

ISBN: 978-65-5222-007-3



CINTEDI

V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &
V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

Diálogos inclusivos nos diferentes caminhos da educação na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna.

Coordenadores:

Eduardo Gomes Onofre
Maria Margareth de Melo
Sandra Meza-Fernandez
Soraya Maria Barros de Almeida Brandao
Luciane Carneiro de Souza
Rayssa Maria Anselmo de Brito

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Magnólia de Lima Sousa Targino
Selma Gomes da Silva
Kalline Flávia Silva de Lira
Francisco Roberto Diniz Araújo



12 e 14
de Junho
de 2024

ACESSE: WWW.CINTEDI.COM.BR



CINTEDI

V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &
V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

Diálogos inclusivos nos diferentes caminhos da educação na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna

ORGANIZADORES

Eduardo Gomes Onofre
Maria Margareth de Melo
Sandra Meza-Fernandez
Soraya Maria Barros de Almeida Brandao
Luciane Carneiro de Souza
Rayssa Maria Anselmo de Brito
Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Magnólia de Lima Sousa Targino
Selma Gomes da Silva
Kalline Flávia Silva de Lira
Francisco Roberto Diniz Araújo



realizeventos
Científicos & Editora





CINTEDI

**V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &**

V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

Diálogos inclusivos nos diferentes caminhos da educação na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos inclusivos nos diferentes caminhos da educação na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna / organizadores, Eduardo Gomes Onofre... [et al.] - Campina Grande: Realize eventos, 2024. 453 p. : il, color.

ISBN 978-65-5222-007-3 [E-book].

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Educação não formal. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMITÊ EDITORIAL

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira	UNICAP
Ana Iara Dalla Rosa	
Andreia Fernandes Oliveira	UFMG
Clara Maria Miranda de Sousa	
Cláudia Solange Santos e Silva	
Débora Araújo Leal	UFAL
Diêgo de Lima Santos Silva	UEPB
Edinete Vilma Gomes da Silva	
Elba Ravane Alves Amorim	
Emanuel Soares Anselmo	
Euzimar Gregório dos Santos	
Ezer Wellington Gomes Lima	
Frankarles Genes de Almeida Sá	IFPE
Gildivan Francisco das Neves	UEPB
Gisele de Araújo Costa	UFPE
Gleudson Costa da Silva	UNIFAP
Glória Maria Leitão de Souza Melo	UEPB
Izabelly Correia dos Santos Brayner	UPE
José Roniero Diodato	UPE
Jucirene Abreu dos Santos	UNIFAP
Kadydja Menezes da Rocha Barreto	UFPB
Kamila Karine dos Santos Wanderley	UEPB
Karina Maria de Souza Soares	



Lenilda Cordeiro de Macêdo	UEPB
Lucinéia Macedo dos Santos	UFMT
Márcia Cristina da Conceição Santos Oliveira	UNIFAP
Marcia Pereira de Sousa Bringel	UFERSA
Maria Alda Tranquelino da Silva	UFPB
Maria do Rosário Gomes Germano Maciel	UEPB
Maria do Socorro M. Montenegro	UEPB
Maria do Socorro Xavier Batista	UEPB
Maria Lúcia Serafim	
Matheus Lucas de Almeida	UNICAP
Nathalie Santana Andrade Haussler	UNIFAP
Olavo Barreto de Souza	UEPB
Pamella Valadares Console	UFF
Priscila Ferreira do Nascimento	UNIFAP
Priscila Nunes Brazil	UFMG
Raimundo Gomes Luz	UNIFAP
Rômulo Tonyathy	IFPB
Ronnie Wesley Sinésio Moura	IFPB
Ruth Barbosa Ribeiro	UEPB
Saulo José Veloso de Andrade	
Senyra Martins Cavalcanti	UEPB
Sonia Azevedo de Medeiros	FCST
Suellen dos Santos Cruz	UNIFAP
Tânia Maria Goretti D. Bazante	UFPE
Tatiana Cristina Vasconcelos	UEPB
Vanessa da Silva Madureira	UNIFAP



PREF

Vanilza da Silva Sampaio UNIFAP

Viviane Almeida Pires
UFMG

Wiama de Jesus Freitas Lopes (UFMG)

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

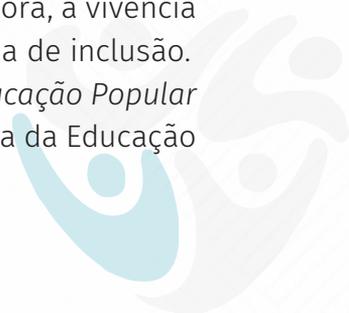
Paulo Freire (1992)

O V Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI, realizado no período de 12 a 14 de junho de 2024, em Campina Grande, Paraíba - Brasil, foi marcado por muitos diálogos em busca de favorecer a inclusão nos mais variados ambientes, espaços, rodas de conversas, palestras, numa troca de saberes e conhecimentos imensuráveis. Reencontros aconteceram com muitas emoções, lembranças, sorrisos e muita esperança na EDUCAÇÃO. Paulo Freire (1992) nos ensina que é caminhando que aprendemos a fazer o caminho, as dificuldades e desafios devem ser enfrentados, com isso aprendemos com as experiências vividas. A educação é um caminho e a educação inclusiva é o nosso sonho. Nosso evento foi um momento desta caminhada.

Nesse sentido, o V CINTEDI contou com a presença de estudantes, professoras/es e pesquisadoras/es, no âmbito nacional e internacional. O evento contou com vinte Áreas Temáticas, em que foi discutida a diversidade da Educação Inclusiva, resultando em quatro *E-books*. Na presente obra, contemplamos as áreas de *Educação Infantil; Educação Popular e do Campo; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Comunicação, Práticas de Leitura, Escrita e Inclusão; Habilidades Socioemocionais e Inclusão; Interfaces entre Saúde e Inclusão; Diversidade Étnico-racial, de Gênero e Sexualidade* e, por fim, *Inclusão Social e Direitos Humanos*.

Na Área Temática *Educação Infantil*, são apresentadas duas contribuições. O primeiro texto trata da questão da avaliação, e destaca o cuidado com o acolhimento, a observação, a escuta e a narrativa da documentação pedagógica, como também com a formação continuada dos docentes. O segundo texto apresenta uma experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, etapa Educação Infantil. Sendo experiência muito desafiadora, a vivência permitiu conhecer as dificuldades de implementação da política de inclusão.

Na sequência, são apresentados os textos da temática *Educação Popular e do Campo*, que dialogam com diversas experiências. Na prática da Educação



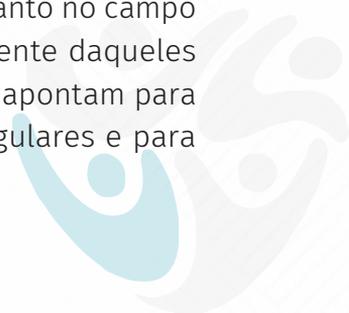
Popular é destaque, no primeiro texto, o trabalho com as mulheres camponesas, suas experiências de vida e trajetórias como líderes comunitárias que, nos espaços de terreiros domésticos, problematizam suas histórias, se empoderam, fortalecem seus relacionamentos de amizade, de conhecimentos e aprendizagens sobre a política de inclusão das relações de gênero. No texto seguinte, é analisada a Marcha das Margaridas, evento que congrega várias organizações populares de mulheres, sobretudo do campo, e movimentos sociais do brejo paraibano, buscando compreender se esse é um espaço formativo de construção de conhecimentos e novas identidades.

Ainda na mesma Área Temática, o terceiro artigo apresenta pesquisa que destaca a contribuição dos movimentos sociais para construção de uma educação do campo e a conquista de políticas públicas voltadas para formação da cidadania desta população.

Sobre a aprendizagem na *Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, é relatado uma experiência de atividades no componente curricular “Teoria e Método em Geografia”, com pessoas com deficiência. Nesse, foi constatada a necessidade de incremento na quantidade de monitores para acompanhamento das atividades e que a deficiência é apenas um obstáculo que deve ser enfrentado, e não um impedimento para a aprendizagem.

Dando continuidade as trocas de conhecimentos, a Área Temática *Comunicação, Práticas de Leitura, Escrita e Inclusão* apresentou três artigos. O primeiro trata do relato de experiência do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado II, Ensino de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nele, buscou-se estudar o gênero textual dramático, visto esse ser muito excluído do cotidiano da sala de aula. O segundo texto é um artigo que aborda o processo de correção textual em dissertações argumentativas escritas por estudantes do Ensino Médio em escola pública, no âmbito da educação inclusiva de Língua Portuguesa. E o terceiro consiste em uma pesquisa sobre literatura de cordel de autoria feminina, discutida no componente curricular Tópicos Especiais em Teoria da Literatura, onde se destacam o trágico, o mágico e o mito.

Nas linhas seguintes, integrando a Área Temática *Habilidades Socioemocionais e Inclusão*, é destacado estudo sobre como a inteligência emocional é fundamental no desenvolvimento de estudantes, tanto no campo das relações humanas como na formação escolar, especialmente daqueles com neurodesenvolvimento atípico. Os resultados da pesquisa apontam para necessária inclusão destes estudantes nas salas de aulas regulares e para

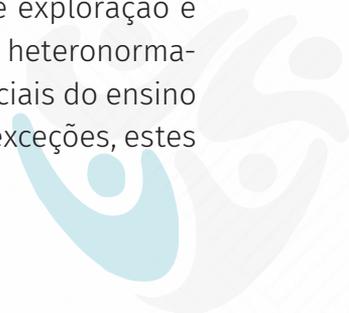


a importância da atuação docente no desenvolvimento deste processo. Na sequência, é apresentada uma experiência de grupo de escoteiros, sua organização, atividades e funções.

Um desafio permanente nas discussões sobre Inclusão de pessoas com deficiência na educação é a relação com o campo da saúde, como é necessário aprofundar a reflexão para superação de barreiras, sobretudo, quando elas servem para categorizar, segregar e rotular. No artigo que integra a Área Temática *Interfaces entre Saúde e Inclusão*, é ressaltado que a exigência de laudos não pode restringir o direito de crianças e adolescentes vivenciarem nas escolas a experiência de aprender.

Nas discussões sobre *Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexualidade* foram abordadas várias experiências de pesquisa. No primeiro texto destaca-se o brincar na Educação Infantil a partir das relações de gênero e sexualidade. Os resultados da pesquisa apontaram para (re)produção de práticas machistas e sexistas, bem como, para novos modos de ser e agir que rompem com tais práticas. O segundo texto aborda a narrativa da trajetória acadêmica de mulheres doutoras negras no campo das Ciências da Natureza, observando quais as dificuldades enfrentadas por estas profissionais. A terceira pesquisa questiona a fragilidade da formação crítica do novo currículo do Ensino Médio, o processo ensino - aprendizagem e a precarização do trabalho docente. No texto, destaca-se que a Educação Inclusiva precisa ser uma cultura que contempla todas as pessoas, estudantes com deficiência, bem como, a necessidade da contínua reflexão sobre as questões de cor/raça, classe e gênero.

Na sequência, ainda na Área Temática *Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexualidade*, o quarto texto trata de uma pesquisa sobre os currículos dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Paraná/Brasil, com intuito de mapear a formação de professores para inclusão, relações étnico-raciais e a educação quilombola. Constatou-se que esta formação ainda é superficial, mesmo que seja uma necessidade para o combate ao racismo, preconceito e discriminação. Os textos seguintes tratam das relações de gênero. A quinta pesquisa aborda as relações de trabalho, problematizando as desigualdades entre homens e mulheres nas agências de turismo. Foi constatado que as mulheres enfrentam desafios em diversas situações de exploração e discriminações. Por fim, o sexto texto discute sobre os discursos heteronormativos de arranjos familiares em livros paradidáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido constatou-se que, embora existam exceções, estes



materiais ainda transmitem um discurso de família normativo desconsiderando a diversidade de modelos familiares existentes.

Na última Área Temática deste *ebook*, *Inclusão Social e Direitos Humanos*, diversas experiências destacam o esforço de promoção da inclusão. Na primeira, que aborda o trabalho com a música e pessoas com deficiência, constatou-se que existem propostas pedagógicas adaptadas às necessidades educativas especiais, sem diminuir a qualidade e o conteúdo para os estudantes, chegando à proposição de uma Educação Musical Especial. No segundo texto, o estudo aborda o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por idosos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que visa contribuir com a discussão da temática. A terceira experiência reflete sobre um trabalho de intervenção em turma do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, visando sensibilizar sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para tanto, envolveu-se a comunidade escolar na proposta.

Dando continuidade à Área Temática *Inclusão Social e Direitos Humanos*, o quarto texto traz estudo que aborda a Educação para os Direitos Humanos desenvolvida numa escola pública existente num presídio, em que os estudantes são indivíduos privados de liberdade. O artigo seguinte apresenta a existência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão nas instituições federais de ensino superior, sua importância, trabalho e abrangência, juntamente com a assistência social. Por fim, o último artigo - não menos importante - é uma pesquisa bibliográfica integrativa sobre os impactos dos princípios dos Direitos Humanos e a inclusão social no ensino superior. Assumir esses princípios no cotidiano da academia, promovendo diálogos críticos, favorece a conscientização sobre igualdade e inclusão social no ambiente universitário.

Desejamos que estes estudos ajudem na sua prática pedagógica, caminhando para a tessitura de redes de solidariedade e a vivência de uma Educação Inclusiva.

Esperamos você no VI CINTEDI.

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Profa. Dra. Margareth Maria de Melo

Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Profa. Dra. Sandra Meza

Universidade do Chile



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.001

POSSIBILIDADES SIGNIFICATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA 16

Lúcia de Mendonça Ribeiro
Aline da Silva Ferreira Aderne
Ana Quitéria Rodrigues da Silva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.002

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 44

Luciana Freire Ernesto C. P. Sousa

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.003

**“É NO TERREIRO QUE EU APRENDO PLANTAR, REZAR E FALAR”:
AMIZADE, TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE MULHERES EM
COMUNIDADES RURAIS NO PLANALTO DA BORBOREMA (PARAÍBA)** 61

Jadson Pereira Vieira
Maria Auberlane do Nascimento Lima

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.004

A MARCHA DAS MARGARIDAS COMO EXPRESSÃO DE MOBILIZAÇÃO E LUTA DAS MULHERES POR UMA SOCIEDADE INCLUSIVA 83

Kelli Faustino do Nascimento
Nelsânia Batista da Silva
Luciélío Marinho da Costa

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.005

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTANDO A CIDADANIA CAMPONESA 94

Maria do Socorro Xavier Batista



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.006

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA DISCIPLINA TEORIA E
MÉTODO EM GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 111**

Martha Priscila Bezerra Pereira

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.007

**NÓS POR TODOS: FORTALECENDO A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM DESENVOLVIMENTO
ATÍPICO 130**

Paloma Sabata Lopes da Silva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.008

**O ESCOTISMO E A INCLUSÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL 152**

Cláudia de Oliveira Cunha

Jessyana Karla Gomes

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.009

**CONHECIMENTO MÉDICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POR ENTRE
CATEGORIZAÇÕES E ENQUADRAMENTOS DAS DIVERSIDADES E
PERSPECTIVAS NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES 170**

Jaqueline Luvisotto Marinho

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.010

**PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO BRINCAR DE MENINOS E MENINAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL 190**

Ana Thamis Batista de Farias

Joseval dos Reis Miranda

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.011

MULHERES DOUTORAS NEGRAS NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA 210

Rejane Maria da Silva Farias

Joselina da Silva



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.012

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CURRÍCULO DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ/BRASIL..... 220**

Lucia Mara de Lima Padilha

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.013

**DISCURSOS HETERONORMATIVOS SOBRE ARRANJOS FAMILIARES
EM LIVROS PARADIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL..... 241**

Fernando Lucas da Silva Gomes

Alteney José Souza Gomes

Jackson Ronie Sâ-Silva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.014

**COMO PROMOVER A DESCONSTRUÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE ENSINO
“ESPECIAL” E “REGULAR” A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE
VISEM O FAVORECIMENTO DO DIVERSO..... 259**

Lisis Oliveira

Danielle Paiva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.015

**DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO TURISMO: VIVÊNCIAS,
EXPERIÊNCIAS E ROTINAS DE TRABALHO NO AGENCIAMENTO DE
VIAGEM..... 279**

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

Raquel Quirino

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.016

**COMPETÊNCIAS DIGITAIS DAS PESSOAS IDOSAS: MAPEAMENTO A
PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA..... 301**

Cecilia Machado Henriques

Vania Ribas Ulbricht



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.017

COMPONDO A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL 331

Ana Carolina dos Santos Martins

Ana Roseli Paes dos Santos

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.018

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO EM
ESCOLA DE ESPAÇO PRISIONAL 348**

Ivanalda Dantas Da Nóbrega

Josefa Ilza Lopes Da Silva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.019

**INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA 365**

Iara Cristine Rodrigues Leal Lima

Sebastiana Aparecida Vidal Gomes

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.020

**AS BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA (2014-2024): OBSTÁCULOS A PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA 385**

Buena Bruna Araujo Macêdo

Julie Idália Araujo Macêdo

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.021

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR 401

Aline Wrege Vasconcelos

Marcela Arantes Ribeiro

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.022

LABINF NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE VIVENCIAR A INFÂNCIA 418

Maria Souza dos Santos

Sandra Canal

Andreia Mendes dos Santos



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.023

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO E CIDADANIA: OS DIREITOS
HUMANOS E O ECA NO CURRÍCULO ESCOLAR 437**

Evanda Helena Bezerra Sobral

Lenilda Cordeiro de Macêdo

Marileuda Araújo Costa



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.001

POSSIBILIDADES SIGNIFICATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Lúcia de Mendonça Ribeiro¹
Aline da Silva Ferreira Aderne²
Ana Quitéria Rodrigues da Silva³

RESUMO

Este texto **dialoga** com o conjunto de princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI BRASIL 05/2009), aspecto basilar ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças bem pequenas e pequenas. Entrelaça-se a esse diálogo a concepção de currículo ampliado prevista na Organização Curricular (OCEI/2015) existente na rede pública de educação de Maceió/AL e que norteia outros documentos importantes. O **ACOLHIMENTO**, a **OBSERVAÇÃO** e a **ESCUITA** são **metodologias** de um trabalho que se pretenda significativo e inclusivo para **TODAS** as crianças. Há um cuidado especial com a qualidade dos registros que se originam na vida

- 1 Pedagoga, especialista em Gestão e Educação Ambiental e Educação Especial Inclusiva, mestra em Educação Brasileira e doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Professora do Cmei Maria de Fátima dos Santos. Coordenadora do projeto de extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/UFAL. E-mail: lucia_0707@yahoo.com.br.
- 2 Pedagoga, especialista em Docência na Educação Infantil e Gestão Pública Municipal, mestra e doutora em Educação (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Gestora da Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória/Núcleo de Desenvolvimento Infantil (Cedu/Ufal). Coordenadora do Projeto de Extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/UFAL. E-mail: aline.ferreira@progep.ufal.br.
- 3 Letróloga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e especialista em Estratégias Didáticas para a Educação Básica com uso das TIC (Universidade Federal de Alagoas – Ufal). Professora da rede municipal (Semed/Rio Largo) e Cmei Hermé Miranda (Semed/Maceió). Colaboradora do Projeto de Extensão Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Infantil – PEPEEI/Ufal. E-mail: anakiteria@hotmail.com.

cotidiana institucional através dos instrumentos metodológicos citados e que resultam na documentação pedagógica. Esta, documento oficial da rede, **infere** sobre as concepções de avaliação e autoavaliação de crianças e adultos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que ainda subsidia fortemente o processo de formação continuada dentro da escola nas dimensões previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Palavras-Chave: Princípios Éticos, Políticos e Estéticos; Currículo Ampliado; Projeto Político Pedagógico; Documentação Pedagógica e Formação de Professoras/es.

INTRODUÇÃO

A qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças. A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também oferece argumentos fortes e contundentes sobre a sua importância na concretização dos direitos sociais da infância, de sua cidadania (BRASIL, 2018, p.11).

Convictas de sua legitimidade enquanto direito constitucional e social, a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas ocorre por meio das interações e da brincadeira. Nessa interlocução as crianças nos contam vivências cheias de sentido e imaginação, e suas produções culturais propõem um falatório sensível e curioso entre as múltiplas linguagens que dialogam com as ações de educar e cuidar nessa etapa escolar.

Ao reconhecermos a mobilização de significados (Kishimoto, 2010) produzidos através das interações e da brincadeira (BRASIL, PARECER CNE/CP 20/2009; BRASIL, 2009), iniciaremos a tessitura deste texto apresentando nosso lugar de fala. Elegemos uma de nossas instituições⁴, (Cmei) uma vez que todas as autoras são docentes na rede pública e na Educação Infantil (EI) e compreendem a diversidade de contextos. Ademais, seguindo linhas de estudo muito próximas, que dialogam com a Pedagogia da Escuta, a Pedagogia Participativa etc., conseguimos discutir de forma significativa ao produzir contribuições para ambos os espaços institucionais. A discussão proposta envolve dimensões pedagógicas importantes e complexas, e nossas reflexões corroboram o pensamento defendido por Luiz Bazílio e Sonia Kramer:

Todo projeto político pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos,

4 O Cmei Profa. Maria de Fátima Melo dos Santos pertence ao quadro de instituições públicas em Maceió/AL e atende 260 crianças em dois turnos pertencentes aos grupos etários de crianças bem pequenas e pequenas (2 aos 5 anos e 11 meses). É uma instituição que passa a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica em 2017 e, através de estudos e formação continuada em contexto, amplia sua percepção quanto à compreensão de um processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral e de qualidade para todas as crianças.

estratégias, recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções. [...] Em sua dimensão política precisa considerar [...] que todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças — também as crianças de zero a seis anos — são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada (Bazílio; Kramer, 2011, p. 61-63).

Enquanto decisão política, nossos profissionais da Educação, em discussões amplas, significativas e formativas, reconhecem como missão da instituição o alcance da excelência na Educação Infantil (EI). Espaço em que, a **INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS** potencializa uma didática do fazer que, na perspectiva de Bondioli e Mantovani (1998), a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências sejam fundamentos para propostas pedagógicas em que crianças e adultos experimentem a vida. Tal experiência ocorrerá quando os saberes e os fazeres culturais das infâncias que acolhemos, educamos e cuidamos forem reconhecidos como um outro modo de perceber o mundo e, assim, **TODAS** as crianças possam alcançar de forma significativa o desenvolvimento integral “em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Conversaremos a partir das experiências docentes das autoras no chão da escola pública da EI e da rica interlocução proveniente dos espaços entre sujeitos: crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos. Observações, registros e diálogos que envolvem a vida cotidiana ampliam essa escrita. Embasados pela legislação e outros estudos e pesquisas que nos apoiam diariamente em nossos saberes e fazeres docentes. Uma interlocução potente, mas, extremamente problematizadora ao contribuir e nos sensibilizar para a organização de práticas pedagógicas mais significativas para **TODAS** as crianças.

Pensar a EI atualmente é compreender que estamos falando de um tempo e de uma especificidade da vida de crianças que adentram ambientes escolares em que **O BINÔMIO EDUCAÇÃO E CUIDADO É ALGO INDISSOCIÁVEL**. Educar e cuidar passam a ocorrer através de ações cotidianas de acolhimento organizadas a partir das narrativas infantis, professoras/es, coordenadoras/es, auxiliares, merendeiras/os, entre outros. Assim, faz-se necessário conhecer, respeitar e reconhecer as vivências, as experiências e os saberes culturais das famílias e das comunidades durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento

das crianças, que nesse momento, ocorrerá longe de suas casas, mas sempre em parceria (famílias e escola).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o “desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e 11 meses” (BRASIL, 1996). Este passa pelo reconhecimento da função sociopolítica e pedagógica da EI ao assegurar uma formação para a cidadania, a redução das desigualdades sociais e da violação de direitos constitucionais, bem como a compreensão de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade que acolham nossas infâncias em seus cotidianos singulares.

Esse processo infantil deve respeitar a forma como as crianças, nesse “momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiar” (BRASIL, 2009). Essas peculiaridades só são concebidas legítimas, enquanto outras formas de ver o mundo, quando a docência e a didática se entrelaçam a conceitos, teorias e sensibilidades que ampliam o olhar e a escuta. Estes reconhecem os saberes culturais próprios dessas infâncias, potência, para compor a jornada de aprendizagem infantil, o planejamento docente e a formação e a autoformação dos profissionais da Educação. Transformam-se em ricos processos singulares, contínuos e cotidianos que valorizam a pesquisa, a investigação, a exploração de materiais e a descoberta de suas materialidades, a organização dos espaços, os modos e tempos das infâncias, as ideias e possibilidades.

Nesse contexto singular somos provocadas/os a Revisitar um pouco do percurso histórico da EI, sua relação com a Vida Cotidiana e o Currículo, refletir sobre a proposta de um Currículo Ampliado e sua relação com a Formação de Professoras/es. Concepções problematizadoras e potentes que emergem da interlocução entre a Escuta e o Ato de Documentar em seus desafios e contribuições ao nos convidar a olhar com olhos de sensibilidade para a primeira etapa da Educação Básica.

REVISITAR UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em seu percurso histórico, a educação da criança esteve durante séculos sob a responsabilidade da família, já que era nessa vivência com adultos e com outras crianças que ela se articulava com as tradições culturais e com

as normas e as regras orientadoras de comportamentos para a sociedade de cada época.

Um novo olhar sobre a criança surge com as mudanças no mundo e nas sociedades. Estas, de ordem sociopolíticas, econômicas e culturais, se configuram em novas estruturas familiares com a chegada da industrialização, a inserção da mulher no mundo do trabalho, o acesso a estudos e pesquisas, a formação de especialistas para a área, a compreensão da necessidade de espaços adequados para crianças, entre outros. Muitos ainda são os equívocos, os avanços e os retrocessos nas concepções que norteiam o educar e o cuidar e, conseqüentemente, a organização do trabalho pedagógico com crianças. Tais lapsos são responsáveis pela incompreensão quanto ao direito de TODAS as crianças a uma educação de qualidade. Autoras/es como, Rizzo, 2012; Rosemberg, 2008; Oliveira, 2011; Campos, 1986; Kramer, 1995, 2011; Kulhmann, 1999, 2000, 2001, 2005, 2007, 2012, Mantoam e Prieto 2006, Mantoam 2013, 2016 entre outros contribuem com nosso processo de formação inicial e continuam a fazer um chamamento a reflexão.

A educação da criança de 0 até 6 anos de idade passou a ser reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) — entre outros documentos legais — como direito da criança e de suas famílias. O reconhecimento do **DIREITO À EDUCAÇÃO** para esse grupo etário da vida no Brasil está implicado a movimentos políticos, sociais e econômicos que se desdobraram entre as décadas de 1970 e 1980, anos finais da ditadura militar, marco da consolidação da “Nova República” do país que envolveu distintos grupos sociais e políticos na elaboração da Constituição Federal de 1988 (Ianni, 1985). No contexto de debate e mobilizações populares em torno da democratização da sociedade, a legislação incorporou concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos considerando a Educação Infantil como um dos direitos das crianças e dever do Estado.

Nesse cenário maior (Alves; Ribeiro 2013; Ribeiro, 2015), destacamos a noção de infância que nos acompanha. Datada historicamente, e construída no agora, no presente, mesmo recebendo os resquícios do passado e as projeções e as expectativas do futuro, pode-se entender que nesse diálogo “[...] passado, presente e futuro podem ser compreendidos como interligados. Na

aparente descontinuidade, há uma continuidade subterrânea. O passado pode ser ativado numa citação atual” (Pimentel, 2011, p. 62).

Durante muito tempo não existiram instituições para compartilhar com as famílias os cuidados e a educação de crianças. Essa evidência histórica nos permite dizer que a Educação Infantil como conhecemos hoje é algo muito recente e que nossas atenções às “continuidades subterrâneas” devem ser uma constante em nossos percursos históricos, políticos, de estudos e formação se realmente desejamos e defendemos uma **“EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA, DE QUALIDADE SOCIAL, COM GESTÃO PÚBLICA, LIVRE DE QUAISQUER FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO PARA TODO CIDADÃO E PARA TODA CIDADÃ”** (CONAPE, 2022).

VIDA COTIDIANA E CURRÍCULO

Problematizar a vida cotidiana na intenção de promover a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil é entender que as minúcias do cotidiano das crianças e de suas famílias dialogam com o currículo e passam a ser fios condutores das práticas docentes. É por meio das ações cotidianas que organizamos experiências capazes de reconhecer e ampliar os saberes e fazeres das infâncias e da docência. Defensor das minúcias do dia a dia o Prof. Altino José Martins Filho (2020) nos diz que na Educação Infantil precisamos:

Exercer a docência sem aplicar receitas, modelos canônicos e cartesianos com técnicas enfadonhas. Compartilhar significados lendo a realidade, sendo realidade e problematizando a realidade. Leitura de mundo, antes da leitura de palavras! Apostar em um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Apresentar projetos. Seguir um rumo. Tarefas a cumprir e assumir a responsabilidade: limpar narizes; amarrar tênis; trocar as fraldas; alimentar; acalentar; oferecer colo; trocar a roupa; tomar café; colocar afeto, e cuidar... Sentir é o segredo!!! (Martins Filho, 2020, p. 241).

Longe de “técnicas enfadonhas”, mas cheio de sentidos, o planejamento da jornada de aprendizagem⁵ das crianças passa a acolher os interesses infantis

5 Segundo Maria Carmem Barbosa (2010, p. 9), [...] “A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e oferecer tempos de individualização e de socialização”. [...] é preciso cuidado para

e garantir os direitos de aprendizagem — brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se — por meio de uma organização significativa e conceitual de tempo, modos e espaço de maneira a construir ambientes ricos em possibilidades para o brincar e as interações (Ribeiro, 2020).

Compreendida a função social da Educação Infantil — EDUCAR E CUIDAR —, adentramos a concepção de currículo assegurada pelas Diretrizes Curriculares da área, que diz:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Notamos que a promoção do desenvolvimento integral da criança continua referendada na concepção de currículo para as infâncias; no entanto, são recorrentes os equívocos quanto a essa interpretação ao observarmos a organização de práticas pedagógicas que insistem em desrespeitar as infâncias em busca de uma pedagogização (Carvalho, 2016, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reitera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica ao mesmo tempo em que traz à tona outros desafios. Embasada pela legislação que a antecede, reafirmou o comprometimento com um processo de aprendizagem e desenvolvimento das infâncias apresentando um arranjo curricular que **TRANSGRIDE** a perspectiva disciplinar do Ensino Fundamental. Apresenta-nos uma relação **INTERCAMPOS** — campos de experiências — (Barbosa, 2018) que nos convida a interpretar a partir das minúcias poéticas cotidianas possibilidades significativas de diálogos entre a criança e o mundo. Tal dinâmica leva-nos, diariamente, a pensar, interpretar e criar, valorizando a equidade, os direitos de aprendizagem, o desenvolvimento

que esse processo não seja invasivo em atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais da criança. [...] são experiências que se realizam ao longo do dia. Na organização da jornada a repetição oferece aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas “certo domínio sobre o mundo em que vive e segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória para a construção de uma identidade social, de grupo”. Ter uma jornada diária pensada “na medida do grupo e de cada criança” significa também estar aberta ao inesperado, àquilo que “sem aviso” emerge no cotidiano e propicia as reavaliações de percurso, oferecendo novas opções aos bebês”, crianças bem pequenas e pequenas.

das crianças e o nosso próprio saber-fazer pedagógico. Ao transgredir alçamos voos inéditos sobre a organização de um trabalho pedagógico envolto em “novas” concepções de infâncias, tempos, espaços, materiais e suas materialidades, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que são apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). O documento defende uma visão de mundo democrática, aberta e sensível a uma singularidade plural que deve acolher o universo dessas infâncias na reorganização de suas jornadas de aprendizagens e desenvolvimento, fato que recoloca o papel do adulto nessa relação educativa.

A escuta e o acolhimento são metodologias de trabalho, logo, potencializam esse reconhecimento promovendo a ampliação e a troca de saberes e fazeres culturais, inusitadas hipóteses e problematizações; conseqüentemente, novas teorias, novos conhecimentos que se constroem dia a dia através da interlocução entre crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos, ampliando repertórios não só de crianças, mas também de docentes.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia (Rinaldi, 2017, p. 227-228).

A escuta potente identifica e acolhe sensibilidades em saberes e fazeres culturais capazes de prover um currículo para um trabalho pedagógico significativo a partir das **LINGUAGENS EXPRESSIVAS** (Faria, 2014; Ostetto, 2004, 2012; Ostrower, 1998). Ao identificarem seus saberes e fazeres culturais compondo as propostas de aprendizagens, as crianças e suas famílias passam a compreender a rede de significados e possibilidades poéticas que ali se organiza. Nesse contexto nos perguntamos: Sabemos realmente o que é escuta? O que é escuta potente? O que significa isso?

É a escuta que pode “dar voz, considerar, perceber, observar, favorecer autonomia [...]”, é o que se “convencionou chamar de escuta infantil”. Todos esses verbos juntos reconhecem “[...] a criança como indivíduo pleno, capaz e

dotado de subjetividades que fazem dela um legítimo ator social [...]” (Friedmann, 2019, p.01; 2020). Ou ainda, como nos diz Jussara Hoffmann, um indivíduo que é um, que é Único!

De mãos dadas com a escuta o acolhimento passou a ser um método de trabalho, em toda a sua complexidade e seu significado. Acolher requer compreender que aprendemos em companhia (Staccioli, 2013; Oliveira e Formosinho, 1981). Para tal, estarmos prontos para acolher o que vem de outrem é necessário ao reconhecimento de outros modos de ser e estar no mundo, “no sentido de estar aberto à possibilidade de fazer coisas de maneira diferente, para o deslocamento de uma esfera de hábitos para outra” (Sennett, 2020, p. 311-312). Nesse deslocamento, o adulto mediador do processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil acompanha as crianças e assume um outro papel: acolhe os interesses da criança, reconhece-a sujeito e protagonista de sua formação, valoriza os saberes e os fazeres culturais de suas famílias e comunidades, entendendo-os, fios condutores e reveladores de práticas cotidianas e outras possibilidades pedagógicas. Possibilidades sensíveis, poéticas e significativas, para além dos saberes e dos fazeres que os docentes carregam consigo e que já fazem parte de sua história de vida e trajetória profissional.

É extremamente relevante analisar o currículo da Educação Infantil conceituado nas DCNEI BRASIL 05/2009, considerando suas implicações para a formação de professoras/es para atuação em creches e pré-escolas, tendo em vista a pluralidade dos modos de ser docente e das especificidades de práticas pedagógicas que ratificam as diretrizes ao assumir as INTERAÇÕES e a BRINCADEIRA como eixos estruturantes do currículo. Isso porque temos evidenciado um acento sem precedentes em processos de **PEDAGOGIZAÇÃO⁶ DA DOCÊNCIA** na Educação Infantil (Silva; Carvalho; Lopes, 2021, p. 3), “a partir da difusão de manuais alinhados à Educação Infantil e currículos que têm o intuito de ensinar um **MODO UNIVERSAL** de ser professor/a de crianças pequenas desde bebês”.

A temática do currículo, conforme discutido por Silva (2017) e Arroyo (2011), continua a ser um espaço de lutas em torno de um significado e de uma identidade. Continua a ser um território “sujeito à disputa e à interpretação, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”; portanto, vem

6 Os grifos são das autoras do texto, ressaltando a importância das terminologias contemporâneas para a temática discutida pelos autores já referendados.

complementar significativamente o contexto ora retratado. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (Silva, 2017, p. 15). É imprescindível que sejam promovidas discussões que articulem tal temática com o debate mais amplo sobre culturas, docência e formação de professoras/es.

Em tal direção, discutir contemporaneamente sobre as articulações entre educação infantil e currículo se apresenta como um modo ético, político e estético de visibilizar aspectos relacionados com as especificidades da educação das crianças pequenas desde bebês (Silva; Carvalho, 2020), de destacar a importância dos marcadores da diferença (gênero, raça, etnia, religião, idade, sexualidade, classe social...). Nos modos de concebermos a educação, assim como o projeto de nação que subjaz as políticas curriculares (Anjos; Carvalho, 2021, p. 3).

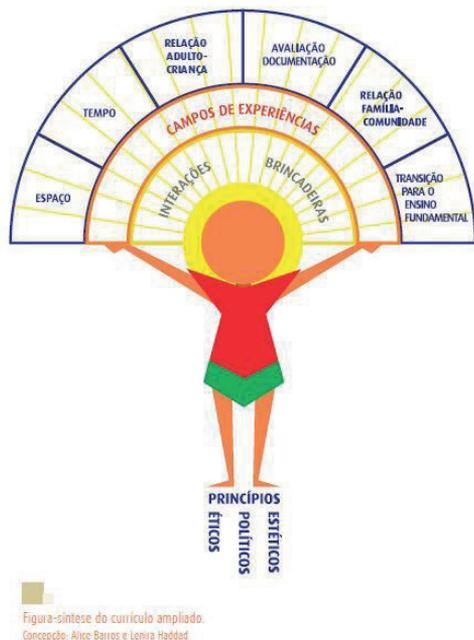
Ao conceber esses **MARCADORES DA DIFERENÇA**, poderemos alcançar práticas pedagógicas mais significativas ao entender a criança como

[...] centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Considerando que na EI tudo é pedagógico (Ostetto, 2012), o cotidiano dessas infâncias carregadas de valores e significados singulares prevê a consolidação dos princípios fundamentais presentes na **DCNEI** nº 05/2009 (BRASIL, 2009) como de extrema relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para atender a esse modo de aprender, há três princípios da **DIDÁTICA DO FAZER** que consideramos importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências ofertadas (Bondioli; Mantovani, 1998). “A criança aprende para poder problematizar o mundo” ao interrogar, descobrir ou investigar outros modos e tempos de viver. “Direitos de aprendizagem são um horizonte para pensar o processo da criança” (Fochi, 2020).

CURRÍCULO AMPLIADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Imagem 1: Figura síntese do currículo Ampliado – OCEI/2015, p. 97



97

A concepção de currículo ampliado presente na Organização Curricular para a Educação Infantil de Maceió/AL (OCEI/2015) dialoga fortemente com o conjunto de princípios-base previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; é representada na OCEI/2015 por uma criança alicerçada nesse conjunto de princípios. Sustenta nossos saberes e fazeres docentes e pedagógicos e fundamenta os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da maioria das instituições da rede. De acordo com Haddad, “a ideia é abrir o leque e ampliar o olhar sobre a ação pedagógica, reconhecendo a interconectividade de todas as dimensões, sem priorizar uma em detrimento de outras” (OCEI, 2015, p. 98). Quando o leque é fechado, apenas um componente é visível: as áreas do conhecimento, que faz com que o planejamento se reduza e jamais alcance o previsto na missão do Projeto Político Pedagógico⁷ (PPP).

7 O Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Maria de Fátima Melo dos Santos encontra-se em atualização, prática comum a um documento que se entenda legítimo ao acolher a diversidade.

