para fazer rasgar frestas por onde se esgueira e expande a força da vida. Afirmamos encantamentos que embalam currículos, docências inventivas e pedagogias outras, para romper o óbvio e adentrar as astúcias de professoras e professores potentes a percorrer caminhos indômitos.

Nosso caminhar-voou prossegue a escapar das dicotomias, estendendo-nos na direção difusa dos imprevisíveis, afetadas pela expectativa de encontrar uma infinidade de possibilidades extraordinárias que nos desloquem em encontros permeados por forças de vida em meio a encantamentos e experimentações inventivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos**. Educar em Revista, [S. l.], n. 24, p. 19-36, dez. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.348>.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico**. Tradução de Maria Adriana Camargo Cappello. São Paulo: Edipro, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.

CARVALHO, Janete Magalhães SILVA, Sandra Kretli. **O “uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-14, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24083/17052>. Acesso em: 2 ago. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze.** In: KOHAN, Walter (org.). Devir-criança da filosofia: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. E-book.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs.** Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. de (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção.** Psicologia em estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 nov. 2023.

KASTRUP, Virgínia; FERNANDES, Caio Herlanin. **A atenção conjunta e o bebê cartógrafo: a cognição no plano dos afetos.** Ayvu: Revista de Psicologia, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 117-139, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/ayvu.v5i1.27403>.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Bondía Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S1413-24782002000100003. Acesso em: 27 set. 2022.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPINOZA, Benedictus. de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

TARDE, Gabriel. **As leis da imitação**. Porto: Rés, 2000.

VALÉRY, Paul. **L'idée fixe**. Paris: Gallimard, 1932.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CAPIXABA: BREVIDADES E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MUNICÍPIO DE ARACRUZ

Elineide de Oliveira Mendonça¹

Rodrigo Sarruge Molina²

Linha de pesquisa³: Docência, Currículos e Processos Culturais

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação indígena no Espírito Santo, especialmente no município de Aracruz, desperta interesse fundamentado em diversas motivações como a consideração da preservação cultural e da educação dessas comunidades que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também representa um elo vital na preservação das tradições, línguas e valores culturais que são intrínsecos à identidade indígena.

Ao analisarmos historicamente a educação indígena nessa região, deparamo-nos com uma grande e bela narrativa que nos proporciona uma compreensão mais profunda da história das comunidades indígenas no Espírito Santo, lançando à identidade em constante interação com o contexto socioeconômico e político em que estão inseridas, especialmente em Aracruz, onde tais dinâmicas históricas se manifestam de forma singular.

Pensando na importância deste trabalho o tema deste estudo é: Educação escolar capixaba: brevidades e considerações acerca do município de Aracruz. Este tema nasceu da necessidade de se ter uma luta para maior e melhor

1 Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), elineideom@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5600-520X>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), molinaprof@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4033-6049>.

3 MENDONÇA, Elineide de Oliveira; MOLINA, Rodrigo Sarruge. Educação escolar indígena capixaba: Brevidade e considerações acerca do Município de Aracruz. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 84-97.

visibilidade dos povos indígenas que são atendidos no município de Aracruz, sendo assim, este interesse se deu pelo fato de termos trabalhado com povos indígenas tupiniquim e guarani⁴ na EJA no período de 2019 a 2022 como pedagoga da única escola que atendia os estudantes aldeados, nesta modalidade de ensino. A falta de professores com formação específica para lidar com as questões étnico-raciais indígenas, a ausência de material didático adequado às suas realidades culturais e linguísticas bem como a falta de estratégias pedagógicas inclusivas, foram alguns dos obstáculos enfrentados na busca por uma educação que respeite e valorize a identidade indígena.

Por meio das leituras de documentos que norteiam a educação indígena e as relações étnico-raciais colocamos como problemática a ser pesquisada neste estudo: Quais os desafios enfrentados pelos povos indígenas em sua educação escolar na realidade em específico no município de Aracruz? A pesquisa se detém no período de 2019 a 2022, que se trata, respectivamente, de quando assumimos a EJA na escola e quando esta parou de oferecer de forma exclusiva esta modalidade às etnias indígenas do município.

O objetivo geral deste estudo aqui apresentado centrou-se em: Abordar os desafios enfrentados pelos povos indígenas em sua educação escolar no município de Aracruz no período de 2019 a 2022.

A valorização da diversidade étnico-racial indígena no ambiente escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual cada indivíduo seja reconhecido e respeitado em sua identidade cultural. Portanto, ao trabalhar os objetivos explicitados nesta pesquisa, contribuiu-se para a promoção de uma educação mais inclusiva, comprometida com a valorização das heranças culturais indígenas e, conseqüentemente, para a construção de um ambiente educacional mais enriquecedor e transformador para todos os estudantes envolvidos.

Salientamos que a pesquisa estava focada especificamente na EEEFM Médio Primo Bitti, embora os resultados obtidos possam fornecer *insights* valiosos sobre a resistência indígena e as questões étnico-raciais nesse contexto particular, é importante reconhecer que cada escola e comunidade escolar tem suas características únicas.

4 De acordo com os estudos de Resende (2018), Aracruz é um município localizado no estado do Espírito Santo, no Brasil, e abriga comunidades dos povos Guarani. Os Guarani são uma etnia indígena que historicamente ocupou uma vasta região que inclui partes do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Em Aracruz, especificamente, é possível encontrar comunidades Guarani que fazem parte do povo Guarani M'byá.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO

A educação indígena no Espírito Santo remonta a uma rica história cultural, marcada pela presença de etnias indígenas, cada uma com sua língua, tradições e práticas educacionais próprias. Essas comunidades desempenham um papel vital na composição étnica e cultural do estado, contribuindo significativamente para a diversidade e identidade da região. Ao longo do tempo, as dinâmicas de colonização e políticas governamentais afetaram profundamente a educação desses povos, moldando suas experiências educacionais de maneiras complexas e variadas.

Apesar dos desafios históricos e contemporâneos enfrentados pelas comunidades indígenas no Espírito Santo, houve movimentos significativos em direção à valorização e revitalização de suas práticas educacionais tradicionais. Políticas de reconhecimento cultural e inclusão têm sido promovidas para preservar as línguas nativas, conhecimentos ancestrais e promover uma educação que respeite e incorpore a cosmovisão desses povos que serão analisados neste estudo.

A legislação brasileira reconhece a diversidade cultural e étnica, estabelecendo diretrizes específicas para a educação indígena, como previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). No entanto, a implementação efetiva dessas políticas tem sido um desafio, enfrentando obstáculos logísticos, culturais e estruturais que muitas vezes dificultam o acesso a uma educação de qualidade para essas comunidades.

Em Aracruz, as iniciativas locais visam preservar a identidade indígena por meio da educação. Existem projetos pedagógicos diferenciados que têm sido desenvolvidos em parceria com as lideranças das comunidades, para fortalecer a língua, cultura e conhecimentos tradicionais. A valorização da ancestralidade e a contextualização dos conteúdos educacionais têm sido prioridades nessas ações, com intuito de promover uma educação que respeite e inclua as especificidades culturais indígenas.

Nesse contexto, a pesquisa sobre a educação indígena em Aracruz torna-se crucial pois, além de analisar os desafios e avanços enfrentados pelas comunidades indígenas, essa investigação busca compreender as práticas pedagógicas e os impactos das políticas educacionais. O objetivo é não apenas identificar as lacunas e barreiras existentes, mas também contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes que promovam uma educação inclusiva, respeitosa e adaptada à realidade cultural e social dos povos indígenas em Aracruz e no Espírito Santo como um todo.

Na formação do Brasil, a história da educação indígena no Espírito Santo remonta aos tempos coloniais, quando os primeiros contatos entre os povos originários e os colonizadores e invasores portugueses começaram a acontecer. Na

época, os jesuítas desempenharam um papel fundamental na dominação por meio da educação dos indígenas, fundando diversas missões em território capixaba.

Durante o período colonial, por meio da força, os indígenas foram catequizados pelos jesuítas e receberam alguma instrução básica voltada principalmente para a conversão religiosa e para a assimilação dos valores europeus.

Ao longo do século XIX, o Espírito Santo experimentou um processo de ocupação e colonização que levou a um aumento da presença de não-indígenas no Estado, principalmente devido à expansão das atividades agrícolas e à chegada de imigrantes em várias regiões. Isso sugere que a presença de não-indígenas pode ter afetado a vida e a cultura dos povos indígenas que habitavam o Espírito Santo, incluindo sua educação escolar. Foi apenas no século XX que o Estado brasileiro, deu atenção para a educação, como foi a criação de algumas escolas para atender aos povos indígenas que viviam na região.

A partir dos anos 1990, a educação escolar indígena passou a receber mais atenção no Espírito Santo, com a criação de algumas escolas para atender aos povos indígenas que habitavam a região. Em 1991, por exemplo, foi criada a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kupinawa, em Aracruz, com o objetivo de atender aos índios Krenak, Tupiniquim e Guarani que viviam na região (Silva, 2014, p. 141).

A cidade de Aracruz é um exemplo de como a educação escolar indígena pode ser uma ferramenta importante para a valorização das culturas e identidades dos povos indígenas. O município conta com uma escola estadual de ensino médio que atende aos povos indígenas aldeados da região, a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, que atende às etnias Tupiniquim e Guarani (Cunha, 2015).

“A educação escolar indígena no Espírito Santo tem sido uma luta histórica das comunidades indígenas locais, que têm buscado garantir o acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas culturas e tradições” (Silva, 2019, p. 35). A escola tem como objetivo promover a valorização das culturas indígenas, ao mesmo tempo em que oferece uma formação escolar de qualidade. Para isso, conta com um currículo diferenciado, que inclui o ensino das línguas e culturas dos povos indígenas locais, além dos conteúdos escolares tradicionais.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, um dos principais documentos legais do país, dedica uma seção específica aos direitos dos povos indígenas, refletindo o compromisso do Estado brasileiro em reconhecer, proteger e promover esses direitos fundamentais. Essa seção é composta pelos artigos 231 e 232, que estabelecem princípios e diretrizes fundamentais para a proteção e promoção dos direitos das comunidades indígenas (Brasil, 1988).

Em primeiro lugar, a Constituição reconhece a diversidade cultural do Brasil e garante aos povos indígenas o direito à sua organização social, costumes,

línguas, crenças e tradições. Esse reconhecimento reforça a importância de preservar as identidades culturais dessas comunidades, que desempenham um papel fundamental na riqueza cultural do país. Um dos aspectos mais significativos da Constituição é a garantia do direito dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam. O artigo 231 estabelece que essas terras são de sua posse permanente e que têm o direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes. Esse reconhecimento reforça a importância da demarcação e proteção das terras indígenas como um meio vital para a preservação das culturas e modos de vida dessas comunidades (Brasil, 1988).

Proíbe a remoção arbitrária dos povos indígenas de suas terras, exceto em casos de interesse da soberania do país e da necessidade de preservação ambiental, e somente mediante prévia e justa indenização. Essa proibição visa garantir a segurança das comunidades indígenas em relação à posse de suas terras ancestrais. Além disso, reconhece o direito dos povos indígenas à consulta prévia, livre e informada em processos de decisão que afetem seus direitos e interesses, especialmente em questões relacionadas à exploração de recursos naturais em suas terras. Isso reforça o princípio da autodeterminação desses povos e sua participação ativa em decisões que os afetam diretamente (Brasil, 1988).

Outros pontos relevantes incluem a obrigação do Estado brasileiro de fornecer assistência à saúde e educação específicas para os povos indígenas, respeitando suas culturas e línguas, bem como a proteção das comunidades indígenas contra qualquer forma de violência e exploração. Esses princípios constitucionais refletem um compromisso fundamental do Brasil em proteger os direitos dos povos indígenas, reconhecendo sua diversidade cultural, territorial e sua importância para a sociedade brasileira como um todo. Vale ressaltar que, além desses princípios constitucionais, existem outras legislações e normativas que detalham e regulamentam ainda mais os direitos e a proteção dos povos indígenas no país (Brasil, 1988).

“A educação escolar indígena é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e deve ser pautada pelos princípios da interculturalidade, bilinguismo e respeito à diversidade étnica e cultural” (Brasil, 2015, p. 22). A escola é um exemplo de como a educação escolar indígena pode ser uma ferramenta importante para a valorização das culturas e identidades dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, destaca a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para os povos indígenas em todo o Brasil, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas.

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito dos povos indígenas à educação diferenciada e bilingue, a educação indígena no Espírito Santo passou a ser mais valorizada e incentivada.

No entanto, apesar dos avanços, a educação indígena no Espírito Santo ainda enfrenta muitos desafios, como a falta de investimento e de estrutura adequada nas escolas, a falta de formação adequada para os professores indígenas e a necessidade de garantir a participação efetiva das comunidades indígenas nas decisões sobre a educação escolar.

A educação indígena no Brasil enfrenta o desafio de equilibrar a valorização das tradições e culturas indígenas com a necessidade de preparar as comunidades indígenas para as demandas da sociedade moderna. Segundo Gomes (2007), essa tarefa é complexa e exige a construção de um diálogo intercultural entre os conhecimentos e valores tradicionais indígenas e os conhecimentos e valores das sociedades não indígenas.

A educação indígena no Espírito Santo enfrenta o desafio de conciliar as tradições e culturas indígenas com as demandas da sociedade moderna. Segundo Azevedo e Santos (2020), a escola indígena deve ser um espaço de valorização da cultura e língua indígena, bem como um espaço para a construção de conhecimentos que sejam relevantes para a realidade dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que devem atender as demandas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a formação de professores indígenas é essencial para a promoção de uma educação que respeite as culturas e tradições dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que atenda às demandas da sociedade moderna. Essa importância é amplamente reconhecida, pois os professores indígenas desempenham um papel singular na promoção de uma educação inclusiva e sensível às necessidades das comunidades indígenas no Brasil (Azevedo e Santos, 2020).

Tal formação é essencial para a preservação e revitalização das culturas indígenas. Esses professores têm um profundo conhecimento das tradições, línguas e conhecimentos ancestrais de suas comunidades, o que lhes permite transmitir esses valores de forma autêntica para as gerações mais jovens. Isso desempenha um papel crucial na prevenção da perda de identidade cultural e no fortalecimento do orgulho étnico (Azevedo e Santos, 2020). Outro aspecto importante é o empoderamento das próprias comunidades indígenas.

A formação de professores indígenas permite que essas comunidades assumam um papel ativo na educação de seus filhos, fortalecendo sua autonomia e controle sobre os processos educacionais. Isso é fundamental para a construção de uma educação que atenda às aspirações e necessidades específicas das comunidades indígenas (Azevedo e Santos, 2020).

Segundo Santos e Baniwa (2016), a formação de professores indígenas deve contemplar a interculturalidade, a valorização da diversidade cultural e a construção de conhecimentos que levem em conta a realidade dos povos indígenas. Essa formação deve também levar em conta as especificidades de

cada comunidade indígena, respeitando suas tradições e conhecimentos, mas ao mesmo tempo capacitando os professores para lidar com as demandas do mundo contemporâneo.

Além disso, a educação indígena também enfrenta o desafio de conciliar as tradições e culturas indígenas com as demandas da sociedade moderna, em um contexto de crescente pressão sobre as terras e recursos naturais das comunidades indígenas.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores indígenas e pelas escolas indígenas é justamente o de buscar formas de articular o conhecimento tradicional com o conhecimento científico e tecnológico. É importante que a escola indígena não se torne um lugar de exclusão dos saberes e das práticas da comunidade indígena. [...] educação intercultural, que permita uma formação integral e plural, na qual sejam valorizados os saberes indígenas, bem como os saberes produzidos pela sociedade envolvente (Barcellos, 2019, p. 81).

Para superar esses desafios, é preciso um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, organizações indígenas e sociedade em geral, para garantir o acesso à educação de qualidade e respeitosa aos povos indígenas do Espírito Santo e de todo o Brasil. É fundamental que a educação indígena seja vista não apenas como uma obrigação legal ou um gesto de boa vontade, mas como uma questão de justiça social e de respeito aos direitos humanos. A educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e social, e é essencial que os povos indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize suas línguas, culturas e tradições.

Além disso, a educação indígena pode contribuir para a preservação do patrimônio cultural e ambiental das comunidades indígenas, para a promoção da diversidade cultural e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é preciso que a educação indígena seja planejada e executada de forma participativa, envolvendo as comunidades indígenas nas decisões sobre o currículo, as metodologias de ensino e a gestão das escolas (Barcellos, 2019).

Também é importante que os professores que trabalham com educação indígena recebam remuneração adequada e uma formação adequada e específica para lidar com as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Torna-se necessário que sejam garantidas condições adequadas de infraestrutura, como salas de aula, bibliotecas, equipamentos de informática, transporte escolar, condições sanitárias e alimentação escolar, para que as escolas indígenas possam oferecer uma educação de qualidade aos estudantes (Barcellos, 2019).

Outra questão importante é a preservação e revitalização das línguas indígenas, que estão em risco de extinção devido à pressão da sociedade envolvente e à falta de políticas públicas adequadas. Nesse sentido, é fundamental

que a educação indígena valorize e fortaleça as línguas indígenas, por meio de programas de ensino, de produção de materiais didáticos e de incentivo à pesquisa linguística e cultural. A história da educação indígena no Espírito Santo mostra que houve avanços significativos nas últimas décadas, contudo ainda há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade e respeitosa aos povos indígenas (Barcellos, 2019).

É preciso garantir o acesso à educação indígena de qualidade e para promover a valorização e preservação das culturas indígenas. Só assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando a diversidade cultural e promovendo o desenvolvimento humano e social de todos os povos. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação católica para indígenas no estado ficou seriamente comprometida, sendo que a coroa portuguesa não deu a mesma atenção que os padres davam para esse processo educacional de aculturação. Somente no final do século XIX é que as primeiras escolas indígenas foram criadas, por iniciativa de missionários e autoridades locais (Barcellos, 2019). Durante a primeira metade do século XX, a educação escolar indígena no Espírito Santo passou por diversas transformações, influenciadas pelos movimentos sociais e pelas mudanças políticas do país. Na década de 1930, o governo federal criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que assumiu a responsabilidade pela educação dos povos indígenas em todo o país, com diversos problemas de violência e até trabalho análogo a escravidão.

Após a Constituição Federal (Brasil, 1988), a década de 1990 foi marcada por avanços democráticos na educação escolar indígena no Espírito Santo, com a criação de escolas específicas e a adoção de políticas de valorização das culturas e línguas dos povos originários. Em 1996, foi criado o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, que tem como objetivo coordenar as políticas de educação escolar indígena no estado (Barcellos, 2019).

Atualmente, a educação escolar indígena no Espírito Santo ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a falta de formação específica para os professores indígenas. No entanto, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas para garantir que as escolas indígenas sejam espaços de valorização das culturas e línguas dos povos originários e para garantir o acesso à educação de qualidade para as comunidades indígenas do estado. A importância de se ter uma educação específica para os povos indígenas é indiscutível. Além de ser um direito previsto em lei, a educação escolar indígena é fundamental para garantir a preservação das culturas e línguas dos povos originários, bem como para promover o seu desenvolvimento social e econômico (Barcellos, 2019).

Ao valorizar e respeitar as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, a educação escolar indígena contribui para o fortalecimento da

diversidade cultural do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas efetivas para garantir o acesso à educação de qualidade para as comunidades indígenas e para garantir que a educação escolar indígena seja uma ferramenta eficaz de promoção da igualdade e do respeito aos direitos humanos.

A Educação Indígena tem sido uma questão importante no Brasil, visto que as populações indígenas têm enfrentado desafios em relação ao acesso e à qualidade da educação formal. Historicamente, a educação indígena no Brasil tem sido marcada por políticas de assimilação e integração forçada, que visavam desvalorizar as tradições e culturas indígenas em favor da cultura branca ocidental.

A escola indígena deve ser um espaço de reconhecimento e valorização das culturas e tradições das comunidades indígenas, além de oferecer uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das mesmas (Oliveira, 2021, p. 33).

Felizmente, nos últimos anos, houve um movimento democrático para valorizar e respeitar a cultura e os costumes dos povos indígenas, o que se reflete em políticas públicas que visam promover uma educação intercultural e bilíngue. Essas políticas reconhecem a importância de preservar as línguas e as tradições indígenas, bem como de fornecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas de cada comunidade.

No Espírito Santo, a educação indígena tem sido uma preocupação crescente, especialmente à luz da presença de comunidades indígenas significativas em várias regiões do estado, como os Guarani, Tupiniquim e Botocudos. No entanto, a falta de recursos e a privatização neoliberal promovem a escassez de professores indígenas capacitados, o que prejudica a implementação de uma educação indígena de qualidade (Oliveira, 2021).

O governo do Espírito Santo tem trabalhado em estreita colaboração com as lideranças indígenas para promover políticas e ações que visam melhorar a educação indígena no estado. Uma das medidas adotadas foi a criação da Coordenação Estadual de Educação Indígena objetivando a coordenação de políticas e de ações voltadas para a educação das comunidades indígenas.

A educação escolar indígena deve ser intercultural, bilíngue e diferenciada, ou seja, deve levar em consideração a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas e garantir o acesso a conhecimentos universais sem deixar de lado as especificidades culturais e as línguas maternas (Sales Júnior, 2017, p. 19).

Adicionalmente, é relevante destacar as medidas efetivas que o governo tem adotado para promover uma educação inclusiva e respeitosa das culturas indígenas, como, por exemplo, a contratação de profissionais em regime de designação temporária para atender aos povos indígenas de acordo com o que preconiza

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96. Essas ações englobam um conjunto de estratégias e iniciativas que refletem o compromisso em proporcionar uma educação de qualidade para as comunidades indígenas do Brasil.

Uma das abordagens mais significativas tem sido o incentivo à contratação de professores indígenas qualificados. Esses profissionais desempenham um papel crucial no ensino nas escolas indígenas, pois possuem um profundo conhecimento das tradições, línguas e realidades culturais de suas próprias comunidades. Para concretizar essa iniciativa, o governo tem desenvolvido programas de formação e capacitação específicos para professores indígenas, garantindo que eles estejam devidamente preparados para lecionar de maneira eficaz e sensível às necessidades culturais e educacionais de seus estudantes. A contratação de professores indígenas não apenas promove a representatividade nas escolas, mas também fortalece os laços entre educadores e estudantes, criando um ambiente propício para a aprendizagem (Salles Jr., 2017).

Outro aspecto relevante é a promoção da inclusão de conteúdos curriculares relacionados à cultura e à história indígena nas escolas. Essa medida busca sensibilizar os estudantes de todas as origens étnicas para a riqueza das culturas indígenas, contribuindo para a redução de estereótipos e preconceitos. O reconhecimento da diversidade cultural e étnica do Brasil é fundamental para uma sociedade mais justa e inclusiva (Sales Jr., 2017).

A implementação da educação bilíngue tem sido uma prioridade, pois valoriza as línguas maternas de cada comunidade indígena, reconhecendo a importância da sua preservação como parte integrante da identidade cultural. A educação bilíngue não apenas fortalece o vínculo entre os estudantes e suas raízes culturais, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças indígenas (Salles Jr., 2017).

Essas iniciativas refletem um esforço contínuo para garantir que a educação oferecida às comunidades indígenas seja culturalmente sensível, inclusiva e de alta qualidade. Elas demonstram o comprometimento do governo em superar desigualdades históricas e promover uma educação que respeite e valorize as culturas e os costumes locais. No entanto, é importante que essas ações sejam acompanhadas de políticas de longo prazo e de investimentos consistentes para garantir o pleno acesso a uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade para todas as comunidades indígenas do país.

No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação para as comunidades indígenas no Espírito Santo e em todo o país. É fundamental que o governo continue a investir em políticas e ações que promovam a inclusão e o respeito à diversidade cultural, especialmente em relação às comunidades indígenas. Além disso, é preciso conscientizar a população em geral sobre a importância da

educação intercultural e bilíngue como forma de promover a igualdade e a justiça social. Somente assim será possível garantir uma educação indígena de qualidade e que respeite a diversidade cultural do país (Salles Jr., 2017).

A falta de políticas públicas efetivas para a educação indígena no Brasil ainda é um grande desafio a ser enfrentado, mas a conscientização da sociedade brasileira sobre a importância da preservação das culturas indígenas e a garantia dos direitos desses povos são passos importantes para a construção de um país mais justo e inclusivo. Como pedagoga, tivemos a oportunidade enriquecedora de trabalhar em uma escola especializada em atender estudantes indígenas na EJA em Aracruz. Essa experiência despertou nossa paixão por uma educação inclusiva e culturalmente sensível, voltada para a valorização das identidades indígenas e para o fortalecimento das comunidades.

No contexto específico da escola em Aracruz, adotamos uma abordagem de práticas docentes centrada na interculturalidade voltada para as questões primordiais de respeito pela diversidade. Reconhecemos a importância de valorizar a rica cultura indígena e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual os estudantes se sentissem confortáveis e valorizados.

Nossa metodologia envolveu a criação de atividades que integravam os conhecimentos tradicionais indígenas aos conteúdos curriculares da EJA. Utilizamos de diversos recursos visuais, como histórias, mitos, artesanatos e músicas indígenas, para enriquecer as aulas e criar conexões significativas com a cultura dos estudantes.

Os recursos utilizados dizem respeito ao que tínhamos na escola além de buscar parcerias com as comunidades que atendíamos na EJA. Fizemos contato com as etnias atendidas e firmamos parcerias com elas no sentido de levar sua cultura para a escola. Os resultados dessa abordagem foram bastante promissores. Pudemos observar um aumento significativo no engajamento dos estudantes indígenas nas atividades escolares, bem como uma melhoria na autoestima e na confiança deles. Ao valorizar suas tradições e conhecimentos, os estudantes se sentiram pertencentes ao ambiente escolar e perceberam a importância de sua cultura na construção do conhecimento.

A adaptação dos conteúdos curriculares à realidade dos estudantes indígenas facilitou a assimilação dos conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e significativo para eles. Não podemos deixar de mencionar os desafios enfrentados neste quadriênio, como a falta de materiais didáticos adequados e a necessidade de promover a sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância da educação indígena. Esses desafios nos exigiram esforço e dedicação e levaram a refletir sobre a necessidade de políticas públicas mais efetivas para apoiar a educação indígena, como a formação de professores capacitados e a criação de materiais didáticos culturalmente relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos desafios enfrentados pelos povos indígenas em Aracruz revelou uma complexidade de fatores, desde a escassez de escolas específicas até a falta de professores com formação adequada. Identificamos as barreiras que os estudantes enfrentam para acessar uma educação de qualidade, especialmente na modalidade da EJA e, com todo esforço empenhado na escola tivemos conquistas significativas, como o resgate da identidade cultural por meio do aprendizado de todos os estudantes.

Ao analisar a escolarização de jovens e adultos indígenas e não indígenas na escola observamos a importância de práticas docentes inclusivas e que as escolas necessitam estar preparadas e ser capazes de identificar iniciativas que, mesmo em um contexto adverso, proporcionaram oportunidades para a construção do conhecimento e o fortalecimento da identidade étnica.

Destacamos que esta pesquisa não apenas buscou compreender a realidade educacional dos povos indígenas em Aracruz, mas também procurou oferecer subsídios para aprimorar práticas docentes, promover uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades culturais. Esperamos que os resultados possam contribuir para uma mudança significativa na forma como a educação é oferecida a essas comunidades, fortalecendo a luta por uma sociedade mais justa, respeitosa e equitativa para todos os brasileiros.

Diante dessa investigação, identificamos que as práticas docentes desempenharam um papel crucial na promoção de uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades culturais desses estudantes. Ao abordar os desafios enfrentados pelos povos indígenas em Aracruz, reconhecemos a complexidade das barreiras enfrentadas, desde a falta de estruturas específicas até a escassez de professores com formação adequada. Contudo, destacamos as conquistas significativas, como o acesso à educação formal e a valorização da identidade cultural.

Portanto, apontamos para a necessidade contínua de práticas docentes que considerem as especificidades étnico-raciais indígenas na EJA. As descobertas desta pesquisa sugerem que, ao adotar uma abordagem mais sensível, contextualizada e inclusiva, é possível transformar a experiência educacional dos povos indígenas, contribuindo para uma sociedade mais justa, respeitosa e equitativa. As descobertas e reflexões apresentadas nesta pesquisa não apenas fornecem insights valiosos para a academia, mas também oferecem contribuições tangíveis à comunidade escolar, destacando a importância desse trabalho para o contexto educacional específico.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Luiz Valentino de.; SANTOS, Maria Lúcia. **A escola indígena na atualidade: desafios e perspectivas**. Revista de Educação do Vale do São Francisco, 10(19), 152-167, 2020.
- BARCELLOS, Marcos. (2019). **Educação escolar indígena e interculturalidade: Reflexões sobre o diálogo de saberes**. Revista de Educação do Vale do São Francisco, 9(18), 80-88, 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9304 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Educação Escolar Indígena: subsídios para a gestão pedagógica**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015.
- BRASIL **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2022.
- CUNHA, Ariana. **Educação escolar indígena em Aracruz/ES: um estudo sobre a oferta de educação para os povos Tupinikim, Guarani e Krenak**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- GOMES, Fátima. **Educação escolar indígena: entre o reconhecimento e a invisibilidade**. In: NASCIMENTO, Cátia Antonia da Silva; CASTRO, Maria Alice Nunes (org.). Educação escolar indígena: diálogos e perspectivas. Campinas: Komedi, 2019.
- OLIVEIRA, Salete Maria de. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e desafios**. In: SOUZA, Érica Aparecida da Silva; PACHECO, Helena Maria Bezerra (org.). **Educação escolar indígena: avanços e desafios**. Curitiba: CRV, 2016.
- RESENDE, Débora. **Conheça uma aldeia indígena em Aracruz, Espírito Santo**. Disponível em: <http://foconomundo.com.br/2018/01/aldeia-indigena-em-aracruz.html>. Acesso em 14 de jan. de 2024.
- SALES JR., Raimundo Nonato. **A educação escolar indígena no Brasil: um campo em disputa**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, e220002, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782017000100502&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 de fev. de 2023.
- SANTOS, Ana Lúcia; BANIWA, Antônio. **A formação de professores indígenas e a interculturalidade na educação escolar indígena**. In:

CAVALCANTE, Mauro Souza; SANTOS, Antônio Luiz; SANTOS, Marcos Selvatice (orgs.). Educação escolar indígena: reflexões e experiências. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SILVA, Aline Lima de Almeida. **O movimento indígena no Espírito Santo: trajetórias e perspectivas.** Vitória: Edufes, 2014.

SILVA, Marilene. **Educação escolar indígena no Espírito Santo: desafios e perspectivas.** In: Educação escolar indígena no Brasil: desafios e perspectivas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E AÇÃO COMUNITÁRIA: INTERFACES DO QUILOMBO HELVÉCIA – NOVA VIÇOSA (BA)

Silas Lacerda dos Santos¹

Linha de pesquisa²: Docência, Currículo e Processos Culturais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa apresenta inquietações a respeito da configuração da educação intercultural e popular da Escola João Martins Peixoto³ na Comunidade Quilombola de Helvécia – Nova Viçosa (BA), especificamente na realização dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Artes e Educação Física, ofertados nos currículos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para pensar a elaboração de uma educação intercultural popular, escolheu-se como lócus uma instituição pública de médio porte, implantada em 1982, conforme portaria nº 2.115, publicada no Diário Oficial de 12/02/1982, localizada no centro do distrito de Helvécia⁴. Por se tratar de uma escola em um

1 Doutorando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1332-7486>.

2 SANTOS, Silas Lacerda dos. Educação intercultural e ação comunitária: interfaces do Quilombo Helvécia – Nova Viçosa (BA). In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 98-111.

3 Mais informações acerca da organização da instituição encontram-se disponíveis em: <https://escolajoamartinspeixoto.blogspot.com>.

4 A comunidade de Helvécia foi estudada pelo proponente dessa pesquisa durante o mestrado em “Ensino e Relações Étnico-Raciais” ofertado pela Universidade Federal do Sul da Bahia – *Campus Paulo Freire*, tendo por resultado o desenvolvimento da dissertação intitulada de “*Quilombo e(m) cena: o Auto de São Benedito e as Relações Étnico-Raciais em Helvécia-BA*”, que teve por objetivo investigar as leituras manifestadas na encenação do Auto de São Benedito para o entendimento da (re)constituição da memória, da história, das identidades étnico-raciais e das práticas educativas em contexto baiano. O estudo culminou, também, na publicação da obra “*O auto de São Benedito e as relações étnico-raciais no território quilombola de Helvécia (BA)*”, disponível na plataforma da editora *Schreiben*, a pesquisa problematizou a dramatização do Auto quanto à possibilidade de ser entendido como uma prática cultural

quilombo urbano, aspira-se identificar no cotidiano do fazer pedagógico uma educação intercultural e popular, esta entendida como uma pedagogia elaborada por educadores e estudantes negros.

Helvécia foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, em 2005, como Comunidade Remanescente Quilombola, por ter sido palco de resistências de negros e negras africanos(as) escravizados. Se encontra nos limites territoriais de Nova Viçosa (cidade costeira que compõe o território das identidades da Bahia, denominado Extremo Sul da Bahia), situado geograficamente a 958 km da capital Salvador (BA), às margens da BR 418, a 20 Km do Trevo de Posto da Mata –eixo que de acesso a BR 101. Sua população estima-se em torno de 3.740 habitantes, sendo que 90% identifica etnicamente como negra.

O território de identidades teve grande importância para o desenvolvimento da economia dos estados da Bahia e de Minas Gerais, especificamente entre os períodos de 1878-1966, quando das produções agrícolas, mercadorias e passageiros que utilizavam como meios de transportes locomotivos a Estação Ferroviária Bahia-Minas. Helvécia era um dos pontos de paragem, além de acesso por embarcações nos portos de Caravelas-BA, Nova Viçosa (BA) e São Mateus-ES.

Levando-se em consideração o contexto histórico, social e cultural, justifica-se o estudo de uma educação intercultural e popular, uma vez que historicamente, trata-se de uma comunidade constituída majoritariamente por remanescentes quilombolas, abarcando o aquilombar, incluindo na concepção territorial e política de quilombo, as táticas e as estratégias utilizadas pelos grupos para a “manutenção da identidade étnico-racial, a memória e a estética ancestral” (Nascimento, 2021, p. 100). Nesse sentido, busca-se entender como o currículo escolar tem sido arquitetado, se este se fundamenta em uma concepção de educação intercultural e popular, a partir das práticas pedagógicas descritas pelos educadores, uma vez que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana obrigatoriamente deve ser ofertado e transversalizar em diferentes propostas educativas, conforme propõem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Muitas das atividades artístico-culturais e religiosas podem ser acompanhadas no âmbito das liturgias católicas, como as festas devocionais as (aos) santas(os), em que se percebe amalgamados nos cultos, ‘santos’ de religiões de matrizes africanas, como as festas a Cosme e Damião e a Iemanjá (que corresponde a Nossa Senhora dos Navegantes). O mesmo ocorre na Festa de São Sebastião, que acontece no mês de janeiro, junto à devoção há encenação da batalha entre Mouros e Cristãos, sendo que nesse folguedo ressignifica-se

e educativa, tendo em conta a historicidade da trama, construída interdisciplinarmente e, em simultâneo, de maneira transcultural, em que a história oficial passa a ser (re)contada pelos sujeitos da comunidade.

os processos agressivos das Cruzadas na cristianização da Península Ibérica. O festejo a São Sebastião abarca também a Queima do Judas e a Puxada do Mastro. Há também celebrações a São Benedito, Santo Antônio, São Pedro, São João, Nossa Senhora da Piedade, Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora Aparecida, sendo algumas dessas homenagens circunscritas nas atividades da igreja católica, ou retomadas nos altares de centros de candomblé e no contexto sagrado das residências. Essas festividades são ampliadas com outras folias, como o Samba de viola⁵ e a Dança Bate-Barriga⁶, incluindo a participação de Grupos de Capoeira e de Maculelê⁷.

Práticas culturais são fundamentalmente interculturais, conforme a presença de práticas ritualísticas do catolicismo popular (re)modeladas pela influência das culturas africanas e indígenas. Por exemplo, na encenação do Auto de São Benedito, em que os atores incorporam diferentes linguagens, interpretando de forma literária, litúrgica, política, histórica e artística a vida e obra de São Benedito, revelando leituras híbridas acerca do santo negro. Assim sendo, intenciona-se observar no espaço da escola, como essas práticas favorecem intercâmbios culturais e possibilitam aos estudantes leituras mais amplas e significativas de seu mundo e da sociedade, (re)conhecendo nas práticas docentes as concepções de educação intercultural e popular, já que, historicamente, o diferente fora considerado como inferior.

QUESTÕES-PROBLEMA

A reflexão acerca da relação da cultura local na estruturação de um currículo intercultural e popular, exige que se recoloque a escola como lócus de práticas socioculturais extensivas à comunidade, uma vez que se compreende que a educação escolar em uma comunidade quilombola deve ser diferenciada, com projetos específicos. Sendo assim, questiona-se: 1) A educação escolar intercultural pensada e vivenciada pelos educadores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação Física, do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano, da Escola João Martins Peixoto, tem promovido uma prática educativa emancipatória, popular e participativa?; 2) Na formação planejada e organizada pela Escola João Martins Peixoto, os educadores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação

5 Tradicionalmente acontece nas festas a Nossa Senhora da Piedade e de São Sebastião, conforme descreve Koopman (2005).

6 Encenação em que homens e mulheres entoam versos (alguns improvisados), acompanhados ao som dos tambores, o ritmo da cantoria é estabelecido pela batida de coxas das mulheres que participam da ciranda.

7 Há informações sobre esses grupos no site: <http://artbahiacapoeira.blogspot.com>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

Física, do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano, estabelecem articulações e diálogos entre as ações comunitárias de Helvécia (BA) em suas práticas de ensino?; 3) Que concepção de educação intercultural se revela nas narrativas dos educadores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação Física e dos grãos mediante ações comunitárias que ocorrem no quilombo de Helvécia (BA)?; 4) Como os educadores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação Física, do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano, da Escola João Martins Peixoto, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e outros documentos técnicos, entendem o fazer educativo intercultural em uma escola no contexto de quilombo em intersecção com as ações comunitárias de Helvécia (BA)?.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Descrever e analisar a educação intercultural da Escola João Martins Peixoto quanto aos currículos de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação Física, do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano, em intersecção com as ações comunitárias do quilombo de Helvécia – Nova Viçosa (BA), em sua perspectiva emancipatória, popular e participativa.

Objetivos Específicos:

(1) Aprender do Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos técnicos da escola, o lugar de uma educação intercultural e das ações comunitárias do quilombo de Helvécia (BA), atentando para a transversalidade dos saberes na formação dos estudantes;

(2) Sistematizar criticamente, a partir de observações-participantes, do Círculo de narrativas dos educadores e grãos, acerca da concepção de educação intercultural e ações comunitárias apresentadas no quilombo de Helvécia (BA);

(3) Descrever e analisar a concepção de educação intercultural e ações comunitárias do quilombo de Helvécia (BA), inseridas nos currículos de Língua Portuguesa, História, Arte e Educação Física, ofertados do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, da Escola João Martins Peixoto, conforme metodologias qualitativas adotadas desde a observação-participante, aos registros de narrativas, o PPP e outros documentos técnicos da instituição.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Teorizar e problematizar acerca da educação intercultural e popular no quilombo requer pensar a produção de conhecimentos de forma comprometida com um projeto de sociedade justa e igualitária, que na perspectiva de Arroyo (2011; 2014) só seria pela eleição de um conjunto de teorias e de metodologias de aproximação aos sujeitos envolvidos, requerendo que o pesquisador se coloque como aprendiz dessas experiências. Além dessa imersão, a importância de se atentar para a ética na pesquisa, principalmente quando se elege como lócus sujeitos trabalhadores atravessados por questões étnico-raciais.

Brandão (2006; 2007), na sua reflexão acerca da educação como cultura, acrescenta que o pesquisador deve eleger epistemologias que promovam o seu “envolvimento pessoal com as pessoas e com o contexto da pesquisa, possibilitando assim que ele possa definir e delimitar com clareza o que será observado, perguntado, analisado” (Brandão, 2007, p. 13). Desse modo, entendemos que a vida no campo se processa em um constante aprendizado e em uma intensa relação de dialogicidade, onde aquele que cuida da terra também é afetado por ela, condicionando assim sentidos e significados para suas existências.

Sendo assim, por tratarmos de uma pesquisa de natureza qualitativa, será adotado um conjunto de procedimentos investigativos, como: Pesquisa Teórica, por meio do estabelecimento de dialéticas com teóricos do campo da Educação, História, Artes e Linguística (especificamente com os fundamentos da Análise Crítica do Discurso-ADC) e com pesquisadores que elegeram a comunidade de Helvécia como lócus de investigação; da Pesquisa exploratória – como da realização de “Círculos de narrativas” e de observação-participante; além da Pesquisa Documental – análises de políticas afirmativas concernentes a educação intercultural e popular e de materiais técnicos pedagógicos da escola, especificamente do PPP. Isto é, requer assim o estabelecimento de dialéticas interdisciplinares, conforme orientações epistêmicas de Arroyo (2014), Freire (2005) e Brandão (2007).

Quanto aos Círculos de Narrativas, têm-se o “Círculo de Cultura” adotado por Freire (2005) como fundamentação teórica, que aconselha que as narrativas sejam gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Entende-se os Círculo de Narrativas como espaço-tempo de escuta das experiências dos(as) educadores(as), de suas habilidades, conhecimentos e táticas de elaboração e execução de um currículo intercultural e popular.

REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACUMULADA

O objeto de investigação de pesquisa decorre por uma educação intercultural e popular da comunidade quilombola de Helvécia (BA), requerendo a apreensão de aspectos históricos, sociais, artísticos e linguísticos da comunidade, descrevendo suas fases históricas, desde o seu pertencimento à Colônia Suíço-alemã Leopoldina, estabelecida no século XIX, através de doação de terras a imigrantes europeus em 1818, até o tempo presente. Situa-se a exploração da mão de obra de negros(as) africanos(as) de diversas etnias pelos colonos europeus na agricultura do café; em seguida, explana sobre formas de organização social e política dos(as) atuais quilombolas, com ênfase sobretudo no contexto da educação escolar intercultural e popular como um espaço de resistência e de utopias.

Para a contextualização da discussão entre o percurso de chegada ao tema da produção de tese, introduz como mote dos estudos, o período histórico da Colônia Suíça-Alemã Leopoldina, não lançando mão da compressão em torno do conceito de quilombo e da conjunção identitária étnico-racial ancestral. Assim sendo, toma-se como base os estudos de Miranda (2018), que compreende o quilombo como implicação de um manejo conceitual complexo que confere um certo sentido ao fenômeno. Ou seja, o mesmo parte da prerrogativa de que comunidades quilombolas ou também identificadas como comunidades tradicionais, tradicionais do campo ou comunidades negras, não se constituem sem se discutir o significado de tradição e nem situação fundiária. Também, recorremos aos estudos de Miranda (2018), por nos apresentar o conceito de identidade de forma preponderante, pois o deslocamento operado na definição do termo quilombo repercute-se como identidade negociada em alguns momentos que a antropologia busca recorrência, apresentando-se forjada no decorrer do processo de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente. Fundamentamos partir dos estudos de Munanga (2001), que conceitua a recuperação da relação do quilombo brasileiro com o quilombo africano, reafirmando a importância e forma de resistências ao escravismo. Não menos importante, para esse diálogo, tratamos da pesquisa em Moura (2001), que compreende quilombo como fenômeno, forma de organização que apareceu em lugares onde houve escravidão, tornando-se normal dentro de uma sociedade escravista, pois onde existia escravidão existia o negro aquilombado, resistindo.

Parte do levantamento se insere a partir da Pesquisa Teórica/bibliográfica, conforme leituras de produções científicas em que destaca contribuições e justificativas a partir dos eixos temáticos. Todavia, recorremos a Santana (2008; 2014), por tratar quilombo como espaço de resistência, força motriz para a permanência no território das identidades da Bahia, apesar de algumas

contradições políticas e econômicas que impulsionam seus deslocamentos. Os estudos de Santos (2017) e de Aguiar (2015) tem sido pertinentes por descreverem e analisarem como a performance do Bate-Barriga (dança afro-brasileira tradicional de Helvécia) tem corroborado para o fortalecimento da identidade étnico-racial e coesão social da comunidade.

As pesquisas de Santos (2021;2023) tem sido relevantes por chamarem a atenção para a potencialidade criativa dos sujeitos da comunidade a partir do Auto de São Benedito, prática educativa que acontece como uma educação fora da formalidade do espaço da escola, de modo que apresenta uma análise artística dramatizada que toma como estrutura elementos que compõem o gênero em questão e explicita uma encenação composta em um único ato, com intencionalidade e finalidade de fomentar uma educação étnico-racial pautada na própria composição local.

Além desses levantamentos de estudos sobre Helvécia, em um recorte, também tomamos como prioridade a realização de leituras acerca das políticas públicas voltadas para o reconhecimento da diversidade e da interculturalidade, como da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), e seus desdobramentos em outras políticas afirmativas – nas Leis 10.630 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), além da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Para pensar uma educação intercultural no contexto do quilombo de Helvécia, aproximou-se também de algumas concepções sobre identidade étnico-cultural, sendo essa entendida como uma construção individual e social, envolvendo um conjunto de significados em constante evolução e mutação, portanto deve ser entendida levando em consideração o passado a ser narrado, o presente interpretado coletivamente e o futuro esperado – conforme propõe Porto (2019). Nesse sentido, compreende-se que construções se dão entre distopias e utopias por grupos marginalizados, nessas dialéticas, as práticas educativas interculturais funcionam como táticas de resistências aos diferentes ataques aos modos de vida e de existir dos quilombolas.

Uma educação intercultural não significa obrigatoriamente a fusão de saberes, mas uma hibridez de culturas em que coexistam a partir de múltiplos sistemas e práticas culturais, conforme Canclini (1998), de modo que espaços sociais devem ser entendidos como áreas de pluralismo cultural. Nas fronteiras entre a tradição e o novo, quanto da educação popular, essa deve envolver tudo o que é importante para a comunidade, pois nesse processo “existem tipos de saberes e modos de ensinar, porquanto em toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saberes de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e

centralizada” (Brandão, 2006, p. 22). Todo modo, também aprofundamos na explanação sobre o conceito de culturas apresentadas pelo estudioso, buscando sobretudo o diálogo entre desterritorialização e reterritorialização, haja vista que em termos do conceito, “refere-se a dois processos: a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (Canclini, 2019, p. 309).

Para Freire (1989), é no processo movente de criação e transformação da cultura que acontece a humanização, uma vez que “todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam” (p. 42). Nas maneiras como os quilombolas de Helvécia cultivam seus quintais, falam, riem, festejam, cantam e dançam, manifestam e transmitem culturas, portanto são práticas educativas, requerendo do projeto de educação escolar um compromisso com a transformação desses sujeitos e do seu entorno, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Na perspectiva da educação no quilombo ou da educação quilombola, recorreremos aos estudos teóricos de Meirelles et al (2012), Miranda e Zeferino (2018) que consideram a educação quilombola por uma perspectiva popular, considerando suas organizações sociais, políticas e educacionais. Nesse sentido, práticas educativas quilombolas devem estar fundamentadas nos saberes geracionais transmitidos oralmente, e essas (re)organizadas como materiais pedagógicos e artefatos culturais em benefício dos membros da comunidade, haja vista que uma educação popular se corporifica com o auxílio de práticas pedagógicas interculturais. Diante desse hibridismo discursivo, os estudos de Andrade (2018) têm aprofundado na tomada de vivências e nos movimentos que acontecem dentro da educação quilombola, como possibilidade de evidenciar práticas políticas de instituições que estão no campo, justificando a existência e necessidade de uma proposta pedagógica que se alinhe a uma proposta de práticas pedagógicas diversificadas. De modo que, no bojo da escola, dentro de um território quilombola, existe suas subjetividades e especificidades. Discute assim o território como forma, lugar de cultura, construções humanas, sinônimo de espaço humano. Desse modo, Andrade (2018) “não se apoia na fixidez do espaço físico, mas na constituição humana objetiva que cria e recria territórios considerando as redes que se estabilizam e desestabilizam as traduções culturais e as novas construções, deslocando conceitos antes engessados e estabilizados” (p. 167). Também recorreremos nos resultados de pesquisas de Serafim (2020) por entender a educação escolar quilombola pautando na superação dos desafios da lei 10.639/2003 e por aprofundar nos saberes que são produzidos em contexto de quilombamento, não lançando mão de refletir a importância da referida lei

mencionada como forma de reparação histórica as produções de conhecimentos ancestrais existentes.

Na discussão em torno da educação para as relações étnico-raciais, dentre teóricos do eixo temático, fundamentamos nos estudos de Abramowicz e Gomes (2010), estes teóricos enfatizam que a EREER deve centralizar-se na realidade dos sujeitos, estabelecendo contatos respeitosos com os mais velhos da comunidade, possibilitando aos estudantes a construção de sentidos, consequentemente de leituras críticas de suas realidades, em sintonia com a dimensão histórica e cultural da comunidade. Recorremos também nos fundamentos apresentados por Ribeiro (2017), uma vez que versa sobre a defesa de uma educação intercultural entrelaçada a popular, compreendendo-as como sendo “espaços de resistências” ao modelo social, político e cultural da modernidade e colonialidade, requerendo que uma outra história seja contada pelos quilombolas e afro-brasileiros, na condição de que os sujeitos não tornem como causa de atraso. Sendo assim, na EREER requer dos educadores uma “desobediência epistêmica”, conforme infere Mignolo (2010), e aproximações significativas com as diversas culturas, de modo a desconstruir omissões e avaliações baseadas em preconceitos.

Na discussão inerente ao currículo, tomamos como mote de estudos Lopes e Macedo (2011) por tratarem da condição de que se deve levar em consideração a questão cultural dos sujeitos de forma basilar na ressignificação e estratégia na construção de um currículo que abrace a diversidade de diferentes culturas, evidenciando o contexto e promovendo a equidade. Toda e qualquer teorização do currículo necessita basear na fundamentação e levar em consideração as questões sociais, buscando responder demandas da sociedade, para assim ensinar e transmitir valores tensionados. A própria seleção dos conteúdos programáticos forma os currículos, ocorrendo um processo político, evidenciando tomadas de decisões de modo democrático. Haja vista que, “escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico” (p. 30). Reitera inferindo que, “a elaboração do curricular passa a ser pensado como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social produzida por intermédios do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material” (p. 29).

Os estudos de Silva (2023) têm sido fundamentalmente necessários na discussão sobre currículo por inserir discussões em torno de construções de uma pretagogia específica de Helvécia-BA, compreendendo como saberes afro diaspóricos, que exige (re)conhecimento de práticas e sensibilidades no contexto dentro e fora da escola. Todo modo, tal justificativa pauta em um ato de aquilombar-se, de um fazer educativo.

A educação escolar quilombola e ou a educação quilombola necessita estar em constante articulação, onde o currículo, as propostas pedagógicas e as práticas culturais da comunidade estejam consistentemente atreladas aos conhecimentos ancestrais repassados de geração em geração, contemplando todas as dimensões sociais do cotidiano da comunidade, desde as suas lutas sociais e questões políticas.

Os estudos de Nascimento (2021) acrescentam que a Escola João Martins Peixoto tem se atentado para a importância da realização de suas propostas pedagógicas, visando romper com o apagamento da história e da cultura local, embora exista ainda a necessidade de formação continuada para os educadores. Nesse sentido, Elias (2021) corrobora defendendo que junto ao ensino da história local o da história da África é necessário tomar como desafios e possibilidades uma educação pautada na EREER no território de identidades do extremo sul baiano. Todo modo, as estudiosas nos chamam a atenção para a necessidade da descolonização do pensamento das práticas pedagógicas, pois somente assim avançaremos na construção de um currículo que contemple uma perspectiva intercultural e popular, emancipatória, popular e participativa.

Pensar em uma educação intercultural e popular, quanto de uma emancipação e participação cidadã, nos remetem a pensar o quanto que tais questões obrigatoriamente devem ser inerentes ao currículo. Nesse sentido, as reflexões de Moreira e Candau (2007), vão nos levar a refletir sobre questões culturais que decorrem de uma diversidade cultural e de currículo amalgamadas em práticas pedagógicas. Tais teóricos enfatizam e conceituam o sentido amplo da palavra “culturas” (no plural), compreendo como “forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo (p. 27). Tratam de conhecimento e culturas a partir do currículo, relacionando-os com distintas concepções que influenciam e podem se tornar hegemônicas, considerando conhecimentos escolares, procedimentos e relações humanas em constantes movimentos em que se ensinam e aprendem.

Segundo Silva (2001), ao tomar a discussão sobre identidade, a partir do viés das teorias do currículo, ressalta a necessidade do rompimento de um modelo hegemônico existente, tomando os princípios e as operacionalizações, as teorias e as práticas, os planejamentos e as ações, de modo que estes estejam interligados com as questões culturais e identitárias.

Para Silva *et al* (2012) torna-se urgente a necessidade de um projeto político pedagógico que favoreça a construção e emane a realidade sociocultural de seus integrantes. Em suma, faz-se necessário compreender que a educação do campo se insere na luta e movimento pela busca de uma escolarização e construção do espaço da emancipação dos sujeitos, existindo a necessidade de constantemente buscarmos sanar superações na tentativa de diminuir desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos que a educação quilombola de Helvécia consolida-se como popular, cabendo sempre a aproximação e a abertura para um currículo flexível em diálogo com as práticas culturais da comunidade, por entendermos que ambas se aproximam, embora existam especificidades.

Tais hipóteses sustentam-se pela justificativa da interculturalidade surgir como um processo formativo que vai para além da inter-relação, do diálogo e das trocas entre culturas diferentes, pois pressupõem que nesse processo coexistam adesão a diversidade e ao mesmo tempo resistência ao desconhecido. O interculturalismo pode ser lido como um processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social.

Uma educação intercultural está entrelaçada a uma educação popular, compreendendo-as como “espaços de resistências” ao modelo social, político e cultural da modernidade e colonialidade, uma vez que ambas requerem que uma outra história seja contada por quilombolas e afro-brasileiros, na condição de sujeitos políticos e não como vítimas ou causa de atraso (Ribeiro, 2017, p. 11). Segundo Mignolo (2010), devemos educar para as relações étnico-raciais, de modo a requer dos educadores uma “desobediência epistêmica” e aproximações significativas com diversidades culturais, de modo a desconstruir omissões e avaliações baseadas em preconceitos. Todavia, práticas culturais são fundamentalmente interculturais e intenciona-se observar no espaço da escola, como essas práticas favorecem intercâmbios culturais e possibilitam aos estudantes leituras mais amplas e significativas de seu mundo e da sociedade, (re)conhecendo nas práxis docentes suas concepções de educação intercultural e popular, já que, historicamente, o diferente fora considerado como inferior.

Uma educação intercultural não significa obrigatoriamente fusão de saberes, mas uma hibridez de culturas em que coexistam múltiplos sistemas e práticas culturais. Nas fronteiras entre a tradição e novo, a educação popular deve envolver “tudo o que é importante para a comunidade”, pois nesse processo existe tipos de saberes e modos de ensinar, porquanto em “toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizada” (Brandão, 2006, p. 22).

Em suma, uma educação intercultural e uma educação popular do/no campo se interseccionam ao tomarem por aproximação o conceito de educação ancorada por uma lógica contra hegemônica, pelo tratamento do conceito similar de culturas de modo a buscar entender a predominância que amálgama, também pela indissociabilidade do conceito, ao defender o espaço escolar possível de discursos que condicionam e (re)afirmam o compromisso do contexto de inserção.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- AGUIAR, Diego Pereira. **Entre práticas culturais e linguagens: um estudo sobre a performance da dança bate-barriga, em Helvécia, Nova Viçosa/BA**. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sul do Oeste da Bahia-UESB. 165 f. Vitória da Conquista, BA, 2015.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e cultura: Revista de Ciências Sociais. Goiânia, v. 10, n. 001, p. 11-27, jan./jun. 2007.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**/Nestor García Canclini; tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. – 4. Ed. 8. reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. – (Ensaio Latino-americanos, 1).
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. [Trad. Heloisa P. C. e Lessa, A. R.]. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- ELIAS, Sayonara Oliveira Andrade. **O ensino de História da África: por uma educação antirracista**. In: FERREIRA, A. da L. - et al (orgs.). **Epistemologias do Extremo Sul**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KOOPMANS, José. **Além do Eucalipto: o papel do Extremo Sul**. 2. ed. Teixeira de Freitas: Cepedes, 2005.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: FAPERJ.

- MIGNOLO, Walter. D. **Desobediência Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.
- MIRANDA, Shirley Aparecida; ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PRAXEDES, Vanda Lucia. (Org's). **Educação e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Quilombos e Educação. SILVA, P. V. B; REGIS, K; MIRANDA, S. A. (Org's). Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 347-374.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo em África**. In: MOURA, Clóvis. Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001. P. 21-31.
- NASCIMENTO. Elias Santos. **Olhares sobre Helvécia: sequências didáticas para o ensino das relações étnico-raciais**. In: FERREIRA, Ananda da Luz - et al (orgs.). Epistemologias do Extremo Sul. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- PORTO, Helânia Thomazine. **Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e utopias**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). 273 f. Universidade Vale dos Sinos-UNISINOS. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2019.
- RIBEIRO, Débora. **Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela sobre para a educação escolar quilombola**. In: Identidade, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, 2017. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2985/2878>. Acesso em: 13 out. 2023.
- SANTOS, Silas Lacerda. **O auto de São Benedito e as relações étnico-raciais no território quilombola de Helvécia (BA)**. Itapiranga: Schreiber, 2023. 166 p.: il.; e-book.
- SANTOS, Silas Lacerda. **Quilombo e(m) cena: o Auto de São Benedito e as Relações Étnico-Raciais em Helvécia-BA**. Dissertação Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Paulo Freire. Teixeira de Freitas: UFSB, 2021.
- SANTOS, Valdir Nunes. **A Dança Bate-Barriga em Helvécia (Bahia/Brasil): uma performance afrobrasileira de coesão social**. Tese (Doutorado em Ciências da Arte) – Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (UNB). 333 f. Lisboa, 2017.
- SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Entre o dito e o não dito: conflitos e tensões na “refundação” territorial quilombola. Uma análise a partir da comunidade de Helvécia - Extremo Sul da Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação

da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Uma poética identitária e de resistência em Helvécia**. Tese (Doutorado Interinstitucional em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. 265 f. Porto Alegre: PUC, 2014.

SERAFIM, Olinda Cirilo Nascimento. **O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do Sapê do Norte – ES**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Gilsineth Joaquim Santos. **Nervuras e negruras quilombolas construindo pretagogias em helvécia: Um estudo sobre as narrativas de professores negros e anciões da comunidade quilombola de Helvécia**. Teixeira de Freitas. Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 59 f. 2023.

SILVA, Adenilde Stein. **Educação do campo: saberes e práticas**/Adenilde Stein Silva...[*et al.*], organizadores. – Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

ESTUDO COMPARADO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PESQUISA-AÇÃO NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL¹

Letícia Soares Fernandes²

Mariangela Lima de Almeida³

Linha de pesquisa⁴: Educação Especial e Processos Inclusivos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da conjuntura do século XX marcado por guerras e pela necessidade das ciências humanas de explicarem os cenários sociais, bem como de procurarem superar os estigmas das atrocidades e dos extermínios e compreender as diferenças, as diversidades e as especificidades de cada ser humano, das culturas de povos, dos territórios e dos modos de viver (Chizzotti, 2016), Kurt Lewin, psicólogo judeu, desenvolve a metodologia de pesquisa-ação, a fim de solucionar propostas advindos do antissemitismo, relacionando as mudanças da condição humana às dinâmicas de grupo (Barbier, 2007).

Lewin acreditava que a resolução de conflitos sociais poderia melhorar a condição humana e uma das possibilidades de solução desses conflitos se dava

-
- 1 Texto construído a partir dos resultados parciais de nossa dissertação de mestrado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida.
 - 2 Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fernandeslets@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4780-8667>.
 - 3 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mlalmeida.ufes@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7092-2583>.
 - 4 FERNANDES, Letícia Soares; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Estudo comparado da produção acadêmica em pesquisa-ação na interface com a formação continuada e a inclusão escolar no brasil e em Portugal. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 112-125.

por meio do aprendizado, do entendimento e da reestruturação da percepção do mundo do grupo ao qual o indivíduo pertence (Lorenzi, 2021). Desta forma, o autor propõe uma espiral cíclica de estrutura de etapas que se constitui na ação-reflexão-ação, que se organiza em quatro momentos sucessivos: planejamento, ação, observação e reflexão (Mallmann, 2015).

Trazendo essa metodologia para o campo educacional, os australianos Carr e Kemmis (1986; 1988) avançam quanto ao desenvolvimento de uma pesquisa-ação crítica, propondo que o investigador seja o mediador do processo em colaboração com o coletivo, visando que a questão social seja observada, refletida criticamente, compreendida e transformada, envolvendo o diálogo com outros professores e a autocrítica (Machado, Güllich; Meggiolaro, 2022). Os autores definem a pesquisa-ação como: “[...] uma forma de investigação auto-reflexiva que os participantes realizam em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, sua compreensão delas e das situações em que ocorrem” (Carr; Kemmis, 1988, p. 174, tradução nossa).

Isto posto, entendemos pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa que busca entender o contexto o qual se pesquisa, compreender quais são as problemáticas sociais e educacionais que são postas ali, para então refletir criticamente acerca e propor mudanças e transformações coletivamente. Diante disso, essa perspectiva metodológica tem sido reiteradamente adotada quando se trata de formação continuada de profissionais da educação, dado que os estudos têm apontado a necessidade dessa formação estar ancorada nas demandas formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho e de sua realidade, além de superar a dicotomia entre teoria e prática e o caráter pontual das ações formativas (Fürkotter, *et al.*, 2014).

Nas últimas décadas pesquisas têm revelado o potencial da pesquisa-ação no que tange a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar, com vistas a garantir não só o acesso das pessoas com deficiência nos espaços escolares, mas também a eficácia do processo de educabilidade dessas pessoas, em âmbito nacional (Almeida, 2004, 2010; Jesus, 2008; Silva F., 2019; Queiroz, 2021) e no âmbito português (Sanches, 2005; Silva, 2011).

Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES - CNPq/Ufes), no qual estamos inseridos, vem realizando ações de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com diferentes atores do ensino, principalmente com gestores de educação especial, que atuam nas secretarias de educação dos municípios do estado do Espírito Santo (Almeida; Zambon; Piloto, 2014; Bento; Caetano; Silva, 2016; Silva N., 2019; Vieira, 2020; Brito, 2021; Fernandes; Prederigo; Almeida, 2022).

Após muitos anos inseridos em pesquisas que realizavam pesquisa-ação, o Grufopees entendeu a necessidade de investigar a própria pesquisa-ação, por meio do Projeto de Pesquisa “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG/Ufes no 12192/2023). Nesse sentido, acreditamos no empreendimento de uma vigilância epistemológica, como nos propõe Japiassú (1988), que se constitui em uma atitude reflexiva sobre o método científico, que nos leva a apreender a lógica do erro, “[...] para submeter as verdades aproximadas da ciência e os métodos que ela emprega a uma retificação metódica [...]” (Japiassú, 1988, p. 19-20).

Para isto, tomamos como referencial teórico Jurgen Habermas, por meio da sua Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 2012) e dos conceitos de discurso e atos de fala. Desta forma, a pesquisa de mestrado do qual advém este recorte tem como questão motivadora: tomando a concepção habermasiana de ação comunicativa, de que modo as ações na pesquisa-ação estão articuladas às necessidades formativas dos profissionais do contexto investigado, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores nas dissertações no período de 2012-2022 em Brasil e Portugal?

Assumindo o desafio de realizar uma “pesquisa da pesquisa” (Sánchez Gamboa, 2013), adotamos a perspectiva epistemológica da pesquisa comparada internacional, a fim de entendermos as realidades brasileira e portuguesa no tocante às investigações que utilizam a pesquisa-ação como perspectiva metodológica.

DIALOGANDO COM OS DADOS PARCIAIS

Tratando-se do processo de pesquisa do mestrado, um de nossos objetivos se refere a mapear a produção acadêmica que toma a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa na interface com a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Instituto Politécnico do Porto (P. Porto), em Portugal no período de 2012 a 2022. Esse processo foi iniciado ainda em 2023, concomitantemente a outras etapas da pesquisa.

Cabe novamente ressaltar que a presente dissertação de mestrado se constitui como um dos processos investigativos do projeto de pesquisa “guarda-chuva”. Desta forma, diversos momentos da pesquisa foram realizados em colaboração com outros membros e algumas constatações foram realizadas também em conjunto com o grupo de pesquisa, por meio dos encontros de estudo-reflexão.

Neste trabalho objetivamos destacar o processo e os resultados do levantamento e do mapeamento das dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, e das produções acadêmicas da Escola Superior de Educação do P. Porto, que tomam a pesquisa-ação ou a investigação-ação como perspectiva metodológica.

LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES DO PPGE E DO PPGMPE

Um dos momentos do projeto de pesquisa “guarda-chuva” é o levantamento da produção acadêmica que utiliza a pesquisa-ação como perspectiva metodológica, nos países de Brasil, Portugal, Moçambique, Angola e Cabo Verde, que foi iniciado no ano de 2023. Neste ínterim, os participantes responsáveis pelo levantamento da produção acadêmica no Brasil identificaram uma inconstância no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pois ora a busca resultava em um número de produções, ora em outro número, o que dificultava a busca e o acesso às produções brasileiras.

O grupo, então, compreendeu que as produções brasileiras poderiam ser levantadas por meio dos repositórios de cada instituição – isto é, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade do Rio Grande do Norte – uma vez que apresentavam maior constância nas buscas.

Destarte, o levantamento das dissertações do PPGE/Ufes para compor a análise em questão foi realizada no site “Repositório Ufes”⁵. Contudo, ao buscarmos as produções do PPGMPE/Ufes, identificamos novamente inconstâncias, pois algumas produções que tínhamos conhecimento não haviam sido publicadas no repositório. Assim, optamos por realizar o levantamento das dissertações do mestrado profissional no próprio site do Programa⁶, visto que estava devidamente atualizado.

Procuramos nos repositórios e sites institucionais aquelas produções que utilizavam o termo “pesquisa-ação” em sua metodologia de pesquisa, portanto, excluímos aquelas que se intitulavam “pesquisa colaborativa”, “pesquisa intervenção” e “pesquisa participante”, uma vez que nosso objeto de pesquisa é a perspectiva metodológica da pesquisa-ação e não temos a intenção de analisar produções que não utilizem esse método de pesquisa, mesmo que haja proximidade entre essas outras terminologias.

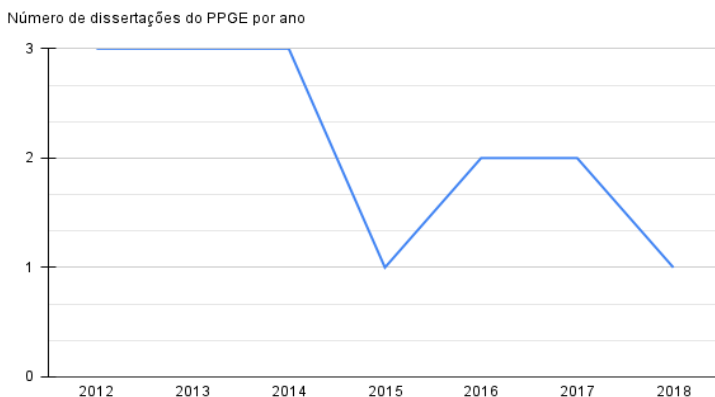
5 <https://repositorio.ufes.br/home>.

6 <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>

No tocante às produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação no qual estamos inseridos, encontramos nos anos de 2012 a 2022, 16 teses de doutorado, dentre as quais cinco utilizaram “pesquisa-ação colaborativo-crítica”, uma “pesquisa-ação de ‘complexidade sistêmica’”, três “pesquisa-ação crítico-colaborativa”, e sete apenas “pesquisa-ação”. Importante destacar que a última tese encontrada foi publicada no ano de 2021. Apesar de não ser nosso foco de investigação, acreditamos que seja importante destacar as produções a nível de doutoramento publicadas em nosso Programa.

Tratando-se das dissertações de mestrado, foram publicadas 15 produções nos anos de 2012 a 2022, sendo a última publicada no ano de 2018, e, desde então, não foram publicadas dissertações que utilizem a perspectiva metodológica da pesquisa-ação no PPGE, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de dissertações encontradas no PPGE por ano



Fonte: Autora.

Dessas 15 dissertações apresentadas no gráfico anterior, oito denominaram sua perspectiva metodológica de “pesquisa-ação”, seis de “pesquisa-ação colaborativo-crítica” e uma de “pesquisa-ação colaborativa-crítica” – mudando apenas o gênero da palavra “colaborativa”.

Com relação as temáticas analisadas por essas pesquisas, encontramos o Projeto Político Pedagógico, a Educação Matemática, Práticas Pedagógicas, Educação do Campo, Práxis docente, Ensino de arte, Cultura lúdica e infância, Educação infantil, Avaliação, Educação de Jovens e Adultos, Biblioteca escolar, Educação em Tempo Integral, Trabalho colaborativo, Formação Continuada de Profissionais da Educação. Para compor nosso corpus de análise, selecionamos 8 dissertações que incorporavam concomitantemente as temáticas de formação continuada e inclusão escolar.

No que tange as dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, foram encontradas 24 produções que abordavam a pesquisa-ação como perspectiva metodológica.

Gráfico 2 – Número de dissertações do PPGMPE por ano



Fonte: Autora.

Cabe ressaltar novamente que o PPGMPE foi criado no ano de 2018 e, por isso, a primeira produção de pesquisa-ação foi publicada apenas no ano de 2019, diferentemente do PPGE. Todavia, nota-se a grande discrepância entre os números das produções em pesquisa-ação nos dois programas.

Ressaltamos ainda que 13 dissertações encontradas adotaram a perspectiva metodológica da “pesquisa-ação colaborativo-crítica”, apenas duas utilizaram “pesquisa-ação crítico-colaborativa” e nove utilizaram “pesquisa-ação”. Do montante de dissertações encontradas as temáticas analisadas foram a Educação Étnico-Racial, a Educação do Campo, Educação e Pobreza, Identidades culturais, Formação docente e a Formação Continuada. Do mesmo modo que as dissertações selecionadas do PPGE, selecionamos 8 dissertações que incorporavam concomitantemente as temáticas de formação continuada e inclusão escolar.

LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO P. PORTO

Neste momento apresentaremos o processo de levantamento e mapeamento das produções acadêmicas do P. Porto. Cabe ressaltar que durante esse momento fomos entendendo a dinâmica da Escola Superior de Educação e do contexto da formação de professores em Portugal.

Nas duas últimas décadas do século XX, em meio ao contexto de globalização, os países europeus entendiam que a educação se encontrava em

defasagem com relação a outras potências mundiais. Destarte, no de ano de 1999, 29 ministros da educação de países da Europa assinaram a Declaração de Bolonha, que tinha como finalidade, no ensino superior, “a livre movimentação dos indivíduos entre os países (mobilidade acadêmica), abertura de novos campos de trabalho, crescimento do conhecimento e conseqüentemente do desenvolvimento da Europa” (Nez; Nez; Biavatti, 2013, p. 5).

A partir desta Declaração, em Portugal, houve uma reconfiguração do Ensino Superior e criou-se o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Antes, era configurado da seguinte maneira: a licenciatura havia uma duração genérica de 4/5 anos, em que alguns cursos, como medicina, medicina veterinária, agronomia, arquitetura, advocacia, tinham uma duração de 6 ou mais anos; o mestrado tinha duração de 3 anos; e o doutoramento não havia uma duração explícita (Cerdeira; Cabrito; Mucharreira, 2019). Depois, o ensino superior passou a corporificar-se em três ciclos de estudos:

1º ciclo de graduação: com duração de 3 anos, ao qual correspondem 180 créditos (60 créditos por ano de estudos de ensino superior) e atribui o diploma de graduado;

2º e 3º ciclos de pós-graduação:

2º ciclo: com duração de 2 anos, que correspondem a 120 créditos e atribui o título de mestre;

3º ciclo: com a duração mínima de 3 anos, atribuindo o título de doutor (Cerdeira; Cabrito; Mucharreira, 2019).

Também como consequência do processo de Bolonha, foram promovidas algumas alterações nos cursos de formação inicial de professores, como o Decreto-lei no 79/2014, em que a qualificação profissional para a docência passa a ser obtida pelo aproveitamento em cursos de 2º ciclo (mestrado), constituindo-se, então, como condição necessária para o desempenho da atividade docente em qualquer ensino não-superior (Mucharreira; Cabrito; Cerdeira, 2018). A mesma diferença entre cursos de *stricto sensu* e *lato sensu* existe em Portugal, mas somente o mestrado é obrigatório para docentes do ensino básico.

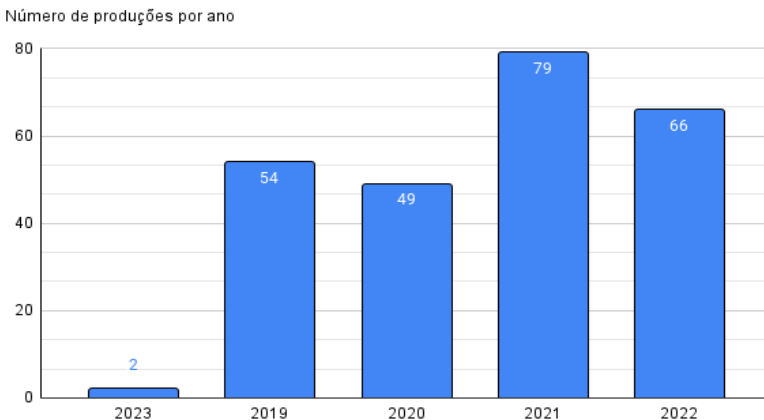
Com os recentes processos de consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior, o Politécnico do Porto passou a contemplar Mestrados de Profissionalização e de Especialização. Por isso, na Escola Superior de Educação, encontramos três tipos de produções advindas dos mestrados: relatórios de estágios, relatórios de projetos e dissertações. Com a referida lei, passa-se a aumentar o número de mestres em educação no país, o que pode corresponder a um elevado número de produções a serem levantadas, na área da educação e da pesquisa-ação em específico.

A fim de termos um panorama amplo da investigação-ação em educação no P. Porto, o levantamento se deu a partir de todas as produções encontradas e não só das dissertações de mestrado. Desta forma, a busca foi realizada no repositório da instituição⁷, que se mostrou fidedigna quanto às produções que realizam investigação-ação, isto porque encontramos um elevado número apenas utilizando o termo “investigação-ação” como descritor.

Como processo coletivo de produção de dados, dividimos esse processo em dois momentos: 1) o levantamento e mapeamento das produções dos anos de 2019 a 2023; b) o levantamento e mapeamento das produções dos anos de 2012 a 2018. Portanto, apresentamos a seguir os dados dos dois momentos separadamente.

No primeiro momento, nos anos de 2019 a 2023, encontramos 250 produções acadêmicas. Como este momento foi realizado ainda no ano passado, não foram encontradas muitas produções em 2023. Desta forma, no gráfico a seguir, evidenciamos a quantidade de produções por ano:

Gráfico 3 – Número de produções por ano (2019-2023)



Observa-se que houve um aumento no número de produções no ano de 2021 com relação aos demais anos, principalmente com relação ao ano anterior, de 2020, em que vivenciamos uma pandemia de Covid-19. No tocante ao tipo de produções encontradas, a tabela a seguir traz as quantidades de cada tipo encontrada.

⁷ <https://recipp.ipp.pt/>

Tabela 1 - Tipo de produções encontradas

Tipo de produções encontradas	Quantidade
Relatórios de estágios	219
Relatórios de Projetos	31
Dissertações	0
Total	250

Fonte: Autora.

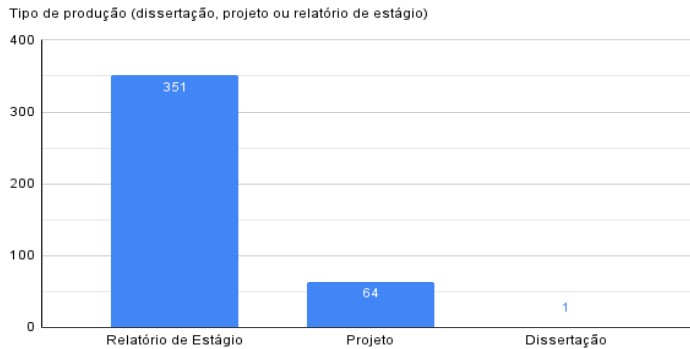
Como não foram encontradas dissertações nesse período e o número de relatórios de estágios era elevado, para termos um panorama das produções do P. Porto, mapeamos os relatórios de projetos, considerando as principais temáticas, os sujeitos de pesquisa e os instrumentos de pesquisa adotados.

Com relação às principais temáticas, encontramos nos relatórios de projetos: o Envelhecimento (ativo, saudável ou bem-sucedido); o Isolamento social; Exclusão social; a Saúde mental; e o Acolhimento residencial. Desta forma, inferimos que há uma prevalência de projetos de caráter intervencionista que tomam a investigação-ação como metodologia de pesquisa. Isto também fica evidenciado quando olhamos para os sujeitos das pesquisas realizadas, que predominantemente são: Profissionais de instituições (não-educacionais); Pessoas idosas; Pessoas em situação de vulnerabilidade social (jovens, adultos, crianças, famílias e idosos).

Com relação aos instrumentos de pesquisa, encontramos: as Conversas intencionais; a Observação participante; a Análise documental; as Entrevistas; as Sessões ou atividades em grupo; e Atividades individuais (pesquisador e participante). Os três primeiros muitas vezes são trabalhos em conjunto e utilizados pelo pesquisador para entender o contexto de pesquisa.

Além dos tópicos mapeados, entendemos que há uma tendência no tipo de pesquisa utilizada, pois a maioria utiliza a investigação-ação participativa, uma metodologia que estimula nas pessoas um olhar crítico sobre a sua própria realidade, valorizando suas competências para determinar o curso da sua vida e para gerir os condicionamentos que enfrentam (Padilla, 2017, *apud* Ferreira; Veiga, 2023).

Tratando-se das produções dos anos 2012 a 2018, foi realizado até o momento apenas o levantamento, uma vez que o número de produções encontrado foi elevado. Precisaremos, portanto, de forma coletiva, darmos continuidade ao mapeamento futuramente. Desta forma, o número de produções encontradas foi de 416, destrinchados no gráfico a seguir, por tipo de produção.

Gráfico 4 – Tipo de produções dos anos de 2012 a 2018

Fonte: Autora.

Novamente encontramos um alto número de relatórios de estágio. Neste momento cabe-nos ressaltar que um outro momento do Projeto de Pesquisa e do processo de pesquisa de mestrado são as visitas técnico-científicas nos contextos pesquisados. Assim sendo, realizamos a visita ao distrito de Porto no período de 30/10 a 16/11 de 2023 a fim de nos aproximarmos do contexto pesquisado e de darmos continuidade às ações de cooperação técnico-científica que já haviam sido iniciadas em outros momentos. Nesta visita, realizamos entrevistas semiestruturadas e espaços discursivos com diferentes profissionais de educação.

Nesses espaços fomos entendendo a dinâmica dos mestrados no âmbito do P. Porto e em diálogo com a professora coordenadora de um dos cursos de mestrado, ela nos disse um pouco sobre a investigação-ação no contexto do estágio supervisionado que os estudantes realizam:

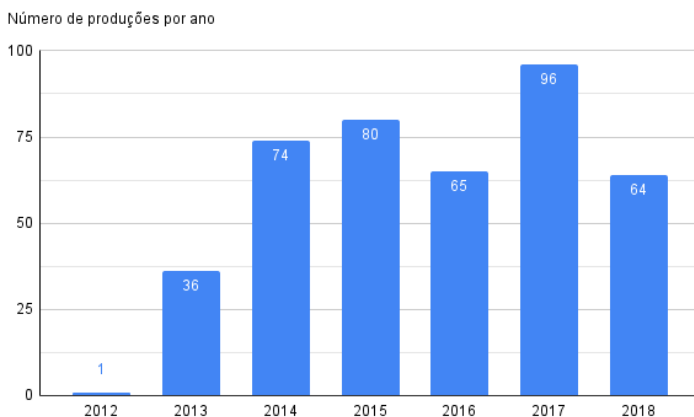
Professora do P. Porto: [...] Muitas vezes o estágio é muito exigente. É mesmo muito exigente e eles estão a ser formados também na metodologia de investigação-ação. Ou seja, as estratégias que nós usamos são de investigação-ação. Portanto, as planificações que eles fazem semana após semana é como se fosse um ciclo de investigação-ação (Espaço Discursivo, 06/11/2023).