[...] reconhecemos como missão o alcance da excelência na Educação Infantil, onde a INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS potencialize uma didática do fazer — a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências — que defende o DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE TODAS AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS (PPP — Cmei Profa. Ma. De Fatima Melo dos Santos, 2024).

Detalhes imprescindíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de **TODAS AS CRIANÇAS**. Por se tratar de um documento legítimo, demanda uma compreensão de criança que ultrapassa práticas conservadoras, em que a escuta, a observação e o acolhimento ainda insistem em não ocupar lugar de destaque no planejamento docente. Tal organização toma como fonte de inspiração a abordagem educativa *High/Scope* (EUA), a proposta da Itália e a pedagogia de países escandinavos, como Dinamarca, Suécia e Noruega. Logo, exige compromisso ético no planejar e no fazer COM/PARA crianças e, conseqüentemente, uma organização de práticas mais significativas para adultos e crianças que considerem a **DIDÁTICA DO FAZER** ponto de reflexão.

O currículo ampliado apresenta como ponto central uma concepção de criança rica e potente, sustentada pelos **princípios éticos, políticos e estéticos**, e que considere como eixos norteadores dessa organização pedagógica as **interações e a brincadeira**, conforme preconizam as DCNEI. Estes se **entrelaçam aos campos de experiências** e abrigam outras dimensões do currículo, como **o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação, a relação família-comunidade e a transição para o Ensino Fundamental**.

Assim, ao compreendermos a concepção de currículo ampliado na El maceioense, adotamos outras e significativas concepções para vivenciarmos a vida com crianças. Outros modos e tempos de estar com as crianças precisam ser pensados se realmente defendemos um processo de aprendizagem e desenvolvimento para TODAS as crianças numa perspectiva inclusiva.

O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. É o tempo que se estende, que se interrompe e que volta a ser retomado, tempo para perceber possibilidades, estabelecer conexões, observar, estabelecer hipóteses, experimentar essas hipóteses, fazer teorias, aprender. Só o olhar atento do adulto será capaz da escuta — no sentido metafórico — necessária para acompanhar as crianças, apresentando o mundo para elas e abrindo — e não fechando — o campo de suas possibilidades (Aguilera *et al.*, 2020, p. 13).

Se defendemos que abrir o leque é “ampliar o olhar sobre a ação pedagógica, reconhecendo a interconectividade de todas as dimensões, sem priorizar uma em detrimento de outras” (OCEI, 2015), obviamente que estamos ratificando que as crianças, sejam neurodivergentes⁸ ou não, são crianças singulares, no entanto, são plurais. Logo, trazem consigo uma riqueza de saberes e fazeres sobre a vida, sobre o mundo, sobre suas famílias, sobre o tempo e sobre suas culturas que ultrapassam e muito os nossos saberes e fazeres adultos e docentes, muitas vezes padronizados, prescritos e previstos, fundamentados em concepções ultrapassadas.

Diante de uma concepção de currículo ampliado e sensível implantado em 2015 em Maceió e ainda em implementação em 2024, as dificuldades são enormes para garantir todas as dimensões necessárias a uma **EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E DE DIREITO**. A interrupção de um processo de tamanha proporção trouxe perdas irreparáveis, como os direitos constitucionais das crianças:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o **direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No recorte o “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação” são percebidos como negligenciados, bem como negligenciada esteve e está a saúde mental de todos/as profissionais da Educação. O compromisso assumido com uma Educação Infantil de qualidade foi ignorado, e o comprometimento com as infâncias na rede municipal de educação maceioense, envolvendo manutenção da rede e, principalmente, a continuidade dos processos de formação de professoras/es para a Educação Infantil, foi preterido ao sermos surpreendidos por um cenário mundial atípico ocasionado pela pandemia de covid-19 em meados de 2020. Fomos convidadas/os a redesenhar, investigar e/ou criar outros modos

8 A neurodivergência desafia a ideia de uma norma única para o funcionamento cerebral, promovendo a aceitação e a inclusão de todas as formas de cognição. Essa perspectiva busca desestigmatizar e desafiar preconceitos em relação a indivíduos neurodivergentes, reconhecendo suas habilidades únicas e contribuições para a sociedade. Em vez de patologizar as diferenças, o termo neurodivergente destaca a variabilidade natural no funcionamento cerebral (Singer, J. 1998).

possíveis de ser e estar no mundo com as crianças e suas famílias pelas ações de educar e cuidar. O ato de acolher se fortaleceu como metodologia de trabalho, possibilitando que, juntos, pensássemos sobre “*estes outros modos de ser e estar*” com as crianças e com todos os profissionais da Educação, afinal, “[...] não há contradição entre acolhimento e ação educativa” (Staccioli, 2013, p. 29).

O **acolhimento é um método de trabalho complexo**, um modo de ser e uma ideia-chave no processo educativo. A partir dessa compreensão e transcorrido o período mais crítico da pandemia, nos deparamos com as carências de ordem socioeconômica e emocional de adultos e crianças. Ampliamos nossos encontros pedagógicos formativos (*on-line* e por conta própria na maioria das vezes) em torno dos aspectos mais gritantes observados pelas/os profissionais da Educação, envolvendo relações socioemocionais e afetivas. As concepções de educar, cuidar e de acolher pilares do trabalho com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, se fortaleceram na compreensão de que uma educação de qualidade sempre envolverá aspectos cognitivos e socioafetivos e que estes devem estar integrados e em equilíbrio para promover o desenvolvimento humano.

Não poderíamos imaginar que, nos anos que se seguiram a 2020 (2021, 2022, 2023, 2024...), a Educação Infantil maceioense fosse abandonada ao nos apresentar inúmeros e desconhecidos desafios ao ato de acolher e que a cada dia percebêssemos outras singularidades das/nas crianças relacionadas ao desenvolvimento de suas infâncias.

Durante o período pandêmico mais crítico, as situações adversas, que envolviam o medo da morte e as questões de ordem socioeconômica, emocional, mental, cultural, entre outras, impediram que as interações e a brincadeira potencializassem o convívio social com outras crianças e outros adultos. O distanciamento do OUTRO em instituições educativas ou nos próprios lares trouxe desespero às famílias, que buscavam informações, orientações ou aconchego perante a constatação de que algo acontecia com o desenvolvimento das crianças e dos adultos. O retorno ao espaço escolar trouxe muitas incertezas, medos e inseguranças. Um contexto de vulnerabilidade envolvendo, principalmente, segurança alimentar e saúde mental tomou conta de nossos dias e, de certo, apenas a certeza de que o Poder Público poderia ter feito mais. A visibilidade das carências das comunidades em geral e o desrespeito à população continuam sendo uma constante mesmo em 2024. As matrículas na rede oficial de Educação Infantil maceioense ainda não conseguem atender

às demandas infantis, uma vez que estamos falando de um déficit histórico e o atendimento à primeiríssima infância se percebe envolvido e desrespeitado em sua legitimidade por oportunistas da política partidária local que insistem em deslegitimar o potente trabalho desenvolvido até 2019. Interrompem desrespeitosamente a valorização profissional da qual o processo de formação inicial e continuada das professoras/es faz parte. Negligenciam processos de cargos e carreiras garantidos por lei, não adequando a progressão na carreira em suas respectivas classes e/ou níveis alcançados pelas/os professoras/es após investimento de recursos próprios na formação. Não obstante a demora para concessão do direito, o pagamento retroativo ao tempo de aguardo para efetivação do direito conquistado é **NEGADO**. Passam a investir dinheiro público em parceria privada buscando a **DESCREDIBILIZAÇÃO** da escola pública. Contratam pessoas sem formação pedagógica, em sua grande maioria, sem experiência na EI e sem direitos garantidos para o específico e laborioso trabalho pedagógico com crianças desde bebês. Abandonam a manutenção das instituições historicamente conquistadas, já existentes na cidade e reconhecidamente referências na Educação Infantil.

Na contramão do que há anos discutimos, estudamos e defendemos quanto ao desenvolvimento integral da criança, de um sujeito que é protagonista de seu processo, e endossadas por estudos e pesquisas na área, observamos que estruturam espaços fechados (galpões alugados ou outros) que mais se aproximam do que Michel Foucault entendia por “instituições de sequestro”. “Escolas” consideradas pelo estudioso raptoras da individualidade, do controle do tempo e dos corpos, ou ainda “instituições” que pretendiam moldar as condutas, disciplinar comportamentos, formatar o pensamento etc. Fato que em nada se aproxima da EI que defendemos enquanto rede municipal de educação de Maceió.

Para além desse triste cenário, espaços são alugados e adequados pelos “idealizadores do projeto” (Organizações Sociais Cívicas [OSCs], entre outros), que, em parceria com a gestão municipal, mas longe daqueles que compreendem a EI enquanto **DIREITO DA CRIANÇA**, passam a manter as crianças distantes do contato com a natureza, com a cidade (cidade = currículo), com a cultura, com a comunidade etc. Distantes de toda a potência da vida e brutalmente desviadas de um currículo ampliado, alicerçado em princípios que protegem, respeitam e garantem o direito das infâncias a uma educação de qualidade.

O que defendemos há anos e chamamos de **DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA**, termo defendido pela pesquisadora Léa Tiriba (2018), parece nunca ter existido.

É abandonado, e os espaços de “acolhimento” à Educação Infantil, silenciosamente, voltam a ser um “lugar de guarda”, um depósito de crianças envolvido em um discurso de que “as mães, agora, poderão trabalhar”! **SERÁ QUE JÁ CONHECEMOS ESSE DISCURSO?**

A ESCUTA E O ATO DE DOCUMENTAR

Aprendemos a escutar nossas crianças, não porque a escuta é o maior instrumento de **AVALIAÇÃO** ou **AUTOAVALIAÇÃO** dos processos ou das práticas na educação, e, sim, porque as crianças têm muito a nos dizer. Têm muito a nos ensinar! Redesenhar modos possíveis de acolher às crianças e suas infâncias têm sido nosso maior desafio. Aquilo que a correria de nossos afazeres diários distanciou de nós tornou-se a única ferramenta capaz de acolher e acalantar todos os modos de vida. O fortalecimento dos vínculos afetivos, os saberes, os fazeres e os valores culturais das crianças e de seus familiares passam a direcionar nossas ações pedagógicas e o não saber tem sido assustador.

A escuta às famílias passa a ser fio condutor de todo o processo, tornando-a outra estratégia para o acolhimento e um novo método de trabalho, provocando em nós profissionais da Educação um grande esvaziamento de nossos saberes e fazeres muitas vezes inquestionáveis. Um sentimento de incertezas pedagógicas passa a pairar em nossas cabeças, e um novo reposicionar do adulto docente é importantíssimo. Fomos e somos convidadas(os) a desapegar, desconstruir, reconstruir e ressignificar. Não somos mais os donos do saber e não existe mais lugar para a “transmissão de conhecimento”. Logo, [...] “Escutar legitima a outra pessoa” (Rinaldi, 2017, p.228).

Junto a estes, há um cuidado especial com a qualidade dos registros que se originam das observações, da escuta atenta e sensível das crianças e das suas famílias através dos instrumentos metodológicos citados no decorrer do texto e que resultam numa densa, mas importante documentação pedagógica que nos ajuda a pensar práticas pedagógicas mais significativas e a apontar qual o caminho para tornar os encontros de formação ainda mais significativos caracterizado pelo contexto. Desse modo compreendemos que,

A observação e a escuta não se referem a uma técnica, mas a um modo de interação com o outro que garante a visibilidade de quem escuta e de quem é escutado. Isso quer dizer que por trás de todo ato de escuta há uma curiosidade, um desejo, um interesse ou uma dúvida. Ou seja, há um sujeito que deseja, um sujeito aprendiz. A documentação é, então, uma “escuta visível” (Rinaldi, 2017, p. 129).

Staccioli (2013, p. 5) nos diz: “O cotidiano é importante, [...] e a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora”. A vida realmente é um grande laboratório e a todo tempo estamos investigando, descobrindo e aprendendo coisas novas com as crianças. Na EI as ações de educar e cuidar ultrapassam essa compreensão técnica, mecânica ou previsível de “ensinar” em modos e tempos previstos. Essa previsão tem apresentado inúmeros questionamentos à organização de um trabalho pedagógico significativo e de qualidade, que pretenda acolher bebês, crianças bem pequenas e pequenas (BRASIL, BNCC, 2017).

Observar situações cotidianas, aprender e apreender pela observação e pela escuta em experiências vividas com crianças, neurodivergentes ou comuns, no sentido de construir ações mais prazerosas e significativas para todos os envolvidos no processo têm sido o nosso grande desafio. Afinal, compreender o sentido do tempo e do modo como as crianças se apropriam do mundo exige um outro modo de ser docente com crianças, uma vez que precisamos ter olhos de encantamento. São esses maravilhamentos que tornam o simples tão complexo e tão relevante em nossas vidas. São marcas que nos acompanham a vida inteira, que surgem de pequenos acontecimentos que fogem ao controle, que se organizam em tempos e modos distintos e que muitas vezes nos passam despercebidos (Deleuze, 1992). O autor continua a nos convidar à reflexão ao dizer: [...] “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido [...]” (Deleuze, 1992, p. 218). Não seriam esses acontecimentos, pequenos ou simples, que compõem a vida cotidiana de todas/os nós, profissionais da Educação Infantil, crianças, pais e familiares, que estariam chamando a atenção para o seu vital reconhecimento? Não deveriam esses saberes, fazeres e valores culturais presentes nas relações cotidianas, carregados de uma complexidade própria da simplicidade que tão bem exemplifica Annie Marie Holm (1997) quando nos diz “que o simples, é complexo”, passarem a compor processos formativos de adultos e crianças, sejam na escola, sejam na universidade?

Observar as situações, aprender modos de refletir sobre a experiência vivida e tecer uma narrativa coletiva com as crianças que construa sentido para a vida de todos; para os professores e professoras já formados, é um alento, pois reafirma as ideias de grandes pensadores da educação infantil e oferece argumentos para lutar pelo não desaparecimento da infância, isto é, pelo direito das crianças de viverem uma infância em que possam ser protegidas, sem serem aprisionadas, e que lhe seja garantido o direito de participar, de modo ativo, na construção de um coletivo e, concomitantemente, a instituir um modo de ser e estar perante a vida (Barbosa, Benvenuti 2013, p. 15).

Esse outro modo de ser e estar perante a vida com crianças tece a cada dia narrativas cada vez mais desafiadoras, e hoje temos um instrumento problematizador e convidativo de outros olhares para o trabalho pedagógico com crianças. A documentação pedagógica envolve registros escritos, fotográficos, vídeos, produções infantis, cartografias dos espaços etc. É documento oficial da rede municipal de educação maceioense e infere sobre a avaliação e a autoavaliação de crianças e adultos em seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, considerando que ainda subsidia fortemente o processo de formação continuada dentro da escola. “[...] as crianças escutam a vida em todas as suas facetas, escutam os outros com generosidade e logo percebem que escutar é um ato essencial de comunicação” (Gandini *et al.*, 2019, p. 44).

Diante do diálogo apresentado até esse ponto, podemos justificar a extrema necessidade de refletirmos sobre as concepções que perpassam a primeira etapa da Educação Básica em suas muitas especificidades e o processo de formação de professoras/es. Algumas conhecidas e outras tantas que surgem a cada escuta atenta e sensível, tornando-as impossíveis de elencá-las em um único relato. Acolher um ser que é ator e autor e que faz uma leitura de mundo muito sensível e particular carregada de saberes próprios das infâncias exige desprendimento e desapego de processos ultrapassados e sem sentido. Retrocessos trarão prejuízos sem precedentes, sejam para a primeiríssima infância, sejam para a formação de professoras/es.

CONSIDERAÇÕES

A tessitura deste texto se encerra pela total impossibilidade de continuarmos a problematizar de forma intensa e comprometida todas as dimensões

que a discussão envolve. Iniciamos o texto com o convite a um necessário e inadiável revisitar da **HISTÓRIA**, que, mesmo incipiente (neste texto), é potente e provocador.

Na verdade, é um chamado de atenção para o atual contexto maceioense em termos de gestão municipal da educação. O anúncio da garantia ao “direito da criança” a uma educação de qualidade tem sido desrespeitado. A gestão desconhece ou não demonstra interesse em conhecer a HISTÓRIA ao tentar precarizar e tornar desacreditado o trabalho pedagógico desenvolvido nos Cmeis ao desvalorizar nosso sensível processo de formação. Nosso processo histórico e formativo envolve concepções de ética, política e estética e defende uma “educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social, com gestão pública e livre de quaisquer formas de discriminação para todo cidadão e para toda cidadã”.

Estarmos vigilantes é prudente, uma vez que “passado, presente e futuro são interligados. Na aparente descontinuidade, há uma continuidade subterrânea. O passado pode ser ativado” (Pimentel, 2011, p. 62). [...] e silenciosamente, podemos regredir a uma compreensão de Educação Infantil desrespeitosa que reconhece espaços inadequados um ‘lugar de guarda’ de crianças para mães que precisam trabalhar.

Talvez o/a leitor/a esteja nos criticando ao pensar que não reconhecemos a necessidade de espaços educativos para a população infantil maceioense. Podemos afirmar que nossa defesa é pelo direito à qualidade das instituições para **TODAS** as crianças. Um direito previsto na Carta Maior de nosso país e nos documentos legítimos que a sucederam, dialogam com nosso processo de formação e nos respaldam diariamente em nossas instituições.

Nossa atenção volta-se ao abandono das instituições historicamente conquistadas, já existentes na cidade de Maceió e, reconhecidamente, referências na Educação Infantil. Assim como, à descontinuidade dos processos de formação de professoras/es com qualidade e dentro da legítima e da sensível perspectiva de um currículo ampliado, previsto nas orientações curriculares da rede pública de Educação Infantil maceioense.

Dentro da perspectiva de currículo ampliado existem dimensões potentes e problematizadoras de um processo infantil significativo e que consideram a criança um ser histórico, protagonista, rico e potente. Concepções de espaço, tempo, relação adulto-criança, avaliação e documentação, relação família-comunidade e a transição para o Ensino Fundamental dialogam com inúmeras

linguagens ao nos convidar diariamente a um reposicionar docente e à organização de uma jornada sensível e ressignificada (OCEI/2015). Exige um olhar e uma escuta atenta e sensível às interações das crianças e às brincadeiras numa forma de perceber suas necessidades, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e oferecer tempos para que as crianças fiquem sozinhas imersas em seus pensamentos ou em pequenos ou grandes grupos conversando sobre a vida.

A jornada se organiza em experiências que se realizam durante todo o tempo de permanência das crianças no Cmei, permitindo que bebês, crianças bem pequenas e pequenas construam uma história, uma memória afetiva individual ou coletiva. Exige dos adultos estudos e sensibilidade para escutar e acolher o inusitado. Desse modo, a vida cotidiana se entrelaça à jornada de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, aos planejamentos das propostas desenvolvidas **COM** crianças e aos processos de formação das/os professoras/es e auxiliares dentro das instituições. Trata-se de uma organização feita **COM/PARA** as crianças a partir dos seus interesses. Acolhe tempos e modos diversos de ser criança dentro de uma instituição de Educação Infantil. Respeita, reconhece e valoriza singularidades, aspectos imprescindíveis a uma concepção de **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.

Imerso nesse cenário está o adulto referência e mediador do processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil, que acompanha infâncias e assume um outro papel: reconhece os marcadores da diferença elementos problematizadores de práticas mais inclusivas; acolhe os interesses de todas as crianças; reconhece-as sujeito e protagonistas de sua formação; valoriza os saberes e os fazeres culturais de suas famílias e comunidades, entendendo-os fios condutores e reveladores de práticas cotidianas mais sensíveis e potentes, desconstruindo um modo **UNIVERSAL** de ser professora/es de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Esse “suposto” modo universal de ser docente na EI está validado numa **PEDAGOGIZAÇÃO** que se apoia no controle dos corpos e das mentes previstos em currículos estereotipados, alinhados a manuais ou livros didáticos que insistem em uma ação docente desrespeitosa e desinformada, em que não existem protagonistas nem processos de formação.

Para atuar na **EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA**, é imprescindível um processo de formação afetivo, contínuo e respeitoso para os adultos que atuam nessa etapa e que interagem e brincam com as crianças, uma vez que a brincadeira na EI é meio para criança aprender e meio para adultos referência e

auxiliares compreenderem como as infâncias que acompanhamos se apropriam do mundo. Assim, explica-se aos “desavisados” que o acolhimento, o olhar e a escuta atentos e sensíveis são metodologias de trabalho.

Para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sensível e comprometido, é preciso existir **VALORIZAÇÃO** dentro do reconhecimento de que nosso laborioso trabalho com crianças, desde bebês, é complexo e nosso processo de formação exige qualidade e está previsto em LEI. De modo que se torna impreterivelmente necessário que os **DIREITOS** historicamente conquistados (processos de cargos e carreiras em suas respectivas classes e/ou níveis, licenças ou aposentadorias) sejam respeitados. Bem como seja desconstruída a burocracia desrespeitosa e aviltante quando da concessão do direito nas várias instâncias do Poder Público municipal. Além da garantia de pagamento tempestivo de retroativos equivalentes ao tempo e aos recursos financeiros investidos em nossas carreiras, os quais procuram atender, com respeito e compromisso, às demandas singulares existentes no chão da escola pública.

Nessa etapa singular, toda a organização do trabalho pedagógico com crianças e os processos de formação inicial e continuados consideram a escuta, a observação, os registros e a documentação pedagógica aliados sensíveis e potentes envoltos em um entendimento de que: 1. O binômio educar e o cuidar é indissociável no processo educativo; 2. Os princípios ético, político e estético dialogam entre si, são base da concepção de criança que defendemos em nossa profissionalidade; 3. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são os modos como as crianças aprendem e, assim, se apropriam do mundo; 4. Os campos de experiências acolhem ações concretas da vida cotidiana das crianças entrelaçando-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; 5. A escuta e o acolhimento são metodologias de trabalho e instrumento de avaliação do processo infantil e de autoavaliação docente; 6. O docente reconhece a criança sujeito de seu processo, mas compreende que nem tudo que é proposto reverbera, como também nem tudo que vibra nas crianças é possível ser acolhido. Assim, a didática do fazer envolve escolhas, curvas e replanejamentos (Ribeiro, 2021).

A Educação da primeira infância exige uma outra forma de pensar. É um momento em que esse estranho modo de fazer sem pensar devido à correria do dia a dia e a alguns “desavisados” compromete a apreciação do sensível, distanciando-nos do universo das crianças, tornando impossível perceber as minúcias do processo e reconhecer o protagonismo infantil. Nessa outra

percepção de mundo, o docente é um artesão (Sennett, 2013, 2020); é aquele que, ao fazer, pensa, e o conceito de tempo passa a extrapolar o previsto, autorizando o docente a dar voz e vez a outros modos de ser e estar no mundo com as crianças.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, M. I. C. *et al.* **Ritmos infantis**: Tecidos de uma paisagem interior. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ALVES, J. C. P.; RIBEIRO, L. M. **Crianças e linguagem na escola**: a cultura e o corpo infantil. Disponível: <http://www.vicoloquio.com.br/arquivos/GT23.pdf>. Acesso em: 2013.

ANJOS, C. I.; CARVALHO, R.S. **Educação Infantil e Currículo(s)**: desafios, problematizações e propostas no tempo presente. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13720>. Acesso em: 02 jul 2024.

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

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: SEMINÁRIO NACIONAL

CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais, 1, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf>. Acesso em: 22062024.

BARBOSA, M. C. S. **A BNCC e os direitos das crianças**: Educação Infantil em evidência, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452/271>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BARBOSA, M.C.S.; BENVENUTI, I.N.; STACCIOLI, G. **Diário de Acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 — Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento, 2019.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4ª ed. São Paulo: Cortes, 2011.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. **Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 20022024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**, de 11/11/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 20012024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38. n. 3, p. 466-476, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CEPPI, G.; ZINI, G. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CINTRA, R. H. R; OLIVEIRA, R. **Ateliê no cotidiano**: convite, convívio, continuidade. São Paulo: [s.n.], 2020.

CONAPE. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/caderno_virtual_conape_2022_final.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 218.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, P. **Explorar e interagir com o mundo**: os materiais na educação infantil. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/319653399_Explorar_e_interagir_com_o_mundo_os_materiais_na_educacao_infantil/link/59b854af0f7e9bc4ca393f77/download. Acesso em: 28/12/2020.

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 1, nov. 1981.

FORMOSINHO, J. O. **Documentação e avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRIEDMANN, A. **Muito além do ouvido**: o que é efetivamente escutar uma criança? Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FRIEDMANN, A. **A vez e a Voz das Crianças**: Escutas Antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GANDINI, L. A escola inteira como ateliê: reflexões de Carla Rinaldi. In: **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; LEITE, M. C. S. **Crianças, educação e o direito à cidade**: pesquisas e práticas. São Paulo: Cortes Editora, 2021.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; LEITE, M. C. S. As crianças e o direito à cidade: notas sobre o imprescindível. In: **Crianças, educação e o direito à cidade**: pesquisas e práticas. São Paulo: Cortes Editora, 2021.

HOLM, A. M. **Eco arte com crianças**. 1997. Reedição Ateliê Carambola, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Maceió - OCEI**. Maceió: Edufal, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil**: Além da A4. 4ª ed. Florianópolis: Editora Insular, 2020, p. 260.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OSTETTO, L. **Arte e formação de professores**: autoria e transgressão. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTEL, C. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Defendida em 01 de abril de 2011. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_claudia_pimentel.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil**: o curso de Pedagogia – UFAL em questão. 2015. 260 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1646/1/Saberes%20e%20metodologias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20o%20curso%20de%20pedagogia%20-%20UFAL%20em%20quest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 maio

RIBEIRO, L. M.; ANDRADE, A. Minúcias poéticas cotidianas: Contribuições ao planejamento dos professores na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.14, n. 2 (2 sem. 2020) – ISSN 2175-7003

RIBEIRO, L. M. **Planejamento**. Impresso, 2021.

SENNETT, R. **Artesanía, tecnologia y nuevas formas de trabajo**. Barcelona: Katz CCCB, 2013.

SENNETT, R. **O artífice**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; LOPES, Amanda de Oliveira. **OS MANUAIS E A PEDAGOGIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, mai. 2021. ISSN 1982-9949. doi: 10.17058/rea.v29i2.14327. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 16 jun. 2024.

STACCIOLI, G. **Diário de Acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento, 2019.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Rio de Janeiro: Criança e natureza e Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 25 jun.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.002

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Luciana Freire Ernesto C. P. Sousa

RESUMO

A perspectiva de estágio aqui relatada decorre da concepção de estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É uma proposta que representa um esforço de sistematizar e explicitar uma experiência de estágio desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado, AEE – Etapa Educação Infantil - no Centro de Atendimento Especializado – CAE Renascer, da Associação Pestalozzi de Goiânia, conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O cenário que se configura o nosso campo de estágio apresenta a mesma conjuntura de 2008, ou seja, configura-se de acordo com a política substitutiva à Política de Educação Especial, vigente desde 1994, que sustentava uma política de integração escolar. A Política para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, provoca uma reviravolta na vida das instituições “especiais”, ao definir a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização, perpassando todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, etapas e modalidades. Assim, o campo de estágio segue afetado pelos avanços e retrocessos que a Educação Especial sofre em nosso país e a nossa experiência de estágio, a partir da perspectiva histórico-crítica, busca, na formação inicial de professores, compreender o papel do AEE nesse cenário de disputas na implementação de políticas públicas de inclusão e contribuir com a formação de professores inclusivos.

Palavras-chave: Estágio, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Inclusão, Formação docente.

INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada decorre da concepção de estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, realizada no Centro de Atendimento Especializado – CAE Renascer – instituição conveniada entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e a Associação Pestalozzi de Goiânia. O Centro de Atendimento Especializado CAE Renascer é filiado à Associação Pestalozzi Goiânia e caracteriza-se como uma instituição filantrópica criada em 1995, por pais e profissionais da educação do Estado de Goiás, à época, preocupados com a educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). (PPP, 2023/2024, p. 11).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o CAE Renascer iniciou seus atendimentos nas áreas da Educação e da Saúde, visando atender a comunidade na faixa etária de seis meses a seis anos de idade, acreditando que “[...] o desenvolvimento do ser humano como um todo deriva de um processo global contínuo e gradativo na busca da formação, informação, habilitação e reabilitação da pessoa com necessidades especiais”. (PPP, 2023/2024, p. 11).

Segundo o PPP da Instituição a Associação Pestalozzi de Goiânia (APG) foi fundada no ano de 1974, por meio de Assembleia Geral, caracterizando-se como uma:

“[...] entidade civil, de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter de assistência social, educacional, saúde, habilitação e reabilitação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, estudos e pesquisas, entre outros. Objetiva a proteção de direitos da dignidade da pessoa humana, promoção da cidadania, articulação com órgãos públicos na defesa e garantia de direitos sociais para o fortalecimento de organizações no atendimento socioassistencial às Pessoas com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) ou hipótese diagnóstica de autismo e suas famílias. (PPP, 2023/2024, p. 12).

No entanto, ao longo dos anos, a Unidade CAE Renascer passou a acompanhar as políticas públicas para a Educação Especial inserindo-se nos encaminhamentos dados por essa política no que se refere ao trabalho realizado na instituição e as concepções de educação de pessoas com deficiência em nosso país.

A proposta de estágio da Faculdade de Educação da UFG, inspiradora da Resolução da universidade a respeito do estágio curricular encontra-se compartilhada no artigo O ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS, de autoria de Dalva Eterna Gonçalves Rosa e de minha autoria. É uma proposta que representa um esforço de sistematizar e explicitar o projeto de estágio que é vivenciado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, regulamentado pela Resolução CEPEC/UFG nº 1539, de 06 de outubro de 2017, o qual foi vivenciado durante a experiência de estágio no Atendimento Educacional Especializado aqui compartilhada.

De acordo com Rosa e Sousa (2020), o grupo de professores, composto por dez docentes da então área de Didática e Prática de Ensino, como era denominada à época, buscaram uma identidade para as práticas desenvolvidas nessa área, com vistas a potencializar a melhoria da formação dos professores da educação básica. Segundo as autoras a interlocução com os estudos estrangeiros de (NÓVOA, 1992), (CONTRERAS, 1997; SACRISTAN, 1999; CONTRERAS, 2002), (TARDIF, 2002; CHARLOT, 2002), (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1998), que propunham uma ruptura com a perspectiva de aplicação da teoria à prática, inaugurando uma discussão que conferiu destaque à reflexão e à produção de saberes pelos professores frente aos desafios de sua atuação no exercício da profissão docente, somada às discussões e estudos relacionados à sala de aula (ANDRÉ, 1994; OLIVEIRA, 1993), à interdisciplinaridade (FAZENDA, 1991, 1997) e à produção do saber didático e sua ressignificação na formação do professor (PIMENTA, 1994, 1997, 1999), impulsionaram uma tarefa compartilhada dos professores de Didática e Prática de Ensino para pensarem o Estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.

Os teóricos que balizaram a elaboração da referida proposta de estágio participaram de um movimento de ressignificação da formação do professor, trazendo essa ressignificação para o campo da Pedagogia, contribuindo, dessa forma, com o movimento feito por esse grupo de professores da Faculdade de Educação da UFG de pensar o estágio como um fecundo componente curricular na formação de professores. Assim, possibilitando a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, vivenciados nos campos de estágio, trazendo para o cenário acadêmico a compreensão de estágio que tem a pesquisa como recurso didático. Compreendendo assim que, a inserção da pesquisa no estágio contribui para o processo de autonomia dos sujeitos

envolvidos no percurso educacional, docentes e discentes da universidade e da escola básica. A esse respeito buscou-se estabelecer na proposta um diálogo com (ANDRÉ, 1994,1995, 1997; CUNHA, 1996; LISITA, 2006, p. 35), na busca de conferir aos atores do estágio o desenvolvimento do pensamento autônomo: ao observar, registrar, problematizar, refletir sobre a prática e intervir, provocando um movimento de diálogos e trocas entre os sujeitos envolvidos.

A proposta de estágio aqui relatada mantém a estrutura e concepção teórica exposta, porém não é estática, visto que sofre alterações e inserções ao longo do seu desenvolvimento, considerando as condições e mudanças ocorridas no campo de estágio, bem como as mudanças na compreensão e implementação da concepção de educação inclusiva em nosso país, bem como o papel que o AEE assume na implementação da proposta de inclusão nos espaços escolares. Nesse sentido, o estágio realizado no CAE Renascer, desde 2013 até a atualidade, tem acompanhado de perto essas mudanças e contribuído com a formação de professores, durante a formação inicial, para a inclusão.

A respeito dessa formação, CALDERANO, na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada no município de Goiânia-Go, entre 29 de setembro e 02 de outubro de 2013, apresenta dados curiosos e instigantes sobre a formação de professores no Brasil, ressaltando que “A preocupação com os processos formativos de docentes datam de longo tempo e as reflexões acumuladas em torno dos problemas neles encontrados indicam que suas soluções estão distantes.”, reconhecendo o movimento em prol da ressignificação da formação de professores, porém alertando para as limitações dessa formação. No que se refere à educação inclusiva, não é diferente. Embora tenhamos ordenamento jurídico e políticas públicas de apoio à inclusão, ainda estamos, no Brasil, a caminhar nos processos inclusivos nos espaços escolares e na formação de professores.

A autora destaca, neste estudo, a fragilidade da compreensão das concepções teórico-práticas sobre o estágio curricular e atribui a isso a ausência de um projeto pedagógico consistente da(s) Instituições do Ensino Superior (IES) para a formação de professores. Além disso, denuncia a ausência de uma política nacional neste campo.

Nesse sentido, concordando com as reflexões de Calderano (2013), entendemos que “há urgência de ajustes internos às IES para que o estágio saia do contingente de ações isoladas, da passividade e burocracia a que ainda está submetido.” A autora ressalta “a necessidade de medidas interinstitucionais para que de fato a realização do estágio se torne uma ação orgânica constituinte

de um processo de formação inicial que se traduza em preparação profissional adequada aos desafios do mundo do trabalho.”

No entanto há que se considerar, também, que nos últimos quinze anos houve uma melhoria, ainda que insuficiente, considerando a abrangência do desafio que a educação inclusiva impõe, na formação de professores e na produção acadêmica a respeito da inclusão. O movimento em prol da educação inclusiva é relativamente novo em nosso país, considerando o período extremamente longo de exclusão que as minorias, dentre elas o público alvo da educação especial, vivenciaram.

É nesse contexto que esse texto se insere, entre as discussões sobre estágio na formação de professores e a implementação e operacionalização da política de inclusão no nosso país, mais especificamente os meandros desse processo, em uma instituição de Atendimento Educacional Especializado vinculada à política de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Goiânia, Goiás.

A experiência de estágio vivenciada é, portanto, permeada pela concepção de estágio inaugurada pelo grupo de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, da qual faço parte desde o princípio, afetada pelo desenvolvimento do estágio ao longo desses quase trinta anos de orientação, dos quais, onze se deram no CAE Renascer, com o público da Educação Especial na Educação Infantil.

De acordo com Carneiro (2012), há que se re-organizar a escola, desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica, para que a educação inclusiva ocorra conforme referendada nas políticas educacionais brasileiras.

Situamos o leitor em relação à construção desse caminho, em especial ao caminho trilhado para a elaboração do Projeto de Estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, para então adentrarmos a uma experiência de estágio no AEE – Educação Infantil - Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAE Renascer - Associação Pestalozzi de Goiânia/ Secretaria Municipal de Goiânia.

POR DENTRO DO ESTÁGIO

Como discutimos anteriormente neste texto, o estágio do curso de Pedagogia da UFG, ainda que institucionalizado, vive uma realidade na qual a

escolha do campo de estágio, bem como o contato com a instituição campo de estágio, fica a cargo do professor orientador de estágio.

Assim, no ano de 2013, inauguramos o estágio de duas turmas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG no Centro de Atendimento Especializado – Unidade Renascer, no período matutino e vespertino. O CAE Renascer é uma instituição formal de educação, nos moldes do que preconiza Libâneo (1992), porém que se diferencia do espaço escolar, propriamente dito. Parece ser um tanto quanto contraditória essa questão, uma vez que essa instituição abriga, no seu interior, modos e estruturas de escola, porém não é categorizada como tal. Há, nesse quesito, uma razão quase inquestionável de perda do status de escola.

O cenário que se configura para o nosso campo de estágio insere-se na nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O CAE Renascer, antiga escola especial, transforma-se em Centro de Atendimento Especializado e trabalha conjuntamente com os Centros de Educação Infantil, CMEIs, no Atendimento Educacional Especializado, atendendo, no contraturno, crianças de 6 meses a 6 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil na rede comum de ensino do Município de Goiânia, encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, após avaliação multiprofissional ou por Nota Técnica.

METODOLOGIA

As discussões aqui apresentadas decorrem da orientação de dez turmas de estágio nas salas de AEE no campo de estágio - CAE Renascer – Associação Pestalozzi de Goiânia/SME Go, no período de 2013 a 2023.

As turmas de estágio na Educação Infantil contém o número máximo de 12 estagiários, sendo o estágio desenvolvido nos turnos matutino e vespertino.

A perspectiva de estudo insere-se na pesquisa qualitativa com propósitos didáticos proporcionando “acesso aos conhecimentos científicos e possibilitando ao professor assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional.” (ANDRÉ, 1994).

Para conhecer a realidade do campo de estágio foram utilizados instrumentos de pesquisa qualitativa, tal como descritos por Lüdke e André (1986).

Os dados, portanto, são oriundos da orientação e leitura dos diários de campo produzidos a partir de observações participantes e de “docência

compartilhada” pelos estagiários nas sala de AEE no período descrito e análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o professor é sujeito de sua história e que sua formação deve, portanto, proporcionar que ele assuma o seu lugar de sujeito construtor intelectual, capaz de realizar reflexões sobre a nova realidade que o cerca, o estágio se constitui como uma disciplina que visa oportunizar aos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG uma vivência no campo de estágio escolhido que proporcione aos futuros professores adentrarem à realidade da Educação, no nosso caso, da Educação Especial e, por dentro dela, refletirem sobre a educação inclusiva e o papel do AEE no processo de inclusão das crinaças na Educação Infantil.

A presença no campo de estágio se dá participando ativamente de momentos que se entrelaçam e que não seguem uma linearidade fixa. ROSA e SOUSA (2020) explicitam esses momentos, a saber:

- Apreensão da realidade da escola como campo – objetiva a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar (elaboração do diário de campo);
- Elaboração do projeto de ensino e pesquisa – a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude investigativa;
- Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa – execução da proposta de ensino na escola como campo, envolvendo os aspectos descritos;
- Relatório final do estágio – apresentação da intervenção docente na escola campo que evidencie a compreensão da realidade escolar e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente.

Iniciamos o nosso estágio, portanto, pela atuação inicial do professor orientador, que a cada novo ano e nova turma, estabelece contato com a

instituição para confirmar a possibilidade de continuidade do estágio naquele espaço e organizar a distribuição das turmas de estágio nos turnos e salas de AEE disponíveis para o estágio.