Desta forma, compreendemos que o número de relatórios de estágio que utilizam a investigação-ação como perspectiva metodológica é elevado justamente porque na maioria dos casos, os estudantes realizam investigação-ação na própria prática como estagiário. Ribeiro (2020), ao realizar uma análise dos relatórios de estágio a fim de discutir sobre os desafios e as potencialidades da investigação-ação na formação de educadores, ressalta que quando realizado de modo reflexivo, o modelo colaborativo, entre pares, realizado no âmbito do estágio, “apoia-se essencialmente em características próprias da investigação-ação, na explicitação e análise das situações da prática, de acordo com os

objetivos de construção do saber profissional nas várias dimensões do ser educador” (p. 44).

Por fim, no tocante às produções acadêmicas por ano do P. Porto, o gráfico a seguir nos mostra a evolução:

Gráfico 5 – Número de produções por ano (2012-2018)



Fonte: Autora.

Observamos, portanto, que a partir do Decreto-lei no 79/2014, em que a qualificação profissional em cursos de 2º ciclo (mestrado) passa a ser condição necessária para o desempenho da atividade docente (Mucharreira; Cabrito; Cerdeira, 2018), houve um aumento significativo por ano dos números de defesas de mestrado no P. Porto. Do ano de 2013 para o ano de 2014 houve um aumento de mais de 50%. Destacamos ainda o ano de 2017 em que há 96 produções publicadas e que de todos os anos levantados – 2012 a 2023 – é o ano com o maior número, apresentando 16 produções a mais que o ano de 2015, segundo ano de maior produção, conforme gráfico. Dito isso, passamos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, ressaltamos que a pesquisa de mestrado ainda se encontra em andamento e que há muito no que avançar na discussão dos textos que serão analisados, bem como os demais dados produzidos na pesquisa.

Ressaltamos o elevado número de produções acadêmicas que utilizam a investigação-ação como perspectiva metodológica no P. Porto, uma vez que os docentes precisam realizar mestrado para exercer a docência e que no âmbito do mestrado há um período de estágio em que se é utilizada a investigação-ação como metodologia.

No tocante às dissertações de mestrado da Ufes, notamos uma defasagem nos últimos anos (2019 a 2022) quanto ao número de produções que realizam pesquisa-ação no âmbito do PPGE, enquanto no âmbito do PPGMPE este número encontra-se em permanente constância. Desta forma, consideramos a necessidade da Universidade cada vez mais investir na produção de conhecimento pela via da pesquisa-ação, uma vez que esta tem-se apontado como uma possibilidade de superação de práticas engessadas de formação continuada para os profissionais da educação, posto que os considera produtores de conhecimento e autores da sua própria prática e da transformação da sua prática (Almeida, 2019).

Acreditamos na potencialidade de uma prática formativa apoiada nos pressupostos comunicativos e democráticos, em que todos os sujeitos são capazes de argumentar e de emancipar-se por meio da ação comunicativa, que promove conhecimento em conjunto (Habermas, 2012).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – <2023-SX6FQ>.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2004.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2010.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; ZAMBON, Gabriel; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. **A gestão de educação especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação**. Revista Pró-Discente. v. 20. n. 2. 2014.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro. 2007.
- BENTO, Maria Jose Carvalho; CAETANO, Eldimar de Souza.; SILVA, Nazareth Vidal da. **Educação Especial: política e formação continuada**. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16. n. 1. 2016.
- BRITO, Lucimara Gonçalves Barros **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2021.

- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil.; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. **O crescimento do Ensino Superior no Portugal democrático: evolução da pós-graduação e da produção científica**. EccoS–Revista Científica, n. 51, p. 14974, 2019.
- CHIZZOTTI, Antonio. **História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 599-613, maio-ago. 2016.
- FERNANDES, Leticia Soares; PREDERIGO, Allana. Ladislau; ALMEIDA, Mariangela Lima de. **A teoria habermasiana em um movimento formativo realizado durante a pandemia de covid-19: as funções mediadoras em foco**. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, p. 496–510, 2022.
- FERREIRA, Joana Vaz; VEIGA, Sofia. **Por uma investigação científica útil e ao serviço das pessoas: Contributos da investigação ação participativa para o exercício de uma democracia participada**. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e-350, 2023.
- FÜRKOTTER, Monica. *et al.* **O que a Formação Contínua deve Contemplar? O que dizem os professores**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. WMF Martins Fontes. 1 ed. 2012a.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- JESUS, Denise Meyrelles de. **O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar**. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2021.
- MACHADO Renata Caroline Dias; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; MEGGIOLARO, Graciela Paz. **A investigação-ação no Brasil: uma análise do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec)**. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 4, n. 1, p. 11-24, 2022.
- MALLMANN, Elena Maria. **Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva**. Cadernos de Pesquisa, v.

45, n. Cad. Pesqui., 2015 45(155), p. 76–98, jan. 2015.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro; CABRITO, Belmiro Gil; CERDEIRA, Luísa. **A formação docente em Portugal: o papel das instituições do ensino superior na formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.** In CABRITO, B.; MACEDO, J.; CERDEIRA, L. (Orgs.). Ensino Superior no Brasil e em Portugal – atualidades, questões e inquietações. Lisboa: Educa, p. 207-226, 2018.

NEZ, Egeslaine De; NEZ, Evandro De; BIAVATTI, Vania Tanira. **A Internacionalização da educação superior nos programas de pós-graduação brasileiros.** XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. 2013.

QUEIROZ, Rafael Carlos. **Inclusão Escolar, Formação Continuada, Pesquisa-ação e Tecnologias: Tecituras Possíveis em Tempos de Pandemia.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2021.

RIBEIRO, Deolinda. Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. **Revista Estreidiálogos**, v. 5, n1, p. 35-46, 2020.

SANCHES, Isabel. **Comprender, Agir, Mudar, Incluir.** Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, 127-142, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Argos, 2013.

SILVA, Fernanda Nunes da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Educação inclusiva - um novo paradigma de Escola.** *Revista Lusófona de Educação*, v. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, Nazareth Vidal da. **A gestão de Educação Especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes/ES: A pesquisa-ação em foco.** Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. Alegre, 2019.

VIEIRA, Islene da Silva. **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do espírito santo.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA ELEIÇÃO DIRETA DE DIRETORES ESCOLARES NA PMV/ES

Cláudia Vieira Küffer Chagas¹

Linha de pesquisa²: Docência, Currículos e Processos Culturais

INTRODUÇÃO

A promoção de uma gestão participativa na área educacional tem sido um marco importante desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, representando um avanço em direção à maior participação da comunidade escolar nas decisões educacionais. Este estudo concentra-se na análise de uma dimensão da gestão democrática, mais especificamente na implementação da eleição direta de diretores de escolas.

Este trabalho, uma síntese de uma pesquisa dissertativa³ realizada no âmbito do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/PPGE), delimita-se no contexto municipal da Rede de Ensino de Vitória (PMV), no Espírito Santo.

Nessa localidade, a introdução da eleição direta de diretores escolares não apenas resultou em mudanças administrativas, mas também sinalizou uma transição em direção a um novo modelo de gestão educacional.

O período histórico do Brasil ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990 desempenhou um importante papel neste estudo, pois é o contexto temporal que contextualiza as questões abordadas. Nosso problema de pesquisa é: **Qual**

1 Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), claudiakuffer@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2614-1525>.

2 KÜFFER CHAGAS, Cláudia Vieira. Gestão democrática na educação reflexões iniciais sobre a implementação da eleição direta de diretores escolares em Vitória-ES. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 126-139.

3 Este estudo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Verbos, Cores e Mudanças: A Implementação da Eleição Direta de Diretores Escolares na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV-ES) em 1992, uma Dimensão da Gestão Democrática”.

é a importância da introdução da eleição direta para diretores escolares na dinâmica educacional da Rede Municipal de Vitória/ES?

O objetivo geral deste estudo é analisar a implementação da eleição direta de diretores escolares na Rede Municipal de Vitória (PMV), destacando sua importância na consolidação dos princípios da gestão democrática no âmbito educacional local. A análise se concentra no marco inicial desse processo, que teve início em 1992, ano das primeiras eleições.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foram delineados quatro objetivos específicos que guiaram o desenvolvimento do estudo. Primeiramente, buscamos compreender a importância e os desafios relacionados à implementação das primeiras eleições diretas para diretores escolares em Vitória. Para tanto, investigamos a percepção da comunidade escolar, buscando entender como essa mudança afetou a dinâmica educacional local.

Em seguida, realizamos uma análise crítica embasada em conceitos teóricos relevantes. Nosso objetivo foi obter uma compreensão mais aprofundada da temática estudada, explorando as implicações políticas, sociais e pedagógicas da eleição direta para diretores escolares.

Também nos propomos analisar o papel histórico do diretor escolar no contexto brasileiro. Destacamos como esse panorama histórico influenciou a escolha do modelo de eleições diretas na seleção de dirigentes escolares na PMV. Essa análise histórica permitiu uma contextualização mais ampla do tema estudado.

Por fim, contextualizamos a escolha da eleição direta para diretores como um elemento de fortalecimento da gestão participativa. Examinamos como essa decisão influencia a formulação das políticas educacionais locais e as dinâmicas internas das escolas, visando uma gestão mais democrática.

Esses objetivos estão detalhados com mais profundidade na dissertação desta pesquisadora. Para este trabalho específico, não nos estenderemos sobre todos eles, dada a estrutura proposta para o estudo. Nosso foco centraliza-se na implementação da eleição e nos desdobramentos da atualidade. Dessa forma, este resumo serve como um convite à leitura da pesquisa completa, onde os temas são explorados em sua totalidade.

Segundo Ferreira *et al.* (2010, p. 20) a Constituição Federal de 1988 promoveu mudanças políticas, econômicas e sociais no país. No campo educacional, os avanços foram notáveis, consagrando os princípios da gestão participativa do ensino público.

Portanto, esta pesquisa buscou analisar a implementação da eleição direta para diretores escolares na PMV, destacando sua importância na dinâmica educacional e promovendo a compreensão da gestão democrática na educação. Essa análise se fundamentou no princípio constitucional da gestão democrática da educação, enfatizando a participação coletiva como elemento essencial para o progresso educacional.

A IMPORTÂNCIA HISTÓRICA DA PRIMEIRA ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES EM VITÓRIA

A gestão democrática na educação tem sido um tema de grande relevância e interesse na comunidade acadêmica e educacional, especialmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou esse princípio como um dos pilares do sistema educacional brasileiro.

A participação efetiva de diversos atores da comunidade escolar na tomada de decisões é vista como um meio para garantir uma educação de qualidade e mais alinhada com as necessidades e realidades locais.

Nesse contexto, a implementação da eleição direta de diretores escolares representa um marco na busca pela gestão democrática nas escolas públicas. Em Vitória-ES, essa iniciativa não apenas introduziu um novo modelo de seleção de dirigentes escolares, mas também sinalizou uma mudança de paradigma na administração educacional municipal.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, nos apoiamos em um conjunto de autores e teorias que exploram a gestão democrática na educação. Destacamos figuras proeminentes como Paro (2001; 2002; 2015), Freire (2021; 2022; 2023) e Saviani (2010; 2012; 2021), cujas contribuições teóricas sobre gestão escolar e participação democrática são amplamente reconhecidas e essenciais para a compreensão dos desafios e potencialidades desse modelo de gestão.

Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico respaldado por Ferreira *et al.* (1999), que abordam o contexto histórico de Vitória em 1990, quando ocorreram as primeiras eleições diretas; Costa (2006), que oferece análises sobre o contexto da cidade para esse evento; Natal (2010), que discute a atuação do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV); e Barboza (2021), examina os trinta e dois anos de eleições para diretores em Vitória, fornecendo uma visão longitudinal sobre o tema. Por fim, Buaiz (2023) reflete sobre esse período em suas memórias, destacando-o como um tempo democrático marcante.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, combinando uma pesquisa bibliográfica com a análise documental. Utilizamos fontes primárias, secundárias, e também fontes orais para explorar a implementação da eleição direta de diretores escolares em Vitória-ES, com o intuito de entender a importância desse processo na gestão democrática da educação local. A análise dos dados foi orientada pelos objetivos delineados e pelos referenciais teóricos selecionados.

Essas considerações iniciais forneceram uma visão geral do tema, problema da pesquisa, contextualização, quadro teórico e método de análise adotado, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do estudo.

Conforme mencionamos, é importante destacar que a primeira eleição para diretores escolares em Vitória, ocorrida em 1992, não apenas marcou

um momento de transição na gestão educacional municipal, mas também representou uma mudança rumo à democratização do ensino público.

Esse marco histórico não se limitou a uma simples mudança administrativa; ele simbolizou uma tentativa de superar práticas centralizadoras do passado, inaugurando uma era de participação efetiva da comunidade escolar nas decisões educacionais. A implementação das eleições nas escolas da PMV/ES buscava contrapor-se ao modelo clientelista que prevalecia na capital, onde a distribuição de cargos e vagas nas unidades de ensino estava sob o controle de vereadores, moldando seu funcionamento de acordo com interesses políticos.

Com a nova configuração, o diretor escolar, agora eleito, deixa de ser um mero representante do sistema, passando a desempenhar um papel dialético, passando, ainda a equilibrar as demandas da Secretaria Municipal de Educação (SEME) com as expectativas e necessidades da comunidade que o escolheu, reforçando o caráter democrático e participativo na gestão das escolas.

Segundo Paro (2001), o contexto histórico brasileiro ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, marcado pelo fim da Ditadura Militar e pela promulgação da Constituição Federal de 1988, foi fundamental para impulsionar o debate sobre a gestão democrática da educação.

Conforme Ferreira *et al.* (1990), em Vitória, a implementação da eleição direta de diretores escolares refletiu não apenas uma exigência legal, devido à determinação do princípio constitucional, mas também uma demanda por maior participação cidadã na gestão escolar.

Esse processo constituinte singular na PMV/ES, motivou debates intensos com a sociedade civil e a comunidade escolar, resultando na criação de mecanismos para democratização da gestão escolar.

Nesse sentido, segundo Ferreira *et al.* (1990), destacam-se iniciativas como a destinação mínima de recursos para a educação, a criação de *conselhos escolares* e a garantia da *eleição de diretores*, que consolidaram os princípios da gestão democrática no município.

A eleição direta de diretores escolares não foi apenas uma mudança burocrática, mas sim uma oportunidade para a comunidade escolar influenciar diretamente nas políticas educacionais. Esse processo gradual de conscientização e participação indicava uma maior legitimidade nas decisões administrativas, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade.

De acordo com Costa (2006), “para a administração de Vitória, a democratização da gestão da escola pública constituiu um fenômeno político novo, fundamental para a superação de políticas clientelistas e corporativistas e imprescindível para a conquista da qualidade do ensino.” A eleição direta de diretores escolares representou um marco nesse processo, permitindo à

comunidade escolar ter voz na tomada de decisão. Essa participação busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação na cidade e fortalecer os princípios democráticos na gestão escolar.

A Lei Orgânica do Município de Vitória, promulgada em 1990, se destaca ao estabelecer princípios para a educação pública municipal, garantindo a gestão democrática como base para o ensino. A eleição direta para diretores escolares foi assegurada por essa legislação, evidenciando o compromisso da cidade de Vitória com a participação ativa da comunidade escolar.

Para Costa (2006) a elaboração dos documentos para a criação do Conselho de Escola e as normas para a eleição de diretores envolveram representantes de pais, alunos, professores, funcionários das escolas e membros de entidades da sociedade civil interessadas na democratização da gestão escolar. Esse processo de construção coletiva foi necessário para garantir a legitimidade e a representatividade das instâncias de participação.

Durante o período eleitoral, que transcorreu entre 28 de março e 20 de maio de 1992, a comunidade escolar teve a oportunidade de manifestar suas preferências e expectativas em relação à gestão das escolas. No mês de maio desse mesmo ano, concretizou-se o processo de escolha para o cargo de diretor nas escolas municipais de Vitória.

Com este novo procedimento os diretores que anteriormente eram indicados pela SEME passam a ser eleitos pelos pais, alunos maiores de dez anos, professores e todos os outros funcionários da escola. A direção escolar passa a ficar a cargo dos membros do conselho de escola, eleitos respectivamente por seus devidos pares. Em abril de 1992, algumas escolas da rede municipal de Vitória já estavam sendo dirigidas por membros do conselho, devido ao afastamento de diretores que concorreriam nas eleições ainda neste mês. A solenidade oficial da tomada de posse de todos os membros dos conselhos das 29 escolas e das 37 creches da prefeitura ocorreu em 15 de abril de 1992, no auditório da Rede Gazeta, contando com a presença do prefeito Vítor Buaiz e de representantes de entidades ligadas à Educação (Costa, 2006, p. 129).

A posse dos diretores eleitos em 21 de maio de 1992 marcou um novo capítulo na gestão escolar de Vitória, tornando-se um marco pela realização das primeiras eleições diretas para diretores escolares na PMV.

Naquela época, o prefeito da capital era Vítor Buaiz, que relembra o momento como um divisor de águas. Segundo Buaiz (2023), foram instituídos conselhos populares setoriais que abrangiam áreas como saúde, educação, transporte, segurança e direitos humanos. O governo mantinha o controle desses conselhos, garantindo uma participação equitativa (Informação verbal, trechos extraídos de entrevista com Vítor Buaiz⁴).

4 Vítor Buaiz, prefeito de Vitória de 1989 a 1992, além de ter sido deputado federal durante a Constituinte, contribuiu para esta pesquisa por meio de memória oral, devidamente

Buaiz (2023) ainda recorda que:

[...]essa abordagem criou um ambiente propício para que, na Secretaria Municipal de Educação, estabelecêssemos a eleição direta de diretores de escola. Foi um processo gradual de conscientização da sociedade, permitindo que ela influenciasse diretamente na definição das políticas públicas que afetam suas vidas (Buaiz, 2023).

Este trecho da pesquisa oferece uma análise abrangente da importância das eleições diretas para diretores escolares na dinâmica educacional da Rede Municipal de Vitória/ES, destacando sua importância na democratização da gestão escolar.

Além disso, reflete sobre os desafios contemporâneos para garantir a integridade do processo democrático na seleção dos diretores.

A pesquisa revela uma compreensão da história e dos princípios democráticos subjacentes à gestão escolar em Vitória, enfatizando a necessidade de um compromisso contínuo com a participação da comunidade na definição dos rumos da educação.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E POTENCIAIS AMEAÇAS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ELEIÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NA PMV/ES

Conforme apontado tanto pela Constituição Federal quanto LDB 9.394/96, cada Estado ou Município possui a prerrogativa de escolher o modelo de seleção para diretores escolares.

Em Vitória, essa escolha se fundamenta na Lei Orgânica do Município⁵, a qual definiu, em 1990, o modelo de eleições diretas como método para a seleção desses gestores. No entanto, em algumas localidades, a seleção para dirigentes escolares ocorre de diversas maneiras, sendo que, em todas elas, inclusive em Vitória, o diretor escolar é um cargo comissionado subordinado ao Executivo municipal.

Um fato marcante que influenciou vários Estados e Municípios a não adotarem a eleição direta foi a Ação de Inconstitucionalidade 578-2001, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 18 de agosto de 2001. Essa ação teve como base a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 9.233/91 e 9.263/91, datadas de 03 de março de 1999, do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) adota a eleição direta para diretores escolares, respaldada pelo Decreto nº 16.182, publicado

certificada pelo Comitê de Ética (CEP/UFES), sob o número 019268/2023.

5 A Lei 3.776/92, também conhecida como Lei Orgânica do Município de Vitória, estabelece as diretrizes fundamentais para a organização e funcionamento do município. Ela abrange diversos aspectos da administração pública e dos direitos dos cidadãos, incluindo a área de educação.

no Diário Oficial do município em 11 de dezembro de 2014. Com base nesse decreto, cabe à Secretaria Municipal de Educação (SEME) a responsabilidade pela condução e organização do pleito nas unidades de ensino.

Esses aspectos do processo eleitoral para diretores escolares em Vitória ilustram a situação presente nas escolas até o momento em que a pesquisa foi concluída, adicionando complexidade ao cenário da gestão democrática na educação da cidade.

Diante das diversas investidas, Vitória tem mantido por trinta e dois anos esse modelo de escolha que representa uma dimensão importante da gestão democrática. No entanto, vale ressaltar que o cenário atual apresenta elementos que indicam uma possível ruptura desse modelo.

O governo municipal atual (2021/2024) promoveu a exoneração de seis diretores, optando por indicar técnicos da SEME para assumirem os cargos, o que viola a legislação vigente. Esses acontecimentos atuais, conforme destacado por Barboza⁶ (2021), ressaltam os desafios e as possíveis ameaças à gestão democrática, especialmente diante da incerteza em relação à realização do pleito previsto para o ano de 2024.

Normalmente, após as eleições, que ocorrem entre outubro e novembro, os novos diretores assumem em janeiro do ano seguinte. A pesquisa destaca a importância histórica desse processo em Vitória, uma vez que, conforme a legislação vigente, a eleição direta é o modelo estabelecido para a escolha de diretores escolares.

Entretanto, é possível que ocorram mudanças, devido à conexão com o cenário político-partidário, especialmente com as eleições municipais para prefeitos e vereadores previstas para outubro de 2024. Essa conjuntura pode levar a entraves ou ao adiamento das eleições diretas para diretores escolares, assim como ocorreu em 1999, quando essas eleições foram adiadas para priorizar as eleições municipais.

Segundo Barboza (2021), em 1999, as eleições para prefeito provocaram mudanças no processo eleitoral das escolas, resultando em uma alteração no ciclo original de pleitos, que normalmente ocorrem a cada três anos. Essa situação guarda semelhanças com o contexto de 2024 e remete-nos ao ocorrido na capital em 1999, quando houve a prorrogação do pleito eleitoral para diretores escolares, priorizando as eleições para prefeitos.

Embora a organização escolar geralmente não seja diretamente afetada pelo calendário político, em 3 de abril de 2024, a comunidade escolar da PMV/ES foi

6 Daniel Barboza é uma fonte oral desta pesquisa. Sua participação foi aprovada após o projeto ter sido submetido à análise da Comissão de Ética Pública – CEP/UFES, sob o número 019268/2023, e recebido aprovação.

surpreendida pelo Decreto^o 23.486, que prorrogou por 12 meses o mandato dos atuais diretores escolares municipais. Esse decreto gerou especulações sobre uma possível suspensão definitiva das eleições diretas, o que poderia representar uma ruptura com a gestão democrática, na dimensão eleição de diretores escolares. o entanto, essa questão, embora relevante, não será detalhada neste momento, pois está sujeita a análises mais aprofundadas após o resultado das eleições para prefeito.

Ao abordar os desafios contemporâneos e as possíveis ameaças à gestão democrática na educação, torna-se evidente a complexidade do cenário enfrentado pela PMV/ES em relação às eleições diretas para diretores escolares, especialmente considerando o ano de 2024. Como ressaltado por Barboza (2021), a incerteza quanto à realização do pleito neste ano emerge como um aspecto para análises futuras.

Voltando ao período da implementação desse modelo, Costa (2006) destaca que a democratização da gestão escolar na PMV/ES representou um avanço na busca por melhorias na qualidade do ensino, contrastando com as práticas clientelistas e corporativistas predominantes. Naquela época, frente aos desafios educacionais enfrentados pelo município, como a escassez de vagas e a infraestrutura precária, a eleição direta dos diretores surgiu como uma estratégia para superar esses obstáculos.

Nesse sentido, é necessário reconhecer a importância do engajamento da comunidade escolar na tomada de decisões, como destacado por Costa (2006), contribuindo assim para a efetivação dos princípios democráticos na gestão escolar.

No contexto atual, é imperativo considerar as possíveis influências das eleições para prefeito no processo eleitoral das escolas, especialmente em Vitória, onde a gestão democrática enfrenta desafios significativos.

As recentes exonerações⁷ de seis diretores eleitos e a indicação direta de técnicos para cargos de direção, sem observar os procedimentos legais adequados, são também indicativos preocupantes. Esses eventos suscitam reflexões sobre a efetividade da gestão democrática nas escolas municipais da cidade.

A análise crítica desses eventos revela que a realização de eleições diretas para diretores escolares não é, por si só, garantia de uma gestão verdadeiramente democrática. A simples instituição de processos eleitorais não assegura necessariamente a participação efetiva da comunidade escolar nem a promoção de práticas democráticas de gestão.

É necessário que os diretores escolares desempenhem um papel ativo no investimento pela criação de um ambiente participativo e transparente,

⁷ Sobre as exonerações, ver Decretos PMV. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2024. DECRETO N^o 21.842 (06/02/2023), DECRETO N^o 21.844 (06/02/2023), DECRETO N^o 22.549 (17/07/2023), DECRETO N^o 22.550 (17/07/2023), DECRETO 22.734, DECRETO 23.273 (24/01/2024).

como destaca Paro (2015). No entanto, ainda existem desafios relacionados à efetividade da participação da comunidade escolar, a formação dos gestores e à distribuição equitativa de recursos educacionais.

Nesse contexto, é pertinente considerar as observações de Freire (2001a), que ressaltou que estruturas administrativas centralizadas não favorecem práticas democráticas. De acordo com Freire, um dos papéis das lideranças democráticas é superar os esquemas autoritários e promover tomadas de decisão baseadas no diálogo.

A exoneração dos diretores eleitos durante a atual gestão municipal, demonstra uma falha na observância dos princípios éticos e legais da gestão escolar. Essa situação não deve ser interpretada como uma justificativa para possíveis irregularidades cometidas pelos diretores eleitos, mas sim como uma oportunidade para reafirmar a importância da transparência e da participação democrática na escolha dos dirigentes escolares.

Nesse sentido, é necessário que o processo eleitoral para diretores seja conduzido com transparência e imparcialidade, assegurando a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar. Garantir a clareza e a participação ativa da comunidade no processo decisório são passos fundamentais para fortalecer a qualidade da educação e fortalecer a conexão entre a escola e a comunidade.

Ademais, é incumbência das autoridades municipais assegurar o respeito à autonomia das escolas e a implementação de políticas que promovam a gestão democrática.

O comprometimento democrático das autoridades na garantia da legitimidade do processo eleitoral propicia não apenas para o fortalecimento da gestão escolar, mas também para a construção de um ambiente educacional pautado na confiança, colaboração e compromisso com o bem coletivo.

Essa proposta de abordagem reflexiva não apenas promove uma compreensão da complexidade da democratização da gestão escolar na PMV/ES, mas também oferece elementos para pesquisas futuras e o aprimoramento das políticas educacionais.

Por fim, ao reforçar a importância da gestão democrática na educação, é necessário ressaltar os fundamentos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, os quais consagraram a gestão democrática como um princípio fundamental do sistema educacional brasileiro.

Esses princípios continuam relevantes e essenciais para o fortalecimento da democracia no ambiente escolar. Diante desse contexto desafiador, é imperativo que todos os envolvidos redobrem seus esforços para promover e preservar os ideais democráticos nas escolas, garantindo a participação ativa da comunidade escolar em todas as etapas do processo educacional.

Este é o cenário atual nas escolas municipais de Vitória, um ano de extrema importância para o processo democrático de escolha de dirigentes escolares, porém permeado por incertezas, as quais servirão como campo de análise e embasamento para ações futuras.

Ao finalizar este texto, ressaltamos a relevância dessa temática para a rede de ensino da PMV e apontamos as considerações finais deste estudo, as quais serão fundamentais para a proposição de medidas e políticas que visem fortalecer a gestão democrática na educação e enfrentar os desafios emergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal investigar e analisar o impacto da introdução da eleição direta para diretores escolares na dinâmica educacional da Rede Municipal de Ensino de Vitória/PMV-ES ao longo das últimas três décadas.

Por meio de uma abordagem histórica e contextualizada, buscamos compreender a evolução desse modelo de gestão democrática e os desafios enfrentados na atualidade. Ao longo dos anos, a eleição direta para diretores escolares consolidou-se como um instrumento fundamental de democratização da gestão escolar em Vitória.

Esse modelo proporciona maior participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas das escolas, fomentando a construção de um ambiente mais democrático e participativo.

A análise dos efeitos ao longo do tempo revelou mudanças na forma como as escolas são geridas, estimulando o envolvimento dos diversos atores educacionais e fortalecendo os laços entre a comunidade escolar e a administração escolar.

No entanto, o cenário atual apresenta desafios que colocam em risco a continuidade desse modelo democrático. As especulações sobre a possível suspensão ou interrupção das eleições para diretores escolares em 2024 levantam preocupações quanto à manutenção dos princípios democráticos na gestão educacional da cidade. Diante dessa conjuntura, torna-se necessário que a comunidade educacional da PMV/ES permaneça mobilizada em defesa da gestão democrática nas escolas.

A participação dos diversos atores envolvidos na educação, aliada a uma base legal fortalecida e ao compromisso das autoridades públicas, desempenha um valioso papel na busca pela garantia da continuidade e o aprimoramento desse modelo de escolha de dirigentes.

Por fim, esta pesquisa não se limitou à reconstrução dos eventos históricos, mas também buscou uma análise sobre a influência da democratização nas

estruturas educacionais sob a gestão da Prefeitura de Vitória/ES. Ao resgatar e refletir sobre esses processos, buscamos evidenciar como a participação ativa da comunidade e a implementação de políticas democráticas favorecem a valorização da educação pública.

Reafirmando nosso compromisso com os princípios democráticos, almejamos não apenas contribuir para o fortalecimento e aprimoramento da educação pública, mas também inspirar ações que promovam uma sociedade mais democrática. Acreditamos que a compreensão e a valorização dessas experiências históricas são fundamentais para a construção de um futuro em que a educação seja um direito amplamente acessível e um instrumento de transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Daniel. **Entrevista oral**. Câmara dos Vereadores de Vitória, Vitória, ES, 2022.

BUAIZ, Vitor. **Entrevista I**. Entrevistador: Cláudia Vieira Küffer Chagas. Vitória, 2023. Entrevista concedida em novembro de 2023. Arquivo de vídeo (.mp4), 29 min.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25 de fevereiro de 2024.

CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. Educação & Desenvolvimento Municipal, n.5, p. 56-57.

CRAVO, Therezinha Baldassini (org.). **Gestão da Educação em Vitória: Caminhos, Estratégias e Contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012.

FERREIRA, Eliza Bortolozzi *et al.* **Gestão Democrática e Autonomia nas Escolas de Vitória: Os Conceitos por Trás das Letras da Lei**. Caderno de Política e Administração da Educação, Vila Velha, v. 1, n. 1, p. 20-30, jan. 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora. Gestão Democrática da Escola Pública na Cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça - 4ªED.* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido (1974/2022)**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade (1967/2023)**. 55ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- LEAL, João Eurípedes Franklin. **História da Educação no Espírito Santo**. 2016. Disponível em: <https://estacaocapixaba.com.br/historia-da-educacao-no-espírito-santo> Acesso em: 13 jul. 2022.
- LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A Busca de um Sentido**. Brasília: Libe Livro Editora, 2007.
- NATAL, Cirlane Mara. **O Conselho Municipal de Vitória/ES como Espaço de Produção das Políticas Educacionais: A Constituição de uma Esfera Pública**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- OLIVEIRA, J. T. **História do Estado do Espírito Santo** / José Teixeira de Oliveira. – 3 ed. - Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2008. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/Livro_Historia_ES.pdf. Acesso em: 13 de agosto de 2023.
- OLIVEIRA, Aline Lima de et al. **Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 39, 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca> Acesso em: 21 de abril de 2023.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre a Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Ática, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2010a.
- PARO, Vitor Henrique. **A Educação, a Política e a Administração: Reflexões sobre a Prática do Diretor de Escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 36, n. 3 p. 763-778, Set./Dez. 2010b.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: Educador ou Gerente?** São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Interloquções Pedagógicas: Conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 Entrevistas sobre Educação**. Campinas: Autores Associados, 2010 (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021b.

TJRS. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 578-2001**. Decisão de 18 de agosto de 2001. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266425>. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei Orgânica Municipal de 05 de abril de 1990**. Vitória, 1990. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-vitoria-es>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal Nº 4.746 de 27 de julho de 1998** – Dispõe sobre a organização e funcionamento do Conselho Municipal de Educação.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal Nº 4.747 de 27 de julho de 1998** – Institui o Sistema Municipal de Ensino.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal Nº 6.794 de 29 de novembro de 2006** - Dispõe sobre a organização dos Conselhos de Escola das Unidades de Ensino como Unidades Executoras dos recursos financeiros e dá outras providências.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal nº 7.124 de 11 de dezembro de 2007** – Dispõe sobre o Processo de Eleição para Diretor das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória e dá outras providências. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal nº 16.182 de 14 de novembro de 2007**. Altera as Leis Nº 4. 746 e 4. 747 de 27 de julho de 1998. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br> Acesso em 22 de janeiro de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 23.486 de 03 de abril de 2024. **Prorroga por 12 (doze) meses o mandato dos atuais Diretores Escolares Municipais**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br> 04 de maio de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 22.734, de 29 de agosto de 2023. **Exonera da função gratificada de Diretor**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br> Acesso em 20 de abril de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 22.550, de 17 de julho de 2023. **Exonera da função gratificada de Diretor**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br> Acesso em 20 de abril de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 21.844, de 06 de fevereiro de 2023. **Exonera da função gratificada de Diretor**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br> Acesso em 20 de abril de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 21.842, de 06 de fevereiro de 2023. **Exonera da função gratificada de Diretor**. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br>

diariooficial.vitoria.es.gov.br Acesso em 20 de abril de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. Decreto N° 23.273, de 24 de janeiro de 2024. **Exonera da função gratificada de Diretor.** Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br> Acesso em 20 de abril de 2024.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Regimento comum às unidades de ensino da rede municipal de Vitória-ES.** 2012. Disponível em: https://educacao.vitoria.es.gov.br/boletim/Recursos/Arquivos/Regimento_Interno.pdf. cesso em: 28 out. 2023.

INTERCULTURALIDADE EM CONTEXTO DE FRONTEIRA CAMPO - CIDADE: UMA PROPOSIÇÃO DIALÓGICA ENTRE ESCOLAS E TERRITÓRIOS

*Eduardo Carlos Souza Cunha*¹

*Erineu Foerste*²

Linha de pesquisa³: Docência, Currículo e Processos Culturais

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender a Educação sob o princípio da interculturalidade é primordial, face à uma constante (re)configuração do espaço geográfico expresso a partir das mudanças territoriais, sociais, políticas e econômicas. Esta configuração do espaço expõe uma dinamicidade em relação às fronteiras geográficas que vai além dos aspectos físicos e que ganha outras conotações de tensionamento, pondo em discussão um possível detrimento dos saberes, dos conhecimentos, das memórias e da vida no campo em relação a vida nos centros urbanos.

Uma Educação Intercultural propõe um ensino que atenda às necessidades da educação campestre com a criação e execução de políticas públicas para a docência, o currículo, o respeito e a valorização das culturas e das especificidades que permeiam a Educação do Campo.

As lutas/resistências/resiliências foram/são marcos determinantes para delinear a Educação do Campo no Brasil e no Estado do Espírito Santo face a um modelo educacional determinado por uma sociedade elitista, baseado em

1 Doutorando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), eduardo.cunha@ifsc.edu.br, orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1908-8060>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), erineu.foerste@ufes.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2846-0298>.

3 CUNHA, Eduardo Carlos Souza; FOERSTE, Erineu. Interculturalidade em contexto de fronteira campo – cidade: uma proposição dialógica entre escolas e territórios. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 140-154.

preceitos ideológicos de atendimento aos interesses políticos, sociais e econômicos que sempre objetivaram a manutenção de um status quo urbano e industrial.

Assim, a partir de todos os tensionamentos expostos, esta proposta se justifica a partir do seguinte problema de investigação: Como a interculturalidade contribui na promoção do dialogismo entre as escolas e os territórios situados em fronteira Campo-Cidade?

Buscaremos por meio de um estudo de caso com traços etnográficos (Lüdke, André; 1986) de abordagem qualitativa e quantitativa, analisar os diversos contextos relacionados à Educação do Campo (Arroyo, Caldart; 2011), à docência na perspectiva do intelectual orgânico (Gramsci, 1982), aos documentos curriculares na perspectiva de currículo libertador e identitário (Freire, 1996, Goivei, 2016) e as culturas na perspectiva da Interculturalidade (Fornet-Betancourt, 2004) e da dialogicidade (Bakhtin, 1981, Volochinov, 1986, 2017). Segundo (Haesbaert, 2004; Santos & Silveira, 2001) a fronteira Campo-Cidade é vista como espaço de encontro de culturas que se inter-relacionam operando novos territórios⁴, novas dinâmicas e novas territorialidades⁵.

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso buscam se constituir em um retrato da realidade estudada de forma completa e profunda, onde o pesquisador busca a revelação de uma multiplicidade dimensional de uma situação ou problema, evidenciando as várias relações que se imbricam no estudo, e assim ao desenvolvê-lo se recorre a uma variedade de dados e sua coleta em diferentes momentos e temporalidades e nas mais variadas espacialidades e situações. Concernente aos trabalhos em campo recorreremos à determinados instrumentos metodológicos como: entrevistas, questionários, diário de campo reflexivo, análise bibliográfica e documental, e grupo focal.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO

A Educação do Campo como um direito se refere à necessidade de garantir que as pessoas que vivem em áreas rurais tenham acesso a uma educação de qualidade que leve em consideração suas realidades, culturas e necessidades específicas. Este é um princípio fundamental, reconhecido internacionalmente, que visa promover a igualdade de oportunidades educacionais para todas as populações, independentemente de onde vivam.

Contextualizar, compreender e problematizar a Educação do Campo é fundamental, face à uma configuração social, econômica e política cada vez mais excludente, baseada nos pressupostos capitalistas e neoliberais e que

4 Entendemos **território** como toda porção do espaço geográfico delimitado por fronteiras e que está sob o controle de um determinado poder.

5 Entendemos **territorialidade** como todo o poder exercido sobre um determinado território.

observa o mundo vivido sob a ótica de uma sociedade urbana e industrial em detrimento dos saberes, dos conhecimentos, das memórias, da espacialidade e da temporalidade da vida no Campo.

Revisitar e (re)construir o processo histórico, social e cultural que permeiam a vida e a Educação no/do Campo operam e provocam profundos e contundentes tensionamentos/reflexões na compreensão das características das escolas, das Docências, dos Currículos, das Culturas e dos Sujeitos do Campo.

A Educação do Campo, a partir deste viés, possui inúmeros cenários e possibilidades educacionais, que precisam de forma urgente serem discutidos, tensionados e assim analisados sob uma ótica intercultural (Fornet-Betancourt, 2004), para um maior entendimento da escola e dos sujeitos que compõem o território campestino.

Da mesma forma, torna-se sede urgente, compreender a Educação do Campo em todos os seus contextos, sejam eles; sociais, culturais, econômicos, pedagógicos, bem como, também, as questões relacionadas à estrutura física dos espaços escolares. Para isso, é fundamental conhecer as especificidades e necessidades que marcam os povos campestinos, pois só assim, podemos nos valer do cumprimento da legislação vigente para o atendimento aos pressupostos da Educação no/do Campo.

A Educação do Campo tem como função e missão social propor uma educação que opere junto às necessidades, às identidades e às Culturas do território e do espaço campestino, bem como, a proposição de políticas públicas que atendam às especificidades de tal pressuposto.

Assim, compreender as lutas e as conquistas que foram marcantes e determinantes para delinear a Educação do Campo no Brasil e no estado do Espírito Santo, a partir do desvelar das conquistas, das dificuldades e das disputas enfrentadas ao longo do tempo, emergem como tentativa de ampliação, para se pensar os espaços escolares referendados nas especificidades da educação campestina, no intuito de reconhecer e valorizar como importante modalidade de educação e ensino.