Após os acertos iniciais começamos o estágio com a apreensão da realidade do nosso campo de estágio, que não é a escola, que não permanece com a mesma configuração de imagens, que é dinâmico, que se adapta à realidade de seus sujeitos e às determinações das políticas públicas e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia (SME Go). Cabe ressaltar que os professores e servidores técnico-administrativos da educação que trabalham na instituição são concursados e vinculados à essa secretaria, visto que há um convênio entre a Associação Pestalozzi de Goiânia e a SME Go. Os professores, por sua vez, necessitam ter especialização em Educação Especial, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Assim sendo, estagiários(as) e professora orientadora partem para uma investigação para apreensão da realidade do CAE Renascer no que se refere à organização pedagógica e administrativa da instituição e constata-se, conforme explicita André (2001) que “para compreender e interpretar grande parte dos problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamento multidimensionais.”

Nessa etapa do estágio, por meio de instrumentos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, conforme descritos por Lüdke e André (1986), os(as) estagiários(as) passam às práticas de observação, realização de entrevistas, análise de documentos (Projeto político Pedagógico, fichas diagnósticas das crianças, relatórios médicos e pedagógicos, planejamentos docentes, PAEE – planos de atendimento educacional especializado, dentre outros documentos) e conversas informais com sujeitos integrantes do processo. Inicia-se aí a etapa de apreensão da realidade do campo, partindo para conhecer também as crianças das salas de AEE e suas realidades.

Retorna-se a essa primeira etapa sempre que necessário no intuito de esclarecer alguma dúvida, ou de compreender melhor qualquer aspecto que seja.

É nesse momento que os(as) estagiários(as) do curso de Pedagogia entrelaçam o conhecimento adquirido ao longo do curso sobre a organização do trabalho pedagógico e os aspectos relacionados à gestão da escola. Passa-se a elaborar, desde então, o relatório final do estágio, que só se finaliza, como o próprio nome diz, ao final do estágio. Faz-se, nesta etapa, o que usualmente denominamos na área de Didática e Estágio, como caracterização do campo

de estágio explicitando: que campo de estágio é esse? Como ele se constitui? Qual a sua vinculação administrativa? Onde ele está localizado? A que público atende? Qual a concepção de educação está presente? Dentre essas e tantas outras questões orientadoras, os(as) estagiários(as) iniciam um processo de produção intelectual com base na realidade observada fundamentada pela literatura que problematiza e analisa a área.

Dessa etapa parte-se para a observação e acompanhamento da prática pedagógica dos professores supervisores nas salas de AEE. Nesse momento os(as) estagiários(as) são subdivididos em duplas, ou de forma individual, e passam a observar a prática pedagógica das professoras supervisoras em cada sala. A quantidade de salas de AEE na instituição é variável a cada ano, pois depende diretamente de demanda da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da capacidade da instituição. Há uma sala de AEE, nos dois turnos, matutino e vespertino, que atende apenas crianças da Educação Infantil, e as demais salas de AEE atendem crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de acordo com a demanda. Os atendimentos são individualizados e com 40 minutos cada atendimento.

As observações são realizadas pelos(as) estagiários(as) que fazem o registro e a documentação dessa observação. De acordo com Ostetto (2017) “O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o planejado e o concretizado”.

Lüdke e André (1986) ao falarem sobre a cientificidade da observação ressaltam que “as observações, de certa forma, acabam por ser pessoais, ou seja, são influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções”, apud ROSA e SOUSA (2020). No entanto, faz-se necessário esclarecer, que essa observação é uma ação orientada e sistematizada, para a qual, segundo ROSA e SOUSA (2020) o professor orientador e os estagiários discutem sobre a observação a ser realizada e definem o que observar, porque observar, quando observar e com que objetivo observar, definindo, desta forma, o objeto e o foco da observação, cabendo também, neste momento, determinar o grau de envolvimento do observador que, no caso dos estágios, assume o papel de observador participante.

A observação então se encaminha, tendo os estagiários(as) como observadores participantes, os quais passam, a partir de então, a estabelecer um

contato com as crianças, a conhecerem seus modos de ser, de estar, de sentir, de aprender. Passam a perceber e **compreender também as diferenças dessas crianças e as implicações dessas diferenças nos processos educativos. Reconhecer a deficiência da criança sim, é importante que se conheça a deficiência da criança, suas características, limitações, comprometimentos, possibilidades, porém é necessário que se conheça a criança. Vygostky (1898-1934) nos provoca e refletir sobre o papel da pedagogia nesse momento.**

Permito-me apenas indicar que, aqui, o único princípio continua sendo a superação ou a compensação dos defeitos correspondentes, cabendo à pedagogia não tanto se orientar pela insuficiência e pela enfermidade, mas pela normalidade e saúde que se conservaram na criança. (2021, p. 49)

A partir dos registros individuais, estabelece-se o diálogo entre as duplas, entre as duplas e os(as) demais estagiários(as), entre estagiários(as) e professor(a) supervisor(a) e entre estagiários(as) e professor(a) orientador(a) com intenção de reflexão e compreensão do “fazer” docente e da relação entre esse fazer e o desenvolvimento e aprendizado dessas crianças. Esses momentos são fundamentais para conhecer e compreender as metodologias utilizadas pelos professores supervisores (Método TEACH, ABA, Comunicação Alternativa e Aumentativa) os modos de ensinar, a organização do tempo e dos espaços, os recursos didático-pedagógicos, os planejamentos (PAI, PAEE), os registros (Álbum de memórias, relatórios), ou seja, adentrar ao universo do fazer docente na instituição.

No desenvolvimento do trabalho do estágio essas reflexões passam a subsidiar a escrita do Projeto de Ensino e Aprendizagem que “implica preparação teórica, a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo de que o aluno desenvolva atitude e habilidades investigativas e didáticas.” ROSA e SOUSA (2020).

Os projetos são elaborados pelos estagiários(as), sob a orientação do professor orientador(a) e em diálogo com os professores supervisores e versam sobre temáticas relacionadas ao dia a dia do trabalho observado com as crianças nas salas de AEE.

É o momento do planejamento, de teorizar sobre a prática pedagógica, de fundamentar as ações, de definir objetivos e metodologias de ação, de planejar o uso de recursos pedagógicos e por fim de elaborar as sequências didáticas a

serem desenvolvidas em cada uma das regências com as crianças. De acordo com Ostetto (2012), planejar é uma “[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”.

Desse modo, nessa viagem de conhecimento, o planejamento segue como orientador da prática docente e, no estágio, como instrumento coletivo de trabalho entre estagiárias(os), professoras(es) supervisoras(es) e professor(a) orientador(a), conforme CALDERANO (2013), em regime de Docência Compartilhada.

Assim sendo, os estagiários embarcam em uma viagem no exercício da docência nas salas de AEE, nas quais o(a) estagiário(a) assumia o papel de observador(a) participante e, desse momento em diante, assume o protagonismo da atuação docente juntamente com a professora supervisora da sala observada. O exercício da docência passa, então, a ser experimentado pelo grupo de estagiários.

É importante ressaltar, neste momento, o papel do AEE como atividade complementar e/ou suplementar à Educação Infantil, conforme legislação pertinente.

O registro, como documento que marca e guarda as minúcias da atuação docente, vai sendo feito a cada atuação e passa a integrar o relatório final de estágio. A partir da experiência docente vivida e registrada os (as) estagiários(as) passam a analisar o desenvolvimento do planejamento, refletir sobre o exercício da docência e a vivência nesse espaço de educação fazendo o registro das práticas vivenciadas, considerando o vivido – descrevendo e analisando teoricamente como foi a experiência de trabalho com a(s) criança(s) destacando:

1. Em relação à vivência da prática pedagógica:
 - As estratégias utilizadas para desenvolver o planejamento, para interagir com a(s) criança(s);
 - A participação e compartilhamento da(s) professora(s) supervisoras no desenvolvimento das atividades;
 - O alcance dos objetivos propostos (na totalidade, de forma parcial, o não alcance);
 - As dúvidas, as incertezas, a mudança de caminho no planejamento, a necessidade de adaptação;
 - O trabalho coletivo;

- A interpretação do vivido;
 - Os aspectos teóricos que fundamentam a prática pedagógica.
2. Em relação à(s) criança(s):
- As conquistas, as descobertas, as dificuldades, o comportamento (contextualizado e não qualificado);
 - As características do desenvolvimento e a evolução observada;
 - A recusa de participação e/ou as repulsas e ausência de interesse;
 - As interações, compartilhamentos, socialização, comunicação, verbalização ou não;
 - A atenção compartilhada, as aprendizagens e estratégias utilizadas pelas crianças para aprender/realizar/comunicar;
 - Os sentimentos expressos e não expressos;
 - • As ausências.

Assim, diante do vivido, da reflexão e do registro, parte-se para a análise do trabalho realizado no qual os(as) estagiários(as) buscam responder, em conjunto com o grupo de estagiários, professor(a) orientador(a) e professor(a) supervisor(a), às questões orientadoras a seguir:

- O que aprendemos na vivência desse estágio?
- O que o Atendimento Educacional Especializado nos ensina?
- Qual o lugar que o CAE Renascer ocupa na POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA de 2008?
- Em que as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo de estágio contribuem para a inclusão das crianças com deficiência?
- Como se estabelece a relação família/instituição? De que forma o trabalho realizado na instituição é compartilhado com as famílias?
- Qual a relação entre a instituição de atendimento educacional especializado e o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no qual as crianças estão matriculadas? Como essa relação se constitui? De que forma o trabalho realizado na instituição é compartilhado com a equipe pedagógica e/ou professora do CEMEI para continuidade do trabalho de estimulação das crianças, de adaptação dos “modos”

de ensinar e das atividades a serem desenvolvidas com as crianças atendidas no AEE?

- Em que medida a vivência no campo de estágio CAE Renascer contribui para a formação docente na perspectiva inclusiva?

Essas questões permeiam as reflexões a respeito do estágio no AEE, no período orientado, e se fazem presentes nos diários de campo dos estagiários, bem como explicitam a organização do Atendimento Educacional Especializado no que se refere ao seu papel complementar na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se constituído como espaço formativo para a docência na perspectiva da educação inclusiva na medida em que insere, na formação docente, um espaço privilegiado de conhecimento e reflexão da prática pedagógica desenvolvida nas salas de AEE e apropriação de conhecimentos para a formação e construção da identidade profissional do professor.

O AEE, de acordo com a Política para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é oferecida na instituição de forma complementar ou suplementar à escolarização das crianças com deficiência.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, define, no artigo 2º, § 1º, que serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I. complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II. suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

E define, no § 2º, que

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Dando prosseguimento, o Art. 3º define como sendo objetivos do atendimento educacional especializado:

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se um lugar de possibilidades de se minimizar e eliminar as barreiras que impedem e/ou dificultam a inclusão das crianças nas Instituições de Educação Infantil atendendo ao que dispõe o decreto.

A prática pedagógica desenvolvida pelas professoras de AEE acompanhadas pelos(as) estagiários(as), no período considerado, demonstram sintonia com as políticas públicas para inclusão, uma vez que realizam um trabalho pedagógico que considera a criança em primeiro lugar, suas possibilidades, seus interesses e desejos, suas necessidades e as necessidades para sua inclusão.

O trabalho pedagógico observado e descrito pelos(as) estagiários(as) explicita uma prática pedagógica que prioriza as necessidades da criança no trato com os conhecimentos criando estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa e adaptada às condições da criança, favorecendo assim a inclusão social e educacional dessas crianças.

O diálogo entre as professoras do AEE e as professoras dos CMEIs se deram de maneiras diferenciadas no período do estágio transitando entre momentos de devolutiva que aconteciam na instituição e ida das professoras

do AEE nos CMEIs com o propósito de troca e orientação sobre o trabalho pedagógico com as crianças.

A parceria entre família e instituição acontece de forma sistemática e contínua, uma vez que a família da criança permanece na instituição durante todo o período de atendimento e os diálogos entre a equipe de coordenação e as famílias são constantes, bem como com as professoras das salas. Há momentos formais e sistematizados de diálogos entre as famílias e as professoras ao final de cada semestre “letivo”.

A parceria entre instituição formadora, Faculdade de Educação da UFG e Centro de Atendimento Especializado – CAE Renascer indica a fertilidade do trabalho conjunto no estágio supervisionado obrigatório em um contexto de aprendizagens mútuas e colaborativas com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas para a educação inclusiva.

Destaca-se que o trabalho conjunto entre a instituição formadora e o campo de estágio produz reflexões e conhecimentos que são socializados em momentos significativos tais como o Seminário de Estágio que ocorre anualmente e no qual o estágio assume o protagonismo na discussão promovendo a integração entre instituição campo de estágio e a universidade.

Do lugar da formação inicial, do olhar atento às mudanças das práticas educativas na Educação Especial, almejamos que o estágio continue a fomentar cada vez mais a inserção dos futuros pedagogos nos espaços educativos com vistas à inclusão efetiva das crianças com deficiência, público-alvo da Educação Especial.

Ainda que a Política para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se apresente como um novo paradigma educacional sustentado pela noção de direitos humanos entrelaçados à construção, ou transformação, de sistemas educacionais em inclusivos, nos quais aconteceria uma mudança substancial na cultura da escola, bem como na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica, estabelecida há séculos, de modo que todos os sujeitos, independentemente de sua deficiência, tivessem suas especificidades e necessidades educativas compreendidas e atendidas, há que se considerar que essa promessa, legítima e constitucional, ainda não se concretizou na íntegra.

Os desafios impostos para a inclusão no nosso país ainda se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na articulação entre o saber e prática docente.** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino VII ENDIPE, Goiânia, 1994. BRASIL, Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC, 2008.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular.** Relatório de Estágio pós-Doutoral, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2013.

_____. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

CARNEIRO, Relma Urel. DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. CARAMONI, Patrícia Moralis (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e a sociedade.** Jundiá: Paco editorial, 2016.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Atendimento Especializado (CAE) Renascer.** Associação Pestalozzi de Goiânia: Biênio 2023/2024.

GOIÁS, UNIVERSIDADE FEDERAL. **Resolução CEPEC nº731.** Define a política de Estágios na UFG para a formação de professores da Educação Básica, 2005.

GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. **Projeto político Pedagógico do curso de Pedagogia**, Goiânia: Goiás; 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Os Significados da Educação, Modalidades de Prática Educativa e Organização do Sistema Educacional.** Inter-ação, Revista da Faculdade de Educação/UFG, Goiânia, 16(1-2), p. 35 -46, jan. dez. 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas,** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. **Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OSTETTO, Luciana E. (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA e SOUSA. **O Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção de caminhos.** In: *Imagens da Formação Docente – O estágio e a prática educativa.* Marilza Rosa Suanno (org.). Anápolis – Go: Ed. UEG, 2020.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch, 1898-1934. **Problemas de defectologia;** Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes, 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.003

“É NO TERREIRO QUE EU APRENDO PLANTAR, REZAR E FALAR”: AMIZADE, TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE MULHERES EM COMUNIDADES RURAIS NO PLANALTO DA BORBOREMA (PARAÍBA)

Jadson Pereira Vieira¹

Maria Auberlane do Nascimento Lima²

RESUMO

Este artigo apresenta experiências de vida e trajetórias de lutas de mulheres líderes comunitárias na Região do Planalto da Borborema, na Paraíba. Problematicando os espaços dos terreiros domésticos³ como ambientes de empoderamento, formação política das mulheres, aprendizagens, relações de amizades e festividades. Estes espaços tornam-se inclusivos para as relações de gênero à medida que dialogam com a fala e o engajamento destas lideranças com as questões comunitárias de lutas por direitos sociais e culturais. Tomaremos como lócus para este debate as experiências das mulheres nas Comunidades Engenho Geraldo de Alagoa Nova/PB e Baixa Verde de Queimadas/PB. Metodologicamente partimos da História Oral de Vida com as discussões de Meihy (2007) e as práticas educativas não formais

- 1 Graduado do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Mestre pelo Curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba - PPGH/UFPB e Doutorando pelo Curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGH/UFRN jadsonpv@email.com;
- 2 Graduada pelo Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Mestranda pelo Curso de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba PPFPP/UEPB mariaauberlane@email.com;
- 3 São espaços destinados que rodeiam as residências nas comunidades rurais, onde as mulheres plantam vegetais(hortas), criam-se pequenos animais e reúnem-se para conversas novenas e festejos.

defendidas por Gohn (2010). Como aporte teórico adentramos a problematização decolonial no campo da História, para isso nos inspiramos nos escritos de Santos (2022) com o conceito de decolonialidade e em Ortega (1999) e Ionta (2007) para pensarmos o conceito político da Amizade e a sua relação com a política de inclusão das mulheres nas relações de gênero. Por fim, consideramos que este trabalho contribui para a escrita historiográfica de mulheres camponesas no Estado da Paraíba.

Palavras-chave: Mulheres, Amizade, Comunidades Rurais, Inclusão.

INTRODUÇÃO

As histórias e memórias das mulheres camponesas na região do Planalto da Borborema, na Paraíba, têm forte contraposição à destrutiva herança colonial europeia. A colonialidade do poder definida por Aníbal Quijano (2005) é a responsável pela construção da desigualdade de raça, classe e gênero tão presentes na vida destas agentes históricas, pois, ao longo dos tempos, as mataram e tiraram seus direitos universais, a vida, a liberdade e a terra. Mesmo com todas as tentativas de apagamentos, suas histórias são vivas e dignas de uma narrativa que é decolonial, pois se liga à América Latina, ou, como disse Gonzalez (2020) “América Ladina”. As mulheres da Borborema–PB perpassam narrativas dos “Povos do Sul”, são protagonistas e criam nos seus espaços formas de liderança que ajudam na efetivação de uma sociedade mais justa.

Este artigo versa sobre experiências de vida de mulheres na História, a interseccionalidade, Akotirene (2018), em possibilidades de narrativas, lança olhares para a resistência das mulheres frente às opressões que abrangem a estrutura política de gênero, raça e classe e que para nós se tornam possíveis quando propomos pensar sobre história de vida de líderes camponesa na região. Seja na luta pela terra e reforma agrária, como o Engenho Geraldo⁴ de Alagoa Nova–PB ou com a liderança comunitária expressa na fé e nas manifestações culturais expressadas nas Novenas de Terno, comunidade Verdes⁵, Queimadas–PB.

Quem são as mulheres protagonistas dessas narrativas? Quais seus desejos, sonhos e metas? O que as motivam a ser protagonistas de suas próprias Histórias? São protagonistas de sua própria história. Primeiro, porque suas memórias ajudam a construir a memória dos povos do campo na Paraíba, segundo, porque são agentes de transformação de suas comunidades.

Para este artigo trazemos uma narrativa que dialoga “com”, que pensa e problematiza lugares de fala. Pois comungamos com a ideia de que nosso lugar nunca será o destas mulheres. Neste sentido, pretendemos apresentar suas experiências de vida como formas de incluí-las nas narrativas da História e contribuir para que estas não sejam a dos grandes heróis (brancos) do Norte

4 Comunidade Rural no Município de Alagoa Nova - PB que passou por um processo de reforma agrária entre os anos de 1970 e 1984. 555 famílias foram beneficiadas com lotes cedidos pela união após muita luta pelo direito a terra e contra os seus herdeiros.

5 Comunidade Rural de Queimadas-PB onde é praticada as novenas de terno.

Global. Aqui, cabe-nos uma reflexão sobre a ruptura de uma estrutura maior, o patriarcado, que segundo Frederici (2017) é uma estrutura societária anterior ao capitalismo e a modernidade colonial criado para validar a narrativa de uma suposta superioridade masculina sobre o feminino.

Este artigo faz uma cartografia dos espaços construídos por estas mulheres, aproximando-as de um histórico de lutas, já existentes na região, que as aproxima de maneira direta aos “territórios de esperança”, Moreira e Targino (2007), as lutas pela afirmação de sua cultura, fé e vida que são inclusivas.

O PROTAGONISMO FEMININO E A VIDA NO CAMPO

O feminismo negro é uma categoria epistêmica importante para pensar o protagonismo nas mulheres camponesas no Planalto da Borborema, Djamilia Ribeiro (2017), em sua obra “O que é lugar de fala?”, busca com este conceito evidenciar os saberes destas pessoas frente a sociedade injusta e desigual. Para ela, pessoas com privilégios (brancos), devem assumir responsabilidade de enfrentamento do racismo com aquelas silenciadas (negros) pela história, isso deve ser efetivado por uma justiça histórica pelos crimes que sua ancestralidade cometeu, mas também como mais transformação conjunta para a sociedade.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p.48).

Nesta obra, a autora apresenta a mulher branca como uma construção discursiva do patriarcado colonial, o *Outro* teorizado por Simone de Beauvoir, em seu livro “O segundo Sexo”, era a mulher branca, europeia e burguesa. Para Ribeiro (2017) esta narrativa não contempla as mulheres negras, indígenas e latino americanas ou outras feministas pensadas a partir do Sul Global, para ela, as mulheres negras sofrem elementos de exclusão muito mais fortes que as brancas.

O lugar de “apagamento” que ela chama de “Outro do Outro” foi o da mulher negra por séculos, para justificar seu argumento Ribeiro (2017) cita a

filósofa Lélia Gonzalez, que também refletiu sobre a ausência mulheres negras e indígenas nos lugares de poder e narrativa na América Latina e no caribe e na própria narrativa eurocêntrica do feminismo branco. Em sua argumentação sobre o lugar de fala, ela diz que o “outro” admite deslocamentos, pois se a mulher branca é excluída em relação aos homens brancos, estas sofrem menos exclusão que as mulheres negras.

Se a filósofa Djamila Ribeiro [...] ganhou visibilidade ao sistematizar a discussão dos feminismos negros brasileiros sobre “lugar de fala”, ela nos leva à polêmica questão a respeito da qualidade dessa fala, de como utilizá-la quando assumimos esse lugar, já que visibilidade implica também em responsabilidade diante das expectativas da coletividade. Espera-se que o lugar de fala não se torne um argumento restritivo, já que a luta antirracista só busca agregar e até mesmo construir sensibilidades aliadas, que levem esse exercício para fora dos círculos feministas negros (Veiga, 2020, p. 20).

Os debates que Ribeiro (2017) traz para os estudos decoloniais⁶ e para o feminismo negro são importantes elementos de sustentação de uma restrita da história sobre mulheres negras em seu processo de construção subjetiva e afirmação identitária dentro dos movimentos do campo. Líderes que escreveram histórias de vida marcadas por protagonismos, que representam lugares de fala frente às diversas tentativas de apagamento de suas memórias. Mulheres que entoam cantos de libertação para se livrarem das opressões machistas de repressão ao protagonismo feminino negro e periférico.

Elas que empreendem lutas pela não destruição da terra, das sementes e dos saberes ancestrais, que lutam por sua própria vida pelas de outras, que propõem um novo modelo de desenvolvimento baseado na sustentabilidade e na agroecologia. Lutam pela permanência dos seus nos “territórios de esperança” que tanto lutaram para ter, estas mulheres criam em mim um horizonte de esperanças que com esta escrita proponho contribuir para as lutas e existências.

6 Para Boaventura de Souza Santos (2022) em sua obra: “*Descolonizar: Abrindo a História do presente*” Os estudos decoloniais surgiram na América Latina nos anos de 1990, sendo uma narrativa de independência política epistêmica dos intelectuais dos países latino americanos contra a magro-narrativa eurocêntrica.

O TERREIRO DA CASA COMO ESPAÇO DE LIBERTAÇÃO

No mundo ocidental as noções de público/privado como as conhecemos ganham sentido a partir da era moderna, em outros períodos, mundo antigo e medieval, por exemplo, as estruturas sociais que se organizavam seguiam outras perspectivas. É na modernidade que o ideal ocidental de privado é criado como espaço discursivo, de relação conjugal e base do que chamaria de Estado Moderno.

Noorani (2010) cita os pensamentos do filósofo Habermas e suas análises sobre as transformações estruturais da esfera pública na sociedade do século XVIII para problematizar o que na sociedade moderna constrói-se como privado. O ambiente conjugal burguês que para o filósofo é da ordem do feminino e baseado em pressupostos tais como o amor, desenvolvimento interior, privacidade e micro modelo de sociedade.

Para o espaço público, por outro lado, a ordem do masculino seria o modelo a ser seguido. Espaço de participação social, debate racional crítico sobre a ordem burguesa e promoção do poder político eram elementos presentes. Então, seria possível criar para este mundo um ideal binário em que a mulher estaria na esfera do privado e o homem na esfera do público.

Para contrastar mais plenamente as noções de espaço de gênero que estou propondo aqui com a moderna divisão público/privado, é útil considerar uma explicação dessa divisão que mostra a natureza pública da vida familiar privada na ideologia burguesa. Em A Transformação Estrutural da Esfera Pública, Habermas argumenta que a esfera privada surgiu no século XVIII. Inglaterra, França e Alemanha com a ascensão da família conjugal burguesa naquele período. (Noorani, 2010, p.51-52).

Os autores de “Histories Harém” concordam que na impossibilidade comparativa entre público e privado nos mundos ocidental e oriental. Neste sentido, é preciso aprofundar melhor como no ocidente o espaço doméstico torna-se elemento de cerceamento de direitos femininos, restrição de participação política e ambiente de dominação masculina.

No debate atual sobre o que se concebe como estudos das relações de gênero. “O uso do conceito dicotômico de público e privado tem merecido críticas feministas por reforçar uma representação ideológica da cultura patriarcal que se organiza e se orienta sobre as diferenças biológicas entre homens e

mulheres (NOVAES, 2015, p.52)”. A crítica é como o discurso hegemônico heteronormativo ajudou a criar espaços restritivos para a mulher na modernidade e como tal narrativa perdura-se nos tempos de hoje.

Voltando para a análise histórica ocidental notabiliza-se que no contexto pré-capitalista ainda não se associava o público ao masculino e o privado ao feminino, uma vez que os homens e as mulheres eram responsáveis conjuntamente pela reprodução e conservação familiar. Sendo assim, esta sociedade ocidental ainda era pensada a partir de uma multiplicidade de esferas hierarquizadas no mundo privado, visões estas baseadas na divisão social do trabalho.

Com as revoluções Industrial e Francesa o mundo ocidental mudou e novas marcações ideológicas passam a ser criada externamente, relação com outros mundos (Oriente, Américas e Ásia) e internamente a partir relações de poder de cunho capitalista liberal que vão se moldando gradativamente ao longo do tempo e afirmando, por exemplo, as fronteiras entre público/privado, lugares de divisão sexual, patriarcado, e assimetrias entre homem/mulher.

É nos séculos XVII e XVIII que ocorre a subversão das concepções políticas, através da emergência dos princípios liberais de “igualdade, liberdade e fraternidade”. O liberalismo, como um conjunto de ideias éticas, políticas e econômicas da burguesia, que se opunha às ideias da nobreza feudal, trouxe a separação entre Estado e Sociedade, definindo atividades específicas do indivíduo (especialmente econômicas), tendo como propósito a separação entre o público e o privado, no sentido de reduzir a intervenção do Estado na vida privada. Por consequência, as teorias liberais restabeleceram a oposição entre público e privado, a separação entre político e doméstico e entre masculino e feminino, reforçando a esfera privada a partir de uma lógica assentada no poder masculino e no contrato sexual (Novaes, 2015, p.54).

Gradativamente o espaço privado vai ganhando definição no mundo ocidental com marcações precisas e normalizadoras. A dominação masculina ajuda a criar narrativas cada vez mais contundentes de afirmação do poder do homem sobre a mulher e no século XIX vêm-se direcionamentos específicos. Neste aspecto, o poder passa a ser instituído no que chamaria de “democracia liberal burguesa”.

(...) A construção das democracias ocidentais no século XIX veio apoiada numa conceituação específica de público e privado, articulando a esta, os papéis sexuais. O século XIX marcou, deste modo,

a divisão entre Estado e indivíduo privado, constituindo um espaço político inseparável do público, do qual, porém, foram excluídos as mulheres e os proletários. (Novaes, 2015, p.54).

O racionalismo da sociedade burguesa passa a definir os lugares designados, dividir tarefas próprias aos homens e as mulheres e segregar espaços sexuais – aqueles que eram exclusivos, diferenciando a sociedade de forma definida e clara. Obviamente é preciso problematizar que o modelo hegemônico de família e de público/privado no mundo ocidental é também generalizante. Transcrições ocorreram e continuam a existir, sobretudo porque todo que enquadra normas em padrão passa a deixar de fora outras formas de ver. Os feminismos e os movimentos de mulheres são exemplos, pois à medida que a sociedade patriarcal moderna ia criando estrutura de dominação, estes movimentos em suas diferentes manifestações e ondas foram criando espaços de lutas e resistências.

Assim como a sociedade não é homogênea, assim como o social é dividido e estratificado ao longo das linhas de classe, gênero, raça, sexualidade, geração, etnia, religião e uma miríade de outros fatores, o mesmo ocorre com o espaço. Além disso, relações sociais desiguais são expressas e constituídas por meio da diferenciação espacial (Schick, 2010, P. 74).

Considerar que os espaços públicos e privados estão historicamente articulados em dimensões binárias no ocidente e ideologicamente representados como distantes pela proposta política ideológica liberal. Homens e mulheres participavam ambos os espaços, mas de formas distintas. O que não significa dizer que a mulher estava exclusivamente reclusa ao lar ou que não transgredia para o público, o político e o libertário.

A binaridade não explica tudo, sendo generalizante e opressora. E se o ocidente cria um discurso pautado sobre ela para justificar o poder do homem através do patriarcado⁷. É um exercício retórico refletir que o feminino transgrediu e em vários momentos da história trouxe para si formas de resistência e pautas de lutas para construir sua própria história.

7 Patriarcado: Sistema de dominação em que o homem é o centro da sociedade e as relações sociais são determinadas pela opressão e subordinação da mulher, através do controle da sua capacidade reprodutiva, da sua sexualidade, da sua capacidade de trabalho e da interdição do seu acesso ao poder. Ver: BUARQUE, Cristina. Introdução ao feminismo. In: VOMIN, Iole Macedo; GONÇALVES, Terezinha (org.) Caderno Gênero e Trabalho. Salvador, REDOR, 2006. P.08.

Ao pensarmos como as mulheres camponesas no Planalto da Borborema protagonizaram papéis de liderança política nas suas comunidades. E, por conseguinte, como estas transgrediram a ordem binária da família burguês ocidental vigente. Os vários movimentos de luta e afirmação cultural, são enquadramentos de espacialidades possíveis para pensar o feminino e sua narrativa histórica.

Os terreiros das casas são territórios de esperança destas mulheres. Ao pensarmos os exemplos das comunidades Engenho Geraldo de Alagoa e Baixa Verde de Queimadas estamos referendando situações específicas para observar um contexto maior em que historicamente estas agentes foram inseridas. No primeiro caso, quatro mulheres mobilizam uma comunidade pela luta por Reforma Agrária usando seus terreiros como espaço de verbalização política e organização do movimento social que criaram. Este espaço serviu para transgressão política nos anos de 1980 e serviu para fazê-las protagonistas de sua própria História.

O segundo caso, a comunidade Baixa Verde de Queimadas se articula como território de esperança através do protagonismo de mulheres líderes comunitárias que são guardiãs da ancestral tradição das Novenas de Terno, manifestação cultural que aglutina aspectos da cultura cristã católica com o coco de roda represando pelo “Terno⁸” e demais ritualistas que se inspiram na tradição afro-ameríndia.

O ENGENHO GERALDO DE ALAGOA NOVA/PB: MULHERES E A LUTA PELA TERRA

Nos vários movimentos de luta pela terra e reforma agrária no estado da Paraíba observa-se a presença feminina de forma contundente. Em seus protagonismos elas conseguiram angariar direitos, que partem de pautas locais – reforma agrária de várias comunidades, direito à terra e associativismo. Pauta estadual - com participação em grupos, movimentos e coletivos de mulheres e pautas nacionais, como as reformas sindicais dos anos de 1980, que as possibilitaram liderar de movimentos sindicais, O movimento de participação política,

8 Terno é um nome popular dado ao grupo musical que toca nas novenas, composto por zabumba, triângulo, pífanos e pratos.

a exemplo do Movimento Marcha das Margaridas⁹ que acontece desde o ano 2000 e que homenageia a líder camponesa paraibana Margarida Maria Alves¹⁰, morta brutalmente por matadores de aluguel contratados por latifundiários da região.

Diante de tantas mulheres que participaram e/ou participam destes movimentos, quatro delas, que, em suas esferas de atuação, contribuíram para quebrar a estratégia de opressão de restringir a mulher ao espaço do lar. Maria de Lourdes de Sousa (Quinca), Josefa Ermínia Cobé (Nêm Cobé), Beatriz Pedro da Costa e Maria do Céu Cobé de Lima. Mulheres que protagonizaram um processo de sensibilização comunitária para a obtenção da reforma agrária na comunidade Engenho Geraldo¹¹, no município de Alagoa Nova–PB¹², entre os anos de 1975 e 1984.

O protagonismo destas quatro líderes descritos em suas das escritas de si, Foucault (2015), construídas a partir das narrativas, e seus protagonismos exercidos nas práticas de militância em prol da terra e da coletividade, configuram conquistas sua comunidade e também foram espaços de libertação da opressão masculina, que por muito designou outras mulheres ao âmbito do trabalho doméstico e da reclusão doméstica.

9 A ação é organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e acontece em Brasília, sempre no dia 12 de agosto. A data escolhida lembra a morte da trabalhadora rural e líder sindicalista Margarida Maria Alves, assassinada em 1983 quando lutava pelos direitos dos trabalhadores na Paraíba³¹. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_das_Margaridas>. Acesso em 19/08/2022.

10 Margarida era uma imparável defensora dos direitos das trabalhadoras e trabalhadores agrários, durante os 12 anos em que esteve à frente da presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, lutou contra a violência no campo, pelo fim da exploração dos camponeses e pela reforma agrária. Disponível em < <https://www.ufpb.br/comu/contents/noticias/38-anos-apos-assassinato-margarida-alves-continua-simbolo-de-luta-e-resistencia#:~:text=Margarida%20era%20uma%20impar%C3%A1vel%20defensora,camponeses%20e%20pela%20reforma%20agr%C3%A1ria.>>. Acesso em 19/08/2022.

11 O Engenho Geraldo foi uma propriedade rural de aproximadamente 2.500 hectares, pertencente à família Tavares De Melo Cavalcante, localizada no município de Alagoa Nova-PB. Em 1984, passou por reforma agrária promovida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Nestas terras, 555 famílias foram beneficiadas com lotes. Dados obtidos na Gerência Regional do INCRA, no Bairro Pedro Gondim, em João Pessoa–PB, em 15 de maio de 2014.

12 Alagoa Nova é uma cidade do Estado da Paraíba com 21.000 habitantes no último censo demográfico. Disponível em < <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-alagoa-nova.html>>. Acesso em 19/08/2024.

As mulheres do Engenho Gerado construíram relações, Amizade e Política que as fazem únicas e protagonistas no contexto da História paraibana. Amizade que se conceitua aos moldes do que teorizou Ortega (2002) ao afirmar que em sua genealogia, ela ajuda-nos a compreender a função fundamental da organização sociopolítica e cultural na vida dos sujeitos.

A genealogia da amizade ajuda a compreender como a amizade (a qual tinha uma função fundamental na organização sociopolítica e cultural das civitas da antiguidade, e que continuou sendo um elemento significativo no tecido social e relacional da modernidade fazendo parte das redes de sociabilidade e convivialidade que ligavam os indivíduos entre si) foi progressivamente desaparecendo do espaço público, deslocando-se cada vez para a esfera privada e doméstica, e sendo posteriormente integrada à família nuclear (Ortega, 2002, p. 15).

Sobre estas mulheres a amizade torna-se elemento de transgressão e de protagonismo político no espaço público. Este conceito, portanto, é fundamental para percebermos que a fluidez da presença feminina nos diversos espaços, é algo a ser notabilizado do ponto de vista teórico, e cabe uma relação com o que foi estudado no componente.

Se a amizade foi pensada desde o mundo grego para notabilizar o espaço político masculino e construindo elementos “exclusivos para este gênero”. “[Ela] torna-se um assunto e uma prática de homens; constitutiva da virilidade, da cidadania, da ética e do cuidado de si entre os gregos (IONTA, 2007, p.26)”. As mulheres camponesas, paraibanas, vão evidenciar outra forma de vê-la.

A amizade entre elas, apresentada nas falas e relatos sobre suas atuações, é algo constante e, portanto, traz ligações com as práticas de transgressões femininas em relação à esfera do privado, pois como afirma Ionta (2007) e Ortega (2002). A amizade é um elemento político de libertação à ordem patriarcal ocidental.

A tradição do pensamento político ocidental se constitui em um gesto de interpretar a esfera do político (da qual a Amizade faz parte) em categorias pré-políticas, familiares ou domésticas. A “amizade econômica”, familiar proposta por Aristóteles é, no fundo, anti-política, embora que ele imprima um caráter político. Ao talante anti-político da filosofia política tradicional, isto é, ao uso das categorias pré-políticas para descrever relações políticas,

corresponde a uma percepção anti-política da amizade, por seguir o modelo familiar doméstico. (Ortega, 2002 p.14)

Quinca, professora do campo, mulher que dedicou vida profissional ao magistério, trouxe uma série de conhecimentos pertinentes de serem narrados a partir de sua História de Vida. Sua participação como liderança no movimento de reforma agrária do Engenho Geraldo se deu por meio de uma intensa valorização de causas e lutas por direitos sociais de seus vizinhos e amigos.

Aos 15 anos se engaja na luta da comunidade, pois via em sua dificuldade de acesso à sua educação algo comum aos outros jovens camponeses. A época estudava o antigo colegial ao tempo que começava a ministrar aulas para estudantes do primário. Fazia isso em sua casa para contribuir com a renda de sua família.

Com o passar dos anos adquire experiência e conhecimentos de mundo partilhados com os educandos e vizinhos. Assume papel de liderança no movimento do Engenho Geraldo e aos poucos se torna referência para as mais de quinhentas famílias¹³ que habitavam a comunidade. Cria táticas de resistência socializadas com os demais, articula as outras líderes e torna -se a responsável pela articulação política do movimento. Foi perseguida pelos poderes instituídos, mesmo que tenha conseguido escapar das investidas dos agentes governamentais do poder repressor da Ditadura Militar.

Nêm Cobé e Maria do Céu, mãe e filha, que compartilharam ideias de coletividade, respeito e liderança. A força da amizade construída por duas mulheres que, juntas, edificaram lutas, cuidado mútuo e pertença à terra. Construíram o respeito coletivo, no movimento social e tornaram-se líderes.

Nem, católica praticante, usou sua religiosidade e seu conhecimento político adquiridos nas Comunidades Eclesiais de Base- CEBs, nos ensinamentos da Teologia da Libertação¹⁴ e nos movimentos sociais para mobilizar a comunidade em seus coletivos. Tais mecanismos foram imprescindíveis para que o aos trabalhadores do Engenho Geraldo obtivessem, após 20 anos de lutas, sua tão sonhada posse definitiva da terra.

13 Segundo informações obtidas junto ao INCRA-PB.

14 A Teologia da Libertação é um movimento sócio-ecclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. Disponível em < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf > Acesso 23/08/2022.

Ela convencia a engajar a comunidade na luta e gradualmente, fazendo-os entender quem era o grande inimigo não era o vizinho de roçado ou porteira, nem a “comadre” que morava perto de sua moradia, mas sim os latifundiários, “donos do poder” e da “terra”. Nem fazia isso por meios dos encontros religiosos (novenas e grupos de oração). Ambientes usados pela liderança para educar a comunidade sobre as lutas em empoderamentos necessários.

Maria do Céu Cobé, nasceu no Sítio Camará, na zona rural de Alagoa Nova–PB, filha de Nem e João Cobé. Suas articulações foram importantes para a comunidade Engenho Geraldo, uma vez que era responsável por encaminhar os moradores para a procura da saúde e da assistência social. Desde muito jovem, por incentivo da mãe, começa a engajar-se no movimento.

O papel político de Maria do Céu e a facilidade em articular os moradores da comunidade, aliado ao respeito que herdara de sua mãe, foram peças-chave no seu protagonismo. Sua liderança edificava-se em uma série de atividades, ela era responsável por marcar as reuniões secretas, a novena, organizar encontros com apoiadores externos, articular negociações com os donos da terra e prestar assistência aos moradores que precisassem de ajuda financeira ou médica.

Beatriz Pedro, a quarta líder do movimento, se destacava por “animar” (mobilizar) os movimentos e ações públicas. A arte de compor, declamar e cantar versos se tornou marca de sua subjetividade. Os moradores enaltecem o entusiasmo e a alegria coletiva que era ouvir sua voz entoando canções de protesto nos atos públicos que o movimento organizava. Embora sua função não fosse apenas esta, suas canções ecoam até hoje na memória coletiva da comunidade como registros que davam vida ao movimento.

A alegria que Beatriz Pedro trazia para os encontros e o engajamento através arte ajudava a dar corpo às ações promovidas pelo movimento. Ela era e dava inspiração aos que tinham vontade de agir. A coragem de muitos começou a partir da inspiração em vê-la, para um movimento social que necessitava de coesão, seu papel foi primordial.

A amizade que estas quatro líderes edificaram, a força política que protagonizam e a pauta de luta pela terra e contra a ditadura militar que levantaram são elementos de problematização para pensar a transgressão feminina ao espaço público. Elas são exemplos dentro do universo da binaridade ocidental que quebram o poder e a dominação do patriarcado.

A relação de empoderamento e lugar de fala dessas mulheres são constantemente escritas. As canções nos movimentos revelam muito mais do que

sobre si, elas são a porta para a conquista de outras, são vozes que encantam e engajam para que as bandeiras de luta ganhassem cada vez mais seguidores. As quatro companheiras sabiam disso e faziam questão de afirmar nos diversos movimentos as melodias.

A historiografia subalterna traz à tona questões de método que impediriam usar tal artifício. Com respeito à “imagem” da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assimilada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação. A Historiografia subalterna deve confrontar a impossibilidade de tais gestos (Spivak, 2010, p.84-85).

Ao falarmos sobre os terreiros destas mulheres lembramos também como estes espaços serviam para entoar as canções do movimento, recordando o episódio em que cinco trabalhadores do Engenho Geraldo foram presos injustamente por retirarem lenha na mata para construir suas casas.

A nossa decisão era que quando prendesse um trabalhador iríamos sair em marcha, e no caso foram logo cinco deles (...) reunidos no sindicato para chamarmos a advogada da Comissão de Justiça e Paz, Tereza Braga, era o nome dela e saímos uma multidão para soltar os trabalhadores. Todos fomos a pé nas estradas e éramos umas 500 pessoas, íamos cantando até a frente do Fórum de Justiça (risos), só saímos quando os companheiros foram soltos (Quinca, Areia-PB, 15 de ago. 2014).

A alegria em rememorar faz com que ela cante com alegria o momento vivido:

Quando o coronel chegar
Que juntar a cabroeira.
Todos gritem com bem força
Na frente da bagaceira.

Só aceita a sujeição,
Se assinar minha carteira.
Só aceita a sujeição,
Se assinar minha carteira.

Meu salário atrasado
Desde quando eu comecei.
Derramei tanto suor
Nada disso aproveitei
Hoje eu estou sabendo
Que o agricultor tem vez.

Na lei 4.504 eu também li o decreto
Pode jurar que é certo
Que o rico odeia o pobre
Como o gato odeia o rato (risos)
(Quinca, Areia–PB, 05 de ago. 2023)

Sobre significação da canção para uma pauta de lutas na história dos camponeses, pode-se destacar elementos como a Lei Federal 4.504 de 30 de novembro de 1964, que estabelecia o Estatuto da Terra, normativa que resguardava vários direitos aos trabalhadores do campo, tais como Reforma Agrária, direitos trabalhistas para os trabalhadores do campo.

Os momentos de partilha em grupos eram importantes para a afirmação da liderança e dos papéis sociais dentro dos movimentos. O protagonismo das mulheres líderes era referendado nestes momentos. A mística apresentada por Vargas Netto (2007) nos movimentos sociais tem raízes no tradicional milenarismo que em algum lugar no processo histórico foi atrelado ao ambiente camponês. Ela seria espécie de utopia recorrente que tem ajudado em levantes de massas camponesas, através dos tempos, para lutar por um mundo mais justo e em harmonia com a natureza.

Classicamente, misticismo pode ser definido como toda doutrina que admita a comunicação direta entre o homem e Deus. A prática mística consiste, essencialmente, em definir os graus progressivos da ascensão do homem até Deus, em ilustrar com metáforas o estado de êxtase e em procurar promover essa ascensão. O termo mística originalmente dizia respeito a uma forma superior de experiência, de natureza religiosa, ou religiosa filosófica, que se desenrola normalmente num plano transracional (não aquém, mas além da razão) e que mobiliza as mais poderosas energias psíquicas do indivíduo ou do coletivo (Vargas Netto, 2007 p. 260).

As canções evocam a luta e a resistência dos trabalhadores “Se existe raça humana pra lutar/Agricultores, não devemos mais parar(...)”. Sentimentos eram partilhados e ideais de pertencimento a uma causa eram forjados, quanto a mística destes movimentos ela ajudava a fortalecer um ideal a ser alcançado que ajudavam a traçar objetivos, muitas vezes revolucionários, de luta por uma sociedade melhor.

Quinca e as companheiras formaram-se nestes ambientes de religiosidades, musicalidades e poder de fala. Hoje se afirmam em outras identidades

e sobretudo pelo lugar de formação que estes ambientes ao longo de sua trajetória ajudou a formar. “Sou uma mulher negra, hoje entendo isso melhor, acho que os anos de aprendizado nos movimentos me ajudaram a aprender coisas que antes não sabia (Quinca, Areia–PB, 15 de ago. 2023)”.

A mulher negra que relata conquistas em sua trajetória de lutas. Hoje é fruto de uma construção identitária responsável por um entendimento interseccional que dialoga com raça, classe e gênero. Afinal, é uma mulher negra, que mora em uma região periférica, estado periférico, de um país periférico, que durante sua vida enfrentou lutas por sua afirmação política de mulher, líder camponês e negra.

AS MULHERES E AS NOVENAS DE TERNO NA COMUNIDADE RURAL DE BAIXA VERDE EM QUEIMADAS/PB

As Novenas de Terno são manifestações afro-ameríndias presentes nas comunidades rurais de Queimadas desde o início do século XX. A musicalidade do terno, as danças de roda e as novenas para os santos católicos se aglutinam nos terreiros das comunidades, que se enchem de cor, perfume e luz durante a execução dos rituais.

A chegada dessas manifestações ao município ocorreu quando “famílias locais que, antes, mantinham relações sociais entre as atuais regiões de Vicência, São Vicente Ferrer e Machados–PE, nas primeiras décadas do século XX (Ramo, 2019, p.47).” Esse fluxo cultural entre as cidades dos estados da Paraíba e Pernambuco foi facilitado pela proximidade geográfica, permitindo que, em determinados períodos, as famílias se deslocarem em busca de trabalho. Ao retornarem, traziam consigo diversas expressões culturais, incluindo danças de roda como o coco de roda, a ciranda e o coco de mergulho. Essas danças eram realizadas nos terreiros de casa, em momentos de entretenimento com a vizinhança.

Segundo Ramo (2019), a família Zuca foi uma das pioneiras na difusão do coco de roda na comunidade rural do Sítio Verdes. Esta tradição cultural foi disseminada através das práticas do catolicismo popular, onde as residências começaram a promover as Novenas de Terno e o coco de roda. Essas celebrações combinam elementos religiosos e culturais, criando um espaço onde o sagrado e o popular se encontram.

Zalauar (1983) ao escrever sobre a relação dicotômica entre a festa sagrada e a festa popular, reforça que “muitas vezes, com a realização da festa do Divino, a festa do povo se opunha à igreja, que tinha outra festa - a do sagrado sacramento (Zalauar, 1983, p. 22)”. Essa oposição reflete a tensão entre as práticas religiosas institucionalizadas e as expressões culturais populares. As Novenas de Terno simbolizam essa fusão, sendo momentos em que a fé e a cultura local se entrelaçam, regidas pelos próprios moradores das comunidades rurais.

Essas celebrações não são apenas eventos sociais, mas também espaços de resistência cultural. Ao promoverem as Novenas de Terno e o coco de roda, os moradores do Sítio Verdes afirmam suas identidades e preservam suas tradições frente às influências externas e às possíveis tentativas de homogeneização cultural.

A dança de roda, o toque do terno e a reza são transmitidos aos mais jovens em uma relação coletiva e ancestral, projetando uma continuidade histórica de culturas que foi experimentada e ensinada no seio familiar. Os anciãos da comunidade, representantes da memória viva, desenham nos terreiros, com suas lembranças, o rastro do passado. Essas memórias, “formam um sistema independente, por serem lembranças de um mesmo grupo ligadas umas às outras, de alguma forma apoiadas umas sobre as outras, porque esse grupo se distingue de todos os outros (Halbwachs, 2006, p. 38)” e são a base da formação coletiva nas rodas de dança. Esses elementos de conhecimento estão plantados e enraizados nos terreiros da resistência, baseados em princípios de uma educação não formal.

Sobre o saber não formal que constrói dentro destes espaços de sociabilidade e cultura das mulheres é preciso notabilizar que “essa é a educação que se aprende ‘no mundo da vida’, por meio de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos e cotidianos (Gohn, 2010, p. 16)”.

Os grandes educadores desse ensino não são os professores, pois ele não é institucionalizado. O saber está nos mestres e mestras, formados por experiências afetivas, históricas, culturais e identitárias. Dona Cema representa esse repertório de formação, no qual os espaços educativos não formais acompanharam sua trajetória de vida. Em suas memórias, ela descreve como se deu a sua formação.

A gente aprendeu a dançar coco, meu filho, com idade de cinco anos. Pai já botava a gente pra dançar. O pessoal tocando, a família dele

e pai botava a gente, os filhos pra dançar. Aí aprendemos Através das mães, da gente, das tias. Não era ciranda não, sabe? Era novena. Quando findava as novenas, ia dançar no pé da bandeira. Amanhecia, dançando. (Ramo, 2019, p. 123).

Na educação não formal, há uma intencionalidade na ação de educar. Dona Cema revela que o ato de dançar, aprendido desde a infância, é constituído por sua vivência histórica e entrelaçado ao pertencimento cultural herdado por saberes adquiridos através do processo de familiarização com os laços culturais e históricos. Em outras palavras, Dona Cema aprendeu a interpretar o mundo a partir de seus laços afetivos e identitários, elaborados desde sua tenra infância.

Essa forma de aprendizado resulta na formação para a vida, enfatiza a transmissão de conhecimentos através da prática e da experiência, em vez da instrução formal. Os saberes transmitidos pelos anciãos não são apenas técnicas ou movimentos, mas envolvem uma compreensão profunda dos valores, histórias e crenças que dão sentido a essas práticas que dialogam com o seu lugar do mundo constituído pela valorização de si. Assim, a dança de roda e outros elementos culturais tornam-se veículos para a preservação e a perpetuação da identidade coletiva.

Dona Cema em 2010, recebeu o Prêmio Culturas Populares – Edição Mestra Dona Izabel. Este prêmio, promovido nacionalmente pelo Ministério da Cultura, visa valorizar os mestres da cultura popular. O que condecora Dona Cema como mestra de coco não é o prêmio em si, mas a força da sua atuação está imbricada com sua história de vida que representa um lugar de reexistência. Krenak (2020) diz que nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido de experiência da vida. As ausências denunciadas pelo autor são construídas por história de apagamentos, esquecimentos e silenciamentos de culturas, sujeitos subalternizados.

As semelhanças são tantas que algumas populações continuam hoje a lutar pela independência que há de vir. E que não se pense que estamos a falar de um pequeno país ausente. Se juntarmos povos indígenas e quilombolas, camponeses e trabalhadores rurais sem-terra, trabalhadores sem direitos ou em condições análogas às de trabalho escravo, populações de favelas urbanas, populações sem abrigo, populações vítimas de múltiplas discriminações (porque são pobres, porque são negras ou indígenas, porque são mulheres,

em suma, porque são corpos racializados e sexualizados), estamos a falar da maioria do povo brasileiro. (Santos, 2022, p.12)

As trajetórias dessas mulheres nos convidam a mergulhar nas águas de uma história marcada por ausências e violações que marginalizam conhecimentos e sujeitos. Esta marginalização se dá através de processos que negam quem são e sua pluriversidade, perpetuando uma invisibilidade sistemática. A experiência dessas mulheres revela as camadas de opressão que se articulam para apagar suas vozes e contribuições, transformando-as em meras sombras na narrativa dominante.

Segundo Dussel (2000), o paradigma eurocêntrico moderno se manifesta como uma narrativa universal, autônoma e autossuficiente da história, da ciência e da filosofia. Este paradigma impõe uma visão de mundo que se apresenta como única e verdadeira, desvalorizando e excluindo outras formas de conhecimento e existência. A hegemonia cultural estabelecida por essa visão eurocêntrica não apenas sugere uma suposta superioridade, mas também molda as estruturas de poder e conhecimento de maneira a reforçar a subordinação e a negação das identidades e saberes não europeus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições que as mulheres líderes do Engenho Gerado e Dona Cema, em Queimadas–PB, deram para a História são exemplos de como a forma da mulher e persistência na luta por um empoderamento político são base para construção de uma narrativa decolonial. Seus saberes ajudam a construir uma episteme que parte da América Latina para o mundo, suas musicalidades ajudam a construir uma nova cultura e suas falas fazem com que as mulheres vejam inspiração política para suas diversas lutas.

Cada uma delas traz em sua identidade um perfil transgressor, que rompe as barreiras do patriarcado, saindo do espaço do lar e da cozinha de suas casas para abrir-se ao terreiro, que representa o mundo, a liberdade e igualdade de direitos com os homens. Cada fala, cada gesto, cada dança é um símbolo de resistência e serve de exemplo para tantas outras que estão no mesmo processo.

REFERÊNCIAS

- ANIBAL, Quijano. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, 2005. Disponível em < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf URL Reconocimiento- No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>> Acesso em 21 mar. 2024.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo-SP: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2023.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160. Disponível em: <https://casadhiphopdeportofeliz.files.wordpress.com/2015/10/foucault-michel-a-escrita-de-si.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- GOHN, Maria. da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. RIOS, Flavia; LIMA Márcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para mudar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MEIHY, José Carlos. Sabe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **De território de exploração a território de esperança**: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano. REVISTA NERA – ano 10, n. 10 – jan/jun de 2007, p. 72-93. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1424/1402> . Acesso em: 07 out. 2023.

NOORANI, Y. Normative Notions of public and private in Early Islamic culture. In: BOOTH, Marilyn. **Harem histories: envisioning places and living spaces**. Londres: Duke university Press Durham & London, 2018. p. 49–68.

NOVAES, Elizabete David. **Entre o público e o privado**: o papel da mulher nos movimentos sociais e a conquista de direitos no decorrer da história. **História e Cultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 50–66, 16 dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1691>. Acesso em: 23 dez. 2022.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da Amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

RAMO, Willams Lucian Belo. **Performance, devoção e festa: aspectos da oralidade e da memória cultural na Novena de Terno em Queimadas-PB**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. UEPB, 2019. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3456/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20WILLAMS%20LUCIAN%20BELO%20RAMO.pdf> Acesso em: 09 mai. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Boitempo, 2022.

SCHICK, Í. Cemil. The Harem as Gendered Space and the Spatial Reproduction of Gender. In: BOOTH, Marilyn. **Harem histories: envisioning places and living spaces**. Londres: Duke university Press Durham & London, 2010. p.70-84.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. ALMEIRA, Sandra Regina Goulart, Et-al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Maria de Lourdes. **Entrevista coletiva** [05/ago/2023]. Entrevistador: Jadson Pereira Vieira, Areia/PB, 2023. 1 arquivo mp3 (duração 1h e 30m.).

_____. **Entrevista coletiva** [15/ago/2014]. Entrevistador: Jadson Pereira Vieira, Areia/PB, 2014. 2 arquivo mp3 (duração 1h e 30m.).

VEIGA, Ana Maria. **Uma virada epistêmica feminista (negra):** conceitos e debates. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, e 0101, jan./abr. 2020.

VARGAS NETTO, Sebastião Leal Ferreira. **A mística da resistência:** culturas, histórias e imaginários rebeldes nos movimentos sociais latino-americanos. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP- Tese de doutorado, 2007. Disponível em:https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12022008-112052/publico/TESE_SEBASTIAO_L_FERREIRA_VARGAS_NETTO.pdf . Acesso em: 27 jun. 2022.

ZALUAR, Alba. **Os homens de Deus: um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular.** Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1983.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.004

A MARCHA DAS MARGARIDAS COMO EXPRESSÃO DE MOBILIZAÇÃO E LUTA DAS MULHERES POR UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Kelli Faustino do Nascimento¹

Nelsânia Batista da Silva²

Luciélío Marinho da Costa³

RESUMO

Este estudo surge como fruto das nossas experiências e participações junto a grupos de mulheres organizadas e em luta constante por um mundo mais justo, mais humano e de respeito às diferenças. Foi a partir das vivências e observações da participação das mulheres, sobretudo as mulheres do campo, que surgiu o interesse em estudar e pesquisar como os momentos de participação mobilizações, a exemplo da Marcha das Margaridas, contribuem para fortalecer a luta pela inclusão social e empoderamento das mulheres. Assim, tivemos como um dos objetivos deste trabalho analisar a participação das mulheres camponesas em alguns desses momentos, identificando de que forma eles se constituem como espaços de luta e transformação social. A pesquisa foi realizada a partir de leituras de documentos, entrevistas e observação participante das mulheres que participam de grupos organizados, redes, articulações e movimentos sociais da região do brejo paraibano. Tivemos como aporte teórico a Educação Popular numa perspectiva de educação feminista e do campo. O nosso estudo apontou que os processos organizativos e a participação das mulheres camponesas em eventos

1 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande – PB; kelleduarda29@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – PB; Professora do curso de Pedagogia da UEPB; nelsania@servidor.uepb.edu.br

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – PB Professor na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. leomarinhosufpb@gmail.com.

de menor ou maior proporção, como a Marcha das Margaridas, têm provocado mudanças significativas, não apenas no que diz respeito às conquistas de direitos e inclusão social, mas também de reconhecimento de si como mulher, como pessoa de desejos, de possibilidades e novas formas de ser e viver que afeta as relações estabelecidas no espaço doméstico e nos grupos específicos dos quais elas participam.

Palavras-chave: Mulheres- Luta- Inclusão

INTRODUÇÃO

A luta das mulheres do campo, das florestas e das cidades, tem se constituído como espaço de afirmação e transformação social. Suas conquistas ao longo do tempo, marcam mudanças significativas e ainda em curso, numa sociedade com raízes profundas num modelo machista e patriarcal. O artigo aqui apresentado, surgiu das nossas experiências e observações das mulheres organizadas em grupos, redes, articulações e movimentos sociais. Tivemos como principal objetivo analisar a participação das mulheres num evento de abrangência nacional, conhecido como “A marcha das Margaridas”, observando como este evento expressa a luta das mulheres por direitos e inclusão social.

Para a realização deste estudo, tivemos como aporte teórico a educação popular, numa perspectiva de educação feminista e do campo. A metodologia teve como base a observação participante, entrevistas abertas, leituras de documentos e informativos, contatos diretos com mulheres e participação na Marcha das Margaridas.

Os resultados obtidos através deste estudo apontaram que as experiências vivenciadas pelas mulheres do campo ao participarem de diversos grupos, redes, articulações e movimentos, tem possibilitado processos de inserção social em espaços antes destinados a figuras masculinas, como também tem provocado novas formas de ser de se perceberem como mulheres de lutas e conquistas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de observações participantes, leituras e análises de publicações referentes a Marcha das Margaridas, participação em eventos e na Marcha das Margaridas em 2019, entrevistas abertas a grupo de mulheres 10 mulheres do campo do Estado da Paraíba, do Território da Borborema. As entrevistas estavam voltadas a identificar como estas mulheres estão inseridas em suas localidades em grupos específicos de mulheres, como dialogam com outros grupos organizados e como se dá a participação em movimentos e eventos que são promovidos por diferentes atores sociais. Partimos do pressuposto que nesse processo de participação, ao mesmo tempo em que há o fortalecimento da luta comum as categorias que lutam por mudanças sociais, são também promovidos processos coletivos de formação

e construídas novas formas de inclusão social das mulheres nos espaços do campo e da cidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o ano de 1995 que vem ocorrendo uma significativa ocupação das mulheres trabalhadoras rurais nas instâncias de decisão do Movimento Sindical, assumindo não apenas o papel de dirigentes sindicais, mas também fortalecendo as bandeiras de lutas com pautas voltadas especificamente para as mulheres. Marco importante nesse contexto, foi a aprovação de uma política de cotas, na qual 30% das mulheres deveriam estar nas direções sindicais rurais e participar nos espaços de decisão do referido movimento. Isso contribuiu para que fosse reforçada a luta por formulação de políticas públicas rurais numa perspectiva de gênero. Em 1999 a Comissão Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (CNMTR) começa a construir uma proposta de uma grande mobilização que pudesse incorporar questões específicas das mulheres e questões gerais da categoria de trabalhadoras e trabalhadores rurais, evidenciando dessa forma, um claro recorte de gênero e de classe.

A proposta de uma mobilização dessa natureza ganhou força e adesão, e além da Comissão Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais, outras organizações e movimentos sociais, como mulheres do movimento misto, do movimento autônomo, do movimento popular, entidades civis, partidos políticos, a CUT, Sindicatos de diversas categorias profissionais, ONGs e tantas outras entidades passaram a assumir a proposta e desenvolver ações para que ela acontecesse. Dessa forma, começa-se a pensar e planejar a Marcha das Margaridas.

A primeira Marcha das Margaridas aconteceu no ano de 2000 em Brasília, tendo como lema “2000 Razões Para Marchar: Contra a Fome, a Pobreza e a Violência Sexista”. Uma marca simbólica do movimento é o forte uso de camisetas lilás e chapéus de palhas decorados com margaridas. A marcha vem se repetindo a cada quatro anos, sendo inspirada tanto nas pautas atuais de lutas das mulheres, como na história de luta de Margarida Maria Alves, líder sindical paraibana que foi assassinada brutalmente na janela de sua casa em Alagoa grande, no ano de 1983, tendo como mandantes usineiros de sua região.

De acordo com a Plataforma Política da Marcha das Margaridas (2019), ao falar quem são essas mulheres que compõem a marcha, as mesmas são caracterizadas da seguinte maneira:

“Nós, Margaridas, somos muitas em uma: mulheres da classe trabalhadora, mulheres rurais, urbanas, agricultoras familiares, camponesas, indígenas, quilombolas, assentadas, acampadas, sem-terra, assalariadas rurais, extrativistas, quebradeiras de coco, catadoras de mangaba, ribeirinhas, pescadoras, marisqueiras, caçaras, faxinalenses, benzedeiros, geraizeiros, e tantas outras, negras na grande maioria. Exploradas e marginalizadas ao longo da história, habitamos os mais diversos territórios, que por sua vez abrigam diferentes biomas, mosaicos de vida e diversidade. Nós fazemos a agricultura familiar! Produzimos alimentos saudáveis para as nossas cidades e para a nossa população, garantindo a soberania alimentar e a preservação das nossas sementes crioulas, dos nossos ecossistemas e da nossa sociobiodiversidade. Somos guardiãs dos saberes populares que herdamos de nossa ancestralidade”.
(Plataforma Política da Marcha das Margaridas- 2019)

A Marcha das Margaridas é apontada hoje como sendo a maior ação conjunta de mulheres da América Latina, sendo coordenada pela Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras familiares (CONTAG), suas 27 federações estaduais e mais de quatro mil sindicatos filiados, tendo parceira com os movimentos feministas, centrais sindicais e organizações internacionais. Diante da grandiosidade deste evento, nos perguntamos: Como é possível mobilizar tantas mulheres? Sobretudo se consideramos que muitas delas são trabalhadoras rurais, de regiões nas quais o acesso à informação, transporte, saúde em função da distância e dos interesses políticos ainda são muito difíceis?

A pesquisa realizada demonstrou que os momentos de preparação para a realização da Marcha constituem-se em verdadeiros espaços de inclusão social e de mobilização coletiva das mulheres, sobretudo das mulheres do campo. No entanto, esses processos ocorrem não apenas em função da Marcha, mas é algo que para muitos grupos e organizações de mulheres já fazem parte de seu cotidiano. Mas então o que pode ser destacado como diferencial? Nossas hipóteses apontaram que é a construção de uma agenda ou pauta comum entre as mulheres de diversos segmentos sociais e que ganha força e visibilidade numa perspectiva feminista. Podemos perceber isso em uma das declarações feita por uma das coordenadoras da Marcha, Mazé Moraes:

É importante colocar que a Marcha não é só o momento em Brasília. Existe todo um processo de mobilização, formação e construção na base. É muito simbólico as mulheres marcharem onde está o centro

do poder e dizerem quais suas necessidades e os seus desejos.
(<https://www.brasildefato.com.br>; em 02/09/19)

Todo o processo de mobilização que acontece na base deve ser considerado, pois através de metodologias e estratégias diversas, os sujeitos envolvidos com o processo de formação e mobilização, estimulam a discussão de problemas locais, vivenciados no cotidiano das mulheres relacionando-os com os conteúdos que deverão estar na pauta nacional da marcha. De acordo com os dados coletos, percebermos também que os debates, as rodas de conversas, proporcionam uma leitura crítica sobre a condição e situação social das mulheres no campo, regate de sua autoestima e fortalecimento de sua identidade enquanto mulher trabalhadora rural, além de valorizar seu papel político e econômico nos diversos espaços que ocupa.

Estas observações que acabamos de pontuar nos remetem a um estudo realizado por Caldart (2004), sobre a pedagogia do Movimento Sem Terra, especialmente se consideramos toda a mobilização realizada em torno da concretização da marcha como processo formativo e educativo. No referido estudo, a autora aponta que o Movimento (MST) por ela pesquisado se constitui como principal sujeito educativo do processo de formação dos Sem Terra, ou seja, é pelo movimento que passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, os sujeitos que se educam como Sem Terra, constroem um movimento que produz e reproduz sua identidade. A autora chama a atenção para o fato de que a “*identidade coletiva*”, sendo um dos elementos apontados teoricamente como próprio da definição de um movimento social, no caso apontado, o do Movimento sem Terra. Essa produção da identidade coletiva transcende as características específicas dos sujeitos que o integram. Dessa forma, ser Sem Terra, é muito mais do que ser uma ou um trabalhador que não tem terra ou que luta por ela; pertencer ao Movimento Sem Terra caracteriza-se como um nome simbólico, que está referenciado a luta e organização.

Considerando o que foi pontuado por Caldart (op.cit), nos “*atrevemos*” a afirmar que ao se organizarem, as mulheres em seus diferentes movimentos, organizações, regiões também estão construindo essa identidade coletiva, que vai se consolidando em cada momento de formação e preparação para a Marcha das Margaridas, culminando com a realização da própria Marcha em Brasília, deixando de ser algo específico de cada grupo ou sujeitos que integram a Marcha, mas caracterizando simbolicamente através das milhares de mulheres que ali se encontram, uma expressão da luta, das reivindicações,

proposições e conquistas que expressam uma visão de mundo e projeto de sociedade construídas a partir de identidades coletivas e feministas.

A experiência proporcionada pela organização das mulheres nos obriga a olhar e a refletir sobre o caminho já percorrido e o que está sendo construído por essa categoria, mesmo diante de tantos desafios numa estrutura secularmente consolidada por modelo social excludente, patriarcal que oprimiu e oprime tantas pessoas, sobretudo as mulheres. Percorrer esse caminho exige uma resignificação da trajetória das mulheres na sua história de vida pessoal e social, descobrir novas possibilidades, construir novas identidades de ser e fazer-se mulher, na luta, no trabalho, na casa, no sindicato, nas relações diversas. A Marcha das Margaridas, na forma como ela vem sendo concretizada, aponta que a luta das mulheres não é apenas por sua inclusão nos diversos espaços sociais, mas pela inclusão de todas e todos, numa sociedade justa e igualitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo realizado apontou que nos diversos movimentos sociais, embora homens e mulheres do campo, participassem juntos dos processos de mobilização e enfrentamento de um poder opressor estabelecido por aqueles ocupavam uma posição de poder dentro da hierarquia social, nos momentos de tomada de decisão e ocupação de determinadas funções de direção dentro do processo de luta ou após a conquista daquilo pelo qual se havia lutado, era, sobretudo, ao homem que era destinado as principais tomadas de decisão e ocupação de determinadas função de direção. Também no espaço doméstico essa forma de relação se repetia, ou seja, as decisões concentradas e dominação de um ser sobre o outro se reproduzia, as mulheres continuavam sendo subjugadas a um poder masculino dominador. Este cenário começa a ser questionado tendo como um de seus responsáveis a inserção das pautas feministas nas discussões de questões relacionados à equidade de gênero no meio rural. Inaugura-se desta forma uma prática educativa baseada na pedagogia popular e feminista, a qual considera a trajetória das mulheres, com suas lutas e conquistas, utilizando os conceitos de discriminação e desigualdade de gênero.

Trabalhar com a perspectiva de gênero no sentido de uma ação político-educativo transformadora é trabalhar com o reconhecimento de que as mulheres detêm reduzido poder na sociedade e de que isso constitui uma injustiça social. (GOUVEIA; PORTELLA, 1999, p. 22).

Assim, tanto as entrevistas que realizamos com as mulheres organizadas em grupo e que participaram da Marcha das Margaridas, bem como como as leituras e as observações em campo, nos mostraram que o trabalho realizado por este coletivo de mulheres vem priorizando atividades em grupos, com formas participativas e uso de metodologia que buscam valorizar a equidade de gênero, questionando formas de poder que geram desigualdade social. No grupo pesquisado e também nas leituras realizadas, percebemos que existe uma compreensão de que toda ação educativa popular e feminista é também política, pois todas elas são voltadas para a mudança das relações injustas presentes na vida das mulheres e a redução das desigualdades sociais que se expressam no campo e na cidade. Desta forma, apontam que a ação política educativa não se inicia e nem se encerra com uma atividade específica, mas é construída num longo e demorado processo, com ações e atividades diversas realizadas nas localidades específicas de inserção das mulheres, nas regiões mais próximas e nas mais distantes.

Os diálogos, as trocas de experiências e vivências compartilhadas entre as mulheres que ocorrem a partir dessas ações educativas políticas, vão constituindo processos de aprendizagens coletivas, contribuindo para mudar não apenas as concepções de sua realidade social, mas também as concepções que têm de si mesmas, do seu ser mulher, construídas a partir do lugar que ocupa na casa, no roçado, no sindicato, nas associações, na escola, na igreja, etc. Estes são momentos privilegiados de formação, de construção e reconstrução de conhecimentos.

Observamos que os momentos de formação que vão acontecendo a partir dos encontros, seminários, mobilizações e grandes eventos, como por exemplo, a Marcha das Margaridas, são bastante significativos por proporcionarem reflexões e desconstruções de relações sociais dominantes, por serem momentos de questionamentos do que é ser mulher, e não só mulher do campo ou floresta e das águas, mais também mulheres de luta, que podem ocupar espaços e serem protagonistas de suas vidas, de suas histórias, não aceitando mais ser subordinadas ou vítimas de violência, seja ela de qualquer natureza.

Diversos autores, a exemplo de Caldart (2004), vêm destacando que os movimentos sociais têm um caráter educativo-formativo gerado pela participação política, pelos processos de interação e negociação, pelas diversas lutas e conquistas em prol de uma sociedade justa e melhor. Neste sentido, podemos afirmar que os espaços ocupados pelas mulheres do campo, que se

materializam nos movimentos, nos sindicatos, nos grupos organizados, nas feiras agroecológicas, nas redes de agroecologia, na Marcha das Margaridas, e tantos outros, se constituem como espaços de construção de indagação, reflexão e resistência, buscando o reconhecimento da vida das mulheres, das mais diferentes mulheres que se conectam através da fala, do afeto, do acolhimento, de uma agenda comum de reivindicações, desconstruindo tudo aquilo que fere o seu ser mulher, que destrói a relação do ser humano consigo, com o outro e com a natureza.

Os resultados do estudo realizado com as mulheres, indicaram que estas ao participarem desses momentos e movimentos, começam a se libertar de amarras, antes invisíveis até para elas mesmas. Vão adquirindo uma força que vai ecoando em cada canto do seu corpo, da sua vida como donas de casa, como agricultoras, ribeirinhas, indígenas, benzedeiras, sindicalistas, mães e filhas, construindo uma nova identidade de mulher, transformando a realidade e ao mesmo tempo ressignificando a sua trajetória de vida, seus valores, seus costumes, na (re) construção coletiva de um aprender a ser mulher. Aprender que se dá a partir das experiências vividas, das trocas, das artes, das crenças, da luta e do rompimento com conceitos e concepções que as colocavam em posição de subalternidade, inferioridade e negação de si e do seu poder transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pela organização das mulheres nos obriga a olhar e a refletir sobre o caminho já percorrido e o que está sendo construindo por essa categoria, mesmo diante de tantos desafios numa estrutura secularmente consolidada por modelo social excludente, patriarcal que oprimiu e oprime tantas pessoas, sobretudo as mulheres. Percorrer esse caminho exige uma ressignificação da trajetória das mulheres na sua história de vida pessoal e social, descobrir novas possibilidades, construir novas identidades de ser e fazer-se mulher, na luta, no trabalho, na casa, no sindicato, nas relações diversas.

A nossa pesquisa nos ajudou a entender que as novas aprendizagens que vão sendo construídas nos processos organizativos das mulheres do campo, não se limitam a um conhecimento teórico e técnico, como geralmente acontece na educação formal, mas partem da construção do conhecimento que se dá a partir das experiências vividas, das ressignificações, das trocas, do seu

reconhecimento como sujeita do processo de transformação de si e do mundo social, político, econômico. E que este reconhecimento dá as estas mulheres o empoderamento o fortalecimento de suas lutas pela ocupação e inclusão em espaços sociais que lhe foram negados ou limitados.

As análises realizada nos permitiu perceber que a metodologia que vem sendo adotada no processo de organização e realização da Marcha das Margaridas, tais como discussões, debates realizados em âmbito municipal, estadual e nacional, envolvendo mulheres trabalhadoras do campo, da floresta e das águas tem contribuído para que a Marcha seja mais que um ato político, sendo também momento de fortalecimento das diversas lutas das mulheres, expressando e concretizando de forma coletiva a formação na ação, ou seja, como já dizia Paulo Freire, “*aprender a fazer fazendo*”. Além disso, a marcha vem proporcionando a construção de uma identidade coletiva das diversas organizações das mulheres que se reflete numa luta com pautas, reivindicações e plataforma comuns.

O estudo realizado nos aponta para a necessidade de novas pesquisas possam analisar esses coletivos de mulheres dentro de um cenário maior, ou seja, como a partir dessas organizações e mobilizações, bem com a própria Marcha das Margaridas, que é um evento a nível nacional, podemos pensar em formas transformadoras de inclusão e reconhecimento social destas mulheres.

REFERÊNCIAS

GOUVEIA, Taciana; PORTELLA, Ana Paula. **Ideias e dinâmicas**. Recife: SOS Corpo, 1999.

REVISTA PLATAFORMA POLÍTICA. Marcha das Margaridas 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

GUEDES, Verônica; ARANTES, Rivane (Orgs). **Mulheres no Semiárido: um olhar feminista**. Recife: SOS CORPO- Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Nead Editora, 1a. ed., 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Nead Editora, 1a. ed., 2006.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública.** Brasília. Núcleo de Estudos Agrários- NEAD. Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário. Editorial Abaré, 2003.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: **Estudos Sociedade e Agricultura.** n.11, out. 1998.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.005

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTANDO A CIDADANIA CAMPONESA

Maria do Socorro Xavier Batista¹

RESUMO

Este texto é resultante pesquisa cuja temática envolve Movimentos sociais e Educação Popular: por uma política de Educação do Campo, que vem estudando a Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais, suas lutas pela reforma agrária e pelos direitos sociais e humanos historicamente negados às populações do campo. Nesse sentido, busca-se discutir a relação entre movimentos sociais, educação, destacando a educação como elemento da cidadania e um dos direitos sociais fundamentais; analisar a contribuição da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais para a afirmação e a construção da cidadania dos povos do campo. Para tanto faz uma discussão sobre a contribuição dos movimentos sociais para a construção da Educação do Campo e elenca as conquistas de políticas públicas em direção à conquista da cidadania dos povos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Popular; cidadania.

1 Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, socorroxbatista@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de reflexões realizadas em pesquisa que tem como temáticas movimentos sociais e políticas de Educação do Campo, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Nesse texto busca-se discutir a relação entre movimentos sociais, educação e cidadania, destacando a educação como elemento da cidadania e um dos direitos sociais fundamentais; analisar a contribuição da educação do campo defendida pelos movimentos sociais para a afirmação e a construção da cidadania dos povos do campo. Para tanto faz uma discussão sobre a contribuição dos movimentos sociais para a construção da Educação do Campo e elenca suas conquistas de políticas públicas em direção à conquista da cidadania dos povos do campo.

METODOLOGIA

A pesquisa vem estudando a Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais, suas lutas e conquistas numa perspectiva crítica fundamentando-se nos princípios da Educação do Campo e na Educação Popular. Dada a temática abordada refletimos sobre as categorias movimentos sociais e cidadania. A investigação adotou uma opção metodológica de pesquisa qualitativa e como instrumentos de coleta e construção de dados um estudo bibliográfico e análise documental. Esse tipo de pesquisa qualitativa se justifica diante do objeto de pesquisa que buscou refletir sobre as lutas dos movimentos sociais por terra e educação como instrumento de cidadania.