A história da Educação do Campo no Brasil é uma narrativa complexa e multifacetada, marcada por desafios e transformações ao longo das décadas. O desenvolvimento desigual da educação no país deixou áreas rurais à margem do acesso a uma educação de qualidade por muitos anos. Este texto busca traçar um panorama histórico da Educação do Campo, apoiado em fontes bibliográficas relevantes.

No período colonial e durante a República Velha, a educação no Brasil estava fortemente concentrada no atendimento à elite, relegando aos campestinos, um estado de negligência educacional. Como destaca Saviani (2013), o sistema educacional era elitista e inacessível para a maioria da população rural. As

escolas rurais eram escassas e frequentemente carentes de recursos e qualidade, refletindo a desigualdade educacional existente no país.

O surgimento e a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas décadas de 1980 e 1990 representaram um ponto de virada na história da Educação do Campo no Brasil. Autores como Arroyo (2004), destacam o papel fundamental do MST na luta por mudanças significativas no campo educacional. As ocupações de terras e a pressão exercida pelo MST contribuíram para chamar a atenção para a negligência histórica em relação à educação no campo.

Em 1998, o governo brasileiro lançou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma iniciativa que buscou expandir o acesso à educação no campo e formar professores capacitados para atender às necessidades específicas das áreas rurais.

Ao longo dos anos, o Brasil implementou políticas específicas para a Educação do Campo, reconhecendo a importância de adaptar o currículo e as práticas educacionais às realidades rurais. Isso incluiu a formação de professores qualificados, a produção de material didático específico e o apoio à infraestrutura educacional nas áreas rurais, conforme mencionado por Frigotto (2001).

Apesar dos avanços, desafios persistentes nas lutas/resistências incluem a falta de infraestrutura adequada nas escolas rurais, a escassez de professores qualificados dispostos a trabalhar no campo e a luta contínua por financiamento adequado. Souza (2017), aborda a importância de superação desses obstáculos para promoção de uma Educação do Campo eficaz e equitativa.

A busca por igualdade de oportunidades educacionais e o reconhecimento da importância da Educação do Campo como um direito fundamental são elementos essenciais nessa trajetória, como podemos destacar ao longo da história da Educação do Campo no Brasil.

A educação campesina surgiu em um momento da história do Brasil onde se necessitava fundamentalmente de escolas para ensinar as crianças no objetivo de suprir as questões básicas de ensino determinadas por uma sociedade elitista e envaidecida pelas suas regalias e que delineava o rumo da educação brasileira segundo as suas vontades e fortemente baseada em preceitos ideológicos no atendimento dos seus interesses e também aos interesses políticos, sociais e econômicos da máquina governamental.

Uma Educação do Campo referendada numa educação popular e voltada para um currículo de interesses e necessidades dos sujeitos do campo significava uma grande alternativa para progredir na vida e de certa forma, abandonar as dificuldades econômicas no campo, o que contrariava os anseios e os desejos de uma sociedade altamente elitista e ávida por explorar a mão-de-obra barata e o trabalho campesino.

A legislação é o meio de se garantir direitos para educação. Conhecer e compreender as leis que ao longo da história permearam e problematizaram a educação do campo, trazendo avanços e uma possível qualidade ao trabalho docente e ao currículo praticado e vivido na educação campesina, torna-se fundamental.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) que garantiu com base no texto dos artigos 26 e 28 à educação campesina nas escolas do campo fornecendo condições para uma possível autonomia e atendimento das necessidades sociais, pedagógicas e culturais dos estabelecimentos de ensino localizados na zona rural.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Numa recente conjuntura econômica e social brasileira, direitos que foram conquistados ao longo da História do Brasil, foram/estão sendo colocados em xeque, face à emergência de políticas públicas verticais e impositivas que vão na contramão das conquistas e dos direitos alcançados a partir da busca por direitos e por meio das lutas e dos movimentos sociais.

Destacamos, neste contexto, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ opera como uma tentativa de padronização e homogeneização do ensino, da educação, dos processos culturais e do apagamento de práticas, bem como, de políticas públicas voltadas para uma Educação do Campo que valorize a vida no/do Campo e as Culturas. Fatos como estes, podem desencadear a retomada de processos de luta e resistência em prol da defesa da educação campesina.

Neste sentido, Arroyo (2011) problematiza, dizendo que:

6 A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) trata-se de um documento normativo para toda a educação, em todos os níveis e sistemas de ensino abrangidos pelo território brasileiro com um caráter padronizador, homogeneizador e uniformizador do currículo.

[...] A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola. (p.76-77)

Estabelecemos uma discussão sobre a LDB, Lei nº 9394/96, que define as diretrizes norteadoras dos princípios, das finalidades, das intenções e dos objetivos da educação brasileira, bem como, das bases referentes aos níveis e às modalidades de ensino, aos processos de decisão, às formas de gestão e as competências e responsabilidades relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino no país.

Afirmamos que segundo a Lei nº 9.394/96 a escola é reconhecida como um importante espaço educativo, como um espaço múltiplo, onde se imbricam diversas histórias, memórias, espacialidades, temporalidades e culturas, que de maneira alguma devem ser tratadas de forma linear e homogênea.

A presente lei reconhece ainda que os docentes possuem competência política, social e profissional que os habilita a participar da elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico de qualquer unidade ou sistema de ensino. Nesse contexto, a LDB amplia o papel da escola frente a sociedade, sugerindo o fortalecimento de sua autonomia.

DA FRONTEIRA CAMPO-CIDADE Á FRONTEIRA INTERCULTURAL: UMA TENTATIVA DE ROMPIMENTO AO ESTIGMA DICOTÔMICO

A fronteira campo-cidade é um conceito complexo que descreve a interseção e as interações entre as áreas rurais e urbanas. Essa fronteira representa uma zona de transição onde as características e dinâmicas das áreas rurais e urbanas se encontram, influenciando mutuamente a economia, a cultura e a sociedade.

Nas áreas limítrofes de fronteira campo-cidade, observam-se diversos fenômenos que demonstram a interconexão entre esses dois territórios. Um desses fenômenos são as atividades agrícolas que fornecem alimentos e matérias-primas essenciais para as cidades e concomitantemente, a demanda urbana por produtos agrícolas impulsiona a produção no campo. Verifica-se, neste contexto uma interdependência entre estes territórios, esvaziando-se um caráter dicotômico do espaço e das territorialidades urbana e rural.

Além disso, a interação Cultural é uma característica marcante da fronteira campo-cidade. As tradições e modos de vida rurais influenciam a cultura urbana, e vice-versa. Isso se manifesta em áreas como a Culinária, a Música, a Arte e as festividades que refletem a diversidade cultural dessas regiões de fronteira.

A expansão urbana em direção às áreas rurais é um fenômeno importante e que deve receber devida atenção. A invisibilidade do território campestre face à valorização do território urbano pode resultar em desafios ambientais, como o desmatamento, a degradação dos recursos naturais, a desvalorização das Culturas e dos Sujeitos do Campo, bem como, a eclosão de conflitos sobre o uso da terra.

A fronteira campo-cidade também é marcada por desafios sociais. A disparidade de renda, o acesso limitado a serviços básicos, como educação e saúde, e a pobreza são problemas comuns nas áreas de fronteira. A qualidade de vida varia amplamente, criando desafios para a promoção da equidade.

Em suma, a fronteira campo-cidade é uma área de grande importância, onde as dinâmicas urbanas e rurais se entrelaçam e influenciam profundamente a sociedade, a economia, a cultura e o meio ambiente. A compreensão dessa interação é fundamental para o desenvolvimento sustentável e para a resolução de problemas complexos que afetam ambas as áreas. O planejamento adequado, a promoção de políticas públicas eficazes e a pesquisa interdisciplinar desempenham um papel crucial na gestão dessas regiões de fronteira.

O conceito de fronteira dentro da ciência geográfica passou por inúmeras discussões e redefinições. Na fase da educação tecnicista, o conceito de fronteira determinava o limite rígido entre dois territórios, ou seja, a fronteira era fixa, imutável e o espaço dicotomizado. Hoje, o conceito de fronteira tenta romper o caráter dicotômico, imutável e estático e considera a dinamicidade e fluidez do espaço, superando assim as rugosidades. (Santos; Silveira, 2001).

Haesbaert (2004) concebe o território como um produto da valorização e da apropriação simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Neste sentido, tanto o espaço urbano como o espaço rural são apropriados e valorizados a partir dos signos e representações dos sujeitos constituintes de cada grupo social, o que não significa uma dicotomização do espaço, mas sim o reconhecimento de referências identitárias de cada espacialidade, que devem ser consideradas a partir de uma relação dialógica, de interdependência e de ruptura de fronteiras rígidas.

A interculturalidade nos ajuda a entender a diversidade de culturas e vozes que se anunciam e dialogam no dia a dia, situando-se num tempo e espaço, no nosso caso em contexto de fronteira Campo-Cidade, onde a busca pela constituição e garantia de direitos se dão num processo de apropriação e legitimação da cultura por meio da linguagem e da palavra em disputa, numa arena de interesses, desejos e direitos ao longo de uma temporalidade sócio-histórica. Corroboramos a seguinte fala de Bakhtin, Volochinov, 1981, p.66 *apud* Toledo, 2011, p.119

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

A luta pela garantia de direitos para as minorias possibilita a construção de um projeto educacional intercultural que contemple as especificidades de uma determinada comunidade, resguardadas as suas características sociais e culturais. O direito à educação deve ser tensionado a partir do acesso a todos através de políticas educacionais públicas que visem o diálogo permanente com as diferentes Culturas e espaços.

CURRÍCULOS E DOCÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO/DO/COM CAMPO

A discussão sobre Currículos e Docências na Educação no/do/com Campo representa um avanço significativo na busca por uma Educação que respeite e valorize as peculiaridades das comunidades localizadas em território campesino. Diversas correntes de pensamento têm contribuído para fundamentar essa abordagem, reconhecendo a importância de currículos sensíveis às realidades locais e práticas docentes participativas.

Um dos pontos fortes destacados pelos mais diversos estudos é a necessidade de romper com modelos de currículos tradicionais que muitas vezes desconsideram a diversidade cultural e econômica do espaço rural. Arroyo (2014) argumenta que a construção de Currículos contextualizados ao território, é sede essencial para uma educação que dialogue com as experiências e desafios específicos do Campo. No entanto, apesar da relevância dessa perspectiva, a implementação prática desses Currículos muitas vezes esbarra em inúmeros desafios nos mais diversos contextos.

No contexto da Educação no/do/com o Campo, a contribuição de Canclini (1997) é especialmente relevante ao enfatizar a importância de se considerar e incorporar as diversas identidades culturais presentes nas comunidades rurais, alertando para a necessidade de se evitar uma visão homogeneizadora da Cultura, destacando a complexidade das interações culturais em ambientes diversos.

Canclini (1997) ressalta a pluralidade de identidades culturais e sugere que os Currículos devem ir além de uma visão monocultural, monovocal e eurocêntrica, reconhecendo e valorizando as diversas expressões de conhecimento presentes no contexto das comunidades em território campesino. Isso implica numa abordagem mais inclusiva e que considere as tradições, as práticas agrícolas, os modos de vida e os saberes locais como elementos valiosos para a constituição do conhecimento.

Freire (1996) defende a ideia de uma educação participativa e dialógica, na qual professores e alunos estejam engajados em um processo de construção mútua do conhecimento. Essa abordagem é especialmente pertinente para a Educação no/do/com o Campo, onde a troca de saberes entre a comunidade e a escola pode enriquecer significativamente o processo educativo.

A construção de uma identidade própria para a Educação do Campo, conforme proposto Oliveira (2004), é um aspecto relevante no que tange a esta discussão. O reconhecimento das especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades em território campestre é crucial para o desenvolvimento de uma práxis educativa que atenda verdadeiramente às necessidades e especificidades locais. Contudo, a concretização dessa identidade enfrenta resistências estruturais e a necessidade de políticas públicas que efetivamente apoiem essa abordagem.

Assim, pensar Currículos e Docências na Educação no/do/com o Campo proporciona o repensar e reconstruir os caminhos da garantia, dos direitos e do reconhecimento. No entanto, a realidade enfrenta desafios práticos e significativos que exigem um comprometimento mais amplo, envolvendo governos, instituições educacionais e comunidades locais. O desafio não reside, apenas, na concepção de Currículos e Docências ideais, mas também na criação das condições necessárias para que essas ideias se tornem uma realidade tangível e eficaz nas comunidades em território campestre, ou seja, uma nova possibilidade de Educação.

Neste sentido, Fernet-Betancourt (2004) coloca a interculturalidade como a possibilidade de:

“[...] uma nova interdisciplina, com a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forçando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças” (Fernet-Betancourt, 2004, p.13)

Freire (1996) ainda afirma dizendo que:

“[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 1996, p.60)

Sob a égide do princípio da interculturalidade, vislumbramos as Docências a partir do pensamento gramsciano que reside na operação do conceito de intelectual orgânico, de forma a definir o intelectual, não pela erudição pessoal, mas sim pela função social que o indivíduo ocupa dentro do espaço, da comunidade em que atua. Portanto:

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc (Gramsci *apud* Semeraro, p.377)

A docência em Gramsci na função do intelectual orgânico opera a partir do conceito de polifonia. O pensamento polifônico de Bakhtin compreende que numa relação dialógica os interesses, as convicções, as ideologias, o pensamento materializado nas palavras entrarão num processo de dialogismo com as palavras de outros sujeitos.

Bakhtin (2017) nos traz um grande contributo ao dizer que:

[...] a palavra está sempre repleta de conteúdo ou de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (Volóchinov, Bakhtin, 2017, p.181).

Sob a perspectiva bakhtiniana, entendemos que, a relação dialógica no contexto da fronteira Campo-Cidade deve se estabelecer a partir de uma perspectiva intercultural, onde as especificidades, temporalidades, Culturas, marcas políticas e sociais estarão inerentes a cada territorialidade, seja ela urbana ou rural, mas o dialogismo entre estes espaços se fará presente.

Assim, as práticas nos Currículos, resultantes do trabalho docente, trazem consigo uma carga considerável de sentidos e de vozes num processo sócio-histórico e cultural de afirmação emancipatória. Os contributos de Freire (1996) concernente à prática de um currículo libertador, garante a autonomia da escola e a manutenção dos signos sociais, políticos e culturais de uma comunidade em seus contextos. Freire nos corrobora na citação a seguir:

[...] Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado. (...) Para nós, também, os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente (Freire, 1996, p.75)

Freire (1996) critica os ‘pacotes’ curriculares que, em nome de uma sabedoria pedagógica e de uma educação de gabinete⁷ ostentada pelas elites intelectuais, silenciam os docentes e os relegam a uma subalternidade pedagógica, privando-os de uma autoridade e liberdade docente, inerente ontologicamente ao trabalho do professor.

Caldart; Arroyo (2011) nos fazem pensar que a construção de um currículo condizente com a Educação do Campo agrega visões de mundo e de sociedade, além dos conhecimentos que serão mediados e construídos na luta e na resistência contra uma violência curricular que objetiva a neutralização de uma prática libertadora do currículo.

Giovedi (2016, p. 127) problematiza acerca de uma violência curricular que emerge nos espaços escolares:

Os métodos apassivadores, o tempo homogeneizador e o processo de avaliação promovem uma verdadeira violência curricular contra a identidade individual e a pulsão criadora dos estudantes. [...] O tempo homogêneo e homogeneizador treina os indivíduos a adotarem um ritmo socialmente imposto, principalmente pelo sistema produtivo. Adota-se um ritmo ideal como sendo padrão a ser seguido por todos [...].

Buscamos assim, evidenciar as Docências, os Currículos e as Culturas; entendendo que, em contexto de fronteira Campo-Cidade e a partir da interculturalidade numa relação dialógica, existem e coexistem as características inerentes a cada espaço sem, contudo, haver uma subalternidade de uma territorialidade em relação à outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, entendemos a importância de se compreender a interculturalidade como princípio fundamental na construção de uma educação que respeite e valorize as diversidades presentes nos territórios, especialmente nas áreas de fronteira Campo-Cidade, bem como, o tensionamento e a discussão latente dos desafios enfrentados pela Educação do Campo no Brasil, desde a sua história marcada pela negligência educacional até as lutas atuais por direitos e reconhecimento, a partir, principalmente, do papel fundamental dos movimentos sociais, como o MST, na promoção de mudanças significativas.

Destarte, a legislação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é citada como um instrumento importante na garantia

⁷ Educação de gabinete foi uma expressão utilizada por Paulo Freire para denominar um tipo de educação onde o conhecimento empírico e científico por muitas vezes é tido como único requisito para o confronto de tensionamentos e problemáticas advindas da realidade, tendo suas bases fortemente solidificadas na racionalidade técnica em detrimento da prática e do processo reflexivo.

dos direitos educacionais, especialmente no que diz respeito à Educação do Campo. No entanto, fazemos um alerta para os desafios enfrentados na efetiva implementação dessas leis.

No bojo da discussão acerca da fronteira Campo-Cidade destacamos a interdependência entre esses territórios e a necessidade de superar visões dicotômicas. A interculturalidade surge como um caminho, uma alternativa na promoção do diálogo e a convivência entre as diferentes Culturas presentes nesses territórios de fronteira.

Por fim, abordamos a importância de currículos e práticas docentes sensíveis às realidades locais e culturais, destacando a necessidade de romper com modelos tradicionais e monoculturais. A interculturalidade e o diálogo são apontados, neste sentido, como fundamentais para a construção de uma educação que respeite e valorize as diversidades.

Em suma, ressaltamos a importância de uma abordagem intercultural na educação, especialmente nos territórios de fronteira Campo-Cidade, bem como, a necessidade de políticas públicas e práticas educacionais que promovam o respeito à diversidade e aos direitos de todos os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: Imaginário e Memória de Professores**. Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**, Petrópolis, Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. – RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, M Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia, in: Bakhtin: **Conceitos-chave**, 5. Ed., São Paulo, Contexto, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Vozes, Petrópolis, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**, PucRio, 2010.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras, 2015.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA. (2008)
- CALDART, Roseli Salete **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Caldart, R. S., P., I. A., & Santos, J. P. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes. 2004.
- CALIARI, Rogério Omar. A prática pedagógica da formação em alternância. in: MERLER, Alberto et al. **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória, EDUFES, 2012.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, **Carta aberta da educação capixaba: contra o fechamento de escolas e turmas**. Vitória, (2015).
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP. 1997.
- CUNHA, Eduardo Carlos Souza. **Por Dentro de Uma Escola Pública Campesina em Tempos de Resistência: o caso da escola do Xúri**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFES, Vitória, 2019.
- DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade** - Dissertação de mestrado, PPGE/UFES, 189 p, 2014.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: Crítica, diálogo e perspectiva**. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000b.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

- FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e a Crise do Trabalho**. Cortez Editora, 2001.
- GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES** – Dissertação de Mestrado. PPGE/UFES. 279 p., 2011.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GHEDIN, Evandro. (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**, 1. ed, São Paulo, Cortez, 2012.
- GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. 1. Ed. Curitiba. Appris. 2016.
- GIROUX, Henry Armand. **Teoria crítica e resistência em: educação: Para além das teorias da reprodução**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry Armand. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494p.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim do território à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>.
- MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Trabalho e desafios à educação do campo na região metropolitana de Curitiba**. Tese (Doutorado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

- MULLER, Eucinéia Regina. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/Ufes, Vitória, 2019.
- NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2012.
- PEIZINI, Angela Maria Leite. **Escola do campo em comunidades de fronteiras**. Dissertação (Mestrado). PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- REINHOLTZ, Fernanda Rodrigues Neves. **Juventude e fechamento de escolas: onde fica o direito à educação no/do Campo?** No prelo, 2022.
- RESOLUÇÃO CEE Nº 3777/2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. 2014.
- SANTOS, Milton. e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil – território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Editora Autores Associados, 2013.
- SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- SOUZA, Adriano Ramos. de. **Escola da Terra Capixaba na Bacia do Rio Doce**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/Ufes, Vitória, 2019.
- SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de; RIBEIRO, Simone da Silva. (org.). **A escola e a (des)construção de subalternidades**. in: Vozes da Subalternidade. Juiz de Fora: Templo, 2016.
- SOUZA, Sandra. **Políticas de Educação no Campo no Brasil: Entre Lutas e Conquistas**. Editora CRV, 2017.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Mikhail Bakhtin: Itinerário de formação, linguagem e política. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) **Pensadores Sociais e História da Educação** 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: O POTENCIAL DOS CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Elisa Prado Có¹

Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi²

Linha de pesquisa³: Educação e Linguagens

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em abril de 2022, comecei a trabalhar no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes, e doravante), campus Guarapari, como professora substituta de língua inglesa e língua portuguesa. Lá, também comecei a colaborar com o Núcleo de Relações Internacionais (NRI) como membro. O Ifes conta com uma assessoria de Relações Internacionais (ARINTER), que atende toda a rede, sendo que cada campus possui um NRI para tratar de assuntos específicos e pertinentes a cada campus.

Durante esta trajetória, pude perceber algumas limitações no que diz respeito ao funcionamento do NRI, assim como as estratégias usadas para internacionalização. Em uma análise documental preliminar, pude constatar que a internacionalização é pauta do Ifes, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). No PDI de 2014-2019, por exemplo, a internacionalização aparece como um dos 34 projetos estratégicos ainda que só contemple os programas

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), elisapc21@gmail.com.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), kyria.finardi@ufes.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7983-2165>.

3 CÓ, Elisa Prado; FINARDI, Kyria Rebeca Neiva de Lima. Internacionalização do instituto federal do espírito santo: o potencial dos cursos integrados ao Ensino Médio e perspectivas decoloniais. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 155-166.

de pós-graduação. No PDI mais recente, e que ainda está em vigor (2019/2 - 2024), a criação de planos de internacionalização da pós-graduação articulado às exigências da Capes está em suas diretrizes, com vistas a melhorar a posição destes programas de pós-graduação na avaliação quadrienal dos programas *stricto sensu*. Importa notar que a Capes só avalia programas com as notas 5, 6 ou 7 se o quesito internacionalização for contemplado (vide Amorim, 2020).

Com base na avaliação da Capes podemos dizer que o processo de internacionalização do ensino superior ainda é periférico (Morosini, 2011) por priorizar apenas a pós-graduação. Intriga-me saber que a motivação para internacionalizar a IES seja melhorar a posição dos programas em uma avaliação quantitativa e de larga escala, desconsiderando os outros benefícios da internacionalização. De acordo com Knight (2004), a internacionalização está relacionada ao desenvolvimento da IES e do país, ao promover a competência intercultural, visando melhorar o ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para tornar os alunos internacional e culturalmente conscientes, capazes de compreender as relações entre os contextos locais e globais (Vainillo-Matilla, 2009), e desenvolver características como a flexibilidade, tolerância e respeito (Hayden; Thompson; Williams, 2003). A internacionalização também pode ajudar a “sustentar e expandir a ciência por meio de trocas acadêmicas dinâmicas” (Jibeen; Khan, 2015, p. 197), além de ser uma forma de se beneficiar das tecnologias digitais disponíveis (Edmonds, 2012).

Vale lembrar que o Ifes compreende vários níveis e nichos de educação (de cursos técnicos à pós-graduação), sendo que a política de internacionalização institucional contempla outros níveis além da pós-graduação, ainda que 50% das vagas do Ifes sejam destinadas a alunos de ensino médio.

Diante deste cenário, e de forma a entender melhor as visões, processos e estratégias de internacionalização do Ifes, este projeto de pesquisa tem como objetivo principal analisar os processos e estratégias de internacionalização do Ifes, no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio desde perspectivas decoloniais. A escolha por perspectivas decoloniais é inspirada em e pretende aprofundar e expandir análises e resultados de pesquisa anterior realizada no Ifes que mostrou as ‘pegadas’ coloniais nesse processo e contexto (Piccin, 2021). Alinhada a perspectivas decoloniais de matriz latino-americanas (Quijano, 2005, Leal; Moraes, 2018, Leal; Finardi; Abba, 2022), pretendo identificar, interrogar e/ou interromper legados coloniais nesse processo, subsidiando a elaboração de uma política institucional de internacionalização mais situada, social e academicamente relevante.

Este é um trabalho de cunho qualitativo (Creswell, 2007) e analisa dados oriundos de documentos (Relatórios do NRI, editais, resultados de pesquisa

institucional, entre outros) e das minhas percepções enquanto membro do Núcleo de Relações Internacionais – registradas em um diário de bordo durante o meu período de trabalho no Ifes (abril/2022 – dezembro/2023). Além disso, como instrumento de geração e dados, pretendo utilizar a matriz de (auto) avaliação institucional do processo de internacionalização de Amorim (2020) para que seus indicadores sejam preenchidos por gestores da Arinter. A análise dos dados documentais será feita desde uma abordagem de estudos críticos do discurso (VanDijk, 2008) em relação aos dados documentais e da matriz e de cunho autoetnográfico (Chang, 2015) no caso do diário de bordo. A discussão dos dados pretende identificar e interrogar a colonialidade emergente nos discursos e práticas de internacionalização no Ifes. Nesse sentido, nos apoiamos também em autores como Muniz e Vedovato (2020), Resende (2020), Silva (2020) que vem discutindo uma aproximação entre os estudos críticos do discurso e as teorias decoloniais.

O arcabouço teórico baseia-se em abordagens decoloniais de matriz latino-americana (Quijano, 2005, Leal; Moraes, 2018, Leal; Finardi; Abba, 2022) revelando o lócus de enunciação da autora como forma de decolonizar a pesquisa e o processo de internacionalização do ensino superior (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2021), desconstruindo práticas e discursos dominantes de internacionalização do ensino superior (Piccin; Finardi, 2021) no contexto do IFES (Piccin, 2021).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar as análises sobre os processos de internacionalização do Ifes seguiremos teorias decoloniais principalmente de matriz latino-americana (Ex: Quijano, 2005, Mignolo, 2017, Walsh, 2009; Leal; Moraes, 2018, Leal; Finardi; Abba, 2022) focando em conceitos como a Colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005) para identificar, interrogar ou interromper processos e legados coloniais nas visões e práticas de internacionalização do Ifes, assim como os conceitos de interculturalidade crítica e pedagogias decoloniais (Walsh, 2009), pensados como uma forma de superar a colonialidade.

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Para pensarmos na gênese do pensamento decolonial de matriz latino-americana devemos mencionar o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C e doravante). Afinal, o que é a colonialidade, e qual a sua relação com a modernidade?

A colonialidade difere do termo colonialismo, apesar de serem conceitos relacionados. O colonialismo se refere ao processo histórico de expansão territorial, controle político e exploração econômica de um país ou região por

outro. É um sistema de poder político e econômico que envolve a dominação de um povo sobre outro, e a imposição de uma cultura, religião, língua e valores sobre a população colonizada. Por outro lado, a colonialidade se refere às estruturas de poder que persistem após o fim do colonialismo e continuam a moldar a vida social, econômica e cultural nas sociedades pós-coloniais. Para Quijano (2007), “Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo” (p. 93). Corroborando com essa ideia, Torres (2007) complementa: “(...) apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (p. 131). Em outras palavras, os autores argumentam que apesar da emancipação política das colônias, o colonialismo continua em forma de colonialidade. Agora conceituada a colonialidade, e retomando a pergunta anterior: qual a sua relação com a modernidade?

Ao pensar em modernidade, é comum associá-la a um período de desenvolvimento, tecnologia e progresso. No entanto, é importante lembrar que a modernidade teve seu ponto de partida na Europa, e, conforme destacado por Mignolo (2017), a Europa, ao celebrar suas conquistas deste período, esconde o que o autor chama de “seu lado mais obscuro”, que é a colonialidade. Segundo o autor, “(...) ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017, p. 4). Ou seja, por trás de uma conotação positiva que a palavra “modernidade” pode trazer, é necessário lembrar que foi um período marcado pelo colonialismo - e conseqüentemente a colonialidade - processo que envolve relações de dominação cultural, política e social dos europeus em relação aos conquistados (Quijano, 1992).

Pensando nas formas como essas relações de poder são perpetuadas e mantidas, Quijano (2005) estende o conceito de colonialidade para colonialidade do poder, usado para se referir, especificamente à continuidade dessas relações de poder coloniais, à destruição do imaginário do colonizado, que acaba sendo invisibilizado. Nesse contexto, surge a ideia de raça, que vai além das diferenças dos traços fenotípicos entre colonizadores e colonizados. O que antes poderia designar apenas uma procedência geográfica (por exemplo, europeu, espanhol, português), passa a ser usado para se referir a identidades sociais, que denotavam hierarquias, lugares e papéis sociais, nas palavras do autor “(...) raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (p. 117), e foram usadas como um pretexto para legitimar as relações de dominação: “(...) os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços

fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (p.118).

Nesse contexto, Quijano (2005) também argumenta que a estrutura global de controle do trabalho é fundamentalmente construída sobre a exploração das sociedades colonizadas pelos colonizadores europeus. Ele defende que essa estrutura de controle do trabalho foi criada durante a era colonial e que persiste até hoje na forma de uma ordem mundial hierárquica, em que as sociedades do Norte Global se beneficiam da exploração das sociedades do Sul Global⁴. Segundo o autor, essa hierarquia é mantida por meio da produção de hierarquias raciais que foram construídas durante o período colonial e que se mantiveram mesmo após a independência formal das colônias. Essa estrutura global de controle do trabalho é inseparável da exploração do trabalho humano e que a exploração é baseada em relações de poder profundamente enraizadas que se mantêm através de mecanismos políticos, econômicos e culturais, estabelecendo-se, assim, o chamado capitalismo mundial.

SUPERANDO A COLONIALIDADE DO SABER

Enquanto a colonialidade do poder nos remete às estruturas que se configuram no controle político e econômico, a colonialidade do saber é um conceito usado para se referir à forma como o conhecimento ocidental e eurocêntrico se impõe como dominante e universal, marginalizando e desvalorizando outros saberes e formas de conhecimento produzidos em contextos colonizados ou periféricos.

Retomando as ideias de Quijano (2005), o autor relaciona a colonialidade do poder com o eurocentrismo e sua perspectiva ‘universal’ e eurocêntrica do conhecimento, que junto à ideia de raça, contribuiu para legitimar e naturalizar as relações de dominação, além de subalternizar o não-europeu.

A colonialidade pode ser percebida em textos didáticos, assim como nas dinâmicas de funcionamento de instituições de ensino, que ditam quais os critérios de validação para trabalhos acadêmicos (Torres, 2007). Grosfoguel (2016) complementa que a legitimidade e monopólio do conhecimento pelos homens ocidentais (europeus) resultam na criação de estruturas e instituições que perpetuam o que o autor chama de racismo epistêmico. Este conceito consiste na ideia de que as noções ocidentais de conhecimento são consideradas superiores e dominantes, enquanto outros sistemas de conhecimento são marginalizados e desvalorizados, levando a uma forma de racismo baseada

4 Neste trabalho, os conceitos *Sul Global* e *Norte Global* são usados de forma metafórica (Chisholm, 2009), para designar as relações de desigualdade entre países, e algumas dicotomias, como por exemplo, países ricos/pobres, desenvolvidos/subdesenvolvidos, primeiro/terceiro mundo.

no conhecimento. O autor questiona o fato de o cânone do pensamento, nas disciplinas de ciências sociais e humanidades basear-se no conhecimento produzido por poucos homens de apenas cinco países - Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos (Grosfoguel, 2012) - e como que ainda no século XXI, ainda estamos fundamentados nessas estruturas, mesmo diante de uma enorme diversidade epistêmica.

Como uma resposta a esta perspectiva eurocêntrica e hegemônica do conhecimento, Walsh (2009) desenvolve as pedagogias decoloniais, como um projeto que busca desafiar estas estruturas e padrões de ensino dominantes que promovem a marginalização de diferentes culturas, saberes e experiências. As pedagogias decoloniais questionam os sistemas educacionais que contribuem para perpetuar esta dominação epistêmica. Além disso, buscam valorizar e incorporar os saberes, perspectivas e experiências das comunidades marginalizadas, promovendo um diálogo crítico e intercultural de saberes, e a criar espaços inclusivos, que promovam autonomia, justiça social, igualdade e transformação social.

Walsh (2010) reflete sobre o conceito de interculturalidade como uma ferramenta para as pedagogias decoloniais. Segundo a autora, a interculturalidade pode ser concebida de três formas: relacional, funcional e crítica. A primeira refere-se ao estabelecimento de relações e interações entre pessoas de diferentes culturas. Apesar de ser natural na América Latina - já que sempre houve contato entre diferentes grupos culturais - a autora argumenta que esta visão de interculturalidade pode contribuir para manter alheias as estruturas e hierarquias sociais, que sustentam a desigualdade.

O segundo tipo de interculturalidade está relacionado ao reconhecimento das diferenças culturais e da diversidade. Essa visão de interculturalidade obteve grande popularidade durante as reformas educativas e constitucionais latino-americanas dos anos 90, que tinham como objetivo principal este reconhecimento cultural. No entanto, este reconhecimento da diversidade acaba sugerindo uma política neoliberal que ignora as estruturas de desigualdade (ou seja, uma construção “desde cima”), sem pensar nas suas causas e que acaba por “(...)incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (Walsh, 2009, p.20).

Finalmente, a autora trata da interculturalidade crítica, como um projeto para desafiar a colonialidade do saber por meio do diálogo intercultural e valorização de epistemologias. Segundo a autora, a interculturalidade crítica é uma construção “de e a partir de pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (p.22), e tem suas origens nas discussões políticas que são levantadas nos movimentos sociais. Desta forma, pode-se destacar o seu caráter

contra-hegemônico em direção à problemática estrutural-colonial-capitalista e seu potencial para transformação.

Kubota (2020) discute algumas questões relacionadas ao racismo epistêmico, que a autora define como sendo a prática de privilegiar trabalhos científicos advindos de acadêmicos brancos, europeus ou norte-americanos, em detrimento de outros conhecimentos, produzidos por diferentes povos, em diferentes localidades. A autora, então, propõe algumas ações que pesquisadores de diferentes áreas podem assumir para declarar uma postura epistemológica antirracista. São elas: (i) validar e considerar conceitos outros, que não foram impostos por acadêmicos europeus ou norte-americanos; (ii) questionar as próprias citações: “(...) devo pegar emprestadas as palavras e ideias de quem? Quem eu cito nos meus trabalhos? Por quê? Quais são as consequências?” (Kubota, 2020, p. 16), para certificar-se de não estar simplesmente reproduzindo ideias do Norte Global; (iii) desenvolver uma atitude auto-reflexiva, para ser coerente com padrões éticos. Figueiredo e Martinez (2021), complementando o trabalho de Kubota (2020) propõem combater o racismo epistêmico por meio da revelação do lócus de enunciação dos pesquisadores como estratégia para decolonizar ao ‘localizar’ o conhecimento produzido na academia. Nesse sentido, esta pesquisa pretende partir do meu lócus de enunciação para decolonizar o processo de internacionalização do Ifes, ao localizá-lo e revelá-lo.

DECOLONIALIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

Leal e Moraes (2018) propõem uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e a internacionalização do ensino superior, uma vez que as desigualdades pressupostas nas relações entre Norte e Sul - que tem suas origens nos padrões eurocêntricos, impostos pelo colonialismo (Quijano, 2005) - são, também, evidenciadas no âmbito da educação superior internacional. Além disso, as autoras destacam que a produção científica neste campo pode ser mais significativa para países do Sul dadas as suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas.

Corroborando Leal e Moraes (2018), Leal, Finardi e Abba (2022) descrevem desafios e contradições da internacionalização do ensino superior, sobretudo, relacionados ao caráter mercadológico e competitivo que vem assumindo, além de reproduzir padrões europeus. Baseando-se nestas reflexões, as autoras propõem uma perspectiva de internacionalização do ensino superior que seja “do sul e para o sul”, reconhecendo o pluralismo epistêmico do mundo.

Uma das contradições geradas pela internacionalização da educação superior, colocada pelos autores, diz respeito à hegemonia do Norte Global, evidenciada pelos fluxos de estudantes internacionais. Vê-se que os fluxos

são direcionados para o Norte, caracterizando o Sul como “cliente” (Lima; Maranhão, 2009; Lima; Contel, 2011), o que caracteriza esta internacionalização como sendo passiva (Lima; Maranhão, 2009).

Diante deste cenário, e para pensar em perspectivas de internacionalização do ensino superior que sejam “do sul e para o sul”, as autoras sugerem que a universidade seja reconhecida como uma instituição que, historicamente, reproduz valores e hierarquias coloniais, sobretudo o modelo acadêmico dominante; além disso, faz-se necessário reconhecer a importância das relações Sul-Sul para promover diálogos horizontais no ensino superior. As autoras também citam alguns exemplos de cooperação internacional de êxito, como a UNILA, UNILAB e ELAM, que são instituições que priorizam a união e a solidariedade entre países do Sul Global, resistindo aos desafios da lógica moderna/colonial na qual a educação superior está inserida, e mostram que essa perspectiva (do Sul e para o Sul) é válida.

ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E SUAS APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS DECOLONIAIS

Se por um lado a análise do discurso (AD) concentra-se na investigação da estrutura e funcionamento do discurso, buscando compreender como os elementos linguísticos contribuem para a produção de significados, os estudos críticos do discurso (ECD) vão além, incorporando uma dimensão crítica. Van Dijk (2010) discute sobre como as elites simbólicas tem acesso privilegiado aos discursos públicos, desta forma, controlando-os e reproduzindo-os. Para o autor, interessa-nos investigar:

(...)de que modo uma entonação específica, um pronome, uma manchete jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora, uma cor ou um ângulo de câmera, entre uma gama de outras propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade (Van Dijk, 2010, p.)

Além disso, os ECD, de acordo com o autor, preocupam-se não apenas em investigar qualquer tipo de poder, mas sim, o abuso deste, as formas de dominação, que resultam em desigualdade e injustiças sociais (Van Dijk, 2010). O autor ressalta, também, que dentro desta perspectiva, faz-se necessário que os estudiosos adotem um posicionamento explícito, buscando compreender, investigar e até mesmo opor-se à desigualdade social, contribuindo para uma mudança em favor dos grupos dominados.

É possível pensar em uma aproximação dos ECD com os estudos decoloniais, ao considerar que a “colonialidade se reproduz em livros, nas escolas e universidades, nos padrões culturais e estéticos, no senso-comum”

(Resende, 2020, p. 3), portanto, o discurso é visto como uma forma de explicitar e reproduzir o racismo nos diversos modos de interação social (Silva, 2020). Outros trabalhos também discutem a aproximação entre a decolonialidade e os estudos críticos do discurso, Silva (2020), por exemplo, aponta que ambos os campos de estudos se preocupam em produzir conhecimento desde o ponto de vista das culturas subalternas ou grupos dominados. A autora salienta, também, a importância do discurso (e de sua análise) para evidenciar e denunciar o racismo nos diversos modos de interação social.

Uma vez estabelecidas estas aproximações entre os dois campos de estudos, acredito que técnicas de análise crítica do discurso vão me auxiliar a questionar como a colonialidade emerge nos discursos e práticas de internacionalização desta instituição, e fornecer subsídios para a elaboração de uma política institucional de internacionalização mais situada, social e academicamente relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste projeto de pesquisa é analisar os processos e estratégias de internacionalização do Ifes, no âmbito dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e desde perspectivas decoloniais.

Até o presente momento, finalizei a minha observação participante das ações do NRI do campus Guarapari e sistematizei minhas anotações para posterior análise autoetnográfica. O próximo passo da minha coleta de dados será a busca e seleção de documentos institucionais que tratem da internacionalização no/do Ifes. Alguns desses documentos podem ser encontrados no site da instituição (PDI, resultados de pesquisa institucional, portarias, acordos de cooperação, anúncios/postagens sobre alunos, professores ou servidores envolvidos em algum projeto internacional, entre outros) e outros documentos internos (relatórios semestrais de NRI, análise SWOT do NRI, entre outros), serão solicitados ao Arinter.

Outro passo importante da coleta de dados é o preenchimento da matriz de (auto) avaliação de Amorim (2020) por gestores/membros da Arinter.