A natureza dos dados coletados, demandava uma pesquisa qualitativa que, conforme define Minayo (1994, p.21-22), responde a questões muito particulares. Pois ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela 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 que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Este tipo de pesquisa busca captar e analisar fenômenos compreendido numa totalidade, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, culturais que o caracterizam, e não como algo isolado. Para tal pode se valer de diferentes estratégias de coleta e construção dos dados.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A estratégia de estudos bibliográficos foi definida porque achamos fundamental compreender os princípios da Educação do Campo e a reflexão sobre as políticas conquistadas. Nesse sentido pesquisa documental foi definida para estudar os documentos das políticas e programas conquistados pelos movimentos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados em relação às discussões teóricas envolvendo as categorias teóricas e a análise de documentos do ordenamento jurídico da Educação do Campo, das políticas e dos programas que ao longo dos 25 anos do movimento da Educação do Campo foram conquistados e que levaram a uma verdadeira revolução nas concepções de educação construídas pelos movimentos e incorporados nas ações governamentais.

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O conceito de cidadania tem assumido diversas dimensões desde a sua remota aparição no cenário político nas sociedades antigas em Roma e na Grécia. Na modernidade os diversos contextos históricos e sociais vêm acrescentando à cidadania outros elementos tais como: a democracia, a participação política, os direitos humanos. No entanto, ela vem se efetivando como uma cidadania restrita, embora no plano da ideologia sempre tenha se afirmado como universal, na realidade tem se evidenciado os limites de sua concretização. A cidadania tem se demonstrado como algo intangível, pois ela tem-se ampliado à medida que as lutas sociais ampliam a noção de direitos. Para os setores da

população que não detém o controle e a propriedade da riqueza a cidadania só é efetivada como uma conquista das ações coletivas dos movimentos sociais.

A cidadania é um dos elementos essenciais do ideário liberal na sociedade moderna capitalista, na realidade tem-se configurado em dois projetos polarizados. Como salienta Batista (2004, p. 3).

De um lado, o hegemônico, de tradição liberal que se circunscreve a uma cidadania restrita, formalizada perante a lei, mas negada na realidade de exclusão; de outro, as aspirações universais e alargadas das populações subalternas que incluem a alteridade, as identidades interculturais, os direitos civis, políticos, sociais, a igualdade econômica e social. A construção da cidadania é um projeto que tem dimensões éticas e políticas e está associada à construção de uma sociedade democrática, na perspectiva do projeto de modernidade capitalista e suas forças hegemônicas.

Frente a esses interesses, no contexto do estado mínimo de corte neoliberal, os direitos e a afirmação da cidadania ficam ainda mais comprometidos, especialmente no que tange aos direitos sociais confirmados ou viabilizados pelas políticas sociais do Estado. Além disso, frente ao desemprego estrutural, ao trabalho precário, aos baixos salários, a efetividade dos direitos fundamentais, como o direito ao trabalho e a uma vida digna são inviabilizados, uma vez que o direito ao trabalho, tem um caráter de anterioridade, pois ele possibilita o acesso a outros direitos, aos direitos socioeconômicos, à possibilidade de o sujeito garantir suas necessidades básicas de sobrevivência.

A estrutura agrária brasileira se constituiu a partir da colonização quando os portugueses aqui aportaram e expropriaram as terras dos povos que aqui habitavam há milhões de anos e delas se apropriaram passando a utilizá-la com uma racionalidade que envolvia a propriedade e o uso da terra para a exploração agro-comercial. Essa organização da terra é o marco da estrutura agrária que predomina até hoje no Brasil, a qual se caracteriza pela concentração de grandes propriedades – os latifúndios, pela produção agrícola extensiva de monoculturas (açúcar, café, soja, entre outras) voltadas para o mercado externo, e, também, de grandes extensões de terras ociosas ou improdutivas, que funcionam mais como reserva e valorização do mercado de terras.

Esse processo ocasiona, desde a colônia, uma situação de negação extrema de cidadania e desrespeito aos seres humanos, submetidos às relações de trabalho fundadas a partir de então. Configurando-se em uma não alteridade,

uma negação desses sujeitos, a negação da existência desses seres humanos submetidos a tal situação. Instaura-se uma produção de não existência como situa Santos (2002, p.3), ao trabalhar o conceito de sociologia das ausências. “Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”.

Essa estrutura fundiária engendra relações de dominação, de exploração, de escravidão, de servidão, que historicamente se caracterizaram pelo desrespeito aos direitos sociais, humanos e trabalhistas, mesmo quando predomina o assalariamento. Essas relações representam uma ausência, uma negação de cidadania e um desrespeito aos povos do campo causando-lhes uma série de problemas que em muitos casos inviabilizam a sobrevivência. Uma vez que para eles a terra é o instrumento primordial para garantir a sobrevivência dos pequenos produtores, trabalhadores rurais Sem Terra, camponeses e demais sujeitos. Tal situação se constitui num dos elementos centrais dos conflitos de terra no Brasil.

A estrutura fundiária é altamente concentrada como demonstra o índice de Gini medido pelo Censo Agropecuário 2017, esse índice é um indicador da desigualdade no campo, o qual quanto mais perto essa medida está do número 1, maior é a concentração na estrutura fundiária e no Brasil em 2017 registrou 0,867 pontos, representando um índice mais elevado em relação aos dados verificados nas pesquisas anteriores: 0,854 (2006), 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985). O Censo de 2017 também apontou outro elemento que denota a estrutura agrária concentrada e desigual que se refere ao tamanho das propriedades (IBGE, 2020. p. 47):

[...] em 2017, os estabelecimentos com menos de 50 hectares representavam 81,4% da quantidade total, mas ocupavam apenas 12,8% da área. Enquanto que os estabelecimentos com mais de 2 500 hectares representavam 0,3% do total de estabelecimentos e ocupavam 32,8% da área de estabelecimentos do País.

Os movimentos sociais do campo inconformados com todo esse processo questionam a estrutura agrária, o modelo de desenvolvimento econômico, a matriz energética, exigem reforma agrária, a demarcação das terras indígenas e das áreas quilombolas, defendem a necessidade de se implantar e difundir uma outra lógica de desenvolvimento apoiado em alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, centradas

no desenvolvimento dos homens e mulheres, no desenvolvimento social e humano dos sujeitos do campo.

Eles defendem que os empreendimentos agrícolas se organizem baseados em relações solidárias, de cooperação, da autogestão e cooperativas que envolvam os sujeitos como protagonistas, que valorizem a produção de saberes dos camponeses em sua diversidade, uma agricultura de base familiar, pelo que ela constitui enquanto elemento propulsor de equidade social, de diversidade de culturas e do uso de recursos naturais, de ocupação do espaço agrário e de possibilidade de trabalho e de desenvolvimento humano. Configurando-se assim um outro paradigma de sociabilidade apontando para um desenvolvimento sustentável em substituição à estrutura predominante de grande propriedade aliada ao agro-negócio. A percepção de desenvolvimento dos movimentos sociais do campo sugere uma concepção do território rural que considera o desenvolvimento social e humano em primazia, com direitos humanos garantidos.

Os conflitos² e a violência são elementos frequentes na luta pela reforma agrária. Violência que se dá tanto da parte dos proprietários de terras, dos grileiros e posseiros; quanto por parte do poder público como consequência da ação da polícia, da justiça, sempre aliada dos grandes proprietários, dos múltiplos programas e de políticas públicas que facilitaram e financiaram a concentração fundiária com os incentivos para projetos de desenvolvimento e de produção agrícola em grandes extensões de terra para exploração de empresas do setor industrial, financeiro, nacionais e multinacionais, especialmente na Região Amazônica, incentivando uma ocupação ofensiva contra as terras indígenas, gerando ainda mais conflitos de terra, que são controlados pela violência. O mapeamento dos conflitos por terra no Brasil realizado pela Comissão Pastoral da Terra-CPT retrata a agudização dos conflitos.³

Em 2022 foram registrados 47 assassinatos em conflitos no campo, um crescimento de 30,56% na comparação com o ano de 2021, no qual 36 pessoas

2 Por conflitos a CPT entende como “as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção. Estes conflitos acontecem entre classes sociais, entre os trabalhadores ou por causa da ausência ou má gestão de políticas públicas”. Ver em: <http://www.cptnac.com.br/>

3 Conflitos no Campo Brasil 2022. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. CPT Nacional, 2023

foram vítimas dessa violência extremada. No ano de 2022, pelos registros da CPT, houve ainda um aumento de 272,73% nos números de tentativas de assassinato – passando de 33 para 123 pessoas – e de 43,06% nos números de ameaças de morte – de 144, em 2021, para 206 pessoas ameaçadas em 2022. No caso das tentativas de assassinatos, é o maior número desse tipo de violência registrado em todo o século XXI.

Os conflitos envolvem as lutas por terra, por água, trabalho e a violência se manifesta de diferentes. No que se refere à luta pela terra envolve a busca pela permanência ou em busca de território para reprodução da vida dos povos do campo, das águas e das florestas que enfrentam diversos tipos de conflitos.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) todo ano apresenta os resultados de uma pesquisa com os dados de conflitos no campo e em 10 de abril apresentou dados parciais dos conflitos referentes ao primeiro semestre de 2023.

A grande maioria continua sendo de conflitos pela terra (**791**), seguidos do trabalho escravo rural (**102**) e conflitos pela água (**80**). Quase **527 mil** pessoas estiveram envolvidas, representando uma pequena queda de 2% em relação ao ano passado, mas mesmo assim mantendo números elevados. A quantidade de famílias também foi um pouco menor (**101.984**), o que pode ser explicado pela leve diminuição de conflitos em terras indígenas, já que nelas a constituição familiar é considerada com um número maior de membros (CPT, 2023, p. 2).

Na luta pela permanência no seu território, ou em busca de territórios para reprodução da vida, os povos do campo, das águas e das florestas vivenciam diversos tipos de conflitos. Durante o período, 878 famílias sofreram com a destruição de suas casas, 1.524 de seus roçados e 2.909 de seus pertences. Também houve aumento no número de famílias expulsas (554), e despejadas judicialmente (1.091) e impedimentos de acesso a áreas coletivas, como roças, áreas de extrativismo do babaçu e outras. No caso das violências contra a ocupação e a posse, os crimes de pistolagem, grilagem e invasão também mostram um crescimento no número de ocorrências (143, 85 e 185, respectivamente).

Lutar por direitos é lutar pela cidadania, lutar pela terra é primordialmente lutar pela vida, pela humanidade. Lutar por educação é lutar pela cidadania,

como expressa o Manual do Programa Nacional da reforma agrária em 2001⁴, citado no Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018 (2020, p.110).

Condição essencial para que a cidadania possa ser exercida em sua plenitude, a educação é parte integrante e indispensável do processo de desenvolvimento sustentável, tanto dos agricultores familiares quanto das famílias assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária.

Essa compreensão dos movimentos sociais do campo quanto à importância da educação para o exercício da cidadania foi referendada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, em seu artigo 3º:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Nesse artigo reconhece o papel do poder público na garantia universal do direito à educação básica para as populações em áreas urbanas ou rurais. Apesar de constar na lei não há a garantia da efetivação dessa política. Para garantir esse direito (Farias, 2022, p. 110).

Dessa forma, a garantia do direito à educação escolar para as populações camponesas passa pela: criação e manutenção de escolas no campo; ampliação da oferta de etapas nas escolas que estão em funcionamento no meio rural; política de formação inicial e continuada para os(as) educadores(as) do campo e investimento em infraestrutura e material pedagógico. Essas reivindicações têm sido uma das principais bandeiras de luta levantada pelas organizações e movimentos sociais do campo em busca da materialização da educação *do* e *no* campo.

No entanto, essas proposições ainda não se concretizaram e mesmo o direito de acesso está ameaçado. E isso se torna evidente com o aumento do número de escolas que vem sendo fechadas no meio rural, constituindo uma ameaça ao direito à educação das populações que vivem no campo. Ano a ano

4 Aprovado pela Portaria INCRA /P/ Nº837 DE 30.08.01.

aumentam os números de escolas fechadas. Entre os anos 2000 e 2022 foram fechadas um total de 155.383 Escolas, 48.973 urbanas e 155.383 rurais. Entre 2000 e 2023 de um total de 160.695 escolas fechadas 51.522 eram urbanas e 109.173 em território rural (Fonte: GEPERUAZ/ICED/UFGA. Microdados do Censo Escolar 2023. INEP/MEC 2023). O censo não usa a categoria escola fechada, mas escola extinta e o estudo do Grupo de Estudo e pesquisa em Educação rural da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, mostra a evolução do número de escolas extintas no Brasil entre 2018 e 2023.

Como se pode observar todos os anos temos escolas sendo extintas. Cada escola que se fecha compromete o acesso à educação das crianças, jovens e adultos que vivem no campo, que passam a se deslocar diariamente do seu território, perdendo os vínculos com a terra, sem falar os percursos em estradas mal conservadas e muitas vezes em transportes precários sem segurança.

Esses dados vão na contramão das demandas dos movimentos que diante dessa situação vêm desenvolvendo campanhas contra o fechamento a exemplo da Campanha Nacional contra o fechamento e pela construção de escolas no campo, intitulada “Fechar Escola é Crime” encabeçada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em 2011. Assim como a campanha das Articulação em defesa da Educação do Campo da Região Sul, “Escola é vida na comunidade”, na qual são apresentados 10 motivos para as escolas do campo, indígenas e quilombolas, entre os quais destaca-se que as crianças dessas comunidades têm direito à escola em suas comunidades, vivenciado suas culturas problematizadas na escola juntamente com os conhecimentos sistematizados, produzidos pela humanidade. Também o movimento tem realizado seminários para discutir essa problemática, como exemplo do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, realizado de 01 de fevereiro de 2019.

As conquistas dos movimentos em relação à reforma agrária quanto ao acesso à terra evidenciam um grande número de assentamentos e famílias assentadas. Dados de 2024 do MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento⁵, demonstram que havia 9.500 Projetos de Assentamento envolvendo 88.089.916,4265 hectares e 1.001.223 famílias. Essas conquistas

5 MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento - DD Coordenação-Geral de Implantação - DDI - Sistema SIPRA. Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação. Período da Criação do Projeto: 01/01/1900 Até 06/03/2024. Disponível em: <https://www.gov.br> > pt-br > assentamentosgeral. Acesso em: 20/04/2024.

são significativas, no entanto, ainda são insuficientes diante das demandas de camponeses que continuam lutando, pois no Brasil existem cerca de 70 mil famílias acampadas em todos os estados⁶. Mas do ponto de vista do MST existem mais de 90 mil famílias Sem Terra acampadas em todos os estados brasileiros. Incluem-se entre as conquistas outros aspectos como políticas de financiamento da produção, escolas nos assentamentos.

Os movimentos pela reforma agrária além do acesso à terra exigem políticas que fomentem a produção agrícola e a comercialização; acesso à educação, igualdade de gênero, de etnias, como elementos que compõem a cidadania de aproximadamente 13,6% da população rural, que vive nos territórios do campo, as quais dependem quase que exclusivamente da atividade agrícola para a manutenção da vida, mas que não têm acesso à terra por causa da estrutura fundiária, a qual conforme o IBGE no Atlas do espaço rural, estava assim representada:

[...] em 2017, os estabelecimentos com menos de 50 hectares representavam 81,4% da quantidade total, mas ocupavam apenas 12,8% da área. Enquanto que os estabelecimentos com mais de 2 500 hectares representavam 0,3% do total de estabelecimentos e ocupavam 32,8% da área de estabelecimentos do País.

Estudo⁷ revela que “25% de toda a terra agrícola do Brasil é ocupada pelos 15.686 maiores imóveis do país (0,3% do total de imóveis). Para alcançar os outros 25% da área total é necessário somar as áreas dos 3.847.937 menores (77% do total de imóveis)”. Ou ainda, os 10% maiores imóveis ocupam 73% da área agrícola do Brasil, enquanto o estrato dos restantes 90% menores imóveis ocupa somente 27% da área. Em todos os estados brasileiros os 10% maiores imóveis detêm mais de 50% da área. Apesar de dispor da menor quantidade

6 Brasil de Fato | São Paulo (SP) **Condições precárias: 70 mil famílias acampadas no Brasil vivem sem acesso a água e luz, à espera de regularização.** 30 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/12/30/cerca-de-70-mil-familias-acampadas-no-brasil-vivem-em-condicoes-dificeis-a-espera-de-regularizacao-falta-de-luz-e-acesso-a-agua-sao-problemas-enfrentados#>:

7 QUEM SÃO OS POUCOS DONOS DAS TERRAS AGRÍCOLAS NO BRASIL - O MAPA DA DESIGUALDADE | Luís Fernando Guedes Pinto, Vinicius Guidotti de Faria, Gerd Sparovek, Bastiaan Philip Reydon, Claudia Azevedo Ramos, Gabriel Pansani Siqueira, Javier Godar, Toby Gardner, Raoni Rajão, Ane Alencar, Tomás Carvalho, Felipe Cerignoni, Isabella Mercuri Granero, Matheus Couto | Sustentabilidade em Debate, Número 10 - Piracicaba, SP: Imaflora, 2020. 21p.

de terras os agricultores familiares produzem cerca 23% do valor bruto da produção agropecuária, 67% das ocupações no campo e de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção rural, como mostram dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DOS POVOS CAMPONESES

No Brasil a educação escolar se caracterizou ao longo da história da República como excludente e reforçadora das desigualdades sociais. Ainda em 2022, 13,2% da população residente no campo não tem instrução ou menos de 1 ano de estudo, só 8,2% tem o Ensino Fundamental completo ou equivalente, com o Ensino Médio incompleto ou equivalente 7,5% e superior completo 3,1%, conforme dados PNADC/IBGE com Elaboração: Dieese⁸. Dados do Anuário estatístico da Agricultura Familiar 2023 mostram que o número médio de anos de estudo da população rural de 15 anos ou mais de idade no Brasil (2012-2022) era em 2012 6,0 e dez anos depois em 2022, era 7,2, ou seja, essa população não chega a concluir o Ensino Fundamental.

Essa situação de exclusão educacional e de negação do direito à educação das populações do campo levou os movimentos populares a adotarem as reivindicações por educação, especialmente no século XX, quando no Brasil foram intensas as ações coletivas que exigiam o direito à escola, entendendo a educação como um direito fundamental que possibilita o acesso a outros direitos como o acesso ao conhecimento, formação para o trabalho.

Os movimentos sociais do campo isoladamente sempre reivindicaram educação, mas, no final dos anos 1990, se organizaram e se articularam⁹ buscando construir uma unidade na luta, articulando os diversos movimentos por um objetivo comum que é a construção de um projeto de educação que se transforme numa Política de educação do Campo, vinculada a um projeto alternativo de sociedade referenciado nos interesses, realidade, cultura dos

8 Dados em CONTAG. Anuário estatístico da Agricultura Familiar 2023 – Ano 2. Brasília 2023, p. 53.

9 Eles realizaram vários seminários regionais e duas Conferências Nacionais (a primeira em 1998 e a segunda em 2004, ambas em Luziânia - Goiás)

povos do campo¹⁰. Essa Educação do Campo nasce dos de baixo, dos setores populares, das classes trabalhadoras é, segundo os movimentos, um “contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo”.¹¹ Esse movimento concebe as políticas públicas de educação associadas a uma série de outras políticas sociais que garantam os demais direitos sociais e humanos que devem englobar a plena cidadania dos povos que vivem no e do campo. Segundo o movimento na Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.

Como afirma o movimento no documento da II Conferência: “Lutamos por direitos sociais, humanos, conseqüentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que garantam a universalização do direito à educação”. Pois não se deve mais admitir que existam cidadanias diferenciadas, delimitadas pelo poder de compra, pela lógica do mercado, na qual o cidadão é o consumidor, que pode comprar sua cidadania, seus direitos, e para os pobres restar apenas os deveres, as obrigações, o trabalho duro e as privações. Este tem sido o papel dos movimentos populares no Brasil o de alargar, ampliar e universalizar a democracia e a cidadania. Ele entende que a educação desempenha “um papel estratégico no processo de sua construção e implementação”.

Esses princípios, diretrizes e concepções resultam das inúmeras experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo, possibilitando uma rica produção teórica e metodológica e de propostas pedagógicas que estão consolidando as propostas que

10 São considerados Povos do campo agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos.

11 DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/. Acesso em 02/10/2005.

estão defendendo para a educação do campo. Além disso, essas experiências se encarregam de, na ausência do Estado, promover a educação e a cidadania.

A afirmação de um compromisso do Estado com a educação de qualidade e socialmente referenciada se faz necessária porque as políticas para a educação brasileira em geral têm se caracterizado, ao longo de sua história, como excludentes, desiguais e de negação de cidadania o que resultou numa situação educacional que se manifesta nos altos os índices de reprovação, repetência, de evasão, distorção série-idade e na ainda persistente situação de analfabetismo. Essa situação é agravada na zona rural diante da ausência das ações públicas para a educação do campo e da inadequação dos programas para essa realidade.¹² Essa situação da escola rural constitui-se numa negação de cidadania que provoca altos índices de analfabetismo; adolescentes e jovens fora da escola; um baixo aproveitamento da aprendizagem dos jovens e adolescentes.

No seu fazer essa educação deve garantir processos democráticos de participação na elaboração, na execução, na gestão dos projetos pedagógicos. Para tanto é necessário:

[...] garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais; garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos”. (DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo).

Portanto, deve ser uma educação cidadã em sua filosofia, em sua política, em seu fazer. Nas práticas educativas cotidianas ela deve possibilitar a participação ativa de educandas(os) em processos e procedimentos pedagógicos dialógicos; respeitar as temporalidades e espacialidades. Ela é radical no entendimento da educação como direito porque ela tem que se fazer acompanhar de um projeto de desenvolvimento sustentável, de reinvenção do território,

12 Em geral as escolas apresentam instalações precárias e improvisadas e oferecem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. “Aproximadamente 80% das classes são multisseriadas com professores unidocentes pouco qualificados e mal remunerados. A organização curricular desconsidera a realidade das pessoas do campo e a sua diversidade sociocultural”. BRASIL-MEC-MDA-MTrab – Programa Saberes da Terra, Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. Brasília, outubro de 2005).

de uma soberania alicerçada em valores humanistas como a solidariedade, justiça social, respeito à terra e seus ciclos e movimentos, seus sujeitos e seus diferentes modos de produzir.

Ao longo dos últimos 25 anos (1998-2023) o Movimento Nacional de Educação do Campo e as lutas dos diferentes movimentos camponeses vêm conquistando escolas para os assentamentos e políticas de Educação do Campo no âmbito do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que inclui em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do campo e o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, o qual conta com a participação do poder público e de representantes dos movimentos sociais. As concepções e reivindicações do movimento contribuíram para a formulação e para aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) e do Decreto 7.352 de 4/11/2010 Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Além disso, foram criados vários programas entre os quais destacamos o PRONERA¹³, que tem proporcionado o desenvolvimento de diversos cursos de formação de educadores que se fundamentam nas diretrizes e nos princípios dos movimentos para a educação do campo, denominados de Pedagogia da Terra; cursos de graduação em Ciências Agrárias, e vários cursos técnicos. Também vem se realizando Capacitação de Monitores Alfabetizadores para atuar na alfabetização de Jovens e Adultos; e milhares de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos e Escolarização 1º segmento do Ensino Fundamental nos assentamentos da Reforma Agrária.

Uma das conquistas mais consistente e permanente se refere à Licenciatura em Educação do Campo (LEDOCs), cursos criados a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação Do Campo (PROCAMPO), atualmente existem 72 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em oferta no Brasil, realizados por 35 Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e 01 universidade estadual, totalizando 6.800 estudantes matriculados, distribuídas

13 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária destina-se ao atendimento de projetos educacionais nas áreas da reforma agrária, tem como objetivo promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Criado em abril de 1998, o PRONERA é fruto de uma parceria entre os movimentos sociais, as Universidades e o Governo Federal.

universidades das cinco regiões do país, com maior oferta nas regiões norte e nordeste. O Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP em 2023 constatou a existência de 72 Cursos LEDOC, com 7.055 estudantes matriculados (Fonte: INEP/MEC Censo do Ensino Superior, 2022). Esse curso garante a formação de educadores para as escolas no campo por área de conhecimento, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fundamentado nos princípios da Educação do Campo organicamente voltados para a cultura, as formas de produção da vida, ao projeto de sociedade das populações que vivem no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade brasileira, estruturada pelas relações capitalistas de produção, pela concentração da riqueza, da terra controlada pelos latifundiários, os povos que precisam da terra para garantir a reprodução dos meios de existência como território de vida e de cultura, o estado brasileiro ao longo da história foi negligente e omissos em garantir os direitos dos povos trabalhadores do campo das águas e das florestas e atender políticas públicas que efetivem seus direitos.

O Estado como garantidor da manutenção da estrutura social, diante dos conflitos e contradições de classes atende prioritariamente aos interesses de quem detém o poder econômico político e ideológico, nesse contexto contraditório as classes trabalhadoras têm como trunfo a luta, a resistência organizada em movimentos sociais para conquistar seus direitos fundamentais. A Educação do Campo é fruto dessas contradições que motivaram os movimentos sociais do campo a se articularem formando um Movimento por Educação do Campo em busca de afirmar os povos do campo como sujeitos coletivos de direitos e nessa direção fazem o enfrentamento ao Estado, demandando políticas públicas que reconheçam suas diversidades de territórios, de cultura, de modos de produção da vida, de etnias entre outras e garantam uma cidadania camponesa.

REFERÊNCIAS

BATISTA Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais e educação popular:** construindo novas sociabilidades e cidadania. Trabalho apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais.

Universidade de Coimbra/Portugal. 16 a 18 de setembro/2004. Disponível em:
<http://www.ces.uc.pt/lab2004>.

BRASIL. CNE-CEB. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL-MEC-MDA-MTrab – Programa Saberes da Terra, Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. Brasília, outubro de 2005).

BRASIL. Decreto 7.352 de 4/11/2010 Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

CONTAG. Anuário estatístico da Agricultura Familiar 2023 – Ano 2. Brasília 2023.

CPT. **Dados parciais de conflitos no campo brasileiro 2023**. Disponível em:
<https://cimi.org.br/2023/10/comissao-pastoral-da-terra-cpt-divulga-dado..>
Acesso em 20/04/2024.

DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/. Acesso em 02/10/2005.

FARIAS, Tiago José Vasconcelos de. Política de nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas Pb: contradições, desafios e perspectivas. Campina Grande 2022. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande. 2022

HAGE *et al.* A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate. 38ª Reunião da ANPED. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/default/files/arquivos>. Acesso em 20/04/2024.

IBGE. Atlas do espaço rural. Estrutura fundiária. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/pdfs/02_00_Texto. Acesso em: 20/04/2024

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento - DD Coordenação-Geral de Implantação - DDI - Sistema SIPRA. Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação. Período da Criação do Projeto: 01/01/1900 Até 06/03/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/assentamentosgeral>. Acesso em: 20/04/2024.

RIBEIRO, Marlene. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais.** *Educ. Pesqui.* [online]. jul./dez. 2002, vol.28, no.2 [citado 09 março 2006], p.113-128. Disponível na www: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** (In) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.* São Paulo: Cortez, 2004. (777-821). Disponível em: http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso em: 22/06/2005

SANTOS, Clarice Aparecida. et al Organização. *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018.* Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 2020. 435p.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.006

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA DISCIPLINA TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Martha Priscila Bezerra Pereira¹

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da experiência na ministração da disciplina “Teoria e Método em Geografia” com alunos que possuem alguma deficiência intelectual, sensorial ou física. Os tipos de deficiência intelectual com que se lidou foram: atraso no desenvolvimento e autismo associado ao atraso de desenvolvimento. A deficiência sensorial foi a auditiva e a deficiência física foi a paralisia cerebral e a amputação. O objetivo deste capítulo de livro foi relatar a experiência de atividades propostas que foram mais eficazes na disciplina Teoria e Método em Geografia e como elas foram adaptadas aos alunos que possuíam algum tipo de deficiência para amenizar ou mesmo resolver qualquer tipo de impedimento. Fundamentou-se em Nunes e Silveira (2011) e Lefrançois (2013) para entender melhor sobre teorias de aprendizagem; e em Aranha (2001) e Nunes e Lustosa (2018) para entender melhor sobre inclusão social. Como ação mais prática foram executados os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento de referências; b) vivências; c) reunião com os alunos. Como principais resultados podemos apontar que: 1) a disciplina foi melhor apreendida com os alunos que tinham algum tipo de deficiência física ou sensorial; 2) Os que tinham algum tipo de deficiência intelectual tiveram maiores dificuldades, ainda que conseguissem resultados mínimos para a aprovação na disciplina; 3) A Teoria da Aprendizagem Significativa foi a que trouxe melhores resultados, uma vez que fez o(a) estudante associar novos conhecimentos a conhecimentos prévios. Considera-se que há

1 Doutora em Geografia. Docente do curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, mpbcila@yahoo.com.br

necessidade de aumentar a quantidade de monitores inclusivos para que esses alunos com deficiência consigam obter um melhor aprendizado. Por outro lado, ao lidar com alunos deficientes, porém, interessados, a deficiência passa a ser apenas um obstáculo, e não um grande limitador do aprendizado.

Palavras-chave: Teoria e Método em Geografia, Atividades pedagógicas, Inclusão, Deficiência.

INTRODUÇÃO

A disciplina “Teoria e Método em Geografia” tem como objetivo “analisar a importância dos conceitos fundantes do conhecimento geográfico e suas aplicações espaciais e as contribuições teórico-metodológicas das abordagens científicas aplicadas a essa ciência” (UFCG, 2018).

Este componente curricular inclui três módulos: introdutório, teórico e prático. No módulo introdutório faz-se uma contextualização em relação ao escopo da disciplina a partir da abordagem de princípios filosóficos e de métodos científicos mais utilizados pela Geografia. No módulo teórico é realizada uma breve revisão das escolas do pensamento geográfico atreladas aos métodos científicos para se chegar às teorias e aos principais conceitos da Geografia. No módulo prático são escolhidos trabalhos de conclusão de curso (TCC) na modalidade “monografia”² para servir de base para realizar uma análise e posteriormente uma revisão da literatura relacionado ao TCC escolhido anteriormente.

Esta disciplina é cursada na graduação em Geografia na UFCG, campus Campina Grande no segundo período, sendo disciplinas anteriores importantes: História do Pensamento Geográfico e Metodologia do Trabalho Científico.

É uma disciplina do núcleo de Epistemologia e Metodologia (UFCG, 2018). Sua importância está em ser o momento em que o aluno consegue fazer uma conexão mais aprofundada entre o concreto e o abstrato.

Para que essa disciplina seja cursada da melhor maneira possível é necessário ler, interpretar textos, fazer associações, participar de trabalhos de campo captando com os seus sentidos os elementos que foram propostos na disciplina, assistir vídeos, falar e escutar a opinião do outro para construir esse conhecimento coletivamente. Essas atividades foram testadas de várias maneiras até que se encontrou uma forma satisfatória, podendo ser melhorada no futuro. Mas como viabilizar um bom resultado no processo ensino-aprendizagem quando em sala de aula há um ou mais alunos com algum tipo de deficiência? Que tipos de adaptações são requeridas para que o aprendizado do aluno não seja prejudicado? A partir dessa nova necessidade, o objetivo deste capítulo de livro foi relatar a experiência de atividades propostas que foram

2 No curso de Geografia até o ano de 2024 são aceitos como TCC a monografia, o artigo e um recurso didático. Para essa disciplina optou-se pela análise da monografia.

mais eficazes na disciplina Teoria e Método em Geografia e como elas foram adaptadas aos alunos que possuíam algum tipo de deficiência para amenizar ou mesmo resolver qualquer tipo de impedimento.

Além desta introdução e das considerações finais, este texto ficou dividido em três partes. Na primeira, “Metodologia” apontou-se os caminhos teórico-metodológicos percorridos nessa vivência. Na segunda parte, “Resultados” descreveu-se como a disciplina é trabalhada e como foi a experiência com alunos com algum tipo de deficiência. E finalmente na terceira parte “Discussão” foram buscados trabalhos que também demonstrassem a experiência de lidar com esses tipos de deficiência.

METODOLOGIA

Nessa parte serão apresentados os caminhos teórico-metodológicos percorridos. Em relação à fundamentação teórica buscou-se inicialmente a relação entre o concreto e o abstrato (Silva, Lopes e Barbot, 2013; Santos, 2020). Para entender sobre teorias da aprendizagem foi utilizado principalmente Nunes e Silveira (2011) e Lefrançois (2013). Aranha (2001) e Nunes e Lustosa (2018) auxiliaram no entendimento sobre inclusão social. Em relação aos procedimentos mais práticos evidencia-se que este é um relato de experiência em que os sujeitos mencionados estiveram presentes no curso entre os períodos de 2010.1 e 2023.2. Organizou-se as atividades que atingiram os melhores resultados em termos de aprendizados, seja o aluno deficiente ou não. Os procedimentos práticos para se elaborar este trabalho foram os seguintes: a) levantamento de referências (apresentado a partir do próximo parágrafo); b) vivências e; c) reunião com os alunos.

No que diz respeito à **relação entre concreto e abstrato** fala-se tanto de **pensamento abstrato** (que inclui modelos mentais complexos que formam sistemas de relações causais entre variáveis, como mencionado por Silva, Lopes e Barbot, 2013) quanto de **racionalidade**, que pode ser entendida como a “capacidade de formular abstrações a respeito do mundo ao nosso redor” (Santos, 2020, p. 87).

Santos (2020) explica que os nossos sentidos captam os acontecimentos ditos ‘concretos’ e a partir daí formulam-se ideias a respeito dessa vivência. Ou seja, as experiências sensoriais e as vivências em geral auxiliam nesse processo de aprendizado e da formulação de um pensamento abstrato sobre algo. Essa

experiência pode ocorrer através de uma experiência laboratorial, um trabalho de campo ou uma situação específica em que haja esse processo de abstração.

De acordo com Silva, Lopes e Barbot (2013) o desenvolvimento dessa racionalidade ou desse pensamento abstrato ocorre melhor se inserida na abordagem construtivista no sentido de promover as práticas dos alunos ou de quem estiver experienciando algo num âmbito geral.

Essa **abordagem construtivista**, a epistemologia genética, a concepção interacionista do conhecimento ou **Teoria Cognitiva de Piaget** (desenvolvida por **Jean William Fritz Piaget** – 1896-1980) consiste em defender que o conhecimento ocorre a partir de interações no ambiente, em que há um intercâmbio contínuo e recíproco entre o sujeito e o meio, seja ele físico e/ou social, ou seja, ocorre por estágios. Nesse processo há uma tendência progressiva dos conhecimentos que pode ser interrompida caso haja algum comprometimento orgânico no cérebro (Nunes & Silveira, 2011). Na disciplina de 'Teoria e Método em Geografia' essa concepção fica bem demarcada quando é possível ministrar a aula sobre o assunto, depois fazer um espaço de diálogo em que há o momento de leitura e conversa sobre a ideia do texto e posteriormente faz-se um trabalho de campo buscando um terceiro contato de forma diferenciada com o mesmo tema. No caso de alunos com algum comprometimento orgânico no cérebro, parafraseando a concepção piagetiana, ou com alguma deficiência, é necessário buscar caminhos para fazer com que esse processo de conhecimento possa fluir.

Outra teoria que pode ser aplicada nesta disciplina seria a **Teoria Gestalt**, ou **cognitivismo alemão** através da psicologia de Gestalt (desenvolvida inicialmente por **Marx Wertheimer** – 1880-1943); **Wolfgang Köhler** – 1887-1967 e; **Kurt Koffka** – 1886-1941). A ideia principal é que são colocados problemas que devem ser superados a partir da observação por variados aspectos. Depois desse período de observação multifacetada ocorre uma reorganização perceptiva denominada de *insight* (Nunes & Silveira, 2011; Lefrançois, 2013). Na disciplina de 'Teoria e Método em Geografia' essa forma de entender o aprendizado estaria presente no momento em que os alunos precisam analisar uma monografia e em seguida devem elaborar um artigo o mais próximo possível da monografia analisada. Essas proximidades ocorrem no nível da problemática e/ou dos aspectos teórico-metodológicos. Há um problema a ser entendido e depois retrabalhado de uma outra maneira, levando o aluno a vários *insights* em relação ao que está sendo elaborado.

Uma terceira teoria seria a desenvolvida por **David Paul Ausubel** (1918-2008), a **Teoria da Aprendizagem Significativa**, esta defende que o conteúdo a ser aprendido deve possuir uma lógica, estar relacionado com conhecimentos prévios e ser objeto de motivação do aluno. E essa aprendizagem significativa pode ocorrer por recepção (o conteúdo a ser aprendido chega pronto ao aluno) ou por descoberta (o conteúdo é descoberto pelo aluno). Na introdução foi apresentado que para cursar bem a disciplina “Teoria e Método em Geografia” é necessário ter um conhecimento prévio relacionado História do Pensamento Geográfico e Metodologia do Trabalho Científico. Ou seja, o aluno precisa conhecer algo sobre a epistemologia da ciência geográfica e sobre como fazer trabalhos científicos, aplicando esses conhecimentos para esta disciplina. Dessa forma, ao longo das aulas há uma breve revisão para que se retome o que já foi aprendido e se faça a associação com o novo conhecimento. Todavia, há necessidade de se fazer revisões em vários momentos da disciplina, seja para o aluno deficiente ou não.

Quando se trata de o aluno ser deficiente, precisa se entender que o **paradigma de suporte** foi o que propiciou a entrada deste aluno na escola e atualmente na universidade, como forma de inclusão social (Aranha, 2001). Fernandes (2018) afirma que os paradigmas anteriores (exclusão, segregação ou institucionalização e de serviços) seriam modelos médicos de deficiência enquanto este último (paradigma de suporte) seria um modelo social da deficiência, e o mesmo se direciona para as seguintes características: a) modificar relações da sociedade com o deficiente; b) focar nas habilidades e capacidades que eles possuem; c) aceitar as diferenças individuais; d) modificar o ambiente para acolher o estudante; e) incentivar a independência e a autonomia; f) valorizar os saberes prévios das pessoas com deficiência e seus familiares; g) tomar decisões consultando a pessoa com deficiência; h) fornecer serviços que são oferecidos a toda sociedade; i) buscar implantar práticas do paradigma da inclusão. Todavia, apesar das mudanças implementadas até o momento na legislação Nunes e Lustosa (2018) nos apresenta que esse suporte ainda está com problemas, uma vez que essa inclusão na prática é precária.

Diante desse quadro de referência, buscar os saberes prévios como apresentado por Fernandes (2018) pode ser uma ponte entre os alunos deficientes e não deficientes no processo ensino-aprendizagem.

Tendo por base esse aporte teórico se utilizou de metodologias e técnicas diferenciadas para conseguir ministrar a disciplina.

Entre essas ações está o levantamento de referências já mencionado no início deste tópico. As vivências referem-se à atividade de docência em uma sala mista com pessoas não deficientes e deficientes (deficiência física, sensorial e intelectual). E as reuniões com os alunos foram realizadas ao longo do semestre de acordo com o término de cada temática da disciplina, sempre buscando discricção no sentido de deixar o(a) aluno(a) mais à vontade.