Uma vez coletados e selecionados, esses dados serão submetidos à técnicas de análise crítica do discurso (Van Dijk, 2010) – por exemplo, análise lexical – de forma a identificar e questionar a colonialidade nos discursos e práticas de internacionalização desta instituição, na esperança de interromper legados coloniais na elaboração de uma política institucional de internacionalização mais situada, social e academicamente relevante.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Gabriel Brito. **A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação**. 2020. 145f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2020.
- CHANG, Heewon. Individual and collaborative autoethnography as method a social scientist's perspective. In: HOLMAN-JONES, S. L.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of Autoethnography**. Londres e Nova York: Routledge, p. 107- 122, 2015.
- CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DINIZ Eduardo H; MARTINEZ, J. **The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge**. Applied Linguistics, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2021.
- EDMONDS, Lorna Jean. **What Internationalization should really be about?** University Affairs Magazine. Ottawa, 2012.
- GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Sociedade e Estado. v.1, n.1. p. 25-49, 2016.
- JIBEEN, Tahira; KHAN, Masha Asad. **Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs**. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). Vol. 4.Pp. 196-199, Laore, 2015.
- KNIGHT, Jane. **Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales**. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 5, p. 5-31, 2004.
- KUBOTA, Ryuko. **Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics**. Applied Linguistics. v. 41, n.5. p.712-732, 2020.
- LEAL, Fernanda; FINARDI, Kyria; ABBA, Julieta. **Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. Perspectives in Education**, 2022.
- LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto. **Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior**. Education Policy Analysis Archives. v. 26, p. 87, 2018.
- LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. Editora: Alameda, São Paulo, SP. 2011.
- LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva

de Albuquerque. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p.127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade:** O lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32. N. 94, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras:** cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

MUNIZ, Cláudia Maria Serino Lacerda; VEDOVATO, Luciana. **A Análise do Discurso, pecheutiana, na Teoria (De) colonial:** por perspectivas, metodológicas, latino-americanas. Tempo da Ciência. Toledo, v.27. n.53, p.117-128, 2020.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira. **O Ifes na produção de epistemologias do Sul.** 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. **Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior:** (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. Línguas & Letras, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO H. **Los conquistados.** Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, FLACSO; 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 201–246, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RESENDE, Viviane de Melo. **Descolonizar os estudos críticos do discurso:** por perspectivas Latino-Americanas. Critical Discourse Studies. v.18, n.1, 2021.

SILVA, Caroline Fernanda Santos da. **Decolonialidade e estudos críticos do discurso: convergências para abordagens antirracistas no Brasil**. Revista em Pauta. v. 18. n. 46. p.118-130, Rio de Janeiro, 2020.

VAINILO-MATTILA, A. **Internationalizing Curriculum: A new kind of education?** NewDirections for Teaching and Learning, vol. 118, pp. 95-103, 2009.

VAN DIJK, Teun. Critical Discourse Analysis. In: TANNEN, D. SCHIFFRIN, & H. HAMILTON (Eds.), **Handbook of discourse analysis** (pp. 352-371). Oxford: Blackwell, 2001.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e Poder**. Judith Hoffnagel, Karine Falcone, organização. 2.ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III – CAB, p. 75-96, 2010.

JUVENTUDE E INDÚSTRIA CULTURAL NA ERA DO STREAMING¹

Jean Carlos Pereira²

Maria Amélia Dalvi Salgueiro³

Linha de pesquisa⁴: Educação e linguagens

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem a finalidade de fornecer mostra parcial de pesquisa, em andamento, sobre *webséries*, cujo contexto é a escola, as quais são endereçadas ao público jovem. O objetivo é compreender como o capitalismo e a indústria cultural na era do *streaming* podem interferir na formação dos valores morais, estéticos, políticos e éticos do jovem de nossa época, uma vez que esse produto pode acompanhar, paulatinamente, o período de formação de uma geração. Nossa metodologia de pesquisa consiste na Análise de conteúdos mediados pela dialética, a partir do aporte teórico-epistemológico do Materialismo histórico, que serviu de base para formulação da Teoria Crítica pelos filósofos da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, para compreender a lógica cultural do capitalismo que na era do *streaming* adquire fundamental importância para compreender os novos padrões sobre os quais a indústria cultural se sustenta para manutenção do capitalismo neoliberal, na emulação de comportamentos.

1 Este texto é parte da dissertação de mestrado, em curso, intitulada A TEORIA CRÍTICA INVADE O COVIL DA MEDUSA: UM OLHAR NÃO PETRIFICADO SOBRE AS WEBSÉRIES JUVENIS, orientada pela Dr^a Maria Amélia Dalvi. Os resultados aqui obtidos são preliminares e não sintetizam toda a pesquisa.

2 Mestrando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), jcepereira.jp@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8729-2338>.

3 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), maria.dalvi@ufes.br, orcid: 0000-0002-8729-2338.

4 PEREIRA, Jean Carlos; SALGUEIRO, Maria Amélia Dalvi. Juventude e indústria cultural na era do streaming. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 167-181.

Nos últimos anos, a humanidade enfrentou um contexto de pandemia que contribuiu para moldar e objetivar novos padrões de comportamento, sociabilidade e consumo de produtos culturais. Esse cenário fomentou a expansão dos serviços de *streaming* e consumo de conteúdos de internet, particularmente aqueles de feição cultural. A forma como as pessoas têm estabelecido compreensões e entendimentos sobre as narrativas de séries, *webséries*, literatura e arte é moldada pelo contexto do Capitalismo Tardio. Isso posto, este trabalho versará sobre a relação do jovem com o *streaming*, no contexto atual, não se aprofundando na análise das narrativas das *webséries*, o que poderá o leitor encontrar ao fim da pesquisa de mestrado e de sua divulgação. As postulações aqui encontradas delineiam o cenário vigente a fim de evidenciar os interesses obscurecidos e a vulnerabilidade a qual o jovem pode estar submetido, na era do *streaming*, aos bens culturais, considerando que

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (Adorno, 2009, p. 20).

Ainda em consonância com Adorno, consideramos que

A vida se transforma em ideologia da reificação, em máscara mortuária. É por isso que a tarefa da crítica, na maioria das vezes, não é tanto sair em busca de determinados grupos de interesse aos quais devem subordinar-se os fenômenos culturais, mas sim decifrar quais elementos da tendência geral da sociedade se manifestam através desses fenômenos, por meio dos quais se efetivam os interesses dos poderosos (Adorno, 2009, p. 56-57).

A partir da segunda década do século XXI, a sociedade tem vivenciado significativas transformações no âmbito tecnológico e cultural. O avanço dos serviços de *streaming*⁵ possibilitou um maior contato com uma multiplicidade de objetos culturais, mas, por outro lado, não estão claros ainda os efeitos desse processo. O primeiro público que se aproximou dos serviços de *streaming* foi o público jovem. De acordo com os últimos Censos Demográficos da População Brasileira, a faixa etária de jovens no Brasil constitui aproximadamente 40% da população e a maior concentração está entre indivíduos de 15 a 19 anos (IBGE, 2010; 2023), o

5 O *streaming* é uma palavra da língua inglesa que, etimologicamente, significa corrente, riacho, córrego. No contexto da Revolução digital, esse termo foi adotado com o sentido de fluxo contínuo para nomear e referir-se à tecnologia de transmissão, em alta velocidade, de pacotes de dados de música, áudio e som pela internet, direto do servidor para o dispositivo do usuário, sem que este tenha de baixar ou aguardar o download dos arquivos, além de ter acesso ao conteúdo em qualquer tempo e lugar, sem ficar preso aos horários de transmissão dos programas e das mídias tradicionais, como a Tv e o rádio, além de poder escolher o que quer ouvir ou assistir.

que evidencia que se trata de um enorme público potencial para as produções *on demand*. A relação dos jovens com essas plataformas de streaming é caracterizada, principalmente, pelo consumo de bens culturais, em muitos casos, de forma acrítica, apenas como entretenimento, embora mantendo uma relação de proximidade.

O CONSUMO DE BENS CULTURAIS VIA *STREAMING* NO CENÁRIO NACIONAL

No Brasil, a principal plataforma desse tipo é a Netflix. O contexto pandêmico decretado a partir de março de 2020, e os dez anos, em 2021, da popularização e chegada ao país dos desses serviços prestados pela Netflix, que domina o setor com 29%⁶, fizeram este mercado crescer exponencialmente. Muitos jovens se aproximam dessas plataformas como um signo de pertencimento geracional – “já que todos usam, eu também preciso usar” – e selecionam o conteúdo a ser consumido com base na indicação de colegas e amigos ou com base no sucesso, medido em números (likes, views etc.).

Outro modo de seleção desses conteúdos é dado pelos algoritmos que são programados por técnicos para capturar, selecionar, direcionar e recomendar conteúdos, a partir das informações coletadas a respeito de acessos ou de preferências dos usuários de redes sociais e serviços de streaming. Tal *modus operandi*, próprio da sociedade capitalista, torna-se questionável do ponto de vista ético não apenas por direcionar conteúdos e induzir ao consumismo pela fetichização da mercadoria, mas pelo fato de influenciar e/ou manipular posturas e comportamentos, além de intervir na formação humana, de tal modo que o sujeito vira objeto ou parte de uma massa amorfa.

Sob essa condição de objeto, torna-se o ser humano também uma mercadoria, visto que “vende” a si mesmo, seus desejos e preferências para que eles retornem para si sob a forma de produtos já previstos pela Indústria Cultural a partir da interpretação que os algoritmos fazem de suas subjetividades usurpadas. Em um processo que parece mágico, “Abracadabra!”, lá estão seus desejos na vitrine da grade da Netflix, standardizados como “sugestões”.

Os efeitos dos processos descritos já estão mais que capilarizados pelo Planeta, podendo até usarmos aqui o termo enraizados em toda estrutura social

6 Informação divulgada pelo *site* Mundo Conectado, de acordo com pesquisa anual da plataforma *Just Watch*, criada por David Croyé em 2014, que atua como um guia de *streaming*, filmes, séries e desportos de plataformas do mundo todo. Essa plataforma tem incentivo financeiro da União Européia e da Creative Europe Media que apoiam as indústrias europeias de cinema e audiovisual. O site relata que a Netflix, apesar da queda de consumo, ainda é a líder seguida pela Prime Vídeo (19%), em segundo lugar, e pela Disney+(14%), em terceiro. Disponível em < <https://www.mundoconectado.com.br/streaming/netflix-lidera-streaming-no-brasil-com-29-do-mercado/#:~:text=Conforme%20os%20resultados%20de%20uma,14%25%20do%20mercado%2C%20respectivamente.>>. Acesso em: 26/07/2023.

do mundo como os temidos Baobás da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, os quais, a princípio, se parecem com rosas, mas, se não forem arrancados, disciplinadamente, acabam rachando o planeta com suas profundas e densas raízes (Exupéry, 2015). Essa analogia pode parecer deveras hiperbólica, contudo, os dados da própria Netflix a ratificam, considerando que a plataforma disponibiliza seus serviços oficialmente para 190 países em todo o globo. A página da empresa destaca também que a Netflix não está disponível nos seguintes países/regiões: China, Criméia, Coréia do Norte, Rússia e Síria⁷.

Considerando que a Organização das Nações Unidas reconhece atualmente 195 países, a maior plataforma de filmes e séries (no caso, a Netflix) é praticamente o Deus da Indústria Cultural da Era do Capitalismo Tardio, porque é onipresente, está em toda parte; onisciente, porque capta todas as informações de seus adeptos, ou seja, sabe todas as coisas (interesses, últimos filmes assistidos etc.); onipotente, porque tem força para (de)formar mundos de fantasia e realidade conforme o poder da linguagem narrativa e reprodutibilidade técnica da arte.

O que nos salta aos olhos, nessa exposição de dados, é o fato de, entre os poucos países aos quais a Netflix ainda não chegou, serem países com inclinações sociopolíticas e/ou regimes socialistas, atuais ou passados.

Um advento capital - o streaming - merece um estudo a respeito do impacto na formação de adolescentes e de jovens expostos cotidianamente a ele, não com a ingênua pretensão de esgotá-lo, mas com o desejo de fomentar a discussão e o interesse daqueles que atuam diretamente na formação desse grupo social, a fim de refletir sobre esse fato de nossa realidade, analisá-lo, compreender seus efeitos, os seus interesses ideológicos.

De acordo com O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2022), a agência de desenvolvimento internacional da ONU que trata de questões populacionais:

Hoje, há 1,8 bilhão de adolescentes e jovens de 10 a 24 anos no mundo inteiro, representando um quarto da população global. Na América Latina e Caribe, são mais de 165 milhões de pessoas na mesma faixa etária. Eles e elas estão influenciando o rumo do desenvolvimento social e econômico, desafiando normas e valores sociais, e construindo a base do futuro do mundo. (UNFPA-BRASIL. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org>. Acesso em 28 nov. 2022).

Esse considerável contingente de jovens espectadores, caracterizados pelo signo cultural do pertencimento à geração que tem nas *webséries* disponíveis em serviços de *streaming* como a Netflix uma de suas principais formas de lazer

⁷ Esta informação está disponível em <: <https://help.netflix.com/pt/node/14164>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

e educação audiovisual, que está, nas perspectivas mais otimistas, afetando o curso do crescimento social e econômico, age orientada por valores éticos (em particular, no tocante às relações sociais, sexuais e políticas). Entendemos que as relações humanas que se estabelecem nessas criações ficcionais audiovisuais consumidas intensamente pela faixa etária que vai dos 13 aos 19 anos instituem uma espécie de reflexo e de modelo das relações humanas que os adolescentes e jovens dessa geração estabelecem entre si.

Até que ponto são críticos e alicerçam as bases de um novo mundo ou de um admirável mundo novo? Esse novo mundo é realmente novo, ou é a reedição e intensificação de um mundo em decadência, no Capitalismo Tardio que reforça ainda mais as consequências da divisão do trabalho? A quem interessam os valores éticos que se flagram nas *webséries* em estudo (a saber, *Sex Education*, *Elite* e *Young Royals*)? Essas são questões fulcrais para se pensar a juventude atual sob o signo da Indústria Cultural e das teorias da formação e semiformação explicitadas na obra de, entre outros, Theodor Adorno.

Uma outra dimensão disso, é o fato de que muitos jovens replicam o conteúdo das *webséries* nas redes sociais, podendo ora influenciar rumos, ora serem influenciados, uma vez que estamos na era dos digitais *influencers*.

Tornar-se um influenciador digital é percorrer uma escalada: produção de conteúdo; consistência nessa produção (tanto temática quanto temporal); manutenção de relações, destaque em uma comunidade e, por fim, influência. Um influenciador pode ser tanto aquele que estimula debates ou agenda temas de discussão em nichos, quanto aquele que influencia na compra de um lançamento de determinada marca. Em ambos os casos, o processo de solidificação em termos de crédito, capital e reputação são os mesmos. Toda essa construção é, ao fim, apropriada por marcas que identificam nos influenciadores uma ponte entre um produto e seus consumidores. (Karhawli, 2023, p. 14).

Sendo assim, o jovem de nossa Era pode iludir-se pensando estar influenciando, quando na verdade está sendo influenciado a reproduzir e reforçar o consumo de bens culturais no âmbito da indústria cultural, logrando a ideia de participação, engajamento e pertencimento a um grupo, por meio do engodo de um acúmulo de capital social e cultural. No caso das *webséries*, o elo entre bens culturais e espectadores-consumidores faz-se por meio dos perfis criados por fãs em outras mídias, curtidas, comentários, postagens e repostagens. De acordo com Amaral *et al.* (2023), no caso da Netflix, detentora da maior parte do mercado nacional, mesmo não oferecendo serviços adicionais e com valores mais elevados que as concorrentes e impedindo o compartilhamento de contas, a empresa conta com fãs das produções da plataforma que agem como divulgadores gratuitos da marca.

No Brasil, particularmente, os jovens dedicam uma carga horária enorme às plataformas de streaming e a seus produtos culturais. De acordo com Silva e Dall’Orto (2017, p.12):

[...] é possível inferir que o sistema de vídeo-*on-demand* cresce a cada ano. A estimativa é que no ano de 2018, somente na América Latina, ocorra uma movimentação de 1,84 milhões de dólares. Uma pesquisa feita por Horowitz *Research* apontou um crescimento no uso de streaming por parte dos “*Millennials*” (nascidos entre 1977 e 2000), pois em 2012, 75% deles assistiam mais programas televisivos, e somente 15% do seu tempo era gasto em streaming. Porém, em 2016 o cenário mudou e o streaming ultrapassou a televisão tradicional em visualização. Os conteúdos semanais são vistos via streaming por 54% da geração dos “*Millennials*”, enquanto os canais tradicionais caíram 40% do tempo gasto assistido (Silva; Dall’Orto, 2017, p. 12).

Hoje, passados 6 anos após a pesquisa de Silva e Dall’Orto (2017), o cenário é ainda mais preocupante, visto que:

No Brasil, as pessoas passam aproximadamente 16 horas do dia acordadas, mas um dado chama a atenção: mais da metade desse tempo é destinado ao uso de *smartphones* e computadores. O levantamento foi feito pela plataforma *Electronics Hub*, um site de informações eletrônicas, a partir da pesquisa Digital 2023: *Global Overview Report* da *DataReportal*, considerando 45 nações, e concluiu que o Brasil é o segundo país com mais pessoas em frente a uma tela. São cerca de 56,6% das horas acordadas em frente a telas, ou seja, cerca de nove horas do dia. Em primeiro lugar do *ranking* estão os sul-africanos, que passam 58,2% acordados usando o computador ou um *smartphone*. Ainda segundo a plataforma, uma possível explicação para esse tempo poderia estar ligada ao crescimento dos serviços de streaming on-line, com dados revelando que 64% dos usuários brasileiros de *smartphones* são assinantes de serviços como Netflix, *Apple TV* ou *Prime Video* da *Amazon* (Jornal da USP, 2023, on-line).

Pelos dados apresentados em pesquisa realizada pela TIC Kids (2021), podemos perceber que a diferença entre o público jovem que tem acesso à internet é muito pequena; além disso, o estudo mostra que houve aumento do acesso e pouca diferença entre as classes sociais que têm esse poder de aquisição, de alguma forma. Praticamente a totalidade dos jovens e adolescentes de 9 a 17 anos acessa o serviço, as plataformas e os conteúdos de *streaming*. Independentemente do fator regional, da faixa etária ou classe social, a maioria do jovem está exposto aos mesmos apelos das mídias digitais que convertem, no contexto do capitalismo tardio, progressivamente, ciência e tecnologia em força produtiva. Conclui-se dessa observação crítica que 93% dos jovens brasileiros, por meio do aparato digital e tecnológico, podem estar submetidos à categoria de força produtiva.

Reforça essa ideia de força produtiva, ou força de trabalho, a utilização dos mesmos parâmetros empregados pelo Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) na pesquisa da empresa de consultoria de perfil do consumidor infantil *TIC Kids*. De acordo com o relatório da pesquisa feita pela empresa TIC Kids (2021), foram empregados conceitos e definições censitárias utilizadas também pelo IBGE, dentre elas colocamos em evidência a condição de atividade, a qual estrutura-se sobre quatro questões que resultam em cinco classificações. Essas são divididas em duas categorias: na força de trabalho e fora da força de trabalho. Considerando o público-alvo respondente, crianças jovens entre 10 e 17 anos, deduz-se, para além dos dados de acesso, que há uma classe trabalhadora infanto-juvenil no país, embora por lei a exploração desse tipo de trabalho seja crime, a não ser nos casos de menor aprendiz, conforme lei nº. Lei 10.097/2000.

O [trabalho] do adolescente, porém, é admitido em situações especiais. A Constituição Federal considera menor trabalhador aquele na faixa de 16 a 18 anos (artigo 7º, inciso XXXIII). Na CLT, a idade mínima prevista é de 14 anos, desde que o menor seja contratado na condição de aprendiz – que exige diversos requisitos a serem observados pelo empregador, como o contrato de aprendizagem, a jornada de trabalho, as atividades que podem ser exercidas e a inscrição do empregador e do menor em programa de aprendizagem e formação técnico-profissional.

O trabalho do menor aprendiz não pode ser realizado em locais prejudiciais a sua formação, desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola. Como o jovem se encontra em fase de formação, a necessidade de trabalhar não pode prejudicar seu crescimento, o convívio familiar e a educação, que lhe possibilitará às condições necessárias para se integrar futuramente à sociedade ativa. (Brasil, Tribunal Superior do Trabalho, 2013).

Além disso, se existe essa força de trabalho, há implicitamente uma classe consumidora, conforme demonstra a tabela a seguir (Imagem3):

A renda de muitos desses jovens é destinada ao consumo, sobretudo de aparelhos do tipo *gadgets* com a pretensa intenção de facilitar suas vidas e proporcionar lazer e bem-estar e, muitas vezes, ilusoriamente, tempo livre. Dentre esses aparelhos destacam-se os aparelhos móveis, facilitadores de acesso a diversas plataformas e conteúdo em diversos lugares, ou seja, uma ocupação “despretensiosa” em todos os espaços, quer seja num ônibus lotado, numa fila incomensurável, em seus momentos de lazer, ou até mesmo nas horas que precedem o descanso noturno, alijando-os dos problemas reais, como a má qualidade dos transportes, o pensar sobre a rotina exaustiva ao final do dia, praticamente uma evasão da realidade dessa classe trabalhadora enquanto assiste a uma série, a vídeos no *Tik Tok*, avança em um game em horas sufocantes dentro

de um ônibus, ou o rapta de seus momentos efetivos de lazer ou que se dedicaria a atividades mais formativas. Quando o fazem, são as atividades de cursos *on-line* ou atividades EaD em ambientes estressores ou totalmente inapropriados aos estudos.

A JUVENTUDE SOB O SIGNO DA INDÚSTRIA CULTURAL EM TRÊS *WEBSÉRIES* DA NETFLIX

No que diversos críticos entendem como sendo os estertores da Modernidade, a indústria cultural lança mais um produto, os serviços de vídeo *on demand* via *streaming* que desempenham, como outrora o fizeram o cinema, a televisão e o rádio, papel determinante de intervenção e manipulação das estruturas sociais. Sendo esse tipo de produto mais um aparato do capitalismo tardio, temos que concordar que:

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (Adorno, 2003, p. 20).

Nessa conjuntura, os discursos se materializam a partir de referências ideológicas que permeiam as narrativas como também o processo de produção/elaboração dos objetos culturais. As estruturas narrativas seguem lógicas que visam atender determinados interesses, operando, contraditoriamente, ora no sentido do esclarecimento, ora no sentido da alienação. Dois fenômenos aparecem conjugados nesse momento. Por isso, trataremos a seguir da relação indústria cultural e das *webséries* em questão.

A ação da indústria cultural pode ser pensada a partir da massificação e da segmentação dos objetos culturais. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo três séries em exibição na Netflix: *Sex Education*, série inglesa; *Elite*, série espanhola e *Young Royals*, série sueca. As três são endereçadas ao público jovem e ambientadas em um espaço-tempo que correspondente ao período de escolarização, que, no Brasil, corresponde ao ensino médio.

A primeira delas estreou em 11 de janeiro de 2019, dirigida por Ben Taylor e Kale Herron, com três temporadas lançadas, cada qual com 8 episódios que têm em média de 40 a 60 minutos de duração e classificação 16 anos; em 27 de setembro de 2023, *Sex Education* lançou sua última temporada, ficando em primeiro lugar na lista das séries mais assistidas no Brasil, entre todos os gêneros.

A história se passa em duas escolas, a tradicional Moordale e a moderna Cavendish (na última temporada). As (des)venturas do sexo trazem à luz Otiz,

um estudante do interior do Reino Unido, filho único da Dr.^a Jean Milburn, uma terapeuta sexual divorciada. O jovem, apesar de ouvir desde a infância as sessões dos pacientes atendidos por sua mãe, e conversar, nem sempre espontaneamente e sem receio, com ela sobre temas tabus, apresenta dificuldades para lidar com a própria sexualidade, ao ponto de não conseguir se masturbar. O tímido e virgem jovem Otis, no espaço escolar, aparenta ser possuidor de maturidade e experiência sexual, ao tornar-se conselheiro para os demais estudantes a esse respeito, um verdadeiro “guru” do sexo, a partir da apropriação e da reprodução dos discursos ouvidos nas sessões realizadas em sua própria casa.

A ideia de que o protagonista pode atuar como conselheiro “profissional” em um consultório clandestino localizado no banheiro abandonado nos fundos da escola parte da inteligente Mave, colega de classe que mora sozinha, filha de uma dependente química. Essa jovem vê nessa ação clandestina a possibilidade de juntar dinheiro para sua sobrevivência em um *trailer* no subúrbio. A ação dos dois tem sempre, em segundo plano, o marginalizado jovem imigrante negro Eric Effiong, que não tem participação nenhuma nos lucros da dupla. No decorrer da narrativa, esta personagem vai ganhando destaque por sua evolução identitária queer e pelo dilema ético-estético-religioso que atinge seu clímax na última temporada.

Os temas tratados são amadurecimento, desenvolvimento da sexualidade e questões de gênero a partir do slogan “*Experience is overrated*” (experiência é subestimada), na primeira temporada.

Já *Elite* teve sua estreia em 5 de outubro de 2018, dirigida por Ramón Salazar, Dani de La Orden, Silvia Quer e Jorge Torregrossa, classificada como suspense e drama juvenil, indicada para maiores de 18 anos. A *websérie* é composta atualmente por 7 temporadas, cada qual com 8 episódios de duração de 40 a 60 minutos em média.

A trama narra os conflitos sociais econômicos, sexuais advindos do confronto entre classes sociais que se estabelece no cenário da escola *Las Encinas*, voltada para a formação de jovens da elite espanhola e até membros da aristocracia. O enredo tem início a partir do desabamento de uma escola pública situada no subúrbio.

Para evitar transtornos com a mídia especulativa e conter a revolta dos “sem-escola” e da classe operária que depende desse espaço para a educação de seus filhos, o proprietário da construtora responsável pela obra de má qualidade financia bolsas de estudos, no mesmo colégio destinado à educação da alta burguesia espanhola, para três dos estudantes da escola prejudicada pelo desastre: Nádía Shana, Christian Varela e Samuel. No desenrolar da trama, outras personagens filhas da classe trabalhadora vão se juntando nesse duelo sociocultural fictício que se instaura, como Cayetana, bolsista que finge não ser

filha da faxineira da escola nem exercer a mesma profissão de sua mãe; Nano, recém-saído da cadeia por envolvimento com o tráfico e irmão mais velho do bolsista Samuel; Omar, irmão da bolsista Nádia, rapaz imigrante muçulmano. Além de outras personagens secundárias, há, nessa conjugação de contradições dentro desse ambiente, Rebecka, filha de uma mulher que enriqueceu ilicitamente, por isso consegue fazer com que sua filha seja admitida em *Las Encinas*.

Nesse colégio destinado à educação da elite intelectual, empresarial, econômica e aristocrática estudam Marina e Guzmán, os filhos do empresário e construtor já mencionado. Essa escola da trama será o palco desse grande embate entre alunos oriundos da classe popular, imigrantes e os veteranos de *Las Encinas*, banhada no sangue do clichê do assassinato misterioso que permeia todas as temporadas da série, iniciando pela misteriosa morte de Marina, filha adotiva do grande empresário e soropositiva. Outros temas são abordados: sexualidade adolescente, relacionamento aberto, tabus, drogas, DST's, corrupção, conflito religioso, competição acadêmica, incesto, impunidade e violência.

A narrativa de *Young Royals* é praticamente toda ambientada na fictícia escola tradicional *Hillerska*, local no qual toda a família real sueca da fantasia teve sua formação. O arco narrativo inicia-se após o envolvimento do príncipe Wilhelm, segundo na linha de sucessão ao trono, envolver-se em um escândalo numa festa regada a muita bebida cujas cenas foram filmadas e vazadas em redes sociais. Após este episódio, o jovem infante é coagido, pela família, representada pelo autoritarismo da rainha, a ir para o internato, onde conviverá com o jovem primo August, responsável por vigiá-lo e “protegê-lo” das más influências e companhias a fim de preservar a imagem da realeza. Contudo, nessa escola que remonta às tradições do século XVIII, Wilhelm descobrirá o amor por Simon, um jovem migrante bolsista não residente no internato devido às suas condições socioeconômicas. O romance entre os dois jovens é descoberto e uma de suas relações sexuais é gravada, anonimamente, e viraliza nas redes.

No desenrolar do enredo, Eric, o irmão primogênito, príncipe herdeiro, morre em um acidente automobilístico. O que eleva Wilhem ao posto de príncipe herdeiro, sendo por essa razão pressionado a abdicar de viver sua sexualidade plenamente com Simon e de gozar de outras liberdades da vida como qualquer outro cidadão sueco. A série teve sua estreia em 1 de julho de 2021, com direção de Rojda Sekeröz. Atualmente conta com duas temporadas compostas por 6 episódios cada uma delas, com duração de 43 a 50 minutos. Possui classificação etária para 16 anos, e quanto ao gênero é considerada pela plataforma como drama romântico. As temáticas abordadas são uso e tráfico de substâncias ilícitas a medicamentos controlados, desenvolvimento da sexualidade, questões de gênero, mau uso das redes sociais, diferenças entre classes sociais e preconceito.

Essas três séries tratam dos problemas e dilemas comportamentais da juventude, sob as contradições ético-morais que afetam a vida das personagens. Há a possibilidade de que o público não perceba determinados elementos presentes na estrutura narrativa, principalmente porque o diálogo das séries em questão com os espectadores é estreitado pela relação de proximidade entre realidade e ficção, ou seja, as personagens são jovens, o ambiente é escolar e os dilemas envolvem questões muito comuns nessa faixa etária, como a sexualidade, por exemplo.

A pseudo-semelhança entre a realidade das protagonistas e a dos adolescentes e jovens que constituem a maior parte dos espectadores pode, pela via da identificação emocional, produzir uma recepção pouco distanciada e tendencialmente acrítica, ocultando os elementos ideológico-discursivos que apagam as diferenças e inviabilizando o distanciamento necessário a uma reflexão crítica sobre os conteúdos presentes nas *webséries*. No dizer de Eco (1991), essa identificação pode ser uma necessidade de uma ineliminável exigência de ilusão que o ser humano nutre. Todavia, como trabalhamos em diálogo com diferentes tradições do materialismo histórico, entendemos que nem sempre essa necessidade de fuga pode ser interpretada como uma predisposição ou responsabilização do jovem pela alienação cultural, política e social.

Por isso, entendemos que as relações de proximidade entre realidade e ficção alude a questões que envolvem o lugar do sujeito na sociedade. As séries objetivam reproduzir ou produzir alegorias do real, mas na medida em que apresentam uma realidade fetichizada e que permanece apenas no plano da aparência, repetindo os elementos alienantes da experiência social do público expectador, não permitem um questionamento e não contribuem para o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Nesse sentido, as *webséries* oferecem aos espectadores uma válvula de escape mediante aproximação dos dramas das personagens com seus próprios dramas e mediante o ocultamento ou esquematismo das relações sociais desenvolvidas sob o capitalismo; ou seja, oferecem, sob o conteúdo-forma da mídia sob demanda, uma solução momentânea ao que poderia ser uma “crise” do sujeito (nos casos em questão, interessa-nos as crises relacionadas ao espaço-tempo escolar identificado com o segmento que no Brasil denominamos como ensino médio).

A IMPORTÂNCIA DO VIÉS MARXISTA NA ANÁLISE

Embora Marx não tenha elaborado um tratado, no conjunto de sua obra, especificamente sobre o aspecto educacional, ele deixou marcas indeléveis da importância de uma educação omnilateral, sobretudo em *O Capital* e no *Manifesto do Partido Comunista*, bem como em outras obras do jovem Marx a fim de romper com a lógica da lateralidade da deformação humana e dos sentidos.

Uma ocasião oportuna para retomar as principais ideias pedagógicas de Marx pode ser dada por duas intervenções, em agosto de 1869, no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (Internacional), nas quais, há dois anos de distância dos seus escritos essenciais a esse respeito – as Instruções aos Delegados, aqui diretamente citadas, e *O Capital* – tratam, em parte, das mesmas questões, como o ensino politécnico e a relação entre escola e Estado e Igreja, e, em outra parte, de novas questões, como o próprio conteúdo do ensino. Infelizmente, porém, dessas duas intervenções só chegaram até nós, nas atas da Internacional, os relatórios resumidos por seu amigo Eccarius; uma redação, portanto, indireta e esquemática, mas com toda a aparência de documento fiel, que vale a pena tornar conhecido também na Itália, com um breve comentário que permita resumir, rapidamente, os pontos essenciais da temática pedagógica marxiana (Manacorda, 2007, p. 95).

Marx defendeu a educação estética e a liberdade criativa, o que influenciou outros pensadores das distintas tradições materialistas históricas, como Adorno (1959), para quem a emancipação consiste em que as pessoas interessadas por ela direcionem toda sua energia para que a educação seja uma educação para contestação e resistência.

Aplicando o método dialético para entender as questões educacionais em Marx, a educação trata-se da formação humana, destacando aspectos do capitalismo que corroboram para uma expropriação do sujeito de si mesmo, alienando-o de sua formação, tornando-o unilateral.

Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais terá, tanto maior será a sua vida alienada. O ser humano fica reduzido à sua vida animal, à satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência. (Marx, 1993, p. 210)

Nesse sentido, preocupamo-nos em compreender e partilhar na comunidade acadêmica as possíveis intervenções e determinações que a concepção de educação (entendida como formação humana) presente em suas pedagogias midiáticas constituem as séries *Elite*, *Sex Education* e *Young Royals*, constantes no catálogo da Netflix, consumidas *on demand* fundamentalmente por um público jovem, já que elas têm o espaço-tempo escolar como elemento central, ou seja, que conteúdos ideológicos formam o currículo cultural midiático endereçado aos jovens por essas *webséries*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, essa intensa exposição aos objetos culturais da indústria do consumo via streaming, pelos jovens e adolescentes, pode conduzi-los ao aburguesamento ideológico, objetivando discursivamente os valores das classes dominantes de modo capilarizado, por meio do consumo e propagação das produções *on demand*, tornando-os aliados da consciência de que o modo de produção sob o qual vivemos estrutura-se em classes sociais com interesses antagônicos, da consciência da classe à qual pertencem e, assim, estandardizando comportamentos afins aos interesses de outra classe. É o que se anuncia na obra de Aldous Huxley (1946), admirável mundo novo:

[...] uma ciência completamente desenvolvida das diferenças humanas, que permita aos administradores encaminhar qualquer indivíduo ao seu devido lugar na hierarquia social e econômica. As pessoas mal adaptadas à sua posição tendem a alimentar pensamentos perigosos sobre o sistema social e a contagiar os outros com seus descontentamentos (Huxley, 1946, p. 9, PDF).

Nesse contato com os objetos culturais em questão, o espectador é afetado pela ideologia que as séries comportam. Nas palavras de Slavoj Žižek (1996) e Frederic Jameson (2000), o cenário atual é caracterizado pelo reforço dos elementos constantes da indústria cultural como forma de consolidação de um modo específico capitalista de produção, aquilo que denominaram de “capitalismo tardio”. Isso já prenunciava, em outras palavras, Adorno e Horkheimer (2002, p.14), em *O Iluminismo como mistificação das massas*, ao dizerem que “A vida do capitalismo tardio é um rito de permanente iniciação. Todos devem mostrar que se identificam sem a mínima resistência com os poderes aos quais estão submetidos”.

Nesse contexto, percebemos que a geração atual tem a falsa crença de que não está subjugada pelos valores capitalistas, uma vez que naturalizaram alguns comportamentos e a ideia consolidada da “livre escolha” e da “liberdade social”, resultante do tráfego por diferentes cenários que permitem assumir ou abandonar máscaras sociais.

Percebemos que o contato do jovem com os produtos via *streaming*, de um lado, cumpre uma função ideológica, a alienação do sujeito, pela rendição emocional e pelo ocultamento da realidade humana concreta. Por outro lado, podemos notar que nas aproximações estabelecidas com as séries, o indivíduo pode desenvolver sua percepção analítica – donde o caráter contraditório de tais produtos da indústria Cultural. Considerando que uma *websérie*, geralmente, dura aproximadamente 4 anos, como *Sex Education*, ou até 8, como *Elite*. Postulamos que de algum modo ocupam o tempo da formação

de milhares de jovens. Isso, obviamente, pode naturalizar comportamentos e promover a objetivação de algumas ideias ou signos. Sustentados por essas teorias e a análise dos conteúdos, buscamos a essência para além do olhar trivial, pela síntese de múltiplas determinações. Os estudos apontam uma pedagogia midiática que corrobora para o *mainstream* em relação a aspectos éticos, morais, estéticos e políticos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz & Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Indústria cultural e sociedade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- CARBONE, F. Netflix lidera streaming no Brasil com 29% do mercado. Mundo Conectado,2023. Disponível em: < <https://www.mundoconectado.com.br/streaming/netflix-lidera-streaming-no-brasil-com-29-do-mercado/#:~:text=Conforme%20os%20resultados%20de%20uma,14%25%20do%20mercado%2C%20respectivamente> > . Acesso em: 20 de jul. de 2023.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o Uso de Internet Por Crianças e Adolescentes no Brasil. TIC KiDS ONLINE 2022, São Paulo: / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Livro eletrônico PDF.2023. ISBN 978-65-85417-07-5. Disponível em: < https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf > . Acesso em: 15 de nov, de 2022.
- ELITE. Criação de Carlos Montero; Darío Madrona. Direção de Ramón Salazar; Dani de La Orden; Silvia Quer; Jorge Torregrossa. Produção de Francisco Ramos, Carlos Montero; Darío Madrona; Iñaki Juaristi; Diego Betancor Editores Irene Blecua; Ascen Marchena. Zeta Producciones;. Temporadas 7. 5 de out.2018.Disponível em: < <https://www.netflix.com/watch/80224541?trackId=255824129>> Acesso em 01/12/2023.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. Tradutor: Isolina Bresolin Vianna, São Paulo:Via Leitura, 2015.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo Huxley**. Tradução: Fábio Fernandes. Versão PDF. Disponível em:< <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/08/aldous-huxley-admiravel-mundo-novo.pdf> > Acesso em:20 nov.de 2023.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2000.
- KARHAWI, Issaaf. *et al.* **Influenciadores digitais: conceitos e práticas em**

- discussão.** *Communicare*, v. 17, n. 12, p. 46-61, 2017. Disponível em <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/abrapcorp/assets/edicoes/2017/arquivos/15.pdf>> Acesso em 10/03/2023.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã – Feuerbach.** 10^a edição. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, Karl. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte.** 2^a edição. São Paulo: Centauro, 2000.
- McAFFe. **A vida por trás das telas de pais, pré-adolescentes e adolescentes.** McAFFe .com, 2022. Disponível em: < <https://www.mcafee.com/content/dam/consumer/pt-br/docs/reports/rp-connected-family-study-2022-brazil.pdf>> . Acesso em: 22, dezembro de 2022.
- MONTEIRO, Gustavo Feital. **Juventude Hitlerista:** propaganda, ideologia e antissemitismo. 44f. Ciências Humanas e Naturais – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- NETFLIX. Países onde o aplicativo Netflix está disponível. **Central de ajuda NetFlix, 2023.** Disponível em:<<https://help.netflix.com/pt/node/14164>>. Acesso em: 26 de jul. de 2023.
- ONU-Organização das Nações Unidas. Programa de cooperação para o País. **UNFPA-Fundo de População das Nações Unidas.** Disponível em: < https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/UNFPA_CPD%20Brasil%202017_2021_Portugues.pdf> Acesso em 01/12/2023.
- SEX EDUCATION. Criação de Laurie Nunn. Produção de Bem Taylor; Jon Jennings; Jamie Cammpbell. Editores Steve Ackroyd; David Webb; Calum Ross Reino Unido: **Eleven Film, . Temporadas 4.** 2019-2023. Disponível em: < <https://www.netflix.com/watch/80224541?trackId=255824129>> Acesso em 01/12/2023.
- SILVA, Mariana Zaché da; DALL’ORTO, Felipe Campo. **Streaming e sua influência sobre o Audiovisual e o Product Placement.** Intercom, Curitiba, nov,2017. Disponível em:< <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2757-1.pdf>> Acesso em: 15 de jul. de 2022.
- YOUNG ROYALS. Produção de Lisa Berggren Eyre e Martin Söder da. Roteiro de Lars Beckung; Lisa Ambjörn; Pia Gradvall; Sofie Forsman. Suécia: Nexiko, 2021. **1^a e 2^a temporadas.** Disponível em: < <https://www.netflix.com/watch/81275468?trackId=255824129>> Acesso em 01/12/2023.
- ŽIŽEK, Slavoj. (org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO E FAMÍLIAS NEGRAS¹

Daniela Santos Alacrino²

Linha de pesquisa³: Educação e Linguagens

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é parte da dissertação de mestrado, ainda em andamento, que se originou de outros estudos: Iniciação Científica (Alacrino, 2021a) e Trabalho de Conclusão de Curso (Alacrino, 2021b). Os resultados da revisão bibliográfica, dessas pesquisas, apontavam para um cenário ainda tímido com relação aos trabalhos que tematizavam famílias negras na literatura infantil. Quando esse tema aparecia, era tratado de modo pontual, o que denota a relevância desta pesquisa. Além disso, o tema sobre paternidade negra revelava um nicho de pesquisa pouco explorado. No que se refere às obras que compõem o acervo, há uma tendência de as narrativas serem construídas sobre os cabelos das meninas negras e a relação da criança com um ente mais velho (avó).

O tema da dissertação é sobre a identificação dos arranjos familiares de personagens negras presentes na literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira presentes no acervo do grupo de estudos LitÊREtura⁴ que possui mais de 300 títulos. Partindo do pressuposto de que

1 Parte da pesquisa de mestrado que tem como título “Afetos e representações de famílias negras na literatura infantil: por uma educação literária” cuja orientação é da professora dra. Débora Araujo.

2 Mestranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), daniela.alacrino92@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4501-2123>.

3 ALACRINO, Daniela Santos. Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira: formação do/a leitor/a literário e famílias negras. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 182-190.

4 Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais

em obras literárias infantis podem apresentar multiplicidades afetivas entre personagens negras, que outrora não acontecia, a pergunta de pesquisa estrutura-se do seguinte questionamento: Como se constroem as afetividades nas organizações familiares das personagens negras da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira contemporânea? Sendo assim para respondê-la, o objetivo consiste em identificar as organizações familiares das personagens negras e as relações afetivas construídas por elas na literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira e sua contribuição para uma educação literária.

Embora esses sejam dados da dissertação, vale ressaltar que este artigo aborda uma parte dela. A primeira divisão é sobre a formação do leitor/a literário/a competente que tem como referencial teórico Tereza Colomer (2022). A segunda trata do surgimento da literatura infantil no ocidente e as personagens negras no Brasil, tendo como referência Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) e Ione Jovino (2006), respectivamente. Por fim, uma breve análise literária da obra *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009), utilizando Sobonfu Somé (2009) e Oyèrónkè Oyèwùmí (2021) como referenciais.

FORMAÇÃO DO LEITOR/A LITERÁRIO/A: ALGUMAS DISCUSSÕES INICIAIS

A escola tem como objetivo formar leitores/as competentes para a cultura escrita. A discussão relacionada sobre o ensino de literatura se sobrepõe ao da literatura. O/a leitor/a competente é compreendido/a “[...] como aquele que sabe ‘construir sentido’ nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura” (Colomer, 2022, p. 32, grifo da autora). Por meio dessa perspectiva o objetivo da educação literária, primeiramente, é o de colaborar para a formação pessoal que está atrelada [...] à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (Colomer, 2022, p. 32).

Além disso, o conflito entre textos literários diversos contribui para que o/a discente possa se deparar com a “diversidade social e cultural” (Colomer, 2022, p. 32). Nesse caso, o indivíduo é concebido mediante aos padrões da pós-modernidade em que ele é visto como alguém que está em construção, sendo assim:

As interrogações artísticas do século XX, a partir das vanguardas ao pós-modernismo, geraram novos caminhos de exploração do mundo, ao problematizar as relações entre a linguagem e ao que ela se refere, uma tendência que pode rastrear-se, inclusive, no campo da literatura dirigida às crianças e adolescentes e que a educação literária dos alunos deve incluir, se se deseja formar cidadão preparados para entender a época atual (Colomer, 2022, p. 34).

A formação literária, no que tange o próprio leitor/a, dentro do campo educacional, compõem parte dos pensamentos e dos programas curriculares atuais. A mudança de perspectiva se deu também pela mudança de nomenclatura que antes era “ensino de literatura” passando a ser “educação literária” (Colomer, 2022). A incumbência escolar sobre a leitura de obras literárias de modo integral, ainda é confusa. Pode-se perceber isso ao observar a prática educativa ou os decretos legislativos que têm como obrigação orientar a leitura dessas obras.

Sobre a leitura literária, no cotidiano escolar, afirma-se ser uma prática comum nas aulas. A presença de livros, na pré-escola e no primário, comuna com certos objetivos escolares que são identificados e conhecidos por todos/as. Os docentes têm confiança “[...] ao afirmar que ler livros com os meninos e meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita na aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma” (Colomer, 2022, p. 34). Por outro lado, é incompreensível a relação estabelecida entre tal atividade com planejar um “[...] itinerário crescente de aprendizagens e, em consequência, os professores não costumam estabelecer os objetivos concretos de desenvolvimento” (Colomer, 2022, p. 34). Essa carência implica na etapa secundária como é afirmado no excerto a seguir:

Na etapa secundária, quando os conteúdos passam a ter um peso maior, a carência de uma programação consistente no primário faz com que aumente a desorientação sobre a função das leituras. Embora os docentes desta etapa se inclinem cada vez mais por oferecer obras de literatura juvenil, vista como continuação do primário, fazem-no como ‘um mal menor’ ante a pouca prática leitora de seus alunos e percebem-se como algo radicalmente distanciado de suas crenças sobre aquilo que é ‘realmente’ a literatura, de modo que a leitura se propõe em paralelo como algo totalmente desvinculado do programa literário seguido nas escolas. Por outro lado, a escassa formação profissional sobre o romance juvenil destes docentes conduz a uma seleção de obras de qualidade muito diferente (Colomer, 2022, p. 36).

A autora toma como exemplo os planos oficiais da Catalunha nos quais orienta que nos primeiros anos do secundário objetiva-se a aquisição de hábitos de leitura e nos últimos, a história da literatura e a leitura dos clássicos. Colomer (2022) indaga quando livros os/as discentes deveriam ler para atingir os objetivos de conhecer todos/as os/as autores/as importantes da história catalã ou

castelhana, ou se o acesso das suas obras deveria ser apenas de fragmentos delas. A partir da colocação de Colomer (2022) é importante considerar que alguns questionamentos da sociedade sobre a falta de hábito de leitura de meninos e meninas esconde uma preocupação mais profunda que eles e elas não dominem a língua escrita e não tenham bons resultados na escola, comprometendo seu crescimento social. No sentido contrário, Debus (2006) propõe a seguinte prática para o trabalho com o texto literário na escola:

Para um trabalho efetivo com o texto literário no âmbito das instituições educativas, é necessário constituir uma tríade produtiva e dialógica, isto é, em primeiro lugar o professor deve conhecer e inventariar o repertório literário que as crianças possuem, aquelas narrativas que trazem do espaço familiar e social; em segundo, deve haver o comprometimento do professor para ampliar o repertório inicial delas; em terceiro, que ele assuma a responsabilidade de aguçar nas crianças a criatividade para a construção alargada de um novo/outro repertório. As crianças são pensadas aqui como autoras de sua “própria” produção literária (Debus, 2006, p. 21).

Para além disso, é necessário pensar na formação do/a o/a leitor/a literário no que se refere a Educação das Relações Étnico-Raciais. A Lei 10.639, de 2003, que altera a Lei 9.394/1996, prevê por meio do Art. 26-A que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Além disso, seus parágrafos dizem o seguinte:

§ 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.

Retomando alguns pressupostos de Colomer (2022) aliado a obrigatoriedade da Lei 10.639, em conjunto com a educação literária, a formação de leitores/as uma vez que acessam a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, contribui para sua formação pessoal, pois podem acessar obras das quais grande parte da cultura, valores e crenças de pessoas negras são representadas ali. Como parte integrante da sociedade a população negra, representada em textos literários, também proporciona que o/a aluno/a tenham uma grande variedade de narrativas o que contribui para a diversidade social e cultural dele/a.

SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO OCIDENTE E AS PERSONAGENS NEGRAS NO BRASIL

Este tópico trata do surgimento da literatura infantil no ocidente que tem como plano de fundo alguns momentos históricos, como a Revolução Industrial e a ascensão da burguesia. Dentro, desses contextos, é salientado o papel da criança na sociedade e consumidora de obras literárias. Em seguida, como ocorreu o aparecimento das personagens negras em produções no Brasil e como elas eram representadas.

As primeiras obras direcionada as crianças ocorreram na primeira metade do século XVIII. As mais conhecidas são “Fábulas”, de La Fontaine; “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon; e os “Contos da Mamãe Gansa”, de Charles Perrault (Lajolo; Zilberman, 2007). A exclusividade das obras infantis não se limitou somente a essas produções francesas, mas alçou outros lugares como a Inglaterra que tinha como contexto histórico a Revolução industrial. Nesse momento, a burguesia se fortalece enquanto classe social que exige um poder político. Para atingir seus objetivos, algumas instituições contribuíam para que a burguesia conquistasse seus interesses (Lajolo; Zilberman, 2007).

Dentre essas instituições encontra-se a família que passou a criar hábitos mais domésticos, sendo pouco atuante na vida pública. Além disso, o padrão familiar seguia a ideia da divisão do trabalho em que o pai é o provedor e a mãe responsável do lar. É atribuída a criança também um novo papel que é fruto do surgimento dos objetos industrializados e culturais, como o livro (Lajolo; Zilberman, 2007). Sobre sua função na sociedade, pode-se afirmar que era simbólica, pois ela era responsabilidade dos adultos. A ideia que se tinha dela é de um ser que necessita de proteção, frágil e dependente.

A segunda instituição indicada por Lajolo e Zilberman (2007) é a escola que era obrigatória e responsável por sanar todas as necessidades da criança preparando-as para sociedade. É importante mencionar que a escola e a literatura estavam lado a lado. Essa aproximação começa a partir do momento que a criança passa a consumir as obras literárias. O ambiente escolar era o meio pelo qual a literatura circulava, o que contribuiu para que o texto literário estivesse sujeito as práticas pedagógicas, tornando-o propaganda para disseminar os valores e comportamentos da burguesia (Lajolo; Zilberman, 2007).

No Brasil, a literatura infantil surge ente os séculos XIX e XX, com finalidade didática, voltadas para a “[...] educação formal, à moralização, ou evangelização de crianças e jovens” (Jovino, 2006, p. 187). No que tange ao surgimento das personagens negras na literatura infantil, isso só acontece no século XX, final da década de 20 e início da década de 30. O contexto de aparecimento dessas personagens era o de pós-abolição e as histórias tematizavam

a subalternidade da população negra, não havia narrativas nas quais ela fosse retratada de maneira positiva (Jovino, 2006). A caracterização das personagens era feita da seguinte forma: “não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam o conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo” (Jovino, 2006, p. 187).

Em 1975, essa representação se modifica. A produção literária torna-se compromissada com a representação da vida social brasileira. Por esse motivo, as personagens negras e sua cultura passa a ser mais frequentes nas obras de literatura (Jovino, 2006). Temas como preconceito racial, considerados tabus, permearam tais produções. Apesar da preocupação de denunciar o racismo, segundo Jovino (2006), as personagens negras ainda possuíam um papel de pouco prestígio no que se refere a imagem racial, social e estético. Alguns textos atuais fogem desse tipo de representação desfazendo a construção depreciativa sobre as pessoas negras, como será evidenciado no próximo tópico (Jovino, 2006).

FAMÍLIAS NEGRAS E AS RELAÇÕES FAMILIARES-AFETIVAS COM ENTES MAIS VELHOS

Sobonfu Somé (2009) e Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021) são autoras africanas, a primeira é de Burkina Fasso e a segunda da Nigéria. Embora suas obras não possuam o fim que é utilizado neste trabalho, seus textos são usados para compreender a ligação entre seus lugares de origem e suas dinâmicas sociais e familiares com a obra *Betina*, de Nilma Lino Gomes. Somé (2009) faz parte do povo Dagara e saiu da sua aldeia para compartilhar os ensinamentos aprendidos com sua comunidade. Conforme a autora, as famílias Dagaras são sempre ampliadas e as pessoas estão sempre muito juntas. Seu povo acredita que a comunidade, entendida como aquela que busca o bem de todos/as, é guiada por espíritos ancestrais e todos propósitos e relacionamentos são conduzidos por eles. A pesquisa de Oyèwùmí (2021) é uma tese de doutorado e tem como objetivo identificar como a ideia de gênero foi utilizada para estudar a população Iorubá. As relações familiares e sociais na comunidade Iorubá tradicional, antes da colonização, não eram dítadas pelo gênero. A senioridade é que orienta tais relações.

Considerando essas afirmações apresentadas brevemente, a partir da obra *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009), alguns aspectos dos textos de Somé (2009) e Oyèwùmí (2021) podem ser identificados. A história conta sobre a ligação de Betina e sua avó (FIGURA 1) e a relação afetiva das duas que é marcada pelo ato de trançar os cabelos. O cabelo é um elemento de muita importância para a personagem que demonstra que identifica a beleza deles quando estão trançados. Tal percepção se distancia da representação depreciativa sobre a imagem de personagens negras. A avó ensina a neta a técnica para tranças os fios,

a aproximação das duas evidenciam uma característica presente na comunidade Dagara sobre o cuidado das crianças, não sendo ele delegado somente aos pais, mas qualquer pessoa que compõe a aldeia (SOMÉ, 2009).

Figura 1: Betina e sua avó



Fonte: Gomes (2009, p. 7)

Em um momento da narrativa, a avó alerta a neta sobre o encontro que teria com os/as ancestrais, de modo simbólico ela anuncia a Betina que em breve morreria. O espírito ancestral é compreendido pelos Dagaras como aqueles/as que habita o mundo invisível e visível, sendo responsáveis por evitar que as pessoas façam escolhas erradas (SOMÉ, 2009). A avó se torna uma ancestral e como tal, conduz a neta em todas as suas escolhas. Isso porque o ato de trançar foi o que manteve esta última ligada a sua ancestre. A ligação das duas também ressalta um outro aspecto importante: o contato da criança com uma pessoa mais velha de sua família. Nas sociedades Iorubás tradicionais o ente mais velho/a tinha muita importância dentro das comunidades e todas as denominações familiares eram organizadas a partir dele/a (Oyěwùmí, 2021). Eram as pessoas mais velhas quem lideravam a linhagem independente do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é parte da dissertação de mestrado que está em andamento. Como salientado, a escola objetiva formar leitores/as competentes que buscam construir sentidos através dos textos literários. Para que isso seja possível é importante que ela dê subsídios para que esses leitores consigam interpretar e situar a obra dentro de uma cultura (Colomer, 2022), sendo assim a educação literária visa a formação das pessoas.

É de suma importância pensar nessa formação respaldada também na Lei 10.639 conjuntamente com a educação literária. Isso porque os/as leitores/as podem ter acesso a obras que não se limitam apenas as narrativas infantis clássica, mas oportuniza que alunos/as possam ter contato com variedade de narrativas o que contribui para a diversidade social e cultural dele/a.

O surgimento da literatura infantil no ocidente que tem como plano de fundo alguns momentos históricos, como a Revolução industrial e a ascensão da burguesia. Dentro, desses contextos, é salientado o papel da criança na sociedade e seu papel como consumidora de obras literárias. No Brasil, a literatura infantil surge com a finalidade didatizante. O aparecimento das personagens negras em produções brasileiras aconteceu no século XX, mas elas eram em sua grande maioria representadas de modo negativo e depreciativo. Diferentemente, a obra Betina evidencia que algumas obras fogem dessa perspectiva e ressalta a beleza e a representação positiva de personagens negras.

REFERÊNCIAS

ALACRINO, Daniela Silva. **Literatura negro-brasileira: representações de famílias negras em narrativas literárias**. Orientador: Débora Cristina de Araujo. 2021a. 14 f. Iniciação científica (Graduação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://literetura.files.wordpress.com/2021/09/relatorio-daniela_versao-final-2020.21.pdf Acesso em: 29 nov. 2022.

ALACRINO, Daniela Silva. **Afetividade e famílias negras na literatura infantil**. Orientadora: Débora Cristina de Araujo. 2021b. 21 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, 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**. Planalto, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 29 mar. 2024.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2022.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo

Horizonte: Mazza, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Fundação Cultural Palmares, 2006. cap. 5, p. 179-217.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil no Brasil: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/33861303/Marisa_lajolo_regina_zilberman_literatura_infantil_brasileirahistoria_e_historiasdocev. Acesso em: 02 jan 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.

PARA ALÉM DAS BARREIRAS: A GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Marcelo Loureiro Ucelli¹

Reginaldo Celio Sobrinho²

Linha de pesquisa³: Educação Especial e Processos Inclusivos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva é um tema de crescente importância no campo educacional contemporâneo, refletindo um compromisso com a equidade, a diversidade e o respeito aos direitos de todos os estudantes. Dentro desse contexto, a gestão escolar emerge como um elemento central na promoção de ambientes educacionais que acolham a pluralidade de necessidades, habilidades e características dos alunos, incluindo aqueles com deficiências.

O presente artigo se propõe a investigar a inter-relação entre a gestão escolar e os processos educativos dos estudantes, público da educação especial no ensino comum, com foco na aprendizagem. Esse tema é de particular relevância devido à necessidade de compreender como as práticas de gestão podem influenciar positivamente a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social desses educandos.

A escolha do tema se justifica pela urgência de se promover uma educação numa perspectiva inclusiva que reconheça e valorize a diversidade humana e ofereça oportunidades iguais de aprendizagem para todos. A pesquisa visa contribuir para o avanço do conhecimento nessa área, fornecendo percepções

1 Doutorando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), marceloeducador.acz@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3913-2057>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), reginaldo.celio@ufes.com.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4209-2391>.

3 UCELLI, Marcelo Loureiro; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Para além das barreiras: a gestão escolar em uma perspectiva inclusiva. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 191-200.

sobre como a gestão escolar pode ser conduzida no sentido de garantir uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, recorreremos a autores como Vitor Paro (2005, 2017), cujas reflexões sobre autonomia escolar e participação democrática são fundamentais para a compreensão dos processos de inclusão na escola. Além disso, a perspectiva sociológica de Norbert Elias e John Scotson (2000) será utilizada para analisar as interações sociais e as estruturas que moldam a experiência educativa dos estudantes com deficiências.

No que diz respeito ao método de análise, optamos por uma abordagem qualitativa, utilizando o método de revisão bibliográfica. Essa escolha metodológica nos permitirá realizar uma análise detalhada e contextualizada da realidade investigada, possibilitando uma compreensão aprofundada das práticas de gestão e seu impacto nos processos educativos dos estudantes com deficiências.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A contextualização da Educação Inclusiva é fundamental para compreender os princípios e fundamentos que embasam essa abordagem educacional, os quais se sustentam em preceitos éticos, políticos e pedagógicos voltados para a garantia do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, sociais ou culturais. A inclusão educacional visa assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo escolar, participação efetiva nas atividades escolares e oportunidades de aprendizado que promovam seu pleno desenvolvimento.

Nesse cenário, a gestão escolar desempenha um papel central na efetivação da Educação Inclusiva, sendo responsável por articular e implementar políticas, práticas e estratégias que promovam a inclusão de todos os alunos. A gestão inclusiva requer uma abordagem proativa e sensível às necessidades diversificadas dos estudantes, buscando criar ambientes escolares acolhedores, acessíveis e que promovam o respeito à diversidade.

Para embasar essa discussão, é pertinente recorrer a estudos que abordam que poder e dependência moldam comportamentos e percepções sociais. No contexto educacional, essa abordagem permite uma análise aprofundada de como as estruturas escolares, as práticas pedagógicas e as relações entre alunos, professores e comunidade educativa contribuem para a inclusão ou exclusão de estudantes com deficiências.

Por meio da teoria eliasiana, é possível identificar como a dinâmica de estabelecidos e outsiders se manifesta no ambiente escolar. Estudantes com deficiências frequentemente enfrentam barreiras que vão além das físicas,

incluindo preconceitos, baixas expectativas e isolamento social, que são reflexo das configurações sociais estabelecidas. A gestão escolar, ao adotar uma perspectiva sensível a essas dinâmicas, pode implementar políticas que promovam a quebra de estigmas, o reconhecimento das capacidades de todos os estudantes e a valorização da diversidade. Isso implica em promover um ambiente educacional que não apenas se adapta às necessidades físicas e cognitivas dos alunos, mas também trabalha ativamente para remodelar as configurações sociais, incentivando práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a contribuição de cada indivíduo.

A integração da perspectiva de Elias e Scotson (2000) na educação inclusiva oferece, portanto, um caminho para repensar a estrutura e a cultura escolar de maneira que fomente uma inclusão genuína. Isso envolve reconhecer e desmontar as hierarquias e relações de poder que marginalizam estudantes com deficiências, criando uma comunidade educativa que valoriza a interdependência e o respeito mútuo. A gestão escolar desempenha um papel importante nesse processo, ao articular e implementar práticas que promovam a participação efetiva de todos os alunos nas atividades escolares, garantindo acesso equitativo ao currículo e oportunidades de aprendizagem que respeitem e celebrem a diversidade humana. Dessa forma, a educação inclusiva pode ser vista não apenas como uma questão de direitos, mas como um meio de transformação social que reflete e promove os valores de equidade e respeito à diversidade na sociedade.

Ao aplicar o aporte teórico de Elias e Scotson (2000) e ao contexto da Educação Inclusiva, é possível visualizar a escola como uma configuração social complexa, onde as dinâmicas de poder e interdependência desempenham papéis cruciais na facilitação ou impedimento da inclusão. Elias conceitua as sociedades através de teias de interdependências, onde cada indivíduo ou grupo está ligado a outros por meio de uma série de funções e relações sociais. No cenário educacional, essa perspectiva ressalta a importância de uma gestão escolar atenta às múltiplas relações e interações que ocorrem dentro do ambiente escolar. A atuação consciente e intencional da gestão pode promover um ambiente mais inclusivo, ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais e fomentar uma cultura escolar que respeite e celebre a diversidade.

A teoria de Elias e Scotson (2000) sobre os estabelecidos e os outsiders oferece um quadro para analisar as barreiras à inclusão enfrentadas por estudantes com deficiência. Frequentemente, esses alunos podem se encontrar marginalizados ou posicionados como outsiders dentro do contexto escolar, não por uma incapacidade intrínseca de participar ou aprender, mas devido às estruturas e percepções sociais preexistentes que limitam seu acesso e

participação. A gestão escolar inclusiva, ao adotar uma perspectiva eliasiana, tem o potencial de identificar e desmantelar essas dinâmicas de exclusão, promovendo políticas e práticas que integrem todos os estudantes como membros valiosos da comunidade escolar, reconhecendo suas contribuições únicas e promovendo a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizado.

Além disso, a ênfase de Elias nas mudanças sociais ao longo do tempo permite uma compreensão dinâmica da Educação Inclusiva como um processo evolutivo, sujeito a transformações à medida que as configurações sociais se alteram. Neste sentido, a gestão escolar inclusiva não é apenas uma questão de implementar práticas pontuais, mas requer um compromisso contínuo com a reflexão e adaptação às novas demandas e desafios que emergem. Ao incorporar essa perspectiva dinâmica, as escolas podem se tornar espaços de aprendizado que não apenas respondem às necessidades atuais dos estudantes, mas também são capazes de antecipar e moldar futuras direções para a educação inclusiva. Assim, a teoria de Elias reforça a necessidade de uma abordagem proativa e reflexiva na gestão escolar, promovendo um ambiente educacional que seja verdadeiramente acolhedor e inclusivo para todos.

Ao considerar esses aspectos teóricos, torna-se evidente que a gestão escolar desempenha um papel determinante na construção de uma escola inclusiva. Através de políticas e práticas que promovam a equidade, a acessibilidade e a valorização da diversidade, a gestão pode contribuir significativamente para a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências, garantindo-lhes uma educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento pleno.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O papel da gestão escolar na promoção da inclusão de estudantes público da educação especial é de suma importância para o efetivo funcionamento de uma escola inclusiva e para o alcance dos objetivos da Educação Inclusiva. A gestão escolar desempenha diversas funções que impactam diretamente na criação de um ambiente educacional acolhedor, acessível e que valoriza a diversidade.

Uma análise desse papel revela que a gestão escolar tem a responsabilidade de articular e implementar práticas e estratégias que promovam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Segundo Paro (2017), a inclusão educacional é um direito humano fundamental, e cabe à gestão escolar garantir que esse direito seja efetivamente assegurado a todos os estudantes.

A gestão democrática na educação é um conceito que tem recebido crescente atenção e destaque, visto que implica necessariamente a participação

da comunidade. No entanto, para compreender o significado e eficácia dessa participação, é essencial uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito de participação. Como ressalta Paro (2017), a participação não deve ser meramente entendida como envolvimento na execução de tarefas, mas sim como um meio para alcançar a participação efetiva nas decisões. A verdadeira essência da gestão democrática reside na partilha do poder e na participação ativa na tomada de decisões, o que requer uma compreensão clara e precisa desse aspecto para evitar equívocos e garantir uma efetiva democratização do processo educacional.

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão no conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 2005, p. 16).

Para tanto, a gestão escolar precisa promover uma cultura institucional inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais. Isso implica em adotar práticas e medidas que garantam o acesso físico, pedagógico e social de todos os alunos ao currículo e às atividades escolares. A adaptação da infraestrutura física, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de apoio especializado são algumas das ações que a gestão escolar pode implementar para promover a inclusão.

Além disso, Paro (2017) destaca que a gestão escolar desempenha um papel fundamental na formação e capacitação dos profissionais da educação, fornecendo-lhes os recursos, conhecimentos e habilidades necessários para atender às necessidades diversificadas dos estudantes com deficiências. A autonomia e a participação democrática das instituições educacionais também são ressaltadas como elementos cruciais nesse processo, permitindo que as escolas desenvolvam práticas inclusivas adaptadas às necessidades específicas de seus alunos.

A gestão escolar também desempenha um papel fundamental na articulação de parcerias com organizações da comunidade, visando ampliar os recursos e apoios disponíveis para a promoção da inclusão (Prata *et al.*, 2010). Ao estabelecer redes de colaboração e cooperação, a gestão escolar pode fortalecer o trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, potencializando os esforços para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Portanto, a análise do papel da gestão escolar na promoção da inclusão de estudantes com deficiências, embasada nas contribuições de Paro (2017),

evidencia a importância de uma abordagem colaborativa, participativa e comprometida com os princípios da Educação Inclusiva. Por meio de políticas e práticas inclusivas, a gestão escolar pode contribuir significativamente para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e participar plenamente da vida escolar e da sociedade.

POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E PLANEJAMENTO NA GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A política orçamentária e o planejamento desempenham um papel fundamental na gestão escolar na perspectiva inclusiva, pois são instrumentos-chave para garantir a inclusão e a acessibilidade na escola (Aranha, 2016). Esses aspectos são fundamentais para que a instituição de ensino possa oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências.

A política orçamentária é responsável por direcionar os recursos financeiros disponíveis para a implementação de programas, projetos e ações que promovam a inclusão e a acessibilidade na escola. É por meio do planejamento adequado dos recursos financeiros que a gestão escolar pode assegurar a disponibilidade de infraestrutura física adaptada, recursos pedagógicos especializados, capacitação de profissionais e outros apoios necessários para atender às necessidades dos alunos com deficiências (Borges, 2014).

Ao explorar a política orçamentária, é essencial considerar a necessidade de alocação de recursos de forma equitativa e transparente, levando em conta as demandas específicas de cada aluno e o contexto escolar. Nesse sentido, políticas de financiamento equitativo, que levem em consideração as diferenças socioeconômicas e as necessidades individuais dos alunos, são essenciais para garantir a igualdade de oportunidades educacionais.

O planejamento, por sua vez, é fundamental para organizar e coordenar as ações necessárias para promover a inclusão e a acessibilidade na escola. Por meio de um planejamento estratégico, a gestão escolar pode estabelecer metas claras, identificar as necessidades prioritárias, definir estratégias de ação e monitorar os resultados alcançados.

No contexto da gestão escolar inclusiva, o planejamento deve ser participativo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – na definição de objetivos e na tomada de decisões. Isso permite que as ações planejadas estejam alinhadas com as necessidades e expectativas de todos os envolvidos, aumentando a eficácia e o impacto das iniciativas de inclusão (Tezani, 2009).

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações (Tezani, 2004, p. 177).

Além disso, o planejamento deve ser flexível e adaptável, permitindo que a escola possa ajustar suas estratégias conforme novas demandas surgirem e conforme novas oportunidades se apresentarem. É importante que o planejamento seja um processo contínuo e dinâmico, que esteja sempre em sintonia com as mudanças e desafios enfrentados pela escola ao longo do tempo.

A política orçamentária e o planejamento desempenham um papel fundamental na gestão escolar inclusiva, pois são instrumentos-chave para garantir a disponibilidade de recursos e a organização das ações necessárias para promover a inclusão e a acessibilidade na escola. Ao explorar esses aspectos, a gestão escolar pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade, respeite as diferenças individuais e ofereça oportunidades de aprendizado para todos os alunos.

ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS ESPECIALIZADOS

A utilização da estrutura física e dos recursos especializados desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia do acesso equitativo à educação para os estudantes com deficiências (Santos; Panhoca, 2017). Esta investigação se propõe a analisar como a infraestrutura física e os recursos especializados são empregados para atender às necessidades desses alunos.

A infraestrutura física de uma escola desempenha um papel importante na garantia da acessibilidade e na promoção da inclusão. Para os estudantes público da educação especial, é essencial que o ambiente escolar seja adaptado para atender às suas necessidades específicas, proporcionando acesso seguro e sem barreiras a todas as áreas da escola. Isso inclui rampas de acesso, corrimãos, banheiros adaptados, salas de aula acessíveis e sinalização adequada para orientação.

Além da infraestrutura física, os recursos especializados desempenham um papel fundamental no processo de inclusão. Esses recursos podem incluir equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos adaptados, dispositivos de comunicação alternativa, apoio de profissionais especializados, entre outros. A disponibilidade e o uso adequado desses recursos são essenciais para garantir que os estudantes com deficiências possam participar plenamente das atividades educacionais e alcançar seu pleno potencial de aprendizagem.

[...] é necessário que as escolas públicas reservem espaços físicos para o funcionamento das SRMs, onde serão realizados os Atendimentos Educacionais Especializados - AEE. Elas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração desse espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua nesse serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (Braga; Prado; Cruz, 2018, p. 111).

A discussão sobre a necessidade de escolas públicas reservarem espaços físicos adequados para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a oferta de Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) é essencial no contexto da educação inclusiva. Braga, Prado e Cruz (2018) destacam vários pontos críticos que merecem uma análise detalhada, refletindo sobre as implicações práticas, desafios e oportunidades que essa exigência apresenta para o sistema educacional.

Primeiramente, a exigência de espaços físicos dedicados às SRMs enfatiza o compromisso com uma educação inclusiva. A presença desses espaços nas escolas é um indicativo tangível do reconhecimento das necessidades específicas de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses espaços são projetados para oferecer um ambiente de aprendizagem adaptado, que complementa a educação regular, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

Além disso, a descrição dos recursos necessários para essas salas — incluindo mobiliário adaptado, materiais didáticos e pedagógicos específicos, recursos de acessibilidade e equipamentos especiais — destaca a importância de um planejamento cuidadoso e de investimentos significativos. Essa infraestrutura especializada é fundamental para garantir que o AEE seja eficaz e atenda às variadas necessidades dos alunos. Contudo, isso também apresenta desafios, como a necessidade de financiamento adequado e gestão eficiente dos recursos.

A responsabilidade atribuída à gestão escolar na organização e administração desses espaços ressalta o papel fundamental da liderança na implementação da educação inclusiva. A gestão escolar deve não apenas assegurar a disponibilidade desses recursos, mas também promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. Isso implica em desafios adicionais, incluindo a formação de gestores escolares em práticas inclusivas e a necessidade de uma colaboração contínua entre educadores, pais e a comunidade.

Por fim, a ênfase na formação especializada do professor que atua no AEE sublinha a importância do preparo profissional para atender às demandas específicas da educação especial. A necessidade de formação em nível básico,

complementada por aperfeiçoamento e especialização em Educação Especial, destaca a complexidade do papel desses educadores. Eles precisam não apenas de conhecimentos teóricos, mas também de habilidades práticas para adaptar estratégias pedagógicas, utilizar recursos educacionais especiais e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a investigação detalhada sobre a inter-relação entre a gestão escolar e os processos educativos dos estudantes com deficiências no ensino comum, é possível inferir que a gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades específicas desses alunos. Ao longo desta pesquisa, foram explorados diversos aspectos relacionados à gestão escolar inclusiva, tais como a política orçamentária, o planejamento, a utilização da estrutura física e dos recursos especializados.

No que diz respeito à política orçamentária e ao planejamento, foi evidenciado que a alocação adequada de recursos financeiros e o planejamento estratégico são essenciais para garantir a disponibilidade de infraestrutura física adaptada, recursos pedagógicos especializados e capacitação de profissionais. Esses elementos são fundamentais para assegurar o acesso equitativo à educação e para promover a inclusão dos estudantes com deficiências.

A investigação sobre a utilização da estrutura física e dos recursos especializados destacou a importância de ambientes escolares acessíveis e de recursos adequados para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Foi observado que a disponibilidade e o uso adequado desses recursos são essenciais para promover a participação plena dos estudantes com deficiências nas atividades educacionais e para garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Além disso, foi constatado que a gestão escolar desempenha um papel fundamental na articulação com a comunidade e demais segmentos, visando ampliar os recursos e apoios disponíveis para a promoção da inclusão. Através da colaboração e cooperação, a gestão escolar pode fortalecer o trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, potencializando os esforços para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Em suma, os resultados desta pesquisa destacam a importância da gestão escolar na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades dos estudantes público da educação especial. Ao compreender e valorizar o papel da gestão escolar na criação de ambientes educacionais inclusivos, é possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças individuais.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica? Inclusão: intenção e realidade**, v. 37, 2016.
- BORGES, José Amaro de Souza. **Sustentabilidade & Acessibilidade: Educação Ambiental, Inclusão e direitos da pessoa com deficiência-práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas!** Brasília: OAB, 2014.
- BRAGA, Glaura; PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. **O atendimento educacional especializado e a organização da sala de recursos multifuncionais: que território é esse?** RevistAleph, n. 30, 20 jul. 2018.
- ELIAS, Nobert; SCOTSON, John Lloyd. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- JESUS, Denise Meyrelles de; PANTALEÃO, Edson.; ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial: Políticas locais para a inclusão escolar**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 23, p. 1-20, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PRATA, Carmem Lúcia. **Gestão escolar e as tecnologias**. ALONSO, Myrtes; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MASETTO, Marcos Tarciso. **Gestão Escolar e as tecnologias**. 2010.
- SANTOS, Daniel Marcelino; PANHOCA, Ivone. **Gestão escolar e a política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. esp. 2, p. 1296-1315, nov. 2017.
- TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009.

PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: PROCESSOS DE UMA PRÁXIS DE RESISTÊNCIA

Maria de Fátima Miguel Ribeiro¹

Edna Castro de Oliveira²

Linha³: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

DA LUTA PELA TERRA AO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) nasce a partir da necessidade concreta dos trabalhadores rurais sem-terra, na busca da conquista da terra, da reforma agrária e por mudanças sociais no país. A partir das primeiras conquistas, com os acampamentos e os primeiros assentamentos conquistados, nasce a necessidade de lutar por escolas. Esse movimento de lutas e organização dos trabalhadores foi construindo espaço político, social e econômico, gerando saberes e esperanças, num infinito refazer-se. Na força da luta por direitos sociais, ao conquistar os primeiros assentamentos, destaca-se a educação, na luta constante pela garantia de escolas para as/os filhas/os das/os acampadas/os e assentadas/os.

Assim, o MST vem buscando qualificar o trabalho pedagógico, político, organizativo, o resgate da luta pela terra e a cidadania negada pelas elites deste País, desde o Brasil colônia. História essa tão trágica, violenta e manchada de sangue e suor dos trabalhadores que à força foram explorados para produzirem as riquezas que se concentram nas mãos da burguesia. E desde esses tempos o invasor colonizador busca se apoderar da terra, da cultura e dos hábitos da população indígena. Florestan Fernandes (1986, p. 227) nos esclarece que

1 Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fatimamiri@yahoo.com.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0780-7600>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), oliveiraedna@yahoo.com.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0798-7090>.

3 RIBEIRO, Maria de Fátima Miguel; OLIVEIRA, Edna Castro de. Pedagogias em movimento: processos de uma práxis de resistência. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 201-210.

[...] a colonização formava aí, a realidade-matriz, profunda e duradoura; a descolonização surgia, com frequência, como uma realidade recente, oscilante e superficial, incapaz de gerar, por si própria, as forças de autodestruição do “mundo colonial”, que persistia em continuar dominando, na aparente ebulição capitalista.

No caso brasileiro, segundo Fernandes (1986), o desenvolvimento do capitalismo continuava fazendo a conexão com a escravidão, que era profunda, e atingiu patamares nunca vistos, gerando uma violência e um racismo estrutural que afetaram toda a sociedade. Com a organização dos Quilombos, no Brasil, a resistência dos negros, em seu próprio território, fortalece a sua cultura e o seu jeito de ser. Aprisionados pelos senhores, impedindo-os de serem o que são, passam a resgatar a memória do seu povo. De outro lado, há um movimento crescente, a partir da classe média alta, que captura as ideias de liberdade dos negros e faz o que Fernandes (1986, p. 227) chamou de “[...] transformações não pela ruptura, mas de abolicionismo numa ‘revolução do branco para o branco’, ou seja, em uma irrupção revolucionária ‘dentro da ordem’”.

Trata-se de estudo de doutorado em andamento, que tem como temática a Pedagogia do Movimento regada de elementos da Alternância vem sendo gestada desde 1985, a partir das várias ações, como as marchas, as caminhadas, as ocupações, atos conjuntos, a formação, a vivência dos valores, a organização, tudo isso em um grande movimento. São símbolos educativos cujas referências estiveram presentes nas conquistas de cada escola, projetando a partir da luta pela terra um projeto de educação e de sociedade. A formação das/os educadoras/es passou a ser um elemento crucial, sobretudo nesse momento histórico, como possibilidade de potencializar essa proposta e a continuidade dessas práxis.

Analisar a práxis pedagógica da Pedagogia do Movimento no ES atentando para as possíveis apropriações da Pedagogia da Alternância, na ressignificação de seus instrumentos pedagógicos, de modo a evidenciar suas especificidades em escolas de assentamentos na luta permanente pela Reforma Agrária Popular e a emancipação das camponesas e dos camponeses.

Ancorada na compreensão do materialismo dialético fundamenta a leitura histórica da luta e organização dos trabalhadores, bem como das contradições das contradições do modelo educacional existente, sobretudo no que diz respeito ao campo, em diálogo com (Marx & Engels 2009), (Caldart, 1997) e (Freire, 1987). O que abre para a compreensão dos modos como os movimentos sociais se reinventam para conquistarem escolas e se manterem em constante resistência diante do conflito pela disputa de saberes/conhecimentos na área da educação.

Este projeto tematiza a Pedagogia do Movimento (PM) nas Escolas de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Espírito Santo (ES), em relação com a Pedagogia da Alternância (PA)

desenvolvida nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância, materializadas na práxis pedagógica das escolas de assentamentos do MST e das EFAs, identificando na Pedagogia da Alternância e na Pedagogia do Movimento elementos propulsores da vida e da emancipação humana. O materialismo dialético fundamenta a leitura histórica da luta e organização dos trabalhadores, bem como das contradições do modelo educacional existente, sobretudo no campo, em diálogo com Marx e Engels (2009), Caldart (1997) e Freire (1987).

Nesse sentido, esta pesquisa visa analisar práticas pedagógicas inerentes à Pedagogia do Movimento observando os elementos em “Alternância” que foram absorvidos, na perspectiva de dar visibilidade a esse projeto que busca afirmar processos educativos emancipatórios e práticas de libertação vivenciadas por educandas/os e educadoras/es e famílias sem-terra. Ao mesmo tempo, busca reafirmar a materialidade existente nessas práxis. Uma Pedagogia que, mesmo nos marcos do próprio capitalismo, permita exercitar uma práxis libertadora, que semeia nos corações e mentes uma necessidade de transformações no modo de existir em sociedade, tendo como perspectiva a emancipação humana na busca de enxergar as novas subjetividades possíveis que darão conta de desenhar uma sociedade justa. Esse processo do desenvolvimento humano está presente nas diversas pedagogias, segundo Miguel Arroyo (2000), no prefácio da Pedagogia do Movimento, quando afirma que o MST é um sujeito educativo.