RESULTADOS

A organização da disciplina consta de 45h/aulas e nesse período de tempo foram realizadas várias tentativas de atividades, sendo as mais eficientes as que serão apresentadas a seguir: a) aula expositiva; b) análise de uma monografia; c) artigo sobre o algum aspecto em comum (tema, problemática, teoria, metodologia) da monografia analisada anteriormente (quanto mais próximo melhor); c) espaço de diálogo (métodos científicos e conceitos); d) trabalho de campo (métodos científicos e conceitos); e) Ficha sobre teorias (mesmo grupo que está analisando a monografia); f) análise comparada de vídeos e; g) assistir defesas de TCC.

A **'aula expositiva'** é uma técnica de ensino utilizada tanto pelas metodologias tradicionais quanto as mais atuais (Piletti, 1997). Neste caso ela é necessária tanto devido a necessidade de expor ao aluno conhecimentos acumulados historicamente.

A **'análise de uma monografia'** ocorre a partir de um estudo dirigido relacionado à ementa da disciplina, que direciona as perguntas por níveis de análise até chegar no conteúdo da disciplina: a) entendimento da monografia-base (descrição da problemática, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, principais resultados e considerações finais da monografia que está servindo de base); b) análise da monografia-base (método científico utilizado, teorias presentes ou implícitas, teorias que deveriam estar presentes, conceitos presentes ou implícitos, conceitos que deveriam estar presentes); c) considerações finais (o grupo de alunos deve fazer de maneira sintética sua crítica sobre a monografia do ponto de vista da construção do texto, do método científico, teorias e conceitos apresentados). Esta monografia-base é escolhida pelos grupos, deve ser uma monografia em Geografia.

A **'elaboração de um artigo'** deve ser feita também pelo mesmo grupo que analisou a monografia-base. É um artigo adaptado de uma revisão integrativa

(Souza, Silva e Carvalho, 2010), pois segue-se os seguintes passos: a) solicita-se que se faça uma pergunta norteadora relacionada aos aspectos trabalhados monografia-base; b) seguida de uma busca na internet com o critério de pelo menos 3 artigos; c) utilização de um inventário para sistematizar as informações observadas; d) análise crítica dos estudos, incluindo os seguintes critérios de análise: teórico-metodológicos, com trabalho de campo, relatos de experiência, abordagem quantitativa, abordagem qualitativa, análise espacial; e) interpretação e síntese dos dados para se realizar a comparação com a monografia-base; f) apresentação da revisão integrativa.

O **‘espaço de diálogo’** referentes aos métodos científicos e aos conceitos são realizados após o término de cada assunto. Eles servem para estimular os alunos a lerem os textos. É separado um grupo de textos (texto base e específico) para um determinado grupo (esses grupos são apenas para realizar a divisão das leituras, não precisa respeitar o grupo da monografia-base, e a leitura deve ser realizada individualmente). No dia do espaço de diálogo é realizado um sorteio de uma pessoa de cada grupo para apresentar, e outro voluntariamente para comentar sobre a apresentação do colega de turma. Há também a escolha de um moderador para controlar o tempo de fala de cada um (apresentador até 10 min; comentador até 5min). Após esse momento, qualquer participante pode fazer um comentário com duração de até 3 min).³

O **‘trabalho de campo’** é realizado após cada espaço de diálogo, geralmente ocorre na própria universidade. Eles têm um desafio e/ou dinâmica proposta para cada método e cada conceito que deve ser seguida e depois ser preenchido um inventário de campo, que seria um relatório mais simples. O objetivo desses trabalhos de campo seria aliar o conhecimento abstrato, trabalhado em sala através de aula expositiva e dos espaços de diálogo ao concreto, ao que é visualizado em campo, na vivência dos alunos (quadro 1).

3 Esse espaço de diálogo é uma adaptação de uma dinâmica realizada pelo prof. Dr. Raul Borges Guimarães na disciplina “Metodologia em Geografia” ministrada no ano de 2005 para alunos do segundo período no curso de Geografia na UNESP em Presidente Prudente – SP enquanto realizava o estágio de docência exigido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior). Essa dinâmica consistia em uma lista de leituras que os alunos escolhiam um texto para apresentar relacionado aos temas de cada aula da semana seguinte. Eles escolhiam o texto, procuravam na biblioteca e apresentavam. Essa dinâmica ocorria a cada semana de aula até o último estágio. O aluno deveria ficar responsável por apresentar pelo menos uma vez durante o semestre. No início ninguém queria apresentar, enquanto do meio para o fim do semestre havia disputa para saber quem iria apresentar.

Quadro 1: Dinâmica realizada com os alunos sobre os Métodos Científicos e Conceitos

Método Científico
<p>Materialista histórico-dialético: Tentar observar o que tem de modo de produção capitalista que organiza o modo de viver e de estabelecer relações aqui no campus. Ex. lanchonetes, comércio local, etc.</p>
<p>Método hipotético-dedutivo: Observe a disposição da estrutura, avalie se a estrutura pode causar algum dano à saúde ou convivência no campus. Busque dados, legislação sobre universidade e verifique sua implementação. https://pre.ufcg.edu.br/pre/dados-abertos</p>
<p>Método fenomenológico: Buscar um local muito tranquilo de acordo com a percepção do grupo, fechar os olhos e ficar por 1 min. Escrever e desenhar as sensações: sentiu algum odor? Sentiu alguma textura? Ouviu algum barulho? Depois descreva o local a partir do que está visualizando. Fazer o mesmo procedimento em um local que entendam como incômodo (abafado, quente, cheio de ruídos, etc.)</p>
<p>Método complexo: Ir no prédio mais alto do local (no nosso caso é o bloco BC2, o prédio do Centro de Humanidades) No térreo do prédio: Anotar as observações e possíveis problemáticas, fazer registro fotográfico. Ir no terceiro andar do prédio e depois no quinto andar. Realizar o mesmo procedimento em cada um desses andares, um de cada vez para não confundir o que viu em cada andar.</p>
Conceitos
<p>Espaço: Espaço vital/ espaço absoluto/ espaço relativo/ planície isotrópica/ representação matricial/ formação sócio-espacial/ espaço vivido Exemplos: identificar o que seria o espaço vital de cada curso; elaborar mapa de uso do solo; entender a formação socio-espacial da UFCG ou do Centro de Humanidades; buscar espaços vividos na UFCG.</p>
<p>Território: Jurídico-político/ cultural ou simbólico-cultural/ Econômico/ Naturalista/ perspectiva integradora e relacional/ Territorialização, desterritorialização, reterritorialização/ multiterritorialidade. Ex. Identificar as territorialidades dos cursos a partir das salas entregues a cada curso/ Identificar territorialidades de determinados grupos de alunos/ identificar territorializações simbólicas/ Buscar o processo TDR em algum espaço na universidade/ Identificar locais de multiterritorialidades articuladas ou desarticuladas.</p>
<p>Paisagem: Paisagem natural/ Região paisagem/ paisagem escalar/ porção da configuração territorial/ paisagem cultural Ex: diferenciação entre plantas naturais e fruto de paisagismo/ paisagens diferenciadas a partir do uso/ Paisagens diferenciadas a partir de escalas diferentes/ paisagens diferenciadas pela territorialidade ou pela ação humana ao longo do tempo/ paisagem que tem elementos culturais.</p>

Conceitos (cont.)

Região:

Região natural/ Região-paisagem ou região geográfica/ Região por unidades espaciais (diferenças internas menores que as diferenças externas)/ Regiões simples ou complexas/ Regiões homogêneas (estatisticamente estáveis) ou funcionais (definida a partir de funções)/ Divisão Territorial do Trabalho (o que é produzido e onde)/ Desenvolvimento regional desigual e combinado/ Região cultural.

Ex. Divisão regional natural/ Divisões regionais a partir de elementos da paisagem/ Identificação de regiões a partir de características distintas/ Regionalização a partir dos cursos, a partir das funções de cada local/ Regionalização a partir das consequências do capitalismo/ Regiões a partir de hábitos culturais, costumes.

Lugar:

Lugar como sinônimo de região paisagem ou região geográfica/ mundo vivido, lugar como resultado da memória, lugares em decorrências do lar vivenciado/ lugar como ponto/ Lugares rentáveis, lugares que se auto-promovem, guerras de lugares, lugares de resistência/ Lugares permeáveis.

Ex. Lugares naturais/ Lugares mais lembrados e que provocam algum tipo de sentimento/ Lugares relacionados à história de vida familiar no local observado/ Lugares rentáveis dentro da UFCG/ Guerra de lugares/ Lugares que se auto-promovem e que resistem a mudanças/ Lugares que em parte se auto-promovem e em parte são resistentes.

Escala:

Escala local/ Escala regional/ Escala global

Ex. Considerando como escala global os limites da UFCG campus Campina Grande faça esboços e faça registros fotográficos em cada parte da sequência: 1. Identificar possíveis problemáticas; 2. Definir quais seriam os fenômenos relacionados à escala regional (cada centro); 3. Definir quais os fenômenos da escala local (cada curso); 4. Identificar quais problemáticas perpassam várias escalas geográficas;

Redes:

Redes urbanas e rurais/ Rede técnica/ Rede social (internet, pessoas, dentre elas os trabalhadores que fazem entregas) / Rede visível/ Rede oculta ou submersa/ Território-rede/ Redes globalizadas (aproximando distantes/ distanciando os próximos) / Rede de contiguidade.

Ex. Siga a sequência: 1. Buscar tipos de redes presentes na universidade; 2. Espacializar pelo menos 3 tipos de redes.

Atividade final: Preencher o inventário.

Fonte: vivência em sala de aula (2010-2024); Organização: a autora (maio de 2024).

O relatório do trabalho de campo consta dos seguintes itens: a) informações gerais como data e horário, humor do grupo, motivação para o trabalho de campo, como está o dia, temperatura, umidade, vento/direção e precipitação; b) tema observado; c) dinâmica proposta inicialmente; d) foto síntese do local; e) descrição da foto síntese; f) esboço/ croqui; g) observações gerais do local; h) elaboração de um modelo explicativo do que foi observado; i) informações

do local objeto de estudo (acesso, coordenadas, qualidade da acessibilidade, segurança no acesso, riscos no local, tempos de percursos); j) observação técnica (técnicas de coleta, instrumentos utilizados, em que a ausência ou presença do uso de determinada técnica diminuiu ou aumentou a eficácia do trabalho de campo, identificação numérica das fotos); k) Observação sobre Método Científico (qual o método científico, em que o local evidencia o método científico observado? Que elementos da paisagem demonstram essa relação, descrição do local, descrição da dinâmica efetivada); l) Observação sobre o conceito (conceito escolhido, em que o local evidencia o conceito observado, que elementos demonstraram essa relação, descrição do local, descrição da dinâmica efetivada)

A **'ficha sobre Teorias'** deve ser escolhida pelo grupo que está analisando a monografia-base. Este grupo busca a teoria entendida como a mais adequada para aquela monografia e a partir da leitura de algum texto sobre essa determinada teoria vai buscar informações no próprio texto ou em textos complementares. Os itens dessa ficha são: a) problemática aplicável; b) autor(es) da teoria; c) foto do(s) autor(es); d) grande área; e) possíveis áreas de aplicação; f) data de nascimento e local de nascimento do(s) autor(es) da teoria; g) ano de morte e local (caso se aplique); h) contexto de vida; i) críticas (positivas e negativas sobre essa teoria); j) Nome da teoria; k) contexto em que idealizou a teoria; l) Ideia principal defendida; m) mapa conceitual ou esquema explicativo; n) aplicações em pesquisas; o) possibilidade de aplicações em pesquisas; p) referências utilizadas neste trabalho; q) sugestão de referências para aprofundamento (figura 1).

A **'análise comparada de vídeos'** consiste em assistir duas palestras e realizar uma comparação sobre as diferenças e similaridades, finalizando como poderia ser aplicado na prática de uma pesquisa ou na resolução de um problema real.

'Assistir defesa de TCC' serve para os alunos da disciplina visualizarem na prática como os alunos expõem os resultados de uma pesquisa. Devido essa atividade ocorrer no final do período posteriormente é solicitado um relatório descritivo sobre o que entendeu ser relevante na defesa e realizada uma discussão informal em sala de aula.

Figura 1: Modelo da ficha sobre Teorias

PROBLEMÁTICA-APLICÁVEL: <explica-que-problemáticas>.¶

AUTOR-DA-TEORIA: _____ NOME _____ ¶

FOTO: ¶  

¶

¶

GRANDE-ÁREA: <Ciências- matemáticas- ou- lógico-matemáticas/- ciências- naturais/- ciências- humanas-ou-sociais/-ciências-aplicadas>.¶

POSSÍVEIS- ÁREAS- DE- APLICAÇÃO: <Urbanismo/- Planejamento- Urbano/- Geografia- Urbana/- Distribuição-dos-equipamentos-de-Saúde/-Análise-de-políticas-públicas/____>.¶

DATA-DE-NASCIMENTO-E-LOCAL-DE-NASCIMENTO-DO-AUTOR-DA-TEORIA: <21-de-abril-de-1900- em-Salvador,-Bahia—Brasil>{AUTOR,-ANO,-p____}.¶

ANO-DE-MORTE-E-LOCAL: <1970/Rio-de-Janeiro—RJ>{AUTOR,-ANO,-p____}.¶

CONTEXTO-DE-VIDA: <Sempre-gostou-de-um-modo-de-vida-simples,-viveu-na-área-urbana-de- várias-cidades-brasileiras-acompanhando-seu-pai,-que-era-comerciante.-A-partir-dai-.....> {AUTOR,-ANO,-p____}¶

CRÍTICA: <o-que-se-fala-sobre-a-teoria,-bom-ou-ruim>{AUTOR,-ANO,-p____}¶

TEORIA: <nome-da-teoria>{AUTOR,-ANO,-p____}¶

CONTEXTO-EM-QUE-IDEALIZOU-A-TEORIA: <saber-o-local,-apresentar-o-contexto-do-local,-em- que-ele-baseou-o-estudo-e-o-ano--a-partir-dai-buscar-o-mapa-equivalente-ou-mais-próximo> {AUTOR,-ANO,-p____}¶

IDEIA-PRINCIPAL-DEFENDIDA: ¶

Pode-ser-uma-frase-ou-um-texto,-contanto-que-tenha-referências-{AUTOR,-ANO,-p____}¶

MAPA-CONCEITUAL/-ESQUEMA-EXPLICATIVO: ¶

APLICAÇÕES-EM-PESQUISAS: ¶

<Buscar-referências-que-tenha-utilizado-e-como-utilizou-esta-teoria>{AUTOR,-ANO,-p____}¶

POSSIBILIDADE-DE-APLICAÇÕES-DE-PESQUISAS: ¶

<como-se-aplica-na-minha-pesquisa>¶

REFERÊNCIAS-UTILIZADAS-NESTE-TRABALHO: ¶

SUGESTÃO-DE-REFERÊNCIAS-PARA-APROFUNDAMENTO: ¶

Essas duas atividades valem ponto de participação devido nem sempre ocorrerem no tempo normal da disciplina.

Diante dessas atividades propostas, nem todas puderam ser realizadas tranquilamente por todos os alunos com deficiência. Desta forma, foram realizadas ações que pudesse amenizar ou mesmo resolver qualquer dificuldade no decorrer da disciplina (quadro 2).

Quadro 2: Ações realizadas junto aos alunos com algum tipo de deficiência

Ação	Deficiência intelectual		Deficiência sensorial	Deficiência física	
	a	b	c	d	e
Conversa após a aula pelo <i>WhatsApp</i> para saber como está a situação emocional e em relação ao acompanhamento da disciplina			x		
Ministração da aula em frente ao aluno e falando mais devagar e utilizando slides.			x		
Inserção do(a) estudante em trabalhos de grupo com alunos que tivessem paciência para auxiliar em caso de alguma dificuldade	x	x	x	x	x
Em um trabalho de campo, nas áreas que não foram acessíveis, outros alunos ou mesmo o docente, foi realizado registro fotográfico e descrição do local				x	x
Solicitação de aula no piso térreo, caso não tenha sido resolvido ainda na esfera da coordenação da unidade acadêmica				x	x
O monitor inclusivo fez leitura em voz alta dos textos solicitados				x	
A cada problemas nas relações interpessoais relacionadas às atividades da disciplina, havia a tentativa de ouvir o(a) estudante com uma atenção diferenciada no sentido de ajudar a resolver o problema		x			
Após cada tema, conversa em separado para saber como o(a) estudante estava entendendo a disciplina	x	x			

Fonte: vivência em sala de aula (2010-2024); Organização: a autora (maio de 2024); Legenda: a) Atraso no desenvolvimento; b) Deficiência intelectual associada à autismo; c) Def. auditiva; d) Paralisia cerebral; e) Amputação.

A partir de cada tipo de deficiência foram possíveis pelo menos dois tipos de ações diferenciadas. Em todos os casos houve a preocupação em colocar o(a) estudante em grupos inclusivos.

Na deficiência intelectual, especificamente no atraso de desenvolvimento, a preocupação estava em fazer com que os colegas pudessem auxiliar de maneira complementar na execução das atividades, conseguissem ter uma boa relação com os outros alunos e ao mesmo tempo era feito o monitoramento em períodos específicos para que fosse possível avaliar o nível de entendimento sobre a disciplina. O caso mais difícil foi a deficiência intelectual associada ao autismo, no caso 1 devido o(a) estudante ter episódios de muita agitação com qualquer mudança na rotina da aula ou negativa de participação por algum grupo em alguma atividade. Era necessário retomar o diálogo em vários momentos para que o ambiente em sala de aula ficasse mais tranquilo. No caso 2 a situação foi mais amena porque o autismo era leve, então mesmo com algum nível de deficiência intelectual e ações pouco convencionais em sala de aula (causando estranhamento de outros alunos), as conversas após cada assunto foram suficientes para que se resolvesse as pendências.

No caso da deficiência sensorial (surdez), além dos grupos, havia uma monitora inclusiva que auxiliou o(a) estudante no aprendizado de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Um fator facilitador foi que o(a) estudante sabia fazer leitura labial. Desta forma, solicitou-me que ministrasse a aula de maneira mais vagarosa e sempre olhando diretamente para o(a) estudante. E sempre que havia alguma questão que o(a) estudante não queria se comunicar na frente de outros colegas a gente se comunicava via aplicativo *whatsapp*.

Quanto a deficiência física, no caso da paralisia cerebral, houve aprendizado a partir da leitura dos textos para o(a) estudante pois não havia como fixar o texto com o olhar e a necessidade de uma sala no piso térreo no caso 1. E no caso 2 não houve nenhuma necessidade de adaptação devido a deficiência ser muito leve.

Ainda na parte da deficiência física, no caso da amputação de uma perna, houve a necessidade de uma sala de aula no piso térreo e nos momentos em que eram realizados os trabalhos de campo, o registro fotográfico e a descrição de determinados locais de menor acesso foram o suficiente para resolver qualquer problema no sentido do(a) estudante conseguir elaborar seus relatórios de campo.

Devido o desconhecimento de como cada estudante deficiente conseguia aprender, houve uma necessidade maior de me aproximar do(a) aluno(a) para entender de alguma maneira qual o nível que cada um tinha para a partir daí pudesse trabalhar qualquer outro tipo de atividade com um novo conhecimento.

Por esta razão, a teoria que mais esteve presente durante as aulas com esses alunos foi a Teoria da Aprendizagem Significativa, seja para suprir lacunas do ensino básico ou mesmo de outras disciplinas do ensino superior.

DISCUSSÃO

Esse texto foi um relato de experiência de como foram conduzidas ações em sala de aula diante de alunos com deficiência física, intelectual ou sensorial. Porém, outros estudos ampliam esse resultado quando por exemplo Pérez-Rios, Barrera-Hernández, Echeverría-Castro e Sotelo-Castillo (2023) nos apresenta que mesmo o aluno tendo algum tipo de deficiência intelectual, o diferencial para que o desempenho seja melhor seria a perspectiva de futuro, ou seja, ter uma meta maior que apenas cursar uma disciplina. Esse era o caso da maioria dos alunos com que tive contato, tanto que eles eram mais motivados que a média dos outros, estavam mais interessados em esclarecer dúvidas que outros que não tinham nenhum tipo de deficiência.

Apesar de não ter tido problemas com o(a) estudante com deficiência sensorial (surdez), uma vez que ele teve um grupo ativo, fazia leitura labial e sempre que tinha algum problema conversava pelo *whatsapp*, Pereira (2013) nos relata uma situação diferente, em que apenas a presença do intérprete de LIBRAS não foi suficiente, pois de acordo com o autor os sujeitos pesquisados também tinham problemas com a língua portuguesa devido aprender o idioma através da linguagem de sinais, tinham um vocabulário reduzido por não fazer essa troca linguística com a mesma frequência que os ouvintes e a consequência disso seria uma formação com um vocabulário menos extenso, com o risco de haver uma necessidade de facilitação de atividades de uma maneira que até prejudique esse aluno no futuro enquanto profissional. Outro problema relatado pelo autor seria a questão de o intérprete não conseguir realizar a interpretação para o aluno na mesma velocidade que o professor fala, o que em alguns momentos pode prejudicar toda a interpretação e a execução de uma atividade proposta em sala.

Os(as) estudantes com paralisia cerebral tinham comprometimentos bem diferenciados como citado no item anterior, todavia, o(a) estudante que possuía maior comprometimento físico já lidava bem com o computador e através da leitura em voz alta dos textos ele conseguia entender e mesmo se posicionar diante do grupo e de toda a sala de aula de forma contextualizada.

Essa realidade foi diferente da citada por Silva e Lustosa (2016) em que o aluno acompanhado precisou de um tipo de intervenção para melhorar seu repertório cultural e linguístico para aperfeiçoar sua oralidade, promover maior capacidade de sistematização de textos das disciplinas cursadas, além de introduzir o letramento digital.

No que diz respeito à questão de amputação não foram encontrados textos que mencionassem alguma dificuldade em relação à amputação e alguma atividade didática em cursos de graduação ou mesmo outros níveis escolares.

No que diz respeito a deficiência intelectual associada ao autismo, Bondezan, Góes e Soares (2022) apontaram que em sala de aula há necessidade de uma melhora acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional e arquitetônica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário um maior diálogo com esse aluno para tanto o professor como os alunos o conhecerem mais. No caso do(a) estudante que tinha deficiência intelectual associada ao autismo, percebeu-se que realmente é necessário um maior diálogo entre este aluno com os outros de sua turma, até mesmo porque poucos entendem que a diferença atitudinal não é uma escolha, pode apenas ser amenizada, mas essas situações interferem na sociabilidade e por consequência, no emocional do(a) estudante. Enquanto professora tentei fazer essa intermediação algumas vezes entre os alunos (caso 1 e 2), mas estava mais focada na deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das interações percebeu-se que a disciplina foi melhor apreendida com os alunos que tinham algum tipo de deficiência física ou sensorial devido a dificuldade a ser vencida ser apenas a forma de fazer o conhecimento chegar até o(a) estudante.

Os(as) estudante(s) que tinham algum tipo de deficiência intelectual, sendo autista ou não, foram os que tiveram maiores dificuldades no aprendizado, sendo necessário buscar entender qual o nível em que o(a) estudante estava para a partir dali iniciar uma explicação. Por esta razão a Teoria da Aprendizagem Significativa foi a melhor aplicada para conseguir uma maior aproximação e melhora no processo ensino-aprendizagem.

Considera-se que há necessidade de aumentar a quantidade de monitores inclusivos para que esses alunos com deficiência consigam obter um melhor

aprendizado. Por outro lado, ao lidar com alunos deficientes interessados percebeu-se que a deficiência é um obstáculo, mas não um limitador total do aprendizado. A falta de interesse em sala de aula é um limitador muito maior, e esse limitador pode atingir deficientes ou não.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os alunos, deficientes ou não, que contribuíram para a elaboração contínua das atividades para que a disciplina “Teoria e Método em Geografia” ficasse o mais eficiente possível no sentido de melhorar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, n. 21, 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GÓES, Eliane Pinto de; SOARES, Rosangela Teles Carminati. Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 8, n. 1, p. 721-728, jan. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42300/pdf>. Acesso em 01 jun. 2024.

FERNANDES, Gabi. **Os quatro paradigmas da assistência às pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão**. 2018. Disponível em: https://medium.com/@gabifernandes_74906/os-4-paradigmas-da-assist%C3%Aancia-%C3%A0s-pessoas-com-defici%C3%Aancia-da-exclus%C3%A3o-%C3%A0-inclus%C3%A3o-18b-7c39a5b28. Acesso em 01 jun. 2024.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução de Vera Magyar. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2013, 461p.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília – DF: Liber Livro, 2011, 222p.

NUNES, Camila Almada; LUSTOSA, Francisca Geny. Educação inclusiva sob olhar de teóricos internacionais. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 10, 2018, Pau dos Ferros - RN. **Anais** [...]: UERN, 2018. P. 1-11. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/01/fiped-2018.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

PEREIRA, Osmar Roberto. Alunos surdos, intérpretes de línguas e professores: atores em contato na universidade. **Cadernos de educação**, v. 12, n. 24, jan. jun. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229081581.pdf>. Acesso em 01 jun. 2024.

PÉREZ-RÍOS, Rubens; BARRERA-HERNÁNDEZ, Laura Fernanda; ECHEVERRÍA-CASTRO, Sonia Beatriz; SOTELO-CASTILLO, Mirsha Alicia. Orientação futura e atraso acadêmico como instrumentos para prever o desempenho acadêmico de estudantes de ensino médio e universitários no noroeste do México. **Revista Eletrônica Educare**, vol. 27, n. 2. Heredia, Mai/Ago 2023. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582023000200170&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 jun. 2024.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 21. Ed. São Paulo – SP: Ática, 1997, 258p.

SANTOS, Claudio Roberto dos. **Domínio próprio e autoconhecimento**: encontrando-se em um mundo desencontrado. Maringá – PR: Viseu, 2020, 185p.

SILVA, Maria João; LOPES, J. Bernardino; BARBOT, António. Utilização de sensores e dos sentidos humanos no apoio à transição do concreto para o abstrato. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9. **Anais** [...], 2013, p. 280-285. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3520>. Acesso em 01 jun. 2024.

SILVA, Maria Simone da; LUSTOSA, Francisca Geny. Atendimento educacional especializado a um aluno com paralisia cerebral incluído no ensino superior.

ENCONTRO DE EXTENSÃO, 25, **Anais** [...] Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59868/1/2016_resumo_eve_mssilva.pdf. Acesso em 01 jun. 2024.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Raquel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo - SP. Brasil, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102-pt.pdf?x56956. Acesso em 05 mar. 2024.

UFCG. **Projeto pedagógico do curso de Geografia**. Campina Grande – PB: Núcleo Docente Estruturante do curso de Geografia, 2018, 78p. Disponível em: <https://www.prosaudegeo.com.br/disciplinas>. Acesso em 20 mai. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.007

NÓS POR TODOS: FORTALECENDO A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Paloma Sabata Lopes da Silva¹

RESUMO

A inteligência emocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento escolar e humano dos estudantes, especialmente daqueles com neurodesenvolvimento atípico, em ambientes inclusivos. Dessa forma, trabalhar as competências socioemocionais implica em aprimorar práticas comportamentais e relacionais do indivíduo, integrando formação cognitiva e psicológica para o processo de aprendizagem e preparação para a vida social. Este estudo explora a relevância dessas habilidades na educação, visando refletir sobre a importância da inteligência emocional e das habilidades de relacionamento na sala de aula e além dela. Propõe-se uma atividade alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), destinada a desenvolver empatia, sociabilidade e capacidade de relacionamento. A abordagem metodológica inclui a análise bibliográfica e qualitativa (Demo, 2000; Ludke; André, 1986), respaldada por referenciais como Brasil (2004), Mantoan (2006), Stainback; Stainback (1999), Bach Júnior; Martins (2022), Andrade et al. (2021), Gomes; Silveira (2016), defensores da educação inclusiva, e Goleman (2011), Chamine (2012), Sousa e Freitas (2016), entre outros, que discutem a inteligência/educação socioemocional. Os resultados ressaltam a urgente necessidade de inclusão de estudantes com desenvolvimento atípico nas salas de aulas regulares, enfatizando o papel crucial do professor, das metodologias e das estratégias de ensino na sua evolução acadêmica, humana e social.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Educação inclusiva. Inteligência Emocional. Metodologias de ensino.

1 Doutora do Curso de Formação Continuada de Professores da Universidade Corporativa UniNeiva/PB, paloma.sabata@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Compreender e lidar com as emoções é tão fundamental quanto nutrir a inteligência cognitiva. Nesse contexto, é imperativo que, além de promover o desenvolvimento intelectual, cultivemos a inteligência emocional e hábitos que capacitem o pensamento a compreender e a gerenciar as emoções de forma eficaz. Por isso, quando se trata de estudantes com desenvolvimento neuroatípico, essa habilidade torna-se ainda mais necessária.

Para esses estudantes, que muitas vezes enfrentam desafios únicos em relação às suas emoções e interações sociais, a inteligência emocional desempenha um papel essencial em sua jornada educacional e pessoal. Ao desenvolver a capacidade de reconhecer e regular suas emoções, eles podem melhorar sua adaptação ao ambiente escolar, fortalecer seus relacionamentos interpessoais e aumentar sua autoconfiança.

Quando abordamos as competências socioemocionais, estamos, na verdade, explorando uma parte essencial do aprendizado e do crescimento pessoal de cada indivíduo. Em um contexto educacional, isso se torna ainda mais evidente, pois não se trata apenas de adquirir conhecimento acadêmico, mas também de desenvolver habilidades para lidar com as demandas da vida cotidiana, as interações sociais e os desafios emocionais que surgem ao longo do caminho.

Ao trabalhar as competências socioemocionais em sala de aula, como empatia, autoconhecimento, autorregulação emocional e habilidades sociais, os educadores têm a oportunidade de ajudar os estudantes a crescer tanto academicamente quanto como seres humanos completos e capacitados para enfrentar os desafios do mundo real. Essas habilidades contribuem para um ambiente escolar mais saudável e acolhedor, além de preparar os estudantes para uma participação significativa na sociedade, promovendo a inclusão e a diversidade.

Considerando esse contexto, neste estudo, pretendemos explorar a relevância da inteligência emocional e das habilidades de autoconhecimento e de relacionamento na educação inclusiva, com um foco específico nos estudantes com desenvolvimento atípico. Estamos interessados em descrever, com base na literatura da área, como essas habilidades impactam o desempenho acadêmico desses estudantes e em propor duas atividades que influenciem sua qualidade de vida e sua integração social.

A proposta de atividades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) surgem como tentativa de traduzir os conceitos teóricos em práticas pedagógicas tangíveis. Acreditamos que oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde cedo pode ser um passo importante na construção de uma sociedade mais inclusiva e empática.

Quanto à metodologia adotada, optamos por uma abordagem que combina análise bibliográfica e qualitativa, buscando embasar nossas conclusões em uma variedade de perspectivas teóricas e na experiência prática. Além disso, nos apoiamos em documentos oficiais e em pesquisadores que são defensores da educação inclusiva e que têm contribuído significativamente para o campo da inteligência emocional e da educação socioemocional, como Ludke e André (1986), Brasil (2004), Mantoan (2006), Stainback e Stainback (1999), Bach Júnior e Martins (2022), Andrade et al. (2021), Gomes e Silveira (2016), Goleman (2011), Chamine (2012), Sousa e Freitas (2016), entre outros.

Ao final deste estudo, esperamos contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico sobre o tema, bem como fornecer *insights* valiosos para educadores. Acreditamos que, ao compreendermos melhor o papel da inteligência emocional na educação inclusiva, poderemos criar ambientes escolares mais acolhedores, capacitadores e inclusivos para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Fazer pesquisa em Ciências Sociais e Humanas é mais do que seguir um conjunto de procedimentos metodológicos, é um processo que requer sensibilidade, reflexão e uma compreensão profunda das complexidades do comportamento humano. Nesse sentido, Pedro Demo (2000) destaca que a pesquisa nessa área demanda uma abordagem que envolve uma imersão na subjetividade e na diversidade das experiências humanas.

Atendendo a essa característica, a metodologia adotada nesta pesquisa enfatiza as abordagens bibliográfica e qualitativa, buscando explorar a literatura existente e propor duas atividades significativas para enriquecer a experiência subjetiva de educadores e estudantes no contexto da Educação Inclusiva. Essas perspectivas desempenham um papel fundamental na discussão e no mapeamento dos possíveis resultados (Demo, 2000; Ludke; André, 1986).

A pesquisa bibliográfica é uma das modalidades de pesquisa utilizadas como uma fonte de conhecimento prévio sobre o tema em estudo, permitindo ao pesquisador situar-se dentro do campo de investigação e compreender as diferentes abordagens teóricas e perspectivas existentes (DEMO, 2000). No caso deste estudo, essa metodologia fornece a base para o desenvolvimento de argumentos e hipóteses a respeito dos objetivos determinados.

Por sua vez, a seleção da pesquisa qualitativa se justifica pelo compromisso em avaliar as complexas manifestações sociais que permeiam a Educação Inclusiva, pois permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos educacionais, conforme evidenciam Ludke e André (1986).

As autoras ressaltam que a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para explorar questões complexas e multifacetadas na área da educação, como processos de ensino e aprendizagem, interações sociais em sala de aula, experiências dos estudantes, entre outros, permitindo-nos capturar ou propor a diversidade dos dados coletados.

Para Pedro Demo (2000):

Se nos perguntarmos pelo resultado de uma avaliação qualitativa, podemos dizer que não produz propriamente papéis escritos, registros e fichas, levantamentos, embora nada tenha contra. Seu produto mais típico, ainda que nunca exclusivo, é o **depoimento, o testemunho, a proposta**. (Demo, 2000. p. 245. Grifos do autor.)

A indicação de uma proposta, neste trabalho, visa à prática partindo da teoria, de modo que o conhecimento produz a prática e esta fundamenta-se no conhecimento. Portanto, ao seguir os princípios orientadores delineados por Ludke e André (1986) e Demo (2000) e outras abordagens contemporâneas em pesquisa na área, buscamos garantir a integridade e a validade de nosso trabalho, bem como contribuir para um entendimento mais amplo e informado da educação inclusiva e da inteligência emocional na experiência educacional de estudantes com desenvolvimento atípico.

Nesse contexto específico de estudantes com neurodesenvolvimento atípico, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou Deficiência Intelectual (DI), as contribuições teóricas de Gomes e Silveira (2016) são especialmente relevantes. O manual para intervenção comportamental intensiva oferece orientações

práticas para o ensino de habilidades básicas, destacando a importância de adaptar estratégias para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Da mesma forma, a teoria das Inteligências Múltiplas, discutida por Bach Júnior e Martins (2022), oferece uma perspectiva abrangente sobre o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, incluindo as competências socioemocionais. Ao reconhecer as diferentes formas de inteligência, essa teoria enfatiza a importância de uma abordagem diversificada para o ensino, que valorize as habilidades únicas de cada estudante, incluindo aqueles com TDAH, cujos desafios na interação social foram explorados por Andrade et al. (2021) em sua revisão de literatura.

Em concordância com essas discussões, estabelecemos uma correlação entre as estratégias de ensino voltadas para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na escola e as teorias que sustentam o papel fundamental da Inteligência Emocional para o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal dos indivíduos (Goleman, 2011; Chamine, 2012).

Outro material relevante para a compreensão das especificidades de PcD é o guia para educadores de Stainback e Stainback (1999) que destaca a importância de práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade dos estudantes. Esse enfoque visa a promoção da equidade na educação, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura escolar que celebra a inclusão e o respeito mútuo.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação entre a formação cognitiva e a formação psicológica tem sido objeto de intensa discussão e pesquisa em todo o mundo. Temas como inteligência emocional, habilidades sociais e competências para o século XXI têm emergido como fundamentais para a formação integral dos indivíduos. No contexto educacional brasileiro, essas discussões ganham relevância ao serem incorporadas às diretrizes oficiais para a educação, destacando a importância de uma abordagem inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com desenvolvimento atípico.

Nesse cenário, as leis são regulamentações fundamentais para determinar o cumprimento da Educação Inclusiva nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil. A Lei nº 7.853, por exemplo, promulgada em 24 de outubro de 1989, representou um marco significativo na legislação brasileira ao abordar

a inclusão de pessoas com deficiência. Desde então, diversos avanços legais têm sido implementados, refletindo o compromisso do país com a promoção da igualdade e da acessibilidade. No entanto, apesar desses progressos, ainda há uma lacuna entre as leis existentes e sua efetiva aplicação na sociedade, especialmente no contexto escolar.

No texto do Ministério da Educação, “Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais” (Brasil, 2004), o foco está na legislação e nas diretrizes para a educação inclusiva no Brasil, que visam criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades socioemocionais em um ambiente de apoio e respeito mútuo.

Considerando a heterogeneidade presente na sociedade, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Nessa perspectiva, o desafio da educação é assegurar um ensino de qualidade que beneficie os alunos com deficiência e com altas habilidades/superdotação, com a organização de escolas que promovam a participação e a aprendizagem de todos. (Brasil, 2004. p. 09)

De acordo com a citação acima, a inclusão não é uma escolha, mas sim uma obrigação que se baseia na compreensão de que todos os seres humanos têm direitos e responsabilidades a serem exercidos na sociedade. Essa obrigação é especialmente relevante no contexto educacional, uma vez que a escola é um dos primeiros ambientes de socialização fora do círculo familiar em que a criança participa.

Como instituição formadora, as escolas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no desenvolvimento das características socioemocionais dos estudantes (Gomes; Silveira, 2016). Nesse sentido, os professores têm um papel fundamental como agentes de transformação. É essencial que esses profissionais inovem em sua prática pedagógica, indo além da simples transmissão de conteúdos e da avaliação de resultados acadêmicos.

De acordo com Mantoan (2006, p. 20):

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a

identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Para a autora, além de promover o acesso da pessoa com deficiência à escola é necessário garantir o prosseguimento nos estudos e a inclusão em salas de aulas regulares, onde os alunos são livres para revelar suas identidades e para demonstrar sua capacidade de aprendizagem, de acordo com suas características.

Em lugar da segregação e distinção entre salas de aulas “comuns” e classes especiais, as escolas precisam adotar uma abordagem mais abrangente, que estimule a reflexão, o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Essa ação envolve criar um ambiente de aprendizagem que promova a colaboração, a comunicação eficaz e a resolução de problemas em equipe. Além disso, é fundamental que a escola também promova uma cultura de respeito à diversidade e às diferenças, pois, a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor depende não apenas do engajamento dos alunos, mas também do comprometimento e da formação dos professores, que desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão.

Conforme observado por Sousa e Freitas (2016), em artigo bibliográfico sobre a inteligência emocional no trabalho docente, os professores precisam, inicialmente, adquirir habilidades emocionais essenciais, como comunicação eficaz, automotivação e autonomia emocional, para lidar de maneira construtiva com as demandas emocionais dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem positivo. Sendo assim, o letramento emocional dos professores é fundamental para o seu próprio bem-estar e para capacitar os alunos a desenvolverem suas próprias habilidades emocionais.

Dessa forma, como primeiros agentes de transformação na promoção da inteligência emocional na escola, os professores podem adotar uma variedade de estratégias pedagógicas para cultivar habilidades socioemocionais nos alunos, como o uso de metodologias ativas de ensino, o trabalho em projetos interdisciplinares e a promoção de atividades que estimulem a empatia e a solidariedade. No entanto, conforme sugerem Bach Júnior e Martins (2022), é crucial que essas práticas sejam adaptadas às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, a fim de garantir que todas as formas de inteligência sejam contempladas e que todos tenham a oportunidade

de participar plenamente do processo educacional e se sintam valorizados e incluídos na comunidade escolar.

Sob o ponto de vista da formação dos indivíduos, cada vez mais, a associação entre a capacidade cognitiva e psicológica é uma pauta recorrente nas discussões acadêmicas e pedagógicas em todo o mundo. No contexto brasileiro, essa temática ganhou ainda mais força ao ser incorporada às orientações de documentos oficiais para a educação, que indicam que o ensino de qualidade deve formar o cidadão de maneira integral, isto é, desenvolver a capacidade cognitiva e também cultivar habilidades psicológicas e competências emocionais, especialmente relevantes para os estudantes com desenvolvimento atípico na perspectiva da Educação Inclusiva.

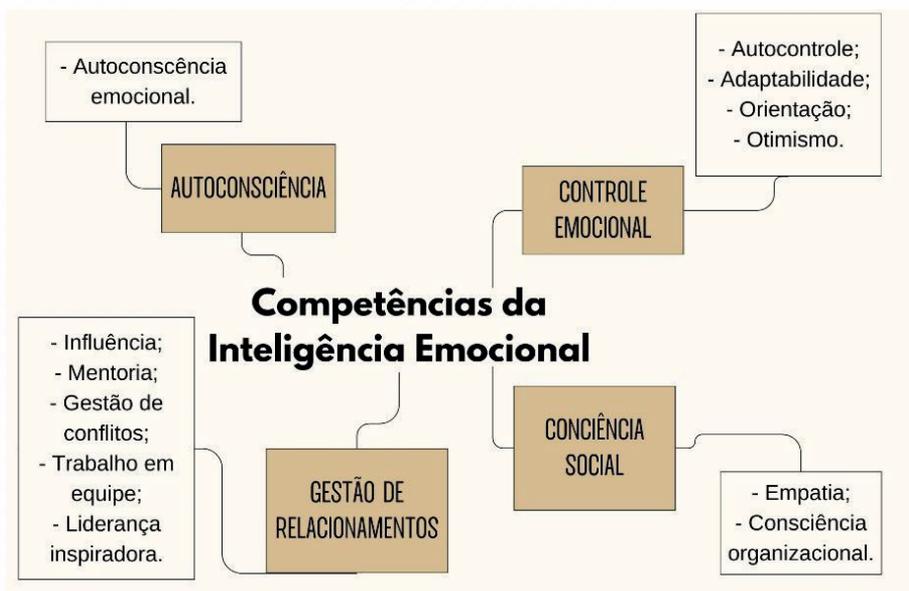
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo, estabelece aprendizagens essenciais para todos os estudantes, além de habilidades socioemocionais necessárias para um desenvolvimento completo da pessoa.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018. p. 8).

Neste conceito de “competência”, a abordagem das habilidades emocionais e sociais no ensino se torna fundamental para o sucesso acadêmico e para a preparação dos estudantes para enfrentar os desafios da vida adulta.

Na sala de aula inclusiva, as competências socioemocionais se desenvolvem a partir de quatro dimensões essenciais: cognitiva, emocional, social e ética. Nesse sentido, o estudante, incluindo aqueles com neurodesenvolvimento atípico, poderá desenvolver uma variedade de habilidades que são essenciais para sua participação plena na comunidade escolar e na sociedade em geral.

Na perspectiva do psicólogo e jornalista Daniel Goleman (2011), as quatro competências gerais da inteligência emocional, que são autoconsciência, controle emocional, consciência social e gestão de relacionamentos, se desdobram em outras doze competências específicas.



Fonte: Própria autora, com base em Goleman (2011).

Essas competências são habilidades aprendidas, que nos auxiliam no desenvolvimento pessoal e social e nos capacitam a lidar de forma mais eficaz com os desafios que podem surgir em ambientes inclusivos, onde a diversidade é valorizada e respeitada. Além disso, elas indicam o caminho para o protagonismo estudantil, em que se espera o gerenciamento de habilidades pessoais e sociais para administrar com as próprias emoções, se relacionar com o outro, com o diferente, de forma mais saudável, e se reinventar diante de variadas situações que a vida lhe impõe. Para os estudantes com desenvolvimento neuroatípico, o ensino dessas habilidades pode ser especialmente importante, proporcionando-lhes ferramentas adicionais para enfrentar os desafios que possam surgir em seu percurso educacional e pessoal.

Nesta revisão bibliográfica, propomos a integração das competências da inteligência emocional com o desenvolvimento da inteligência positiva, uma abordagem validada pela neurociência, ciência organizacional e psicologia positiva, que consiste no uso de ferramentas e técnicas para aumentar significativamente o tempo em que a mente trabalha a nosso favor, em vez de nos sabotar. Em outras palavras, o quociente de inteligência positiva reflete o controle que temos sobre nossas próprias mentes.

Chamine (2012) explana os fundamentos da inteligência positiva, exemplificando com adultos. No entanto, seguindo o processo indicado por ele,

não há impedimentos para que jovens estudantes também possam melhorar significativamente seus resultados acadêmicos e emocionais.

A aplicação das técnicas da inteligência positiva permite às pessoas transcender estágios de ansiedade, decepção e culpa, direcionando-as para a curiosidade, criatividade, empolgação e ação determinada. Imagine o potencial transformador se essas técnicas forem utilizadas por professores em turmas de Educação Inclusiva. O aprendizado dos alunos, sejam eles com desenvolvimento atípico ou típico, pode ser potencializado, beneficiando a todos os envolvidos.

Os professores têm o potencial para transformar as características socioemocionais dos estudantes, especialmente facilitando a inclusão no ambiente da sala de aula. Para tanto, incluir não é apenas permitir que PcD estejam presentes nas salas de aula, é torná-las parte do grupo. O caminho para que essa integração ocorra é promover reflexões, instigar o pensamento crítico e fazer com que os alunos aprendam a lidar com situações diversas, sobretudo, aprendendo a trabalhar em equipe e a respeitar a diversidade de habilidades e experiências dos colegas de classe.

Na prática docente, o trabalho com competências socioemocionais na sala de aula inclusiva demanda uma abordagem diferenciada por parte dos professores, que precisam incluir, além da transmissão de conteúdos, atividades que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes.

Como estratégia de ensino, o professor pode realizar jogos de raciocínio aliados a situação reais de resolução de problemas que levem os alunos a organizar o pensamento e a expor os próprios sentimentos. Para os estudantes com desenvolvimento atípico, essas atividades podem ser adaptadas de acordo com suas necessidades individuais, garantindo sua participação ativa e sua contribuição para o ambiente escolar.

O conhecimento é fundamental para o sucesso da inclusão. Por isso, é importante que o professor esteja familiarizado com as principais características das Pessoas com Deficiência, com destaque para as com neurodesenvolvimento atípico, conforme descritas no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) da *American Psychiatric Association* (APA, 2014):

Pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) geralmente apresentam dificuldades na comunicação social e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; sensibilidade

sensorial aumentada ou diminuída; dificuldades na compreensão de emoções e expressão de empatia; padrões de fala peculiares, como repetições ou ecolalia.

Em casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), são comuns: dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades; hiperatividade, como movimentos incessantes ou inquietação; impulsividade, agindo sem considerar as consequências; dificuldade em seguir instruções ou concluir tarefas; desorganização e dificuldade em gerenciar o tempo.

A Deficiência Intelectual (DI), por sua vez, provoca limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo; dificuldades na aprendizagem acadêmica, habilidades sociais e atividades diárias; atraso no desenvolvimento cognitivo e de habilidades motoras; dificuldade em compreender conceitos abstratos e em resolver problemas; necessidade de suporte adaptativo em múltiplos ambientes para o funcionamento diário.

Diante dessas particularidades, é inegável que não podemos negar os obstáculos presentes na escola inclusiva, entre eles estão a falta de formação específica para compreender as necessidades especiais e a importância do ensino das competências socioemocionais, a resistência à mudança por parte de alguns colegas e a falta de recursos e apoio institucional.

A implementação de atividades engajantes para esse público requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, familiares e alunos. Assim, a educação não estará limitada apenas a ensinar conteúdos curriculares, mas também comprometida em educar para a vida, de forma integral, incluindo todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios específicos.

Para elevar o potencial dos estudantes, sugerimos, no próximo tópico, dois planos de intervenção envolvendo o desenvolvimento da inteligência emocional e da inteligência positiva a partir das considerações tecidas até aqui.

ATIVIDADES DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A JORNADA DA SOCIALIZAÇÃO E DO AUTOCONHECIMENTO

O objetivo destes planos de intervenção é desenvolver habilidades de interação, comunicação e autoconhecimento em alunos com neurodesenvolvimento atípico, promovendo sua integração com os colegas de turma e com a comunidade escolar.

As propostas sugeridas são fundamentadas nas teorias discutidas, especialmente embasadas na orientação da BNCC (2018), a qual ressalta a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais e

prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes (de ensino) simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (Brasil, 2018, p. 483)

Essa orientação implica em uma abordagem pedagógica diferenciada, que reconhece e valoriza as diferentes formas de aprendizado e expressão dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

No Plano de Intervenção nº 1, apresentamos uma sequência de tarefas destinadas a promover a interação entre crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aquelas com dificuldade de comunicação e para compreender e seguir instruções. No Plano de Intervenção nº 2, a proposta é recomendada para jovens estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio que enfrentam dificuldades no gerenciamento tarefas e apresentam barreiras na compreensão e expressão das emoções.

PLANO DE INTERVENÇÃO Nº 1: SOCIALIZAÇÃO

Para implementar essa proposta, é essencial que o professor conheça o perfil de seus alunos, investigando suas rotinas e compreendendo suas preferências, interesses e desafios específicos, especialmente daqueles com TEA, TDAH, DI ou outros diagnósticos de desenvolvimento atípico, a fim adaptar as sugestões à sua realidade.

A socialização desempenha um papel crucial na Educação Inclusiva, proporcionando aos alunos com desenvolvimento atípico uma sensação de pertencimento e ajudando-os a enfrentar desafios como falta de habilidade na comunicação, dificuldade em expressar emoções e participar de relações interpessoais, entre outros (APA, 2014).

Para auxiliar esse processo de engajamento, propomos tarefas de socialização e autoconhecimento para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, começando com atividades em duplas, passando para atividades em trios e, por fim, envolvendo a turma completa. O objetivo geral é promover

o desenvolvimento das habilidades sociais e de interação, visando fortalecer o senso de pertencimento, a autoestima e a autonomia para a construção de relações interpessoais saudáveis.

a) Tarefa 1: Segmentação da turma em atividades em duplas

Objetivo específico: Incentivar o compartilhamento de afinidades entre os estudantes.

Material necessário: quebra-cabeças de animais.

Inspirado nas teorias de inteligência emocional de Goleman (2011), o professor formará duplas por afinidade, utilizando estratégias que envolvam os interesses individuais dos alunos.

Serão propostas tarefas que estimulem a interação e a colaboração entre os estudantes, como a montagem de quebra-cabeças de animais escolhidos pelas duplas.

No primeiro encontro, inicie perguntando: “Quem gosta de animais?” Na sequência, promova um momento de interação, onde os alunos poderão compartilhar suas experiências com animais. Em seguida, apresente imagens de animais diversos em recortes ampliados e peça para cada aluno escolher o animal de sua preferência.

Uma vez escolhido o animal, oriente a turma dizendo que cada aluno formará dupla com o colega que escolheu o mesmo animal e que os dois irão montar o quebra-cabeça do animal selecionado, que será fornecido por você, permitindo que interajam livremente durante a tarefa.

Para os quebra-cabeças, recomenda-se que o próprio professor os confeccione, imprimindo as imagens em papel cartão e recortando as partes de acordo com a faixa-etária e o nível de desenvolvimento da turma.

Essa tarefa proporciona a superação da dificuldade de estabelecer diálogo, principalmente para estudantes que estabelecem comunicação apenas com pessoas que fazem parte do seu ciclo afetivo. Por isso, a realização da proposta completa consiste na evolução desse cenário.

b) Tarefa 2: Ampliação da Interação para trios

Objetivo específico: Incentivar a participação divertida em competição com os colegas.

Material necessário: Balões de assopro, barbante e palitos de dente.

Após o sucesso da tarefa em dupla, a interação será expandida para atividades em trios. Mas, atenção, esta proposta não é indicada para alunos que tenham alta sensibilidade ao som.

Levando em consideração a resistência de alunos com deficiência, sobretudo cognitiva, para a socialização, o(a) cuidador(a) pode ser incluído(a) para oferecer suporte e confiança durante realização da atividade.

A tarefa consiste em uma dinâmica com balões, promovendo a comunicação e a cooperação entre os membros do trio. Inicialmente, solicite que os estudantes encham um balão e o prenda à cintura com um barbante, mantendo-o virado para as costas. Essa etapa inicial pode ser uma oportunidade para promover a interação entre os alunos, estimulando-os a conversar enquanto preparam os balões. Durante esse momento, o professor pode aproveitar para observar a dinâmica entre os estudantes e identificar possíveis dificuldades de interação ou de execução da atividade.

Após todos os balões estarem preparados, divida os alunos em trios, garantindo uma distribuição equilibrada para favorecer a cooperação e a interação entre eles. Certifique-se de que cada grupo entenda claramente as regras da atividade e os objetivos a serem alcançados.

Os trios devem se posicionar no centro da sala, um grupo de cada vez, para realizar a atividade. Cada pessoa terá a missão de estourar o balão do colega sem deixar que seu próprio balão estoure. Esse desafio promove a comunicação, a cooperação e a estratégia entre os membros do trio, além de estimular a concentração e o controle emocional.

Durante a atividade, o professor pode circular pela sala, oferecendo suporte e observando as interações entre os alunos. É importante estar atento a possíveis dificuldades individuais e intervenções necessárias para garantir a participação de todos.

À medida que os trios vão avançando na atividade, aqueles que conseguirem manter o balão cheio se juntarão aos vencedores de outros grupos, formando novos trios. Esse processo de seleção natural promove a integração e a colaboração entre os participantes, além de criar um ambiente de competição saudável.

Ao final da dinâmica, é importante reservar um momento para uma reflexão em grupo, onde os alunos possam compartilhar suas experiências,

desafios e aprendizados durante a atividade. O professor pode incentivar a troca de *feedbacks* positivos e a valorização do esforço de cada um, reforçando a importância do trabalho em equipe e da superação de desafios.

c) Tarefa 3: Atividade em grupo

Objetivo específico: Interagir com diversas pessoas diferentes do grupo familiar.

Material necessário: Cartolina, imagens representativas de frases que indiquem características dos alunos.

Após o sucesso das etapas anteriores, é hora de envolver toda a turma em mais uma atividade que promova ainda mais interação e senso de pertencimento. Para isso, desenhe três grandes círculos no chão, cada um representando uma característica ou interesse que pode ser comum a um grupo de alunos. Essas características podem ser expressas através de frases e imagens, como “Amo praticar esportes!”, “Prefiro dormir!”, “Gosto de brincar com meus amigos!” e “Sou fã de jogos digitais!”.

Os alunos serão convidados a se posicionar diante do círculo que melhor representem suas preferências. Essa atividade permite que os estudantes identifiquem seus colegas com interesses semelhantes, facilitando a formação de pequenos grupos de discussão, onde terão a oportunidade de compartilhar suas afinidades, experiências e opiniões.

Durante as discussões, é importante que você circule pela sala e incentive uma participação ativa e respeitosa de todos os estudantes, garantindo que cada voz seja ouvida e valorizada.

As ideias discutidas podem também ser compartilhadas com todos da turma, ao final do processo. Esse momento de socialização ampliada permite que os alunos se conheçam melhor, fortalecendo os laços interpessoais e promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor na sala de aula.

Na conclusão, reflita com os estudantes sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para as relações interpessoais e para a socialização, capazes de promover a inteligência emocional para a lidar com desafios emocionais e a construir relacionamentos saudáveis e significativos ao longo de suas vidas.

PLANO DE INTERVENÇÃO Nº 2: AUTOCONHECIMENTO

Para embarcar na jornada do autoconhecido, é necessário compreender o que é Inteligência Emocional e quem são os sabotadores internos que agem automaticamente contra o nosso bem-estar. As atividades sugeridas neste segundo plano de intervenção são indicadas para alunos do 6º ano em diante e podem ser adaptadas para turmas do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos que estejam em contextos de Educação Inclusiva.

Conforme discutido ao longo deste texto, Goleman (2011) conceitua a inteligência emocional como a capacidade que nós temos de reconhecer, entender e gerenciar nossas próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Essas competências são essenciais para construir relacionamentos saudáveis, tomar decisões informadas e enfrentar situações adversas com resiliência e determinação.

De acordo com Chamine (2012), os sabotadores têm sua origem principalmente em áreas do cérebro voltadas para a sobrevivência física ou emocional. Por outro lado, o sábio tem sua base em regiões cerebrais distintas, conhecidas como cérebro QP, isto é, parte do cérebro dotada de inteligência positiva.

Uma vez identificados os sabotadores, podemos enfraquecê-los utilizando estratégias que envolvem a observação e rotulação dos pensamentos ou sentimentos quando surgirem. Ao empregar o poder do sábio, buscamos transformar as dificuldades vivenciadas em oportunidades ou lições valiosas, conforme almeja-se com as tarefas a seguir.

Tarefa 1: Identificação de sabotadores internos

Objetivo: Identificar e compreender os sabotadores internos que afetam o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Materiais necessários: Folha de papel em branco ou impressão das fichas do relatório, ficha de identificação dos sabotadores e do sábio e lápis.

Solicite aos alunos que reflitam individualmente sobre os pensamentos ou crenças autolimitantes que costumam surgir em suas mentes durante momentos de desafio ou dificuldade. Para isso, proponha a seguinte tarefa

prática: solicite que os estudantes escrevam relatórios nas tabelas² a seguir, informando-lhes que é uma atividade pessoal e sigilosa, portanto, não precisam compartilhar o que escreverem nem entregar para você, a menos que desejem.

Tabela 1: Desafios

Relatório dos meus medos e defeitos		
Medos e defeitos	Sensações e sentimentos que sinto	Minha reação quando sinto

Tabela 2: Enfrentamentos

Relatório das minhas coragens e qualidades		
Coragens e qualidades	Sensações e sentimentos que sinto	Minha reação quando sinto

Na primeira tabela, os estudantes devem escrever os próprios medos e defeitos, as sensações e sentimentos eles causam e como eles impactam nas ações. Dê um exemplo, para que eles materializem melhor as orientações.

Na segunda tabela, é hora de relatar as coragens e qualidades, bem como as sensações e sentimentos eles causam e como eles impactam nas ações.

Munidos desses relatórios, promova uma reflexão coletiva em torno da experiência que os alunos tiveram ao escrevê-los. Promova um ambiente amistoso em que estudantes com desenvolvimento típico e atípico tenham a mesma oportunidade de expressão. Para isso, forneça uma lista de sabotadores, a fim de ajudá-los a identificar seus próprios padrões de pensamento.

A reflexão deve levar à identificação dos próprios sabotadores e do sábio que existe em cada um (Cf. Chamine, 2012), conforme características que você pode imprimir e compartilhar com os estudantes:

2 Estes modelos apresentados são apenas a parte informativa do relatório. Para que os estudantes preencham, insira mais linhas abaixo de cada coluna, além do cabeçalho de sua instituição de ensino.

Ficha de identificação dos sabotadores e do sábio

I - Sabotadores

- a) **o crítico:** encontra defeito em si e em tudo a sua volta, promovendo ansiedade, vergonha, estresse, decepção e culpa. Cuidado com o crítico, ele pode ser confundido com a voz da razão, pois leva você a crer que seria preguiçoso ou sem ambição se não pensar dessa forma.
- b) **o insistente:** promove a necessidade de perfeição que muitas vezes não é necessária, causando nervosismo, ansiedade e frustração.
- c) **o prestativo:** obriga você a agradar os outros para conquistar aprovação constante, tornando as pessoas dependentes de você.
- d) **o hiper-realizador:** depende das próprias conquistas e realizações para a validação pessoal e costuma levar ao vício em altos resultados ou em trabalho.
- e) **a vítima:** promove um estado emotivo e temperamental como forma de atrair atenção e afeto. As consequências desse sabotador são o desperdício de energia mental e emocional, e os outros se sentem culpados por não conseguirem ajudar.
- f) **o hiper-racional:** é intenso na racionalidade, levando-a ao extremo de ser tido como frio, distante ou intelectualmente arrogante para outras pessoas.
- g) **o hiper-vigilante:** faz com que você esteja constantemente em estado de ansiedade em relação aos perigos que o cercam e ao que poderia dar errado.
- h) **o inquieto:** mantém você ocupado na busca por constantes emoções nas atividades cotidianas, promovendo a falsa sensação de que está vivendo com intensidade, mas, na verdade, faz você perder o foco das coisas que importam e dos relacionamentos.
- i) **o controlador:** tem a necessidade de estar no comando. Por isso, torna a pessoa impaciente e ansiosa, por acreditar que as coisas funcionam melhor quando está no controle.
- j) **o esquivo:** evita situações embaraçosas, desagradáveis e difíceis, provocando atraso na realização de tarefas do dia a dia movido pela falsa crença de que não está evitando conflito, está sendo otimista.

II- Sábio

O sábio representa a parte mais profunda e inteligente de uma pessoa, capaz de superar a confusão emocional e resistir às influências negativas dos sabotadores. Ele encara os desafios como oportunidades e possui cinco habilidades essenciais, que são curiosidade; empatia consigo mesmo e com os outros; inovação para gerar novas perspectivas e soluções que estejam fora dos padrões convencionais; alinhamento com valores pessoais; e ação determinada e decisiva para enfrentar os desafios com clareza, sem ser perturbado pelos sabotadores.

Fonte: Própria autora, com base em Chamine (2012).

Com base nesses conhecimentos, inicie uma breve explicação sobre a importância do autoconhecimento e da inteligência emocional para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. Em seguida, utilize os dados da atividade para apresentar o conceito de sabotadores internos, explicando como pensamentos negativos e autocríticos podem impactar o desempenho e o bem-estar emocional das pessoas.

Tarefa 2: Discussão em grupo: estratégias de enfraquecimento do sabotador e fortalecimento do sábio

Objetivo: Desenvolver estratégias para enfraquecer os sabotadores internos e fortalecer a voz do sábio de cada aluno.

Divida os alunos em pequenos grupos e encoraje-os a compartilhar suas experiências e descobertas sobre os sabotadores internos identificados. Além disso, promova um ambiente inclusivo, onde os alunos sejam incentivados a serem mentores uns dos outros, sugerindo alternativas para enfraquecer esses sabotadores.

Nesse momento, facilite uma discussão aberta e inclusiva, incentivando os alunos a expressarem suas emoções e preocupações de forma respeitosa, fornecendo orientações claras sobre como se comunicar de maneira empática e construtiva.

Oriente-os dizendo que, para enfraquecer os sabotadores, o primeiro passo é identificar os padrões de pensamento e emoção, questionando se esses padrões são realmente benéficos ou se estão causando mais danos do que benefícios. Em segundo lugar, é importante acessar os “cinco poderes do sábio” para enfrentar os desafios e, por fim, estimular o cérebro a agir com inteligência positiva.

Além disso, sugira práticas concretas que os alunos possam incorporar em seu dia a dia para fortalecer sua inteligência emocional, como a visualização criativa, o pensamento positivo, a prática da gratidão, o desenvolvimento de afirmações positivas e a adoção de uma atitude de compaixão consigo mesmo.

Destaque a importância de praticar essas técnicas regularmente, incorporando-as em atividades cotidianas simples, como tomar banho ou comer. Incentive os alunos a se concentrarem nas sensações do momento e a se libertarem de pensamentos negativos quando surgirem, promovendo, assim, a capacidade de recondicionar o cérebro para uma mentalidade mais positiva.

Ao realizar essas atividades em sala de aula inclusiva, estamos promovendo o autoconhecimento e a inteligência emocional dos alunos, além de estarmos criando um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados. Essa abordagem inclusiva é essencial para o desenvolvimento holístico de cada aluno e para promover uma cultura de apoio mútuo e compreensão na comunidade escolar.

Tarefa 3: Reflexão e compartilhamento

Objetivo: Promover a autoconsciência, a resiliência emocional e a autoconfiança.

Conclua a sequência de tarefas com uma sessão de reflexão, na qual os alunos possam compartilhar suas experiências e *insights*. Para que isso ocorra, incentive-os a discutir como as estratégias aprendidas podem ser aplicadas em suas vidas diárias, dentro e fora da sala de aula, levando em consideração suas necessidades individuais e preferências. Use recursos visuais, como cartões com imagens ou palavras-chave, para auxiliar na comunicação e compreensão dos alunos com dificuldades de linguagem.

Durante a reflexão, esteja atento às diferentes formas de expressão dos alunos, incluindo comunicação não verbal e gestual, lembrando-se de fornecer apoio adicional conforme necessário, garantindo que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados.

Ao adaptar a atividade para atender às necessidades dos alunos com neurodesenvolvimento atípico, estamos promovendo, além da autoconsciência e a resiliência emocional, a inclusão e o empoderamento desses alunos. Essa abordagem capacitadora contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar e alcançar seu pleno potencial por meio do fortalecimento da inteligência positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências socioemocionais desempenham um papel fundamental na promoção da Educação Inclusiva e no desenvolvimento integral dos estudantes com desenvolvimento atípico, como aqueles como TEA, TDAH e DI. Ao integrar as contribuições teóricas de diversos autores, educadores podem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade, promovam a equidade

e preparem os estudantes para lidar como os desafios acadêmicos e pessoais de forma mais eficaz (Mantoan, 2006; Sousa; Freitas, 2016).

Os alunos com neurodesenvolvimento atípico enfrentam desafios únicos no contexto educacional, por isso, é essencial que as dificuldades e limitações sejam compreendidas e consideradas para a adaptação das estratégias de ensino que atendam às peculiaridades de cada um deles. Nesse sentido, esperamos que a aplicação das propostas de intervenção na Educação Inclusiva resulte em uma maior autoconsciência emocional, socialização, resiliência e autoconfiança nos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, capacitando-os a lidar de forma construtiva com os desafios e obstáculos que enfrentam.

Portanto, a transformação das características socioemocionais embasadas pela inteligência emocional e pela inteligência positiva requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo professores, diretores, pais e alunos. Ao reconhecer e atender às necessidades específicas e ao adotar uma abordagem inclusiva e centrada no aluno, as escolas podem desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade e na preparação dos alunos para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. [Recurso eletrônico]. (5a ed. NASCIMENTO, M.IC.. Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACH JÚNIOR, J.; MARTINS, T. C. Inteligências múltiplas na prática escolar: a teoria e as suas primeiras aplicações na educação. Educa – **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1-29, 2022.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei no 13. 146 de 06/07/2015.

CHAMINE, Shirzad. Inteligência positiva. Rio de Janeiro. Fontanar, 2012.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: **Atlas**, 1995.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: **Atlas**, 2000.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. 20. ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: **Objetiva**, 1995.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2006.

SOUSA, A. T. C; FREITAS, M. C. M. A. A interferência da inteligência emocional na práxis do professor. **UniEVANGÉLICA**, 2016.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. Tradução de

Magda França Lopes. Porto Alegre: **Artmed Editora S.A.**, 1999.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.008

O ESCOTISMO E A INCLUSÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Cláudia de Oliveira Cunha¹
Jessyana Karla Gomes²

RESUMO

O Movimento Escoteiro contribui na educação dos jovens, mediante um sistema de valores baseado na Promessa e na Lei Escoteira, para que sejam participantes ativos na construção de um mundo melhor, no qual as pessoas se desenvolvam plenamente e tenham um papel construtivo na sociedade. Filiado à União dos Escoteiros do Brasil (UEB), o Grupo Escoteiro Amary 147 PB, tem sua sede na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizada na Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba. Foi fundado em 09 de março de 2024 e conta atualmente com 51 membros registrados junto à UEB com a missão de difundir os valores e práticas do escotismo, atuando diretamente na educação de crianças, adolescentes e jovens. O Grupo Escoteiro Amary se compromete a refletir diversas realidades sociais, trabalhando intensamente para receber todas as pessoas, sem distinção. O público-alvo constitui-se dos membros do Grupo Escoteiro Amary 147 PB, como também alunos, servidores da UFPB e comunidade externa, além de jovens universitários até 21 anos de idade, contribuindo para que possam desenvolver, através da vivência da metodologia e prática escoteira, habilidades que os tornem pessoas responsáveis e úteis em suas comunidades, conhecendo e exigindo que os seus direitos e os de outras pessoas, sejam preservados. Como resultado, o Grupo Escoteiro Amary, alcança a participação dos jovens em um processo de educação não-formal

1 Doutora em Química pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, claudiacunha@quimica.ufpb.br; Professora do Curso de Química da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, claudia-cunha@quimica.ufpb.br;

2 Graduada do Curso de Química da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jessyanakarla@gmail.com;

utilizando um método específico que transforma cada jovem no principal agente de seu desenvolvimento, de modo inclusivo, autônomo, solidário, responsável e comprometido, como também, ajudando-os a estabelecer um sistema de valores para sua vida, baseado nos princípios espirituais, sociais e pessoais.

Palavras-chave: Inclusão, Escotismo, Educação não-formal.



INTRODUÇÃO

A educação não formal visa trabalhar as diversas potencialidades seja física, intelectual, espiritual, social ou afetiva, de crianças e jovens de diversas idades, etnias, religiões ou condições sociais, através de jogos e brincadeiras (CHASSOT, 2019, p. 330).

No Brasil, a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) é reconhecida como uma organização de educação não formal relevante, que por meio de seu projeto educativo acessível e inclusivo, inspire crianças, adolescentes e jovens a promoverem mudanças positivas na sociedade. A UEB é a entidade nacional que coordena o movimento escoteiro, possuindo mais de 70.000 escoteiros filiados. A UEB é organizada em três níveis: o Nacional, a autoridade em todo o território brasileiro; o Regional, denominado Região Escoteira; e o Local, constituído pelos Grupos Escoteiros e Seções Escoteiras Autônomas, que são as organizações locais para a prática do Escotismo. A UEB é uma sociedade civil de âmbito nacional, de direito privado e sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural, beneficente e filantrópico, reconhecida de utilidade pública, que congrega os Grupos de Escoteiros no Brasil (BRASIL, 1946).

Conforme a União dos Escoteiros do Brasil, a proposta do escotismo é o desenvolvimento do jovem, por meio de um sistema de valores que prioriza a honra, baseado na aceitação da Promessa e da Lei Escoteira, e através da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre, fazendo com que o jovem assuma seu próprio crescimento, sendo um exemplo de fraternidade, lealdade, altruísmo, responsabilidade, respeito e disciplina. A promessa escoteira sintetiza o embasamento moral do Movimento, onde os seus membros comprometem-se voluntariamente a conduzirem-se de acordo com a orientação moral do Movimento, reconhecendo a existência de deveres que devem ser cumpridos (UEB, 2014).

O Escotismo, fundado por Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (Figura 1), em 1907, é um movimento mundial, educacional, voluntariado, apolítico, sem fins lucrativos para crianças e jovens de todo o mundo (atualmente com mais de 28 milhões de membros ativos em 216 países). Desde sua fundação, há 106 anos, o movimento escoteiro tem como missão contribuir para a educação do jovem, baseado em um sistema de valores orientados pela Promessa e pela Lei Escoteira, ajudando a construir um mundo melhor, onde se valorize a realização individual e a participação construtiva em sociedade.

Figura 1 – Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, fundador do escotismo.



A Organização Mundial do Movimento Escoteiro define como princípios do escotismo: dever para com Deus (crença e vivência de uma fé, independentemente de qual seja); dever para com os outros (participação na sociedade, boa ação, serviço ao próximo); dever para consigo próprio (crescimento saudável e autodesenvolvimento). O movimento escoteiro também busca proporcionar o desenvolvimento físico do jovem por meio de jogos ao ar livre, exercícios, excursões e acampamentos. A finalidade é o desenvolvimento do caráter de tal forma que essa geração seja sadia no futuro, para desenvolver a mais alta forma de compreensão e dever para com Deus, pátria e próximo. O desenvolvimento intelectual dá-se através aplicação de atividades variadas tais como: cozinha, campismo, nós, natação e salvamento, primeiros socorros, regras de segurança, orientação, transmissão de sinais, estudo da natureza, entre outros (UEB 2018).

A União dos Escoteiros do Brasil, UEB, fundada em 4 de novembro de 1924, é uma sociedade civil de âmbito nacional, de direito privado e sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural, beneficente e filantrópico, reconhecida de utilidade pública, que congrega os Grupos de Escoteiros no Brasil. Na Paraíba, a entidade que representa oficialmente o Movimento Escoteiro é a União dos Escoteiros do Brasil, que por sua vez, tem contribuído com a juventude do estado, estimulando em crianças e adolescentes a formação de seu caráter

e atitudes cidadãs, dentre muitas de suas outras potencialidades, através do método escoteiro de educação não formal consagrado mundialmente.

Em 09 de março de 2024 foi realizada a cerimônia oficial de fundação Grupo Escoteiro Amary 147 PB (Figura 2), com a presença de convidados e familiares, entre jovens e adultos. O G.E. Amary é uma associação civil de direito privado, beneficente, filantrópica e sem fins lucrativos. Ela está regularmente inscrita na União dos Escoteiros do Brasil (UEB) e mantém sua situação completamente regularizada em toda a estrutura organizacional da UEB.

O nome Amary tem origem Tupy e significa “Árvore Frondosa” e seus elementos estão representados na bandeira do grupo (Figura 3). O numeral 147 vem da passagem bíblica de Jó 14:7 “Porque há esperança para a árvore que, se for cortada, ainda se renovará, e não cessarão os seus renovos”.

Figura 2 – Fundação do Grupo Escoteiro Amary 147 PB.



Foto: Autor (2024).

O G.E. Amary está enquadrado na modalidade “básico” enfatizando e desenvolvendo nos jovens o gosto pelo excursionismo, artes mateiras, campismo e montanhismo, viagens, expedições e explorações de regiões desconhecidas, pelo estudo da fauna, da flora, entre outros.

No Estatuto do Grupo Escoteiro Amary 147 PB, está previsto no Art. 3º - São fins do Grupo Escoteiro Amary:

- a) Desenvolver o Escotismo em sua localidade, sob a supervisão dos órgãos do nível nacional e regional;
- b) Representar os membros do Grupo Escoteiro Amary junto aos poderes públicos, setores da atividade municipal e o Movimento Escoteiro Regional e Nacional;
- c) Propiciar a educação não formal em sua localidade, valorizando o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento do propósito do Escotismo, junto às crianças e jovens do Brasil, na forma
- d) estabelecida pelo documento “Princípios, Organização e Regras - P.O.R.” e pelo “Projeto Educativo” da UEB;
- e) Promoção da assistência social, da cultura, do esporte, do lazer, da segurança alimentar e nutricional;
- f) Defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
- g) Promoção do voluntariado.

O G.E. Amary 147 PB tem atualmente como diretoria Cláudia de Oliveira Cunha (Diretora Presidente), Adriano de Mello Cavalcante (Diretor Administrativo), Angélica Mota e Albuquerque de Lima (Diretora Financeira) e Tarcio Handel da Silva Pessoa Rodrigues (Diretor de Métodos). Em três meses de fundação, o Amary conta com 63 membros, 19 chefes e 44 beneficiários, sendo 24 lobinhos, 8 escoteiros, 10 sêniores e 2 pioneiros.

Figura 3 – Significado dos elementos da bandeira do Grupo Escoteiro Amary 147 PB.



Foto: Autor (2024).

O presente trabalho está vinculado ao Edital PROEX nº 04/2024 da Universidade Federal da Paraíba como Projeto de Extensão e tem como objetivo difundir a prática do escotismo na UFPB, atuando diretamente na educação de crianças, adolescentes e jovens. O público-alvo do projeto constitui-se de membros do G.E. Amary, como também discentes, docentes, funcionários da UFPB e comunidade externa, contribuindo para que possam desenvolver, através da vivência da metodologia e prática escoteira, habilidades que os tornam pessoas responsáveis e úteis em suas comunidades, conhecendo e exigindo que os seus direitos, e os de outras pessoas, sejam preservados.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo, tendo como objeto de coleta a observação minuciosa dos participantes no espaço de ensino não-formal. Para Bogdan e Biklen (1982)

a pesquisa qualitativa define-se como um estudo de campo que busca compreender os significados, as perspectivas e as experiências dos participantes em seus ambientes naturais.

Jacobucci (2018) enfatiza que espaço não formal é todo local onde pode ocorrer uma prática educativa, sejam eles institucionalizados ou não institucionalizados. A educação não formal não substitui ou compete com a educação formal ou escolar, mas a complementa, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola (GOHN, 2010).

As atividades relacionadas às práticas escoteiras, seguirá o Método Escoteiro, com aplicação planejada e sistematicamente avaliada nos diversos níveis do Movimento, que se caracteriza pelo conjunto dos seguintes elementos:

- Aceitação da Promessa e da Lei Escoteira: todos os membros assumem, voluntariamente, um compromisso de vivência da Promessa e da Lei Escoteira.
- Aprender fazendo: Educando pela ação, o Escotismo valoriza o aprendizado pela prática, o treinamento para a autonomia, baseado na autoconfiança e iniciativa; os hábitos de observação, indução e dedução.
- Vida em equipe, incluindo: a descoberta e a aceitação progressiva de responsabilidade; a disciplina assumida voluntariamente; a capacidade tanto para cooperar como para liderar.
- Atividades progressivas, atraentes e variadas, compreendendo: jogos; habilidade e técnicas úteis, estimuladas por um sistema de distintivos; vida ao ar livre e em contato com a Natureza; interação com a Comunidade; mística e ambiente fraterno.
- Desenvolvimento pessoal com orientação individual considerando: a realidade e o ponto de vista dos jovens; a confiança nas potencialidades de cada jovem; o exemplo pessoal do adulto; Seções com número limitado de jovens e faixa etária própria.