Em face dessas reflexões, a proposta de pesquisa tem como tarefa problematizar o papel da Pedagogia do Movimento nesse momento histórico. Nesse sentido, Caldart (2000, p. 12) nos dirá que a “[...] Educação do campo traz uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade.”

A Pedagogia do Movimento, regada de elementos da Alternância, vem sendo gestada desde 1985, a partir das várias ações, como as marchas, as caminhadas, as ocupações, atos conjuntos, a formação, a vivência dos valores, a organização, tudo isso em um grande movimento. São símbolos educativos, cujas referências estiveram presentes nas conquistas de cada escola, possibilitando, a partir da luta pela terra, um projeto de educação e de sociedade. A conquista de cada escola foi a base para pensar qual a pedagogia que naquele momento se apresentava para uma possibilidade da “escola que queremos”. Assim o processo de formação das/os educadoras/es passou a ser um elemento crucial, sobretudo nesse momento histórico, como possibilidade de potencializar essa proposta e a continuidade dessas práxis.

A hipótese deste trabalho, partindo das observações e reflexões da história da luta pela terra e pela educação, é que o MST no Estado do Espírito Santo, desde a sua primeira organização, mas sobretudo a partir de 2016, desenvolve a Pedagogia do Movimento, pegando emprestado alguns elementos da Pedagogia da Alternância, acrescida do legado da Pedagogia Socialista e Pedagogia da Libertação, que é mais forte nas escolas do MST, como veremos.

Sendo assim a experiência concreta do MST ES, através da existência das escolas com esse viés da alternância, Caldart (2000, p. 107) ressalta que essa apropriação nos processos educativos se dá através da experiência coletiva, na participação de um movimento social, “[...] que produz hábitos, posturas, convicções, valores, expressões de vida social produzida em movimentos do grupo social específico”. Há processos dinâmicos e criativos desde o princípio, em que todas/os participam em movimento, em busca das suas necessidades humanas, trabalho e condições dignas de se viver, e a terra representa essa simbologia da vida para as/os camponesas/es. Esses processos dinâmicos formativos possibilitaram avançar em várias direções, dessa forma vai se afirmando cada vez mais a pedagogia do movimento.

Nesse movimento formativo, as/os educandas e educandos, educadoras e educadores, vão se constituindo enquanto sujeitos de sua própria práxis, procurando desenhar um Programa Nacional de Formação de Educadores na Reforma Agrária. No Espírito Santo, a principal parceria foi com a Ufes, na realização de duas turmas do curso Pedagogia da Terra, projeto de educação pautado nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST (MST, 2005). A primeira turma de Pedagogia da Terra iniciou em 2002, na Ceunes, no município de São Mateus, com uma estrutura de madeirit, um acampamento que foi instalado, organizado pelo Movimento dos Sem Terra, para que os estudantes tivessem as mínimas condições de estudarem, regados de uma mística, como fundamentos que animam a ação política e o trabalho coletivo para resistir a tantas tempestades (ver poesia nos anexos). Considerando as reflexões que permeiam este projeto, buscamos responder à seguinte questão investigativa: Quais elementos da Pedagogia da Alternância têm sido apropriados, incorporados pela Pedagogia do Movimento e de que forma têm sido ressignificados na perspectiva da Reforma Agrária Popular e da Pedagogia Socialista?

Para dar suporte ao estudo da questão, propomos como objetivos:

OBJETIVO GERAL

Analisar a práxis pedagógica da Pedagogia do Movimento no ES, atentando para as possíveis apropriações da Pedagogia da Alternância, na ressignificação de seus instrumentos pedagógicos, de modo a evidenciar suas

especificidades em escolas de assentamentos na luta permanente pela Reforma Agrária Popular e a emancipação das camponesas e dos camponeses.

Objetivos específicos

Identificar as formas de materialização dos instrumentos da Pedagogia do Movimento em Alternância nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Espírito Santo;

Analisar a apropriação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia Socialista e Pedagogia da Libertação no fortalecimento das práticas da Pedagogia do Movimento;

Identificar a contribuição das famílias/comunidades como coautoras de práticas na perspectiva da educação libertadora;

Identificar os desafios da práxis pedagógica por área de conhecimento e sua transversalidade com o Plano de Estudos;

Explicitar os enfrentamentos existentes entre o Governo do Estado e o MST e as tentativas de frear o avanço da Pedagogia do Movimento em Alternância nas escolas de assentamentos.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O sol nasce sorridente, o dia vai ficando alegre e nos inspirando a abrir as trilhas e apontando o caminho para alcançar os objetivos da pesquisa. A inspiração abre horizontes e, com os autores com os quais dialogamos, podemos sonhar com as possibilidades da escola da vida, sendo construída e consolidada agora. As experiências latino-americanas e em nosso país nos permitem dizer o quanto é importante a pesquisa, a vida acadêmica, vendo possibilidades de juntar a ciência, o conhecimento com assertividade prática, interligando, assim, teoria, prática e teoria.

Coerente com essa busca e com uma aposta ético-política com a pesquisa em andamento, a opção metodológica que se pretende assumir é pela Investigação-Ação-Participativa (IAP), (Fals Borda, 1995), como uma metodologia da educação popular que desafia a quem pesquisa a combinar a investigação científica e a ação política. Retomando Fals Borda (1998), na sua defesa da IAP, Mota Neto (2018, p. 8) recupera a importância do envolvimento de educadores(as) com a pesquisa participativa, o que lhes permite “[...] conhecer melhor a realidade escolar e comunitária; para vincular e motivar os estudantes de todas as idades, até que cheguem ao ponto de serem gestores de sua própria aprendizagem; e para afirmar o papel de liderança e orientação coletiva”. Assim podemos também a partir desse diálogo com essas lideranças

procurar compreender melhor o entendimento sobre a entrada da pedagogia da alternância na educação básica nas escolas do Estado do Espírito Santo.

Como militante social, inserida no movimento real, concreto onde a Pedagogia do Movimento acontece, temos como desafio nesta pesquisa extrair a essência do fenômeno, objeto de estudo da tese em andamento, no sentido de reunir elementos para as transformações necessárias à luta por uma Pedagogia potencializadora de emancipação humana. Conforme Karel Kosik (1985, p. 11), faz-se necessário perceber o “mundo da pseudoconcreticidade” para podermos desvendá-lo como fenômeno. Ao mesmo tempo, reafirmar a materialidade existente nessas práxis.

O estudo prevê a análise da Pedagogia da Alternância, da Pedagogia do Movimento em diálogo com educandas e educandos, educadoras/educadores do Ensino Fundamental, anos finais, visitando, apenas oito escolas do Ensino Fundamental, das 12 (doze) existentes, sendo duas a Brigada Valdício Barbosa⁴, onde foi iniciado a pedagogia da alternância, e as demais uma em cada grande região do Estado do Espírito Santo. A escolha dessas escolas se deu a partir do debate com membros do Setor de Educação, por entender a importância da pesquisa-ação-militante em uma escola de cada regional do MST, destacando as escolas que iniciaram o ensino fundamental series finais com a pedagogia da alternância semanal, buscando compreender como as/os educadoras/es se organizam para realizar a prática da Pedagogia do Movimento. Através dessas visitas, realizaremos rodas de conversas e entrevistas que possibilitem a análise da práxis pedagógica, extraindo os elementos novos de criação nos processos de resistência que podem ocorrer no interior da escola, na perspectiva da Reforma Agrária Popular e da emancipação do ser humano.

Buscaremos, nas fontes, documentos primários da Pedagogia da Alternância, como: Plano de Estudos, pasta da realidade, pontos de aprofundamentos que interagem com as áreas do conhecimento, como parte de um currículo voltado a realidade dos sujeitos do campo. Assim, pretende-se também, a partir de todos os achados e diálogos com os sujeitos da pesquisa fazer um apanhado dos desafios e perspectivas a partir do quefazer pedagógico da Pedagogia do Movimento (Freire, 1987).

Buscaremos, nas fontes, documentos primários da Pedagogia da Alternância, como: Plano de Estudos, pasta da realidade, pontos de aprofundamentos que interagem com as áreas do conhecimento, como parte de um currículo voltado para a realidade dos sujeitos do campo. Assim, pretendemos, também, a partir

4 Brigadas, organização por grandes regiões onde o MST está organizado. No Espírito Santo são 07 brigadas (José Marcos de Araújo, Índio Galdino, Quilombo, Dorothy, Francisco Domingos Ramos, Saturnino Ribeiro dos Santos e Valdício Barbosa dos Santos)

de todos os achados e diálogos com os sujeitos da pesquisa, fazer um apanhado dos desafios e perspectivas a partir do “quefazer” pedagógico da Pedagogia do Movimento (Freire, 1987). Encontrar os diferenciais ou as tensões existentes entre a pedagogia da alternância ou/e a formação em alternância.

A abordagem metodológica permite pensar no movimento da história política de lutas, carregada de sonhos de mudanças da sociedade. Essa trajetória tem sido regada pela formação baseada no materialismo dialético, como constituidor da organização dos trabalhadores. Buscaremos compreender as contradições existentes no modelo educacional presente no estado do Espírito Santo, a partir de uma sociedade altamente excludente e opressora e, de outro lado, os excluídos, os oprimidos lutando pela existência, através dos movimentos sociais que se reinventam a cada nova conjuntura, na intensa busca de conquistarem direitos, escolas e, assim, se autoafirmando em constantes conflitos pela disputa de saberes/conhecimentos na área da educação.

Com esse olhar, os caminhos da pesquisa permitirão problematizar nossa práxis como militantes sociais, inseridos no movimento real, concreto, no qual a Pedagogia do Movimento acontece, extraindo a essência dos fenômenos inerentes à realidade que se busca investigar: analisar a apreensão dos elementos da Pedagogia Socialista e da Alternância pela Pedagogia do Movimento e como vai se fortalecendo e dando novos significados a elas. E, de outro lado, investigar o sentido dos embates ocorridos com os governos e em que, nas resistências no chão da escola, vão sendo ressignificados para manter a concepção e os princípios da educação libertadora. Com isso, acreditamos que estaremos desvelando possíveis distorções que a aparência do fenômeno possa produzir. Conforme Karel Kosik (1985, p. 11), faz-se necessário perceber o “mundo da pseudoconcreticidade” para podermos desvendá-lo como fenômeno. De acordo com o autor, “[...] o fenômeno indica a essência, mas, ao mesmo tempo, esconde-a. A essência se manifesta no fenômeno” (Kosik, 1985, p. 11).

ENSAIANDO CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A noite vai se aprofundando e o sono vai se aproximando e fazemos o presente para justificar a importância de uma caminhada de histórias, de conquistas de um conjunto de organizações sociais no Estado do Espírito Santo, que ousaram sonhar por um mundo melhor, tanto nas terras brasileiras como nas terras capixabas, sabendo que, para isso, é necessário levantar alicerces firmes da educação popular, educação social, educação que liberta, educação que permita que esses sonhos se tornem realidade.

Uma Educação Libertadora que tenha em suas linhas intencionais o processo de emancipação humana. Assim vai se edificando, levantando os

tijolos da formação humana em sua totalidade, retirando os falsos e velhos valores das sociedades opressoras, extraindo os dogmas, os sectarismos, enfim, os contravalores da sociedade burguesa e colonizadora. Entretanto, permitindo uma educação que liberte, que abra os horizontes da imaginação estudantil, tornando os estudantes criativos e críticos. E, assim, trazemos novamente Fals Borda (2009, p. 334, tradução nossa) que nos fala dessa articulação entre a ciência e a consciência:

Um paradigma emergente para nós se inspiraria tão logo no conceito de alteridade, o fazer-se reconhecer e valorizar o saber do outro – rechaçamos dogmas e verdades absolutas, aprendendo a conviver com as diferenças, sabendo comunicar e compartilhar o aprendido, introduzindo as perspectivas de gênero, classes populares e multiétnicas nos projetos e em muitas outras formas positivas para nós produzirmos uma articulação da ciência com a consciência e do coração ao ritmo com a razão. Isso já teria algo único na história das ciências ao relacionar com vivências e com um Erfahrung existencial.

A concepção teórico-metodológica permitirá avançarmos na melhor maneira de agir, de modo que as relações entre a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância se entrelacem e desenlacem à medida que seguem caminhos próprios, com suas autonomias e mantendo relações de solidariedade, na perspectiva da Educação do Campo. E, com o apoio do movimento social, político e organizativo, como o MST, temos todas as possibilidades de avançarmos nesse entendimento das duas Pedagogias, que têm tudo para avançar nos processos emancipatórios da vida, através da educação vivida, experienciada, através dos embates e disputas entre o capital e o trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância (Ceffa) do município de São Mateus – ES**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- ARROYO, Miguel. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSUNÇÃO, Adenildo dos Santos; CAMACHO, Rodrigo Simão. **Educação do Campo e resistência camponesa: a práxis pedagógica emancipatória, dialógica e em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (Efar)**. Revista Pegada, Campo Grande, v. 24, fevereiro 2023.
- AVILES, Huber Roberto Santos. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre a experiência pedagógica na educação do campo na região norte do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento

- Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, Marcio D’Olne. **Por que SULear?** Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. Revista Interdisciplinar, ano 2, n. 2, setembro/2019.
- EEEF PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA. **Projeto Político Pedagógico**. Linhares, 2013.
- FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Colômbia: CLACSO, 2009.
- FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes**: sociologia. Org. Octavio Ianni. São Paulo: Ática, 1986.
- FRANÇA, Dalva Mendes de. **Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos MST/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aldefa).
- GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica à economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- JUSTINO, Erica Fernanda; BEGNAMI, João Batista. **Por Alternância na Educação do Campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1985.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A Construção da Pedagogia Socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica à economia política. Livro I. O processo de

produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona State University, v. 26, n. 84, 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Dossiê MST Escola**: Documentos e estudos 1990 – 2001. Rio Grande do Sul, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Programa Agrário do MST** – Lutar, Construir Reforma Agrária Popular! Secretaria Nacional do MST: São Paulo, 2013.

MORAES, Clodomir Souza. **Elementos sobre a teoria da organização no campo**. São Paulo: MST, 2015.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2013.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. (org.). **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, José Carlos da Costa. **O trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União – Conceição Da Barra/ES**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ES. **Currículo básico estadual**. Guia de Implementação. Vitória: SEDU, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação Hegemonia** – realizar a América Latina pelos movimentos populares. São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

SOUZA, Ademilson Pereira. *et al.* **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santos**: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade! Vitória: MST, 2005.

STÉDILE, João Pedro. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. Prefácio de Stédile. **Educação em movimento** – formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **O valor do Socialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PESQUISA-AÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E NECESSIDADES FORMATIVAS: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE BRASIL E PORTUGAL¹

Rafael Carlos Queiroz²

Linha de pesquisa³: Educação Especial e Processos Inclusivos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É por meio da pesquisa científica que se produz o conhecimento, ou seja, o conhecimento vem da investigação, envolvendo a pesquisa sistemática e a busca de evidências empíricas. A informação e o conhecimento são elementos cruciais para o crescimento e avanços sociais, científicos e tecnológicos. Assim, o conhecimento produzido, a partir de demandas em áreas da sociedade podem promover a aproximação entre a universidade, a pós-graduação e a sociedade.

Nessa perspectiva, encontramos na literatura (Day, 2001; Sachs, 2009; Pimenta, 2012; Nóvoa, 2013) apontamentos da necessidade de associarmos a pesquisa científica ao fortalecimento da identidade e da profissionalidade docente assumindo esses profissionais como sujeitos reflexivos e produtores de conhecimento.

Ao traçar os objetivos iniciais do presente estudo, tínhamos a pretensão de dialogar com os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-participantes que fizeram e/ou participaram de algum estudo que teve como metodologia científica

1 Este artigo faz parte dos resultados parciais da tese de doutorado com o título “A Teoria do Agir Comunicativo e sua contribuição na construção da identidade docente: uma análise comparada entre Brasil e Portugal”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida.

2 Doutorando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), rcqrafael@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4428-1081>.

3 QUEIROZ, Rafael Carlos Queiroz. Pesquisa-ação, identidade docente e necessidades formativas: uma análise comparada entre Brasil e Portugal. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 211-224.

a pesquisa-ação – ou investigação-ação, como é denominada em Portugal – e, a partir de seus argumentos ditos e escritos, compreender os múltiplos contextos que emergem a produção científico-acadêmica na área da educação, tendo como questões reflexivas: De que forma a pesquisa-ação tem contribuído para a produção de conhecimentos sobre a identidade e a profissionalidade docente? E quais seus impactos para a formação contínua dos professores? Entretanto, alguns encontros foram possíveis de serem realizados, outros tiveram que ser replanejados, uma vez que dependemos da disponibilidade da participação do outro, num trabalho coletivo e colaborativo.

Assim, o estudo, de abordagem qualitativa, se classifica metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória, no intuito de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2002, p.24). Para tanto realizamos a estratégia do espaço discursivo que se fundamenta na ação comunicativa de Jürgen Habermas, em que os indivíduos podem se reunir para trocar ideias e opiniões, identificar e discutir livremente problemas sociais de interesse mútuo e formular um acordo consensual sobre como eles devem ser resolvidos.

Os espaços discursivos, por meio de uma racionalidade comunicativa, favorecem aos participantes expor seus pensamentos e opiniões, tanto pelos argumentos ditos quanto pelos argumentos escritos em seus textos, possibilitando desta forma momentos de trocas importantes para a pesquisa. Dessa forma, entre os argumentos ditos e os escritos, sejam dos pesquisadores e participantes de pesquisas, sejam dos autores e teóricos nacionais e internacionais, tecemos aqui os processos e resultados parciais da investigação, a partir dos diálogos possíveis, e que possibilitou refletir sobre a constituição docente, articulando formação, identidade e profissionalização.

A CONSTITUIÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE

A constituição do ser professor é um processo complexo que vai além da aquisição de habilidades técnicas; ela envolve a interconexão entre a formação, a identidade e o desenvolvimento contínuo da profissionalidade docente. O ensino antes visto como vocação, ganha outro caráter, o de formador no processo de aprendizagem do indivíduo, de mediador do conhecimento do aprendiz e para tal função exige qualificação profissional. Assim, a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, e os saberes que envolvem a prática profissional da docência, tem ocupado lugar de destaque nas discussões políticas e acadêmicas em diversos países.

Atualmente, no Brasil, a formação inicial de professores para atuar no ensino básico é realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Esta licenciatura permite observação, numa fase inicial, e regência em contextos escolares, numa fase final, o que se denomina estágio supervisionado.

Em Portugal o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário segue o modelo adotado pelo Processo de Bolonha (2014), e é regulamentado desde 2014 pelo Decreto-Lei n.º 79, tendo sua atualização dada pelo Decreto-Lei n.º 112/2023, promulgada em 29 de novembro do corrente ano, adotando o seguinte modelo: a) ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência; b) ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação de base que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência.

Percebe-se que a formação inicial possui funções decisivas, como mecanismos de desenvolvimento e fortalecimento de saberes e competências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, respeitando as singularidades de seus contextos socioculturais e institucionais. Ademais, em ambos os países, a formação inicial vem passando por alterações nas últimas décadas, evidenciando um esforço de políticas públicas no sentido de preparar o futuro docente para as atuais demandas da educação. No Brasil a legislação para formação inicial ainda se encontra voltada para as questões do neoliberalismo, ou seja, prevendo mais as questões técnicas do ensino do que as reflexões críticas dos estudantes, o que em Portugal, com a formação inicial sendo complementada com o mestrado, acaba por oportunizar os processos de investigação por parte dos alunos.

Conforme nos aponta Flores (2010), a formação do professor é um processo complexo, multidimensional e único, que exige a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais próprias do aprender a ensinar. Formação implica criação, construção, constituição. Implica em “compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (Nóvoa, 2019, p. 06). Em educação, formação dos sujeitos significa a construção mútua das pessoas que interagem de maneira cooperativa e reflexiva. Assim, a formação inicial constitui o primeiro passo para um complexo, demorado e permanente processo formativo, que prepara para a entrada na profissão docente (Flores; Simão, 2009).

Falar de formação docente é falar dos diversos poderes/saberes que existem na prática educacional, que se confrontam e se articulam, pois o desafio de conceber uma escola capaz de interagir “o trabalhar” e “o formar”, como uma atividade conjunta, se faz presente e deve ser encarado no dia-a-dia dos

profissionais da educação, na procura por uma coerência entre as concepções teóricas e as práticas, com a clareza de que a busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições.

Conforme nos aponta Flores e Simão (2009) “tem-se reconhecido [...] a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças na educação” (p. 08). Assim, percebe-se a formação de professores como um tema significativo, dada a importância desse profissional no cotidiano escolar e na busca da humanização dos estudantes, na perspectiva de uma educação de qualidade, não esquecendo que as condições reais de trabalho se configuram importantes e que a formação também pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” (Garcia, 1999, p.19).

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não nos fixamos apenas no aperfeiçoamento, qualificação ou progressão na carreira profissional, mas na valorização de uma forma educativa coerente e inovadora. Assim, não podemos ignorar que, num tempo em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado e em que os desafios propostos aos professores são cada vez mais complexos, revela-se pertinente continuar a investigar e refletir em torno das questões que envolve a identidade e a profissionalidade docente.

Desta forma, considera-se os saberes profissionais dos professores como os saberes de ação e que integram uma perspectiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa, a prática e a identidade dos professores, ou seja, são saberes “sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho” (Tardif, 2012, p. 27). É nesse contexto que ganham destaque as discussões sobre a formação do professor reflexivo, como sujeitos capazes de produzir conhecimento – e não apenas de transmiti-los -, de gerir seu contexto de trabalho e de tomar decisões em favor da construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Conforme nos aponta Pimenta (2012), a formação do professor deve ser permeada pela reflexão sobre a prática, o que implica não apenas a análise individual, mas também a consideração de aspectos sociais, políticos e culturais que afetam a educação. O movimento de reflexão sobre a reflexão na ação é o que designa o professor reflexivo, envolvendo uma abordagem crítica e contextualizada, integrando teoria e prática, e destacando a importância da investigação como uma oportunidade privilegiada para a reflexão e desenvolvimento profissional do futuro educador. Assim, se faz necessário valorizar as pesquisas e a prática no processo de formação de professores como algo contínuo e articulado a partir do elo entre as universidade e escolas que são por excelência instâncias formativas.

Não há saberes estanques que respondam à mudança e diversidade sociais, podemos considerar que ser professor assenta no princípio do saber incompleto, que requer a abertura dos profissionais à construção e reconstrução do conhecimento, sensibilidade e respeito pelas formas de ser e de aprender de cada sujeito. Os estudos de Pimenta (2012) nos apontam ainda a relevância do professor ser reflexivo e crítico de sua própria prática pedagógica, tendo como suporte as teorias da educação. Nesse caso, “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, organizacionais [...], nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (Pimenta, 2012, p. 26).

A profissão docente vive tempos complexos e desafiadores decorrentes não só das transformações sociais, culturais e políticas, mas também de aspectos relacionados com a cultura profissional dos professores. O seu trabalho ocorre em contextos exigentes, em termos de conhecimento, gestão da sala de aula e destrezas do ensino, que são emocional e intelectualmente desafiadores, conforme nos aponta Day (2004).

Kelchtermans (2009), em sua pesquisa de cunho narrativo-autobiográfico sobre aprendizagem profissional dos professores buscou trabalhar com um conceito diferenciado de self ou de sentido de “identidade” do professor. O autor explica que evita a noção de “identidade” “[...] devido à sua associação com uma essência estática, ignorando ou negando implicitamente a sua natureza dinâmica e biográfica” (p. 72), que é desenvolvida ao longo do tempo, para tanto utiliza o termo “autocompreensão”.

Para o autor o autoconhecimento é essencial para os professores, onde revelam os conceitos que tem de si próprios enquanto professores. Isto significa que ao se expressarem sobre suas práticas profissionais, estão também revelando quem são como professores. De acordo com Kelchtermans (2009), há cinco componentes que caracterizam o autoconhecimento de um professor. São eles: autoimagem, autoestima, percepção do trabalho, motivação para o trabalho e perspectivas para o futuro.

A autoimagem é formada basicamente por componentes descritivos e pode ser verificada em como os professores tipificam a si mesmos e em como os outros o refletem (comentários de alunos, pais, colegas, diretores etc.). A autoestima envolve o apreço que o professor demonstra por seu desempenho em seu trabalho. Muitas vezes encontra-se a autoestima por meio da pergunta “Quão bem estou me saindo em minha atuação como professor?”. A mesma pergunta pode ser usada para a identificação da percepção do trabalho. Isto demonstra o caráter imbricado da autoestima e percepção do trabalho.

Em suma, a percepção do trabalho responde as seguintes perguntas: o que devo fazer para ser um bom professor? O que considero como deveres imprescindíveis que devo cumprir e o que não aceito como “meu trabalho”? A motivação para o trabalho refere-se aos motivos que levam a pessoa a escolher ser professor, permanecer na profissão ou desistir dela. Por último, como componente do autoconhecimento do professor, as perspectivas para o futuro revelam as expectativas sobre seu futuro na profissão e podem ser encontradas nas respostas da pergunta “Como me vejo, como professor, nos próximos anos e como me sinto sobre este futuro?”. Diante do exposto, Kelchtermans considera a profissão de professor como um trabalho que demanda a tomada de uma posição em relação ao que constitui uma vida valorosa e significativa.

São vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento da profissão docente, por um lado, a formação inicial e contínua, a sala de aula, os alunos, a paixão pelo ensino (Day, 2004). Por outro lado, devemos considerar que o “sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares” (Day, 2001, p. 15) nas quais desenvolve a sua atividade profissional. Conforme Nóvoa (2013), a construção da identidade docente é um processo em que o/a professor/a “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho.

Day (2004) assegura que a realização de uma atividade docente se faz na união de uma identificação social com as atividades a serem desenvolvidas, tendo em vista o bom desempenho de suas funções, no caso da docência é essencial despertar o gosto, a paixão pelo fazer pedagógico, brotar o encantamento para o desafio de conduzir os discentes na interpretação das informações sistematizadas, levando-os a uma real compreensão do mundo que o cerca:

Os professores que são apaixonados pelo que ensinam, como ensinam e a quem ensinam continuam otimistas. De facto, são os nossos ideais que nos apoiam nos momentos difíceis e em contextos desafiadores. São também eles que nos comprometem a alterar e melhorar a nossa prática à medida que as necessidades dos alunos e as exigências da sociedade se alteram (Day, 2004, p. 47).

Com base nesse entendimento Day (2004) pondera que o professor apaixonado pelo ensino pode fazer a diferença na aprendizagem, pois tem a consciência do desafio de transformar a aula num momento de prazer por aquilo que ensina por sua vez desperta no aluno o encantamento pelo que aprende.

Segundo Sachs (2009), a identidade docente refere-se à formação de uma consciência profissional, à construção de uma imagem de si mesmo como professor e à internalização dos valores e crenças que fundamentam a prática educativa, assim, a construção da identidade docente é um processo complexo

que envolve a integração de diferentes elementos constituintes. Ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139).

Desse modo, encontramos na formação contínua dos profissionais da educação caminhos possíveis para o fortalecimento da identidade docente, uma vez que se constitui num espaço de reflexão, de atualização e de aprofundamento de saberes, bem como de interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e ampliação de competências profissionais. Conforme nos aponta Nóvoa (2013), a identidade docente é construída ao longo da trajetória profissional, por meio de experiências práticas, interações com outros profissionais e reflexões sobre a prática pedagógica.

Day (2004) destaca a importância das experiências profissionais na construção da identidade docente. Sua teoria ressalta a necessidade de considerar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as interações sociais e as relações com os alunos. A reflexividade é um elemento-chave, com os professores constantemente avaliando e ajustando suas práticas. Por sua vez, Kelchtermans (2009) enfoca a dimensão temporal da identidade docente, destacando as mudanças ao longo da carreira. Sua teoria destaca a transição de identidades iniciais para identidades consolidadas e a influência de eventos críticos nesse processo. A autorreflexão e o desenvolvimento profissional contínuo são elementos fundamentais em sua abordagem. A capacidade de adaptação e reflexão constante é crucial para os professores enfrentarem os desafios emergentes, mantendo uma identidade docente autêntica e eficaz

Investigações e reflexões apontam para a importância do professor como protagonista das aprendizagens para as mudanças. Por isso, é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência, apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos, uma vez que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 2002, p. 57).

Diante disso, reconhece-se o desafio de caminhar em busca de novas formas de diálogo para a construção de uma educação para todos, privilegiando a reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes. Entendemos que todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. O desenvolvimento profissional parte da relação intrínseca entre os conhecimentos da formação e da prática, para a mobilização dos saberes docentes.

Para que essa formação emancipatória se produza na realidade da educação, é necessário que se tenha clareza e se busque cada vez mais o desenvolvimento profissional do docente, o qual deve se dar de forma articulada com as necessidades dos sujeitos e com o contexto no qual se produz; em outras palavras a partir das necessidades formativas dos profissionais da educação (Flores, 2021). Desta forma, a formação continuada é o mecanismo primordial no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa. Uma formação sustentada num processo crítico-reflexivo, que possa contribuir na constituição da identidade docente e que busque a autonomia profissional e social, isto é, uma formação contínua emancipatória e reflexiva.

A formação continuada oportuniza ao professor não só o saber em sala de aula, mas também o conhecimento das questões atuais da educação, a aplicação de práticas pedagógicas, e ainda, contribui para o conhecimento e o desenvolvimento de seus alunos nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como leva o profissional da educação a refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. O professor constrói sua formação ao longo de sua vida, fortalecendo e enriquecendo seu aprendizado. Paulo Freire (2001) sublinha que a formação é um “fazer permanente”, o qual se (re)faz constantemente na ação.

A formação continuada na dimensão coletiva de produção de conhecimentos e de potência para as práticas pedagógicas busca incidências na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e continuada e na (re) configuração da profissão docente (Nóvoa, 2002). Nessa direção, enfatiza-se que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes, por sua vez, não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham, ou seja, “[...] desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos” (Nóvoa, 2013, p. 17).

Podemos perceber que a constituição e reconstrução da identidade docente ocorrem ao longo da trajetória de vida e profissional dos professores em âmbito individual e coletivo e que os processos formativos, inicial e contínuo, fazem parte desta construção e reconstrução coletiva. Ou seja, existe uma ligação entre identidade docente e formação – inicial e continuada. Acreditamos assim como Day (2001, p. 233), que “a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”.

Assim, faz-se necessário refletir a importância da formação fundamentada na concepção de interação entre professor, escola e universidade, promovendo e fortalecendo o aperfeiçoamento do conhecimento cultural, científico, social, do pensamento crítico e contribuindo para a produção de conhecimentos contextualizados com prática e que possam empoderar esses sujeitos de conhecimento enquanto produtores e transformadores de práticas sociais (Nóvoa, 2019).

Nesse sentido, percebe-se uma imbricação entre a identidade docente, a formação e o desenvolvimento profissional. Processos que ocorrem ao longo da vida dos professores, ou seja, o desenvolvimento profissional está associado à construção da identidade docente – individual, coletiva e histórica de cada sujeito - e da aprendizagem profissional. Como sublinha Freire (2001, p. 8), “conhecimento é produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura.”

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é uma abordagem de pesquisa que combina a investigação acadêmica com a ação prática para promover mudanças sociais, envolvendo a colaboração entre pesquisadores e membros da comunidade, visando gerar conhecimento relevante e aplicável às questões enfrentadas por essas comunidades. Ao contrário do modelo tradicional de pesquisa em que os pesquisadores assumem um papel de observadores externos, na pesquisa-ação eles se envolvem diretamente nas atividades práticas e trabalham em estreita colaboração com os participantes da pesquisa. Essa abordagem busca superar a dicotomia entre teoria e prática, combinando o conhecimento acadêmico com a experiência prática das pessoas envolvidas. Assim, a pesquisa-ação pode-se caracterizar por uma “investigação coletiva, colaborativa, autorreflexiva e crítica” (Day, 2001, p. 64).

Desta forma, encontramos na pesquisa-ação, em sua acepção crítica, caminhos que empreendem uma formação continuada crítica e reflexiva, que possa contribuir na construção da identidade docente, uma vez que leva seus participantes para uma forma de indagação autorreflexiva, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas. Conforme Carr (2019), a pesquisa-ação crítica constitui-se como uma investigação emancipatória que vincula teoria e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação.

Assim, a pesquisa-ação tem se constituído como abordagem metodológica e epistemológica essencial, considerando que se trata de uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados (Almeida et al., 2021). Como apresenta Nóvoa (2019), “nenhum professor se forma sozinho”, o trabalho colaborativo é fundamental na constituição do educador e ao longo de toda sua trajetória, desde sua formação inicial, perpassando a formação continuada a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

É nesse sentido que a pesquisa-ação tem sido defendida como perspectiva teórico-metodológica que nos permite romper com a lógica da racionalidade

técnica na produção de conhecimentos. A pesquisa-ação, partindo do pressuposto que o envolvimento implicado a partir dela nos diz que “[...] essa participação cria sentidos, esse sentido é desenvolvido pelo diálogo, pela escuta e ele se cria com o “estar com” e o “ser mais”, esses dois elementos são fundamentais” (Franco, 2005, p. 485). Assim, o que torna a pesquisa-ação crítica, ontologicamente comprometida com a transformação social pela via do diálogo, é o “[...] fomento do tipo de espaço comunicativo no qual os profissionais podem reconstruir crítica e reflexivamente sua práxis” (Carr, 2019, p. 24).

A pesquisa-ação pressupõe que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, sendo o objetivo último das pesquisas a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos indivíduos imersos nessa realidade (Sánchez-Gamboa, 2007, p. 29).

Assim, por meio da autorreflexão, do conhecimento construído pelos participantes acerca das suas práticas e da resolução de situações problemáticas reais, a pesquisa-ação como ação formativa revela seu potencial emancipador. Na construção de ações formativas, num contexto de teoria e práxis, Habermas (2013) relata que todo processo social reflexivo é conduzido por sujeitos que, pertencidos ao espaço, se esclarecem, de maneira intersubjetiva, a respeito de sua própria atuação, ao assumirem também o papel de pesquisador-participante, direcionando a reconstrução da práxis comunicativa, a partir de processos sociais e históricos, como premissa para a formação continuada de profissionais da educação.

Nesse sentido, a pesquisa-ação tem sido apontada como uma possibilidade de superação de processos formativos estanques, como uma forma de compreender o profissional da educação como autor do seu próprio processo de formação (Almeida, 2019; Almeida *et al.*, 2021).

DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À COMUNICATIVA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque, para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa. Neste sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo.

Para Jürgen Habermas (2012) a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria a ação comunicativa, processo pelo qual os seres humanos

buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional. A racionalidade comunicativa surge de um processo efetivo de comunicação em que os sujeitos, capazes de linguagem, compartilham o mundo vivido através do diálogo, possibilitando uma interação dos fatos objetivos e sociais para produzir entendimento mútuo. Para alcançar o entendimento num processo de comunicação, as pessoas devem assegurar-se de que podem entender, confiar, acreditar e concordar com o que é dito, e, para que haja entendimento, é necessário haver um diálogo livre e autônomo entre os interlocutores. É somente através do diálogo, isto é, de interações comunicativas livres, que um mundo racional pode emergir.

Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (Habermas, 2012, p. 367).

O conceito de racionalidade comunicativa envolve a geração de consensos por meio da argumentação e o decorrente estabelecimento de acordos sem coação. É fundamental a atuação dos participantes por meio de uma fala argumentativa na defesa de seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, a disposição de reconhecer os melhores argumentos e superar seus pontos de vista pessoais em favor do grupo. Em resumo, a concepção comunicativa de racionalidade se fundamenta nas interações políticas e sociais que emergem das práticas comunicativas entre as pessoas, assim, a ação comunicativa exige crítica, diálogo e reflexão.

A racionalidade comunicativa baseia-se na necessidade de os sujeitos reunirem-se e interagirem com seus pares e tentarem chegar ao entendimento, dando voz a todos os participantes dos atos de comunicação, mediando seus interesses como iguais, coordenando suas ações, por meio do diálogo sincero, no qual todos são ouvidos e predomine o interesse objetivo do grupo.

Entendemos assim, que, ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que “[...] a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade” (Almeida, 2019, p. 58). Ou seja, a autorreflexão crítica se apresenta como uma possibilidade de formação e de transformação da realidade, pela via de uma coletividade que se proponha a transpor os limites impostos pela racionalidade instrumental.

Por diferentes teorizações, pensar a pesquisa da prática docente, tornou-se condição essencial para a construção dos currículos de formação inicial e continuada de professores das mais diferentes áreas do ensino. Nesse sentido acredita-se em uma formação que se faça com o outro e não para o outro (Carr,

2019), e que busque a reflexão do próprio contexto vivido proporcionando a construção de saberes por meio da colaboração e partilha entre os pares

Portanto, entende-se ser essencial para a formação continuada do professor a presença da pesquisa sobre sua prática, bem como a formação permanente centrada numa prática docente que se comprometa com a emancipação dos sujeitos. Para isso, se faz necessário enriquecer os debates e democratizar as decisões grupais, instigando a pesquisa científica para que o professor possa apontar problemas reais referentes ao cotidiano escolar, fomentando questionamentos permanentes em uma constante busca por conhecimento, aperfeiçoamento de práticas, exposição de ideias e tomada de decisões justas para com a coletividade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os resultados parciais apontam algumas implicações importantes nas ações de formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores, favorecendo a sua identidade docente. O ser professor constitui-se pela articulação da formação, da construção da identidade e da profissionalização. A construção da identidade docente incorpora crenças, valores e saberes adquiridos em interação social com o outro. A profissionalização docente articula-se com a formação e com a construção da identidade profissional docente.

Assim, acreditamos numa formação contínua que possa contribuir para a reflexão sobre a prática do docente, que supere uma formação puramente instrumental, centrada apenas em uma racionalidade técnica. Processos formativos que levem em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais de uma comunidade, de modo que sejam construídas de forma dialógica na percepção de que os profissionais da educação constituem-se sujeitos integrantes de todo o processo formativo, impulsionando assim os indivíduos a assumirem uma postura ativa, crítica e colaborativa nos espaços que atuam, ou seja, uma formação que busque alcançar uma racionalidade comunicativa, capaz de promover ações dialógicas, coletivas e colaborativas interativas e, assim, contribuir para a emancipação do professor e a construção de sua identidade profissional, isto é, da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. Pedro & João Editores. 2019.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. et al. **A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16(esp2), 1199–1214, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15121>. Acesso em 08 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CARR, Wilfred. **Critical action research today**. Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa. Braga/Portugal, v. 4, n. 1, p. 14-26, 2019. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2c5554a858b62b6ec56cb5373.pdf. Acesso em 08 dez. 2024.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. (M. A. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora, LDA. 2001.
- DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, LDA. 2004.
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora. 2004.
- FLORES, Maria Assunção.; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. 1ª Ed. Mangualde (Portugal): Edições pedagogo. 2009.
- FLORES, Maria Assunção. **Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos?** Indagativo Didática, 13(4), 47-60, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272>. Acesso em 08 dez. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- GÁRCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e**

racionalização social. WMF Martins Fontes. 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**. Editora Unesp. 2013.

KELCHTERMANS, Geert. **O comprometimento profissional para além do contrato**: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal. 2009.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa. 2002.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, 44(3), e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 08 dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 79/2014**, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, Lisboa, 14 mai. 2014, 1ª série, n. 92.

SACHS, Judyth. **Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem**: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal. 2009.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

TRABALHO DOCENTE: A SAÚDE DAS PROFESSORAS DO DIREITO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM UMA PERSPECTIVA DE RAÇA E GÊNERO

Lara Brasil de Menezes¹

Maria Elizabeth Barros de Barros²

Linha de pesquisa³: Educação, formação humana e políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo tem como objetivo trazer para o debate a situação da saúde das professoras universitárias no campo do Direito em uma perspectiva de raça e gênero. O campo do ensino superior é uma esfera fundamental para a formação de futuros profissionais e cidadãos. No entanto, o trabalho docente nesse contexto muitas vezes é subestimado em relação aos desafios e dificuldades que enfrenta. Quando se considera a interseção de raça e gênero, a situação das professoras de Direito no ensino superior público torna-se ainda mais complexa, tendo em vista a multiplicidade de barreiras que enfrentam. Este estudo aborda a saúde dessas professoras, considerando o impacto das questões raciais e de gênero em seu trabalho e bem-estar. Assim, faz-se fundamental que as docentes contem suas histórias, para que possam produzir novas normas para o trabalho. Poder falar. Criar um arquivo de testemunhos, essa é a direção da pesquisa. Portanto, o aporte teórico-metodológico utilizado é a cartografia.

1 Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), larabrasilmenezes@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4305-6180>.

2 Pós doutorado em Saúde Pública com ênfase em Saúde do Trabalhador da Educação. Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, betebarros@uol.com.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>.

3 MENEZES, Lara Brasil de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Trabalho docente: a saúde das professoras do Direito do Ensino Superior público em uma perspectiva de raça e gênero. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 225-232.

AS DIMENSÕES DO TRABALHO

Os mundos do trabalho são, no nosso entendimento, dimensões das mais afetadas hoje nesse cenário de excesso de demandas. Nos últimos tempos, não bastassem as formas precárias de contratação de trabalhadores/as, com duplas (tripas) jornadas de trabalho, dentre outras mazelas trabalhistas, aumentaram também as preocupações com as maneiras pelas quais as tecnologias, surgidas principalmente com a Revolução Digital⁴, estão afetando a vida dos/as trabalhadores/as. Destacamos a interferência cotidiana e sistemática nos diferentes âmbitos de nossas vidas. Um monitoramento eletrônico invade nossas casas, excesso de trabalho e imposição de uma não desconexão.

Não estamos, aqui, negando a importância das ferramentas tecnológicas com suas especificidades, facilitando, em muitas situações, modos de trabalhar. No entanto, isso não nos exime de analisar os efeitos desse cenário na vida cotidiana de cada um de nós e o modo como lidamos com esse controle digital que se impõe.

Essa circunstância tecnológica contemporânea faz com que vivamos hoje a chamada Quarta Revolução Industrial⁵, que assim como as outras revoluções, também traz desafios no tecido social, econômico, jurídico e, principalmente, subjetivo. Como nos indicam Rocha, Abaurre, Porto (2020) o trabalho que gera riqueza e que faz o sistema capitalista funcionar é o dominado, subordinado e dependente.

Entretanto, aqui não iremos tratar de trabalho na perspectiva restrita do vínculo de emprego, como entendemos no âmbito jurídico, para saber quais são os direitos dos trabalhadores/as ou dos empregadores/as, os benefícios ou malefícios das tecnologias no trabalho. Mas, sim, em um âmbito multidimensional, considerando o trabalho como uma experiência. Nesse sentido, Barros, Cesar e Silva (2016, p. 13), afirmam:

O trabalho é então experiência de construção e articulação de mundos sempre provisórios, atravessados por valores, crenças, sentidos que paradoxalmente são a base para a paisagem que habitamos em nosso tempo.

Assim, na nossa pesquisa vamos seguir algumas pistas da Clínica da Atividade. Vamos adotá-la como direção teórico-metodológico que ultrapassa as perspectivas tradicionais de análise do trabalho. Yves Clot utiliza o termo

4 A chamada Revolução Digital é um período marcado por mudanças significativas nos modelos de negócios e no funcionamento da sociedade como um todo. Essas transformações são causadas pela evolução constante da tecnologia e pela sua disseminação. (ROCHA, 2020, p. 2)

5 A nomeada Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, mistura técnicas de produção de vanguarda com sistemas inteligentes que se integram com as organizações e pessoas.

“clínica” e a atividade como ponto de partida de sua análise, uma vez que afirma a importância de se criar métodos que permitam ao trabalhador desenvolver sua capacidade de agir, tornando-o o principal personagem na transformação de sua própria atividade. Trata-se, segundo esse autor, de uma psicologia do desenvolvimento da ação, exercida no campo laboral. Tomamos da proposta da Clínica da Atividade como uma clínica da ação, da transformação, e que possibilita ao trabalhador desenvolver sua força de agir no meio laboral e sobre si.

Dessa forma, nessa pesquisa as experiências que focaremos serão aquelas vivenciadas por professoras de ensino superior público da área do direito. Buscamos conhecer como essas professoras desenvolvem suas ações e enfrentam os obstáculos à produção da saúde, desenvolvem sua potência de agir, considerando o impacto das questões de raça e gênero.

Alguns estudos indicam que essas profissionais têm intervalos muito pequenos entre suas tarefas e estão mais propensas a uma exaustão prolongada, diminuição do interesse por suas atividades de trabalho e estados de desgaste físico e emocional. (Silva; Carlotto, 2003)

Conforme nosso primeiro levantamento feito para a construção desse projeto de pesquisa, já indicado, as professoras são minoria na área do Direito⁶. Em sua grande maioria, além de exercerem a função da docência, muitas vezes essas docentes também atuam como advogadas, pesquisadoras, conciliadoras, juízas, procuradoras, promotoras, assessoras, entre outras ocupações no mundo jurídico e, também, exercem papel (em uma tripla jornada) em casa como companheira, esposa e/ou mãe. Assim, percebe-se que a jornada das mulheres no âmbito do trabalho é bastante intensa e exaustiva.

Cabe ainda destacar que a Associação Nacional de Medicina do Trabalho (ANAMT)⁷ classifica a atividade de professor (aqui não adentrando em gênero e nem raça, muito menos se é professor de ensino fundamental, médio ou superior) como uma das mais afetadas por doenças laborais, em especial pela síndrome de Burnout (juntamente com os bombeiros, policiais, bancários e outros), o que potencialmente impacta negativamente todo o contexto educacional, especificamente ao processo de ensino e aprendizagem. (Silva; Carlotto, 2003).

Hoje vemos uma preocupação e enaltecimento dessas doenças laborais. Entretanto, são poucas as discussões de como trabalhadores/as criam estratégias diárias para enfrentá-las. Isso se evidencia em janeiro de 2022, quando a Síndrome de Burnout (síndrome do esgotamento profissional) passou a ser considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), oficialmente como doença do trabalho.

6 <https://direito.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGDP/lista-de-docentes>.

7 A Associação Nacional de Medicina do Trabalho (ANAMT) é uma sociedade civil sem fins lucrativos de caráter científico e profissional que congrega e coordena a atuação conjunta de profissionais voltados à promoção de saúde dos trabalhadores.

Com esse objetivo, vamos operar com algumas direções das “clínicas do trabalho”, que segundo Pedro F. Bendassolli (2011, p.03) tem o objetivo do estudo da relação entre o trabalho e a subjetividade, compreendendo a relação sujeito-trabalho.

Nessa direção, Yes Clot (2013), nos indica que para enfrentarmos a doença, precisamos entender que saúde não é simplesmente ausência de doença, mas a possibilidade de transformar a situação que adocece, é a potência de criar normas para um bem viver.

A partir destes pressupostos, a proposta desta pesquisa tem como perguntas norteadoras: Como se efetivam as articulações saúde-trabalho dessas profissionais? Como se processa o enfrentamento dos desafios que os ambientes de trabalho apresentam? Como a questão do gênero e da raça se constituem como dimensão importante e indispensáveis na análise do trabalho das profissionais docentes no campo do direito? Como implementar políticas públicas que instituem ambientes de trabalho onde predominem práticas de produção de saúde? Como criar subsídios para implementar políticas públicas nessa direção?

Dessa forma, a pretensão é buscar possíveis caminhos que possam auxiliar na produção de políticas públicas de educação e saúde com foco no trabalho de professoras do Direito do ensino superior.

Partindo dessas premissas, o presente estudo busca compreender as lutas dessas profissionais, carregadas por todas suas trajetórias no ensino jurídico pautado por tanta hierarquia, formalismo, machismo e racismo, visando a saúde das docentes. Buscamos discutir os desafios que professoras do direito do ensino superior público encontram no desenvolvimento de suas ações, com destaque para as questões de gênero e raça do trabalho docente.

O TRABALHO E A SAÚDE DA DOCENTE

“Ao longo da história, muitas foram as mudanças que lapidaram os meios de produção e, conseqüentemente, a forma de se desempenhar uma atividade industrial” (Schwartz, 2008, p. 4).

Nesse sentido, o ordenamento jurídico pátrio manifesta-se de modo a atribuir ao trabalho o status de direito social fundamental, vinculado à própria noção de Dignidade da Pessoa Humana, haja vista que inserido no Título II da Constituição Federal de 1988 – Dos Direitos e Garantias Fundamentais - conforme preconiza o art. 6º, caput, do referido diploma legal, *in verbis* no Art. 6º “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p. 4, grifo nosso).

Com base no caráter fundamental que tal atividade representa na vida dos indivíduos em sociedade, o presente estudo volta-se para a importância de uma organização e condições de trabalho que favoreçam a produção de saúde de profissionais, que ampliem seu poder de agir, no nosso caso, as professoras de ensino superior.

De acordo com a nossa Constituição Federal, o trabalho seguro é considerado um direito humano fundamental do trabalhador, conforme arts. 1º; 7º inciso XXII; 196 e 200 incisos II e VIII. Assim, diante do seu descumprimento, o empregador responde por danos: materiais, morais e estéticos.

O art. 1º e 7º inciso XXII da nossa Carta Magna, consagra que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

Já os artigos 196 e 200 incisos II e VIII; da Constituição, menciona o dever do Estado em garantir a saúde aos trabalhadores, vejamos:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

II - executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica, bem como as de saúde do trabalhador;

VIII - colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho.

Ressalta-se ainda que, em 10 de junho de 2022, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou, na sua 110ª Conferência Internacional do Trabalho (CIT), em Genebra (Suíça), uma resolução para incluir o direito ao ambiente de trabalho seguro e saudável nos quatro Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho (PDFT) até então existentes: “liberdade sindical e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva”, “eliminação de todas as formas de trabalho forçado ou obrigatório”, “abolição efetiva do trabalho infantil”, e “eliminação da discriminação em relação ao emprego e à ocupação”.⁸

8 CUSCIANO, T. D.; OGATA, A. Inclusão da saúde e segurança como princípio e direito fundamental no trabalho. Revista Consultor Jurídico, 26 de julho de 2022. Disponível em: <www.conjur.com.br>.

Portanto, esses Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho foram adotados em 1998 pela OIT como parte integrante da Declaração sobre Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho. De acordo com essa declaração, os Estados membros da OIT, independentemente de seu nível de desenvolvimento econômico, se comprometem a respeitar e promover esses princípios e direitos, independentemente de terem ratificado as convenções.

Neste contexto, a saúde da trabalhadora passa a exigir uma visão mais ampla que o mero ambiente de trabalho, impondo uma análise aos profissionais, pesquisadores e legisladores sobre quais são as determinantes sociais de saúde e os fatores que podem dignificar a vida de uma trabalhadora, diante das mudanças de paradigmas e novos modelos relacionados ao trabalho atualmente vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do debate sobre a saúde das profissionais docentes destacamos aqui a carga horária de trabalho, tamanho das turmas e razão entre professora/alunos, rotatividade/itinerância dos/as professores/as pelas Instituições de ensino e as questões sobre carreira no magistério. Assim, percebe-se que todas essas facetas levam a modos de trabalho docente que não favorecem a produção de saúde desses/as profissionais. Dessa forma, resta evidente, que tal problemática não deve ser tratada somente no âmbito individual, mas sim, como uma problemática coletiva. (Barros; Zamboni; Martins; Cardoso, 2019).

Nesse sentido, Barros, Zamboni, Martins e Cardoso (2019, p. 04), afirmam que:

pensar na organização do trabalho em escolas leva-nos a problematizar o adoecimento dos profissionais docentes como uma questão de saúde pública [...] constitui-se em efeito de determinados modos de funcionamento coletivo do trabalho.

A importância de destacar a dimensão coletiva do trabalho concede mais força nas lutas por mudanças efetivas na organização do trabalho docente num país regado por discriminação de raça e gênero. Portanto, nota-se a importância do desenvolvimento desse projeto para investigar as experiências no trabalho e a saúde da docente de direito no ensino superior público.

A Universidade Federal será nosso campo empírico, com seus encantos e desencantos como dizem os autores, afinal o trabalho na sociedade capitalista não é somente sofrimento, exaustão, entre outros sentimentos atrelados ao desgaste físico e psíquico, mas é, também criação, aprendizado e reinvenção. É nesse contexto que buscamos analisar o trabalho de professoras de direito do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

Dessa forma, buscamos entender como as docentes, especificamente da área do direito, criam estratégias para o enfrentamento das adversidades que todo trabalho porta.

Assim, serão realizadas entrevistas de manejo cartográfico com professoras do direito de ensino superior público da UFES que aceitarem participar da pesquisa. Pretendemos cartografar a atividade de trabalho dessas docentes tendo como direção de análise as questões de gênero e raça.

Desse modo, ao falar as professoras, por meio dos seus modos de narrar as próprias histórias de vida, podem colocar em diálogo os desafios cotidianos que enfrentam. Trata-se de um convite para saírem do automático e se escutarem ao falar de si e dos mundos que as constituem no trabalho.⁹

REFERÊNCIAS

- ADUFES. Associação dos Docentes da UFES. **Percepções sobre o Trabalho/ Ensino Remoto e saúde na Pandemia | Docentes em exercício da UFES** – 2021. O trabalho remoto e seus impactos na Saúde docente em uma universidade pública. Vitória: Adufes, Oppen Social, 2021.
- BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. 6 ed. São Paulo: LTr, 2010. BRASIL.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de et al. **Resistências à precarização no trabalho docente**: posicionamentos teóricos e metodológicos. Pesquisas e Práticas Psicossociais, abril-junho, 2019.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de, et al. **Introdução- Saúde e Trabalho em educação**. Saúde e Trabalho em Educação: Desafios do Pesquisar. Edufes, 2016.
- BENDASSOLLI, Pedro F. **Introdução às clínicas do trabalho**: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. São Paulo: Atlas, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15/01/2022.
- CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. spe1, p. 1-11, 2013.
- CUSCIANO, Dalton Tria; OGATA, Alberto. **Inclusão da saúde e segurança como princípio e direito fundamental no trabalho**. Revista Consultor Jurídico, 26 de julho de 2022. Disponível em: <www.conjur.com.br>.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 / Gilles Deleuze, Félix Guattari. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

⁹ Este texto é parte da pesquisa original ainda em desenvolvimento juntamente com a professora orientadora Maria Elizabeth Barros de Barros.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 05. ed, São Paulo: Atlas, 2007.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

CLEMENTE, Flavia Silva. **Gênero e Saúde Mental: Um olhar sobre as mulheres negras professoras universitárias**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2020.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Bem estar comum**, Rio de Janeiro, 1ª ed. , Editora Record, 2016.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. **A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental**. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, 1º semestre de 2006.

REIS, Thiele Duarte. **Trabalho docente, saúde e gênero: um estudo em uma unidade acadêmica de uma universidade federal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

ROCHA, Cláudio Jannotti da. **O homem, o trabalho e a sociedade: uma relação de completude**. Diálogos e críticas, Editora LTr, 2018.

ROCHA, Cláudio Jannotti da et al. **O Mundo do Trabalho e a 4ª Revolução Industrial**. O Direito Coletivo do Trabalho e a 4ª Revolução Industrial. Volume 2. Editora Tirant lo blanch, 2020.

SILVA, Graziela Nascimento da; CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout: um estudo com professores de rede pública**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO TEÓRICO BIBLIOGRÁFICO (2014-2023)

Jamille Panetto Blandino Gobetti¹

Rogério Drago²

Linha de pesquisa³: Educação Especial e Processos Inclusivos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente o autismo passou a ser um assunto de grande interesse e caro para inúmeras áreas de estudo, suscitando controvérsias, lutas, interesses, inquietações e mobilizações. Percebemos esses movimentos a partir do volumoso resultado de pesquisas encontradas no site do PPGE UFES, a partir de temáticas que envolviam: Autismo; TEA; Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Bosa (2002) o desafio de se estudar esta temática, refletindo não apenas os interesses - econômicos, sociais, políticos - que existem acerca do autismo, mas a falta de clareza e entendimento que ainda incide no próprio tema. Encontramos dificuldades em: caracterizar, definir, diagnosticar, compreender, estabelecer formas de intervenção, acompanhamento e avaliação.

Todos esses pontos são espaços de controvérsias e incertezas que ainda cercam o tema. Em nossas pesquisas, nos deparando com pesquisas de inúmeras áreas que apontam aspectos diferentes sobre a mesma temática. A dificuldade em conceituar e compreender o autismo não aparece apenas nos dias atuais. Conceituar o autismo é uma tarefa desafiadora desde seus primeiros estudos, onde diversas características e observações eram percebidas e levantadas.

1 Mestranda em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), jamille.gobetti@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3478-4208>.

2 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), rogerio.drago@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8998-6299>. Orientador da pesquisa.

3 GOBETTI, Jamille Panetto Blandino; DRAGO, Rogério. Transtorno do espectro autista: um estudo teórico bibliográfico (2014-2023). In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. 06, 2023, Vitória, p. 233-241.

Com tantas lacunas e inquietações, decidimos delimitar como problema de pesquisa: como vem sendo pensada as pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo?

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2022⁴ apresentados no site da SEDU para o município de Vitória, Espírito Santo, nos deparamos com 84.818 matrículas ao todo, contando todas as etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Curso Técnico) e redes de ensino (Estadual, Federal, Municipal e Privada). Dentre esse número de matrículas, tivemos 3.406 matrículas que correspondem ao número de alunos público-alvo da Educação Especial, 184 escolas e 4.149 turmas.

Temos um alto número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial dentro da Educação Básica, e mesmo não tendo os dados de que quantos desses possuem diagnóstico de TEA, sabemos que são sujeitos que possuem seus direitos e acesso e permanência na escola questionados.

Levantar discussões sobre esse público é de extrema importância, resvalando nos aspectos sociais, políticos, culturais, vida diária e acadêmicos que atravessam a vida desses sujeitos. Ou seja, quando discutimos o TEA, e possibilitamos o acesso da comunidade e sociedade ao conhecimento cientificamente e socialmente produzido, podemos afetar diretamente a vida deste público, possibilitando a inclusão em diferentes espaços.

O presente estudo, que advém de um recorte da dissertação de mestrado em processo de construção, e tem como objetivo geral: Investigar a produção acadêmico científica acerca do Transtorno do Espectro Autista no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Para o desenrolar do objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer aspectos históricos, conceituais e contemporâneos do Transtorno do Espectro Autista; b) Conhecer e discutir os principais métodos de trabalho com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista; c) Conhecer e analisar a produção acadêmica acerca do tema divulgado no site do PPGE UFES.

Analisaremos nossos dados levantados na revisão de literatura à luz de Lev Semionovich Vigotski, em suas obras: A construção do Pensamento e linguagem (2009) e Psicologia pedagógica (2010) publicada em 1934; Imaginação e criatividade na infância (2014); Psicologia, Educação e Desenvolvimento (2021); além de outros.

Dessa forma, este estudo está organizado em dois tópicos, além da introdução, considerações finais e referências estruturados da seguinte

4 Dados de 2022 encontrados no site da SEDU, link: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojYmJhYjllNDMtYTIjMy00ZDM4LWE4MDItZWJwYWJiMTFhYzdmIiwidCI6IjZiOTZhMTUxLWY1MWUtdNDdlNi04ZTRiLTRkZThhYTcyNTYwNSJ9>.

maneira: primeiramente traremos as considerações metodológicas do estudo, já salientando que se trata de uma pesquisa qualitativa, que se baseará no estudo teórico-bibliográfico, com seus devidos procedimentos. No segundo tópico iremos apresentar os resultados parciais do que foi pesquisado até o momento.

Em contrapartida, a dissertação será organizada em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e referências estruturadas da seguinte forma: no primeiro capítulo também traremos as considerações metodológicas do estudo.

No segundo capítulo trabalharemos uma revisão histórica, conceitual e contemporânea sobre a história do autismo, que de acordo com os estudos preliminares passam por diversas mudanças com o passar do tempo e aprimoramento das pesquisas, além da interlocução entre o TEA e o amparo legal.

No capítulo três nos debruçaremos essencialmente sobre os métodos e técnicas de trabalho com as pessoas com autismo, apontando as diferentes abordagens e referências que pensam o TEA e suas formas de intervenção, além de apontar as formas de avaliações que existem nesse campo.

No capítulo quatro será feita a revisão teórico bibliográfica sobre os estudos do Transtorno do Espectro Autista das pesquisas já realizadas no PPGE UFES, propondo uma análise a partir de alguns eixos, como: autismo e suas mudanças; desafios; referencial bibliográfico; e inclusão. Logo, traremos aproximações e distanciamentos entre os estudos.

Vale destacar que ao longo da pesquisa serão utilizadas expressões como: pessoa/sujeito com diagnóstico de TEA, TEA, autista, autismo, entre outros, sendo que vale apontar que a discussão sobre terminologia pode variar de acordo com seu foco de estudo, visão de sujeito, sociedade e mundo, que será abordada ao longo da dissertação.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

As etimologias, definições e diferentes abordagens que pensam o Transtorno do Espectro Autista são inúmeras, logo, debruçar sobre este tema de pesquisa que possui um quantitativo volumoso e discordantes de perspectivas, requer planejamento, delimitação e aprofundamento. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral investigar a produção acadêmico científica acerca do Transtorno do Espectro Autista no site do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES.

Esse recorte foi estabelecido para melhor compreender como vem sendo realizadas e compreendido o TEA no Espírito Santo, sendo que o estado possui apenas uma universidade com Programa de Pós-graduação Federal.

Assim, buscamos seguir os seguintes objetivos específicos:

Conhecer aspectos históricos, conceituais e contemporâneos do Transtorno do Espectro Autista;

Conhecer e discutir os principais métodos de trabalho com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista;

Conhecer e analisar a produção acadêmica acerca do tema divulgado no site do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES.

A pesquisa científica é necessária no campo da ciência, sendo um processo de investigação para solucionar, aprofundar, responder problemas e estudos de um fenômeno em pesquisa. Apoiados nos dizeres de Bastos e Keller (1995, p. 53), definem a pesquisa científica como: “[...] uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”.

De acordo com Gil (2002, p. 17) “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Os estudos, de forma geral, passam por problematizações de conceitos que foram empregados na construção do conhecimento, assim como uma teorização sobre as práticas de pesquisa. Dessa forma, a teoria e a prática não estão isentas de interesses, preconceitos e incursões subjetivas (Minayo, 2006).

Compreendendo, conforme aponta Minayo (2006), este aspecto da pesquisa, a indissociabilidade entre teoria e prática, conseguimos evidenciar o imbricamento entre conhecimento, interesse, condições históricas, avanço das ciências, identidade do pesquisador e o do objeto de pesquisa, além de nos mostrar que a imprecisão e dificuldade histórica de se posicionar também resvala nas “Metodologias Qualitativas”, já supondo uma ideia de qualidade contra a quantidade, além da luta teórica entre o positivismo e as correntes que buscam a valorização dos significados (Minayo, 2006; Gil, 2002).

As teorias compreensivas, que buscam a valorização dos significados, podem apresentar um problema para a pesquisa quando são realizadas apenas como “[...] análises atomizadas da realidade e grupos sociais” (Minayo, 2006, p.24-25), ou seja, pesquisas em que os fenômenos e objetivos acabam constituindo totalidades reduzidas a si mesmos, ausentando-se da contextualização estrutural, histórica, econômica e social que envolvem os objetos de pesquisa.

Pautada nos objetivos e problema de pesquisa descritos neste estudo, optamos por um estudo de cunho qualitativo, onde compreende-se que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (Minayo, 2001, p. 21).

Assim, a pesquisa ou investigação qualitativa possui cinco características, sendo elas:

- 1º) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2º) A investigação qualitativa é descritiva;
- 3º) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutiva;
- 5º) O significado é a importância vital na abordagem qualitativa [...]. (Bogdan; Biklen, 1994, p.47-50)

Para a realização da pesquisa, será utilizado o site do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Escolhemos o site do PPGE, pois é onde se concentra a maior produção científica dos programas de Pós-graduação no estado, sendo o único programa federal em todo estado. Preliminarmente, foram encontradas 13 pesquisas a partir de títulos relacionados ao: Autismo; TEA; Transtorno do Espectro Autista.

Assim, adotaremos como modelo conceitual e operativo da pesquisa a pesquisa bibliográfica e/ou teórico bibliográfica. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, permitindo que investigue os fenômenos de forma mais ampla, nos permitindo acessar e analisar diferentes tipos de bases e conhecimentos ao longo dos anos, sendo imprescindível quando pensamos em estudos históricos (Gil, 2006).

A pesquisa bibliográfica é muito utilizada no meio acadêmico, tendo como finalidade o aprimoramento e atualização de conhecimento, através de investigações científicas já produzidas sobre o assunto e objeto de pesquisa.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

A pesquisa científica dá início por meio da pesquisa bibliográfica, nos apresentado e auxiliando na escolha do problema de pesquisa e método mais apropriado para respondê-lo. Na pesquisa bibliográfica,

[...] Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Portanto, ao longo da pesquisa, buscaremos utilizar as contribuições de inúmeros autores sobre o tema, a fim de compreender como o problema de pesquisa está situado no campo de pesquisa e acadêmico, além de quais trabalhos já foram elaborados sobre o tema e quais são as críticas e questões a respeito do assunto.

Analisaremos nossos dados levantados na revisão de literatura à luz de Lev Semionovich Vigotski. Em sua abordagem histórico-cultural, Vigotski (2010; 2021), demonstra que os fatores ambientais e culturais implicam diretamente na formação do sujeito. Desse modo, são constituídos a partir de suas experiências, vivências e atravessamentos, sejam eles, políticos, ideológicos, sociais e/ou econômicos. A cultura transforma nosso pensar, agir e falar, situando o sujeito socialmente e permitindo que se torne parte da natureza humana a partir de um processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Em sua teoria, Vigotski (2010;2021), evidencia que o sujeito se constitui como humano na sua relação com o outro social, assim, a cultura passa a ser um dos aspectos importantes na aprendizagem, por ser o meio que molda o próprio funcionamento psicológico. Ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito é único e sua constituição como pessoa é subjetiva e identitária, a relação com o outro não é menosprezada, estando intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento do sujeito e o contexto sociocultural no qual está inserido.

O desenvolvimento humano ocorre de fora para dentro, ou seja, à medida que o sujeito aprende, ele passa a se desenvolver, tendo que estar em contato com sua cultura, ambientes satisfatórios, com diferentes estímulos e caminhos compensatórios para que a aprendizagem permita o desenvolvimento (Vigotski, 2010; 2021).

Estes são alguns dos pressupostos do autor que vão servir como direcionamento para analisar os dados obtidos, o TEA e a relação entre eles, além de nos ajudar a responder os objetivos deste projeto. Isto posto, dedicaremos um capítulo apenas para a análise dos dados.

RESULTADOS PARCIAIS

Quando nos propomos a discutir os diversos aspectos que atravessam a vida da pessoa com diagnóstico de TEA, os aspectos históricos são de suma importância para compreender influências e resquícios na atualidade. Afinal, a história não é uma linha do tempo reta, inflexível e fragmentada. A história é viva, construímos e somos construídos por ela.

Historicamente, inserimos o TEA na ‘categoria’ de pessoa com deficiência, especificamente a mental, apesar de atualmente compreendermos que o TEA pode ser associado a outras síndromes, transtornos e deficiências. Nos séculos passados, não tínhamos caracterizações bem delimitadas sobre o Transtorno.

Percebemos através da história da humanidade as mudanças e variações do conceito de deficiência, influenciados pelos aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais de cada época, e por consequência, percebemos as inúmeras mudanças a respeito da nomenclatura e categorização das pessoas com TEA ao longo dos anos.

Ao analisarmos esses aspectos do TEA, percebemos que a deficiência e o TEA, talvez, de alguma forma nebulosa em nosso meio social, ainda estejam relacionados a doença, algo que pode melhorar ou pior, e até mesmo dar fim a uma pessoa. Os manuais de diagnósticos podem reforçar essa visão, onde o TEA, os níveis de suporte, podem alterar de acordo com a intervenção que a pessoa recebeu.

Contudo, mesmo com as mudanças de concepção de deficiência, o discurso de impossibilidade ao acesso a uma vida educacional, assombrou essas pessoas por muito tempo. “O estigma deixa de ser a danação da alma para ser a ineducabilidade ou irrecuperabilidade do ser humano” (MARTINS, 1999, p.132), favorecendo o isolamento social.

Desse modo, falar de TEA e não falar das políticas e amparo legal que cercam esse público seria desconsiderar parte de seus movimentos, lutas, angústias, críticas e dificuldades. Conhecer as leis nos concede argumentos para exigir direitos, além de compreender os percalços históricos vividos por este público.

A compreensão dos aspectos políticos, históricos e ideológicos que atravessam os documentos acerca do TEA, possibilita a compreensão de como a sociedade foi se organizando e sendo influenciada, entendendo as mudanças do cenário brasileiro sobre a temática. Por conseguinte, acrescentar dentro desta discussão os caminhos percorridos nas legislações e políticas públicas, facilitam o entendimento dos movimentos acerca deste público e, consequentemente, nosso problema de pesquisa.

Atualmente, temos sancionadas diversas legislações, leis e programas com o objetivo de garantir o direito e proteger as pessoas que historicamente foram

marginalizadas e passaram por processos de exclusão, vítimas de tratamentos, ações e pensamentos que ferem a dignidade da pessoa humana.

Diante de tudo que observamos na legislação brasileira, percebemos alguns avanços e retrocessos. Assim, compreendemos que a legislação garante o direito, acesso e permanência da pessoa com Transtorno com Espectro Autista à educação, aos bens socialmente construídos pela humanidade, aos espaços públicos, saúde, transporte, aos direitos e deveres do cidadão, entre outros. Direitos esses que por muito tempo foram negligenciados e invisibilizados.

Todos os aspectos apresentados até o momento nos auxiliam a compreender um pouco como o TEA foi sendo compreendido em nossa sociedade, contudo, não podemos deixar de lado as diversas abordagens que auxiliam e atravessam todas esses acontecimentos e concepções.

Predominantemente, ao buscarmos estudos, clínicas e profissionais que atuam com o TEA, encontramos intervenções e acompanhamentos voltados à abordagem cognitivo-comportamental, visto que, apoiam-se no discurso de validade científica de sua eficácia. Contudo sabemos que esta não é a única forma e método para compreender e intervir. Existem inúmeras abordagens que compreendem o TEA por outros vieses, e nos oferecem ferramentas diversas.

Consideramos importante evidenciar que cada saber possui sua forma de compreender e diagnosticar, conseqüentemente, não temos a intenção de julgar e inferiorizar uma abordagem em detrimento de outra. Não teremos um vilão da história. Desse modo, realizaremos alguns apontamentos na dissertação acerca da psicanálise, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Método Denver e Modelo DIR®/Floortime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a pesquisa ainda não está finalizada, mas em seu processo de elaboração, não é possível concluir os resultados finais da dissertação. Contudo podemos inicialmente apontar que ao longo deste breve recorte a temática estudada possui inúmeras ramificações e atravessamentos que necessitam de um olhar científico, rigoroso, crítico e metuculoso.

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista historicamente passaram por processos de invisibilização e marginalização, sendo negado o acesso e permanência a espaços comuns na sociedade, direitos básicos e autonomia em suas próprias vidas.

Desde os estudos iniciais e sua caracterização até os dias atuais os pesquisadores possuem dificuldade em compreender o autismo, seja a sua causa ou motivo para uma variação enorme de características de uma pessoa para outra. Cada abordagem e referencial apontam para uma direção de entendimento

e nomeação, além de encontrarmos inúmeras técnicas, ferramentas e recursos para trabalhar com esse público, seja na escola ou clínica.

Concluimos que percebemos um aumento do número de pesquisas sobre o TEA, e as diferentes formas e áreas que se propõem a estudar a temática, assim os dados e reflexões obtidos até o momento da pesquisa nos apontam um caminho de inúmeras controvérsias e campos de disputa, ao mesmo tempo que podem possibilitar uma diminuição da névoa que circunda a temática do TEA, quando entendemos que os inúmeros questionamentos que aparecem com a temática, as diferentes nomenclaturas, legislações, abordagens e técnicas estão interligadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. (1994) **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. -8. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde** - 9 ed revista e aprimorada - São Paulo: Hucitec, 2006.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (1999). **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. Revista Educação em Questão, 9(2), 126–141, 1999.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. - Vigotski. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. - 3ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 194, 196, 197, 198
Afro-brasileira 99, 104, 182, 183, 185, 190
Agricultura 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 103
Alfabetização 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 45, 63
Arte 100, 101, 110, 145
Autismo 233, 235, 240
Autonomia 9, 12, 20, 31, 89, 134, 144, 145, 149, 152, 160, 192, 195, 218, 221, 240
Avaliação 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 145, 150, 156, 157, 163, 164, 183, 233
Avaliação da Educação Básica 24, 25, 27
Avaliação de Fluência em Leitura 33, 34, 35, 38, 44

B

- Bebês 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
Brasil 8, 10, 13, 23, 26, 29, 31, 32, 35, 45, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 104, 110, 114, 115, 124, 125, 126, 136, 138, 140, 142, 143, 144, 150, 152, 153, 154, 164, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 177, 180, 183, 185, 186, 189, 190, 201, 202, 209, 210, 211, 213, 224, 225, 228, 229, 231

C

- Campo-Cidade 141, 146, 149, 150, 151
Capitalismo 66, 159, 165, 167, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 202, 203, 231
Ciências humanas 46, 112
Coletividade 37, 74, 75, 221, 222
Colonialidade 106, 108, 110, 157, 158, 159, 160, 162, 163
Comunidade escolar 27, 52, 85, 94, 95, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 144, 194, 196
Comunidades indígenas 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93
Cultura 19, 31, 54, 58, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 99, 100, 102, 105, 107, 109, 110, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 154, 158, 168, 174, 182, 183, 185, 187, 188, 193, 195, 198, 201, 202, 215, 238
Cultura africana 182, 183, 185
Currículo 27, 50, 51, 66, 69, 87, 90, 99, 100, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 140, 141, 143, 144, 149, 150, 178, 185, 189, 192, 193, 195, 206
Currículos 69, 84, 126, 142, 147, 148, 149, 150

Currículos-experimentações 70, 73, 81
 Cursos técnicos integrados 156, 163

D

Decolonial 157, 161, 165
 Deficiência intelectual 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54
 Deficiências 17, 18, 20, 49, 59, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 239
 Democratização 129, 130, 131, 133, 134, 135, 195
 Dicotomia 72, 113, 219, 220
 Direitos sociais 48, 201, 228
 Diversidade 9, 15, 37, 49, 50, 52, 61, 70, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
 104, 106, 107, 108, 145, 146, 147, 151, 160, 182, 183, 185, 189, 191, 192,
 193, 194, 195, 197, 198, 203, 215

E

Educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 31, 32,
 35, 36, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 65, 66, 67,
 68, 78, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100,
 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 118,
 119, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154,
 156, 161, 162, 164, 165, 171, 173, 175, 176, 178, 182, 183, 184, 185, 186,
 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204,
 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224,
 228, 231, 240, 241
 Educação básica 9, 14, 144, 206
 Educação do Campo 116, 117, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 150, 151, 152,
 153, 208, 209
 Educação Especial 9, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 47, 51, 54, 112, 113, 123,
 124, 125, 191, 198, 199, 211, 233, 234
 Educação Física 98, 100, 101
 Educação inclusiva 12, 22, 86, 89, 92, 94, 125, 191, 193, 194, 198, 200
 Educação indígena 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94
 Educação Infantil 47, 52, 70, 71, 72, 75, 78, 80, 81, 189, 234
 Educação intercultural 90, 92, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107,
 108
 Educação literária 182, 183, 184, 185, 188, 189
 Educação quilombola 105, 107, 108
 Eleição direta 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135
 Ensino agrícola 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68
 Ensino-aprendizagem 13, 16, 17, 20, 48, 49, 53
 Ensino fundamental 33, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
 54, 100, 101, 144, 185, 206, 227
 Ensino médio 59, 87, 144, 156, 163, 174, 177

- Ensino profissional 55, 59, 63, 65
Ensino superior 9, 62, 118, 125, 156, 157, 161, 162, 164, 225, 227, 228, 229, 230, 231
Ensino superior público 225, 227, 228, 230, 231
Escolas públicas 33, 34, 128, 198
Escola Superior de Educação 115, 117, 118
Estágio supervisionado 121, 213
Estudos críticos do discurso 157, 162, 163, 165, 166
Etnias 85, 86, 87, 94, 103
- F
- Fluência em Leitura 25, 33, 34, 35, 38, 44
Formação 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 44, 45, 48, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 107, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 123, 125, 134, 143, 152, 153, 154, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 195, 198, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 238
Formação contínua 212, 217, 218, 222
Formação continuada 15, 16, 17, 18, 21, 23, 36, 45, 107, 112, 113, 114, 116, 117, 123, 125, 153, 218, 219, 220, 222, 223
Formação de leitores 34, 35, 36, 37, 44, 45, 185
Formação inicial 29, 36, 118, 125, 213, 216, 218, 219, 221
Formação profissional 57, 58, 59, 66, 67, 184
- G
- Gestão democrática 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 194, 195
Gestão escolar 50, 53, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200
Gestão participativa 126, 127
- H
- História 22, 65, 66, 67, 68, 98, 100, 101, 102, 109, 124, 137, 138, 144, 149, 154, 185, 189, 201
História da educação 36, 56, 66, 86, 91
Humanização 37, 105, 214
- I
- Identidade 50, 74, 84, 85, 86, 89, 93, 95, 99, 103, 104, 107, 110, 111, 148, 150, 152, 158, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 236
Identidade cultural 85, 89, 93, 95
Inclusão escolar 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 54, 112, 113, 114, 116, 117, 123, 125, 200
Indústria cultural 167, 168, 171, 174, 179
Interculturalidade 88, 89, 94, 96, 104, 108, 140, 141, 146, 148, 150, 151, 152,

- 157, 160
- Internacionalização 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165
- L
- Leitura 24, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 56, 127, 184, 185, 189, 202, 203
- Língua Portuguesa 27, 30, 98, 100, 101
- Literatura 12, 36, 49, 168, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 211, 234, 238
- Literatura infantil 182, 183, 185, 186, 189
- M
- Materialidade 72, 203, 206
- Modernidade 106, 108, 109, 110, 152, 154, 157, 158, 165, 183, 220
- N
- Neoliberal 92, 160, 167
- O
- Obras literárias 183, 184, 186, 189
- P
- Pedagogia da Alternância 154, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210
- Pedagogia do Movimento 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209
- Pesquisa-ação 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 206, 210, 212, 219, 220, 223
- Pesquisa científica 211, 222, 236, 238, 241
- Planejamento 19, 25, 27, 30, 57, 79, 113, 146, 196, 197, 198, 199, 235
- Política orçamentária 196, 197, 199
- Políticas públicas 45, 48, 50, 53, 88, 90, 92, 94, 104, 131, 140, 142, 144, 146, 148, 151, 152, 213, 225, 228, 239
- Portugal 112, 114, 115, 117, 118, 124, 125, 211, 212, 213, 223, 224, 241
- práxis 16, 22, 108, 148, 153, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 218, 220, 224
- produções acadêmicas 115, 116, 117, 119, 122
- Programa de Pós-graduação 47, 115, 234, 235, 236, 237
- Projeto Político Pedagógico 101, 116, 209
- R
- Racionalidade 12, 22, 113, 124, 150, 168, 174, 212, 219, 220, 221, 222, 223
- Reforma Agrária 143, 202, 204, 205, 206, 210
- Revolução Industrial 186, 226, 232
- S
- Sala de aula 13, 19, 34, 39, 43, 53, 215, 216, 218
- Streaming 167, 168, 169, 170, 172, 174, 179, 180

T

Território 17, 77, 78, 79, 87, 98, 99, 103, 105, 107, 109, 110, 111, 141, 142,
144, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 200, 202

Trabalho docente 16, 144, 149, 225, 228, 230, 231, 232

Transtorno do Espectro Autista 233, 234, 235, 236, 237, 240

W

Webséries 167, 168, 170, 171, 174, 177, 178