O público-alvo inclui crianças na faixa etária de 7 aos 10 anos, para atuarem como lobinhos e lobinhas, organizadas em alcateias mistas – esta é a fase de socialização. Ao todo, a ação poderá atender até 24 crianças, número este definido pela UEB, visando garantir a qualidade e a segurança necessárias; Jovens

dos 11 aos 14 anos, para atuarem como escoteiras e escoteiros, organizados em patrulhas mistas – esta é a fase da autonomia. Ao todo, a ação poderá atender até 32 jovens; Jovens dos 15 aos 17 anos, para atuarem como seniores (ou guias) organizados em tropas mistas – esta é a fase do desafio. Ao todo, a ação poderá atender até 24 jovens; Jovens dos 18 aos 21 anos, para atuarem como pioneiros, organizados em um clã misto – esta é a fase do serviço. Estes jovens serão prioritariamente jovens universitários, mas também os demais jovens da comunidade em geral; Adultos após os 21 anos, para atuarem como voluntários do Movimento Escoteiro. Esta ação de extensão pretende captar estes voluntários na comunidade Universitária, a partir de suas diversas ações de divulgação no Campus de João Pessoa.

As crianças e jovens participam de diversas atividades, sejam elas típicas escoteiras, como acampamentos e excursões, assim como atividades culturais, sociais e ambientais dentro e fora da UFPB (GOUVÊA, 2001, p.169). Já os adultos voluntários recebem treinamentos específicos sobre o projeto educativo, a filosofia e metodologia escoteiras.

A equipe executora possui formação multidisciplinar, inerente às necessidades do movimento escoteiro, que requer um corpo de voluntários com conhecimentos em diversas áreas do conhecimento humano, incluindo conhecimentos em áreas como Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A divulgação e prática do escotismo na UFPB voltada à educação não formal de crianças, adolescentes e jovens da comunidade universitária e do público em geral foi desenvolvida em diferentes etapas.

1. Apoio à implantação, promoção e valorização do projeto “Educação não formal e meio ambiente: Aprendizagem em contato com a natureza” aprovado na UFPB, através de ações voltadas para a educação ambiental para jovens e sociedade (Figura 4).

Figura 4 – Atividade ao ar livre com jovens do G.E. Amary no Campus I da UFPB.



Foto: Autor (2024).

2. Contribuição para a educação de jovens, baseado em sistema de valores, na promessa e na lei escoteira, ajudando a construir um mundo melhor, no qual se valoriza a realização individual e a participação construtiva em sociedade (Figura 5).

Figura 5 – Momento de hasteamento da bandeira brasileira e integração de escoteiro ao Grupo Escoteiro Amary 147 PB.



Foto: Autor (2024).

3. Contribuição no desenvolvimento de conceitos inerentes à lei escoteira, tais como a honra, integridade, lealdade, presteza, amizade, cortesia, respeito e proteção da natureza, responsabilidade, disciplina, coragem, ânimo, bom-senso, respeito pela propriedade e autoconfiança (Figura 6).

Figura 6 – Atividade externa de acampamento em Alhandra – PB.



4. Troca de saberes entre a Universidade e a sociedade na prática do escotismo, através da participação de membros da comunidade universitária em temas como educação, meio ambiente e saúde. Outra forma de intercâmbio é abrir os espaços da UFPB para a sociedade (Figura 7).

Figura 7 – Participação de jovens do G.E. Amary na visitação de museus localizados no Campus I da UFPB.



Foto: Autor (2024).

5. Promoção da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão com as necessidades da sociedade, através da participação de universitários no movimento escoteiro em contato direto com crianças e jovens, bem como, com seus familiares (Figura 8).

Figura 8 – Práticas escoteira de nós e apresentação de progressões entre as crianças da alcateia.



Foto: Autor (2024).

6. Treinamentos de adultos voluntários sobre o projeto educativo, a filosofia e metodologia escoteiras (Figura 9).

Figura 9 – Participação do G.E. Amary no 29º Congresso Nacional Escoteiro em Recife – PE.



Foto: Autor (2024).

7. Colaboração na divulgação científica do projeto do movimento escoteiro na UFPB. Dentre as ações de divulgação do movimento escoteiro, este projeto realiza chamadas para a participação dos alunos de graduação e pós-graduação, através dos mais diversos meios de comunicação oferecidos pela UFPB. Estes atuando como instrutores e colocar em prática e compartilhar os conhecimentos obtidos durante suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como também, terem uma vivência em comunidade, e com isso, serem melhores cidadãos (Figura 10).

Figura 10 – Palestras e cursos ministrados por adultos voluntários do G.E. Amary 147 PB.



Foto: Autor (2024).

A divulgação do movimento escoteiro e o Grupo Escoteiro Amary 147 PB nos mais diversos departamentos da instituição, abriu as portas para colaborar em atividades de ensino e pesquisa da UFPB que visam realizar experimentações ou estudos envolvendo crianças e jovens nas áreas de educação, meio ambiente e saúde.

Uma matéria foi na página da Universidade Federal da Paraíba <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/projeto-de-extensao-da-ufpb-que-estimula-escotismo-esta-aberto-a-novos-membros>, tendo como objetivo divulgar a prática do escotismo pelo G.E. Amary no Campus I da UFPB.

Esta divulgação possibilitou aos universitários tomarem conhecimento do projeto de extensão e terem um meio de vivência com a comunidade em

geral, podendo ser observado diversas necessidades em termos de relações dos jovens em sociedade, sua formação e saúde, sendo uma vivência importante para formação do caráter do futuro profissional, e conhecedor nas necessidades da sociedade em termos de formação da comunidade mais jovem.

Além dos resultados alcançados, o projeto realizado em parceria com a UFPB contribuiu para a instituição atingisse as diretrizes estabelecidas no Fórum Nacional de Extensão. Essas diretrizes estabelecem a indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação bidirecional com a sociedade, com ênfase especial na participação dos setores universitários de extensão na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a maioria da população, à qualificação e educação permanente de gestores de sistemas sociais e à disponibilização de novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divulgação do Movimento Escoteiro na Universidade Federal da Paraíba, através do projeto de extensão da UFPB, deu suporte às atividades de acolhimento à população no sentido de gerar cidadania plena e proporcionar uma contribuição aos esforços sociais e governamentais de criar uma sociedade sustentável sob todos os pontos de vista no sentido de gerar cidadania plena.

A atuação do Grupo Escoteiro Amary 147 PB na UFPB possibilita compreender a necessidade social da instituição com a sociedade, oferecendo um espaço para desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, que dê suporte às atividades de acolhimento à população no sentido de gerar cidadania plena e proporcionar uma contribuição aos esforços sociais e governamentais de criar uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o reconhecimento da União dos Escoteiros do Brasil como instituição destinada a educação extra escolar. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1385, 1946.

BORDGAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994, p. 47-51.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. Scientia Naturalis, Rio Branco, v. 1, n. 4, p. 313-330, 2019 p. 330

GOUVÊA, G.; VALENTE, M. V.; CAZELLI, S.; MARANDINO, M. Redes cotidianas de conhecimentos e museus de ciências. **Educação e Meio Ambiente**, n. 11, p.169-174, 2001.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B.; MEGID NETO, J. C. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Disponível em: file:///C:/Users/genil/Downloads/20390- Texto%20do%20artigo-76872-1-10-20081105%20(4).pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. Projeto educativo do movimento escoteiro. Brasília: Editora Escoteira da UEB, 2014.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. Política nacional de programa educativo dos escoteiros do Brasil. Brasília: Editora Escoteira da UEB, 2018.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.009

CONHECIMENTO MÉDICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POR ENTRE CATEGORIZAÇÕES E ENQUADRAMENTOS DAS DIVERSIDADES E PERSPECTIVAS NA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Jaqueline Luvisotto Marinho¹

RESUMO

Apesar das mudanças nas concepções de deficiência e inclusão e na ampliação e difusão do conhecimento em relação aos direitos das crianças e adolescentes e das pessoas com deficiência na contemporaneidade, se observam barreiras, muitas vezes veladas, para a efetivação desses direitos na educação, com imposição de critérios restritivos para atendimento de necessidades educacionais, dentre os quais se inclui a exigência de apresentação de um documento médico com categorização patológica. Objetivou-se nesse estudo discutir a interação e utilização da avaliação médica no contexto da educação especial e inclusiva, para a disponibilização de atendimento educacional especializado. Realizou-se pesquisa teórica e bibliográfica e análise documental de normativas relacionadas ao campo da Educação e da Saúde a respeito da interface entre educação especial/inclusiva e avaliação/documentação médica. Verificou-se no estudo que essa avaliação, envolvendo a consolidação de conhecimento médico em um documento (laudo) a ser apresentado para as instituições educacionais no intuito de garantir direitos às crianças e adolescentes com necessidades educacionais

1 Doutora pelo Curso de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO, Graduada pelo Curso de Medicina da Universidade de São Paulo - SP, Graduada pelo Curso de Artes Visuais/Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - GO. Docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO, Analista em Medicina do Ministério Público do Estado de Goiás - GO, jackluvismar@gmail.com

específicas, vem sendo utilizada de modo a estabelecer marcas de distinção no contexto educacional, enquadrando, categorizando e isolando em outros espaços e por outros profissionais as pessoas que não se configuram na padronização de normal que tende a ser buscada na escola, supondo uma integração da criança com deficiência na escola. O conhecimento médico utilizado legitima ações realizadas como forma de suprir déficits de qualidade educacional e de mascarar realidades sociais, postergando a tão essencial educação inclusiva como prâxis escolar, integralmente instituída e efetivada de modo pleno para todas as pessoas, por se pautar nas diversidades, considerando assim as condições e necessidades de cada educando em interação com o contexto escolar, de modo singular, sistêmico e transdisciplinar, interagindo então o conhecimento médico para a construção de práticas educacionais equitativas e inclusivas para as crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Conhecimento médico, Inclusão escolar, Crianças e adolescentes, Pessoa com deficiência.

INTRODUÇÃO

Apesar das mudanças nas concepções de deficiência e de inclusão e na ampliação e difusão do conhecimento em relação aos direitos de crianças e adolescentes e de pessoas com deficiência na contemporaneidade, se observam ainda diversas barreiras na sociedade, muitas vezes veladas e silenciadas, para a efetivação desses direitos no campo da educação, com imposição de critérios restritivos para atendimento de necessidades educacionais.

Dentre estas restrições, como se fosse uma norma e de modo naturalizado, se inclui a exigência de apresentação de um documento médico (referido como laudo ou relatório) que apresente a categorização patológica em que a criança ou o adolescente se enquadre, com finalidade de verificar se determinada categoria estaria realmente contemplada em um rol, concebido e reproduzido como verdade absoluta de enquadramento e demarcação, de condições que gerariam a possibilidade de acesso a elementos relacionados a atendimento educacional especializado (AEE), mesmo que não representem a garantia de qualidade educacional e a necessidade conforme a singularidade de cada criança ou adolescente.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949/2009, definiu como princípios a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e a consideração das pessoas com deficiência como integrantes da diversidade humana; a igualdade de oportunidades e a acessibilidade; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades e funcionalidades das crianças com deficiência. Essa convenção estabeleceu o conceito de pessoa com deficiência pela perspectiva de responsabilidade social em relação às condições de propiciar participação equitativa a todas as pessoas.

Esse conceito foi reiterado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º) (Brasil, 2015).

Além de enfatizar o direito à educação, devendo a pessoa com deficiência receber o apoio específico e individualizado necessário para sua efetivação

plena, a Lei Federal nº 13.146/2015 estabelece que a avaliação da pessoa com deficiência precisa ser “biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”, e considerar “I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (Art. 2º § 1º) (Brasil, 2015).

Complementarmente, a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, estabelece o recebimento de acompanhamento educacional específico direcionado às dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2021).

A Educação Especial, constituída basilarmente a partir de perspectivas médicas/clínicas, com atendimentos estruturados por concepções terapêuticas e ações educacionais mais voltadas para ampliação de autonomia em atividades de vida diária, apresentou e mantém seu funcionamento como serviço especializado em paralelo na escola (mas em uma sala específica) ou fora dessa, com foco na integração da pessoa com deficiência na escola, ou seja, estar no espaço da escola, frequentar a sala de aula regular, mas de modo segregado e insulado, excluindo com o discurso de inclusão (Glat *et al.*, 2007; Aguiar e Pondé, 2017; Lopes e Fabris, 2013; Mantoan, 2015).

Já a Educação Inclusiva envolve uma transformação cultural e paradigmática sistêmica no sistema e nas instituições educacionais, ao compreender o acesso e a permanência de todas as pessoas, retirando-se as barreiras e segregações, minimizando-se discriminações e seleções, e executando as modificações necessárias na escola para a necessidade de toda/os a/os educanda/os e conforme as singularidades e especificidades de cada um/a (Glat *et al.*, 2007; Fávero, 2009; Lopes e Fabris, 2013; Mantoan, 2015).

A partir do paradigma da Educação Inclusiva, a Educação Especial pode ser concebida como uma das modalidades participantes daquela, desde que constituída como sistema de apoio com permanência e efetividade, com aporte de métodos, estratégias, recursos e conhecimentos) e em interação colaborativa na escola, mas não devendo ser a única alternativa disponível para um caminhar à inclusão escolar (Maisto *et al.*, 2021; Glat *et al.*, 2007; Franco, 2019; Pletsch e Mendes, 2015; Brasil, 2001; 2004a; 2004b; 2007; 2011; 2020).

Afinal, não basta a integração para garantir o direito da pessoa com deficiência de acesso à escola, visto que este paradigma educacional considera

diminuir as restrições no ambiente ao mínimo possível diante das circunstâncias, disponibilidades e possibilidades, e também centraliza os problemas e dificuldades no estudante, amenizando a responsabilidade da escola e do sistema educacional, e focalizando as ações no atendimento educacional especializado (AEE) (Glat *et al.*, 2007).

Só que, diante da (muitas vezes única) possibilidade do AEE e da tentativa de profissional e/ou professor de apoio para melhoria do acesso educacional, verificam-se exigências da escola e de gestões do setor da educação para a apresentação de “laudos” médicos atestando os diagnósticos e a necessidade de determinados serviços especializados educacionais para que possa o educando ser enquadrado na categoria dos que podem ter acesso a esses serviços de integração na instituição educacional (Fontenele *et al.*, 2023; Fanizzi, 2017; Pletsch e Paiva, 2018).

Assim, diante das barreiras evidenciadas e até mesmo oficialmente estabelecidas para a garantia de apoio educacional conforme as necessidades específicas de cada criança e adolescente, faz-se essencial o desenvolvimento de estudos problematizando a inserção e utilização de documentos médicos nesse contexto, interagindo conhecimentos e experiências dos campos da Saúde e da Educação.

Objetivou-se então discutir a interação e utilização da avaliação médica no contexto da educação especial e inclusiva, para a disponibilização de atendimento educacional especializado, por meio de realização de pesquisa teórica, bibliográfica e documental.

METODOLOGIA

Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho teórico, bibliográfico e documental, com análise de textos relacionados à temática (artigos, livros, teses e dissertações) e de normativas relacionadas ao campo da Educação e da Saúde a respeito da interface entre educação especial, educação inclusiva, pessoas com deficiência, pessoas com necessidades educacionais específicas, e avaliação e documentação médicas (POUPART *et al.*, 2008; MINAYO, 2007; ESTEBAN, 2010; CHIZZOTTI, 2006; SAMPIERI *et al.*, 2013; VIEIRA e HOSSNE, 2001).

Foi utilizado o termo “necessidades educacionais específicas” de modo a contemplar a diversidade de condições que geram uma necessidade singularizada

para cada pessoa no campo educacional, não se restringindo e não se tornando sinônimo de “deficiência”, visto as concepções teóricas deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Classificação Internacional de Doenças (CID)² da Organização Mundial da Saúde (OMS) é considerada um instrumento de registro e agrupamento de condições relacionadas à saúde (incluindo doenças), contendo categorizações dessas condições, de modo a traduzí-las em codificações e permitir o acesso e análise de dados (OMS, 2017).

Então, faz-se necessário compreender que a definição de um código da CID, considerando a finalidade e estruturação da CID, não contempla toda a complexidade e singularidade das características, funcionalidades e necessidades de cada criança e adolescente.

Pessoas com o mesmo diagnóstico médico ou com modalidades semelhantes de deficiência podem apresentar necessidades diferentes na escolarização. Assim, o foco de compreensão deve ser direcionado às diversidades de necessidades no processo de aprendizagem dos estudantes, e não na deficiência ou no diagnóstico clínico, buscando minimizar as barreiras para o acesso e inclusão dos estudantes com deficiência e garantir condições inclusivas para todo estudante poder participar nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolver os conhecimentos (Reid *et al.*, 2021; Bock *et al.*, 2018).

A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito à educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205), sob o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, I), e que para tal, dentre diversas outras ações, será garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” além de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, III, V) (Brasil, 1988).

O disposto na norma constitucional implica em conceber a educação inclusiva, com as adaptações, recursos e apoios que forem necessários para possibilitar o acesso para todas as pessoas, e não exclusivamente a alguns grupos definidos por categorias estanques.

2 CID-10: Classificação Internacional de Doenças - 10ª edição; CID-11: 11ª edição (em vigência).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal n. 8.069/1990), enfatizando o texto constitucional, reitera o direito da criança e adolescente à educação de qualidade e condições de promoção e proteção de seu desenvolvimento e de não ser discriminado (Brasil, 1990).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/1996) estabelece que a educação é dever do Estado, tendo a finalidade de pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (art. 2º), apresentando como princípio a garantia do direito à educação (art. 3º, XIII), dispondo que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22) (Brasil, 1996).

Adicionalmente, a LDB estabelece como dever do Estado a disponibilização de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 4º, III) (Brasil, 1996).

A referida Lei define educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58), e estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Art. 58 §1º), assim como que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Art. 59):

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

O Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, estabelece a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011).

Só que falar de educação inclusiva implica em conceber o sistema educacional a partir da garantia do acesso de todas as pessoas à educação, promovendo condições para o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando as diversidades e necessidades específicas, não havendo então como se restringir o público-alvo da educação especial e inclusiva a categorias pré-definidas (Garcia e Barcelos, 2021; Reid *et al.*, 2021; Pavão e Pavão, 2017).

Essa concepção é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que garante a educação inclusiva, e não apenas a integração das pessoas com deficiência no espaço escolar:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (...)

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...)

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes

com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (...)

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva ; (...)

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (...)

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (...)

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015).

Deve-se ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), considera pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º), e estabelece que (Art. 2º § 1º):

a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (Brasil, 2015).

Nesse sentido, evidencia-se que não há como estabelecer se uma pessoa apresenta ou não deficiência por apenas uma codificação de CID ou por uma denominação de diagnóstico clínico. Portanto, para se verificar se a criança/

adolescente poderia ser considerada pessoa com deficiência, há que ocorrer avaliação adequada biopsicossocial, multidimensional e multiprofissional, não se focalizando nas condições do indivíduo, mas ampliando para as do ambiente e as interações relacionadas, com as diversas barreiras envolvidas, atitudinais, tecnológicas, urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação (Brasil, 2015) e também as “barreiras pedagógicas”, que são as “evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula” (Castro e Almeida, 2014, p. 184).

Além disso, reitera-se que não se poderia excluir já previamente o educando do público considerado como da educação especial apenas por um tipo de diagnóstico, patologia ou CID. Pois o foco deve ser nas necessidades educacionais da criança ou adolescente, sendo a avaliação primordial pedagógica e não a clínica, e do modo individualizado em relação a essas necessidades e às condições inclusivas ou não de cada instituição educacional e de suas articulações intra e intersetoriais com serviços, instituições e redes (Reid *et al.*, 2021; Fontenele *et al.*, 2023).

E mesmo que não se configure como pessoa com deficiência, as crianças/adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições relacionadas à saúde podem apresentar necessidades educacionais específicas, e precisarem dos recursos e apoios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou de professor ou profissional de apoio ou mesmo de cuidador.

Desse modo, considerando o direito à educação, para o pleno desenvolvimento do educando, não há como a rede e os serviços de educação desconsiderar essas necessidades, excluindo os educandos da disponibilização dos serviços, apoios, recursos e tecnologias assistivas e educacionais que precisarem, até porque o objetivo é a educação inclusiva e não a exclusão, sendo que a definição de educação especial é para reforçar o direito das pessoas com deficiência e não para excluir as pessoas, talvez supostamente sem condição de deficiência, da disponibilização dos serviços e recursos conforme suas necessidades educacionais específicas.

E as necessidades educacionais específicas, os serviços, apoios, recursos e tecnologias assistivas necessários devem ser avaliados e indicados pela equipe responsável e capacitada no âmbito da rede e serviços de educação, que deverá avaliar as dificuldades educacionais específicas de cada educando, elaborar o plano individualizado de desenvolvimento para atendimento educacional

e buscar a disponibilização dos serviços e recursos necessários (CNE, 2009; Brasil, 2013).

A Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, do Ministério da Educação, explana que, para o estudante ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabe ao professor que atua no AEE elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), visto que esse plano é o “documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais”, e que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)” para o acesso ao AEE, nem para a realização do PAEE e nem para o estudo de caso e elaboração do parecer pedagógico, por não se configurar como avaliação e atendimento clínico, mas como atendimento e avaliação pedagógicos, voltados para a identificação e acompanhamento das necessidades educacionais, e enfatiza-se que a exigência de laudo médico e diagnóstico clínico para garantir o atendimento das especificidades educacionais do estudante “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (Brasil, 2014c).

Relatórios de saúde e articulações com a equipe de saúde podem ser considerados relevantes para o AEE no sentido de compreensão das funcionalidades e necessidades de apoio ao estudante em relação a alimentação, higiene, locomoção, movimentação, cuidados não especializados, atividades de vida diária, estratégias e tecnologias assistivas, etc., para a promoção de seu bem-estar e qualidade de vida, além de sua inclusão educacional.

Mas as informações de saúde nesse caso não seriam referentes a diagnósticos clínicos ou codificações de doenças, até porque várias condições patológicas em crianças e adolescentes podem demandar muito tempo para a conclusão diagnóstica, e esperar um laudo com diagnóstico definitivo para iniciar o AEE geraria intensos prejuízos ao estudante (Reid, 2021).

Nesse sentido, a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou outro transtorno de aprendizagem, compreende como acompanhamento integral “a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Art. 1º, parágrafo único), e estabelece a atenção intersetorial e multiprofissional (Art. 3º):

educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (Brasil, 2021).

Assim, o direito à educação da criança/adolescente deve considerar primordialmente suas necessidades educacionais específicas, e não a categorização, rotulação ou enquadramento em determinadas condições patológicas ou diagnósticos clínicos ou códigos de doenças.

Crianças ou adolescentes com deficiência e com necessidades educacionais específicas não podem ser compreendidos como um grupo pré-definido com necessidades especiais pré-estabelecidas, não podendo ser consideradas as necessidades educacionais identificadas como associadas a restrições de participação por características da deficiência, do transtorno ou da doença, mas especialmente como relacionadas a barreiras apresentadas pela instituição e sistema educacional e pela sociedade (Hollenweger, 2011).

Enfatiza-se que o direito da criança/adolescente de apoio a suas necessidades educacionais específicas deve ser atendido não exclusivamente conforme as organizações gerenciais pré-definidas de disponibilidade de profissionais e locais de atendimento educacional especializado e/ou condições escolares, mas a gestão educacional é que deve efetuar e disponibilizar as adequações necessárias para atender às necessidades educacionais de cada criança/adolescente, de modo equitativo e integral.

E apesar da importância da promoção da autonomia do estudante com necessidades educacionais específicas, isto não pode ser apresentado como justificativa para a disponibilização não adequada ou insuficiente de apoios profissionais, recursos, serviços e tecnologias assistivas que forem necessários para a garantia plena do direito à educação.

O conhecimento médico não deveria ser utilizado para legitimar ações estabelecidas e naturalizadas de isolamento, segregação e exclusão, com aparências e discursos de inclusão, como forma de suprir déficits de qualidade educacional e de mascarar realidades sociais, permeadas por vulnerabilidades e iniquidades.

A avaliação e o acompanhamento de saúde da criança e do adolescente é direito a ser garantido no sentido de melhoria de suas condições de saúde, desenvolvimento e de vida, para disponibilizar os recursos e serviços preventivos, terapêuticos e de habilitação/reabilitação que forem necessários, podendo auxiliar, em articulação intersetorial, com as atividades de atendimento educacional especializado e ações de educação inclusiva no sentido de informações e orientações a respeito das funcionalidades e necessidades de apoio ao estudante, mas não para substituir a avaliação educacional e plano de AEE, a atuação da instituição e rede educacional, a sala de aula comum/regular ou os serviços de AEE da escola (Brasil, 2014a; 2014b; 2015).

Além das crianças e adolescentes com deficiência, outras/os também enfrentam e são prejudicadas pelas barreiras no acesso à educação, o que exige o direcionamento para as dimensões universais da organização e funcionamento das instituições e dos processos educacionais e nas necessidades educacionais de apoio de todas as crianças e adolescentes, independentemente das rotulações e categorizações de condições patológicas, de transtornos ou de deficiências (Moretti et al., 2012).

Compreende-se então que não se pode estabelecer uma relação de transtornos ou doenças que seriam consideradas como público-alvo da educação especial, pois não se trata de uma categoria em que se encaixam códigos de classificação de doença, ou de modalidades de deficiência que seriam passíveis de atendimento, ou de enquadramentos em diagnósticos de dificuldades de aprendizagem.

Ademais, não se pode previamente deslocar as dificuldades educacionais específicas para posições de não direitos de apoio especializado. Entretanto, isto se observa em documentos oficiais que definem diretrizes para o atendimento educacional especializado, ocorrendo restrição de direitos, não se garantindo o acesso equitativo à educação.

Além disso, não deveriam ser estabelecidas e mantidas condições não inclusivas na escola, naturalizando o inadequado como padrão, se definindo o atendimento especializado como o exclusivo território da suposta inclusão.

O direito da criança e adolescente não deveria ser atendido exclusivamente conforme as organizações gerenciais pré-definidas de disponibilidade de profissionais e locais de atendimento educacional especializado, mas a gestão educacional é que deveria realizar as adequações necessárias para

atender às necessidades educacionais de cada criança e adolescente, de modo equitativo e integral.

Por conseguinte, em vez de buscar por nomeações de condições de saúde/ patológicas e das pessoas por categorias diagnósticas, por normalizações que geram o segregar e excluir, por enquadramentos das diversidades em espaços, nomeações e caracterizações com o desejo de disciplinar, controlar e padronizar, utilizando-se da confluência com o conhecimento médico (Lockmann, 2013), as instituições educacionais deveriam ser consideradas as condições e necessidades de cada educando em interação com o contexto escolar, de modo singular, sistêmico e transdisciplinar, além de se estabelecer a inclusão como práxis escolar, integralmente instituída e efetivada de modo pleno para todas as pessoas.

Torna-se portanto essencial que os sistemas, redes e instituições educacionais se direcionem para a:

- efetivação da disponibilização dos serviços de AEE para todas/os as/os estudantes com necessidades educacionais específicas que precisarem desses serviços para a garantia de seu direito à educação;
- disponibilização de quantitativo adequado, nas instituições educacionais, de profissionais devidamente qualificados para atuação com educação inclusiva e no atendimento educacional especializado;
- avaliação para a disponibilização dos serviços do AEE pautada nas necessidades educacionais específicas de cada estudante, e não definida previamente por categorias de condições, doenças, codificações ou diagnósticos clínicos, e em excluindo da possibilidade de AEE ou até da avaliação para essa possibilidade os estudantes que não se enquadrem nas categorias pré-estabelecidas pelas gestões da área da educação;
- fundamentação paradigmática, direcionamento na formulação e implementação de políticas públicas e o modo de gestão e governança no sentido de tornar as instituições educacionais inclusivas, de modo pleno, real e efetivo (e não apenas focalizadas na integração), de modo a possibilitar o acesso e a permanência de todas/os as/os crianças e adolescentes à educação e a qualidade dos processos e instituições educacionais, e não somente se direcionar para adaptações voltadas para um público-alvo definido categoricamente e para ações efetivadas

exclusiva ou quase que exclusivamente por profissionais, serviços e ambientes considerados ligados ao AEE;

- importância da articulação intersetorial, entre os profissionais, serviços e redes da educação, saúde, assistência social, infraestrutura, transporte e outras áreas que forem necessárias para contribuir para o desenvolvimento da criança e do adolescente, para sua saúde e qualidade de vida e para sua efetiva inclusão educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se no estudo que a avaliação envolvendo a consolidação de conhecimento médico em um documento (laudo), a ser apresentado para as instituições educacionais no intuito de garantir direitos às crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas, vem sendo utilizada de modo a estabelecer marcas de distinção no contexto educacional, enquadrando, categorizando e isolando em outros espaços e por outros profissionais as pessoas que não se configuram na padronização de normal que tende a ser buscada na escola, supondo uma integração da criança com deficiência na escola.

O conhecimento médico utilizado legitima ações realizadas como forma de suprir déficits de qualidade educacional e de mascarar realidades sociais, postergando a tão essencial educação inclusiva como práxis escolar, integralmente instituída e efetivada de modo pleno para todas as pessoas, por se pautar nas diversidades, considerando assim as condições e necessidades de cada educando em interação com o contexto escolar, de modo singular, sistêmico e transdisciplinar, interagindo então o conhecimento médico para a construção de práticas educacionais equitativas e inclusivas para as crianças e adolescentes.

O sistema e as instituições educacionais precisam, para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, se desapegarem do anseio por nomear, normalizar, categorizar, selecionar, enquadrar e disciplinar, e se mobilizarem para se adequarem verdadeiramente às infâncias e adolescências e às diversidades, e então contribuir para a inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. M.; PONDÉ, M. P. A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Debates em Psiquiatria**, v. 7, n. 3, p. 6-11, mai/jun 2017.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a Fundamentação Filosófica.** Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a Escola.** Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diálogo (bio)político sobre alguns desafios da construção da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência do SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014c.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2009**. Assunto: Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANIZZI, C. **A educação e a busca por um laudo que diga quem é**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FÁVERO, O.; et al (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO; ANPED, 2009.

FONTENELE, L. Q.; BESSA, L. L.; LAVOR FILHO, T. L.; SOUZA FILHO, J. A.; MIRANDA, L. L. Laudo e diagnóstico como dispositivos de (ex)inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista de Psicologia**, v. 14, e023009, jan./dez. 2023.

FRANCO, A. M. S. L. **O Sistema Educacional Inclusivo Constitucional e o Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado Profissional Justiça e Saúde). Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, 2019.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0170, p.1-16, 2021.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

HOLLENWEGER J. Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. **BMC Public Health**, v. 11 Suppl 4, S7, 2011.

LOCKMANN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. p. 129-146. FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAISTO, A. C. S.; ZANELLA, A.; KONRATH, A. C.; VICENZI, S. L.; AISENBERG FERENHOF, H. Componentes avaliativos para a qualidade da educação especial: uma revisão sistemática. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3016. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3016>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORETTI, M.; ALVES, I.; MAXWELL, G. A systematic literature review of the situation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health and the International Classification of Functioning, Disability, and Health-Children and Youth Version in education: a useful tool or a flight of fancy? **American Journal of Physical Medicine Rehabilitation**, v. 91, n. 13 suppl, p. S103-S117, 2012.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª Revisão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM; Ed. pE.com, 2017.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 27, p. 1-12, 2015.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039–1054, 2018.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REID, Gavin; ELBEHERI, Gad; EVERATT, John. **Avaliando crianças com dificuldades de aprendizagem específicas: um guia prático para professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIEIRA, Sonia; HOSSNE, William Saad. **Metodologia Científica para a Área da Saúde**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.010

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO BRINCAR DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Thamiris Batista de Farias¹
Joseval dos Reis Miranda²

RESUMO

O brincar possui significados que são entrelaçados às perspectivas históricas e culturais envolvendo as relações de gênero, sendo, portanto, a Educação Infantil um espaço que corrobora com as pedagogias culturais, (re)produzindo e ensinando modos de ser e de agir para as crianças. Este recorte é derivado da dissertação de mestrado intitulada “O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil”, tendo o objetivo de compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. Esta pesquisa está localizada no campo dos Estudos Culturais da Educação e estrutura-se, teoricamente, em eixos temáticos, fundamentado em diversos(as) autores(as), dentre eles: Kuhlmann (1998), Didonet (2001), Demartini (2009; 2020), Kramer (2006), Kishimoto (2000; 2011), Brougère (2010; 2019) Wajskop (2012), Corsaro (2003; 2009; 2011), Giroux (1994;2001;2013); Steinberg; Kincheloe (2001), Gênero e Louro (1997; 2000; 2007; 2014; 2019), Felipe (2003; 2004; 2006), Meyer (2013), Finco (2003; 2007; 2010), entre outros(as). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa e por ele aprovada, e seus participantes foram crianças de uma turma da Educação Infantil. A abordagem metodológica consistiu em um estudo qualitativo, por meio da pesquisa participante. A observação participante e oficinas pedagógicas foram os instrumentos para a geração de dados. Para a sistematização dos dados gerados, utilizamos a análise por Núcleos de Significação. Os dados apontam que,

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, atbfarias@gmail.com;

2 Doutor em Educação-UNB – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFPB josevalmiranda@yahoo.com.br;

por meio do brincar, as crianças se expressam pelos múltiplos artefatos contidos nos brinquedos e brincadeiras que contribuem com a (re)produção de práticas machistas e sexistas. No entanto, apontam novos modos de ser e agir, rompendo com estas práticas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincar, Inclusão de Gênero, Pedagogias Culturais.



INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil”. O objetivo da dissertação foi compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil.

Ao reconhecermos a criança como sujeito histórico e de direitos, entendemos que, por meio das interações cotidianas, ela constrói sua identidade. Nesse processo, o brincar torna-se um ato social que gera uma cultura específica – a cultura lúdica infantil – e, ao mesmo tempo, é moldado pela cultura geral, da qual não está isolado: “daí advém à riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas” (BROUGÈRE, 1998, p. 29). Manuel Sarmiento e Ana Cerisara (2004) afirmam que o brincar é um dos elementos fundacionais das culturas da infância, sendo essencial para a aprendizagem e a sociabilidade. Assim, a brincadeira acompanha as crianças nas várias fases de construção de suas relações sociais.

Durante o momento do brincar, é essencial observar as representações que as crianças estão elaborando em suas relações e no mundo ao seu redor. É importante notar como elas escolhem suas representações, organizam as brincadeiras, exercem diferentes papéis e utilizam os materiais disponíveis. Esses aspectos podem indicar e refletir como as pedagogias culturais influenciam cada criança. Vale ressaltar que as pedagogias culturais permeiam a educação em diversas áreas sociais e não se restringem ao ambiente escolar. Existem múltiplos espaços onde o poder é organizado e difundido, como brinquedos, propagandas, cinema, TV, entre outros (GIROUX, 1994).

Neste contexto, o sentido do brincar é impresso pela cultura à medida que é nomeado e praticado a partir de um determinado contexto. No brincar estão implicadas expectativas sociais, entre elas, para o comportamento das crianças, sendo admissível afirmar que o brincar está fortemente vinculado à construção das identidades gênero e sexualidade, a partir da cultura e das expectativas, que são criadas em torno delas. “É possível afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais” (FELIPE, 2006, p. 253).

Desse modo, as crianças vão construindo suas formas de masculinidades e feminilidades demarcadas e estabelecidas socialmente, porque não existe

um único modelo de masculinidade ou de feminilidade, mas múltiplas formas “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação” (MEYER, 2004, p.16).

A identidade de gênero dita regras e prescrições de como se portar, se movimentar, de como agir e de como ser. Guacira Louro (2000) entende gênero como a construção social feita sobre diferenças. Gênero se refere ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, em um determinado grupo, em determinado contexto.

Diana Papaia *et al.* (2001 p. 331) diz que “as diferenças de gênero no brincar das crianças, identificadas em todas as culturas, fornecem um modo de praticar comportamentos adultos importantes para a reprodução e a sobrevivência”. Destacando que, mesmo quando meninas e meninos brincam com os mesmos brinquedos, eles(elas) possuem diferentes tipos de atividade e que brincam mais socialmente com outros(as) do mesmo sexo.

Neste contexto, o ambiente da Educação Infantil, se apresentam como meio de introdução na vida social, em que passam a conhecer e aprender os sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Daniela Finco (2003) constata que, nas relações entre as crianças, os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos predeterminados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, existentes nas relações dos(as) adultos(as), mas que ainda não perpetuaram em toda a cultura da criança.

Ao pensar no brincar, na relação que estabelecem e na educação das crianças, é necessário romper com a separação binária de gênero e sexualidade, considerando que as crianças podem ser educadas segundo uma norma, apropriando-se de comportamentos e modos de ser. “Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (LOURO, 2014, p. 34).

As identidades são construídas socialmente e essa construção também ocorre por meio das brincadeiras desenvolvidas na infância em sua interpretação com as culturas infantis, compreendo o brincar como parte da representação, significação e (re)significação dos modos de ser, sendo indispensável a superação das desigualdades existentes entre as crianças. A brincadeira é um meio de a criança vivenciar a cultura, permitindo-lhe apropriar-se de códigos culturais,

mediante a prática social que se estabelece no encontro com o outro, em que “[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas” (BORBA, 2005, p. 123).

As negociações no decorrer das brincadeiras fornecem elementos importantes à compreensão de como elas percebem e reproduzem a cultura do contexto em que vivem, elaborando a sua autonomia de ação e construindo a sua cultura lúdica. Brougère (1998) e Sarmiento (1997) reconhecem a brincadeira como produção cultural da infância, que, por sua vez, é importante na constituição do ser humano.

Essa cultura lúdica³ está ligada também a fatores externos advindos do seu ambiente (formação familiar e diferentes instituições com as quais a criança convive) e condições materiais, levando-se em consideração as regras e proibições de pais/mães, professor/professora e da comunidade em geral. Isso influenciará as experiências lúdicas das crianças, todavia, esse é um processo indireto em que a criança interpretará diferentemente tais elementos (BROUGÈRE, 1998; 2019).

É essencial compreender que, nas relações sociais, também se apresentam maneiras de resistências, que extravasam os padrões ditos “normais”. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. As identidades sexuais e de gênero têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2019). Estas resistências aos padrões, muitas vezes estabelecidos, são quebradas pelas crianças durante a brincadeira, acontecendo de maneira “natural” entre pares, sem que fiquem reféns das “regras” que demarcam as relações de gênero e sexualidade no brincar e até mesmo por meio do brinquedo.

Neste sentido, organizamos o recorte das análises e discussões a partir do recorte do núcleo de significação “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto”, que aponta que no contexto da Educação Infantil, por meio das rotinas estabelecidas, existem, muitas vezes, o controle e a separação dos corpos nas práticas de atividades, influências midiáticas e artefatos culturais, que podem gerar equívocos relacionados às questões de gênero,

3 “A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo” (BROUGÈRE, 2019, p. 24).

pois atribuem significados que não reconhecem o processo de construção das masculinidades e das feminilidades como sendo cultural e não biológico. No entanto, as crianças expuseram no brincar mecanismos para transgredir as regras socialmente normatizadas.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos adotados neste estudo foram cuidadosamente escolhidos para se alinharem à linha de pesquisa dos Estudos Culturais da Educação. Esta investigação segue uma abordagem qualitativa e utiliza a pesquisa participante como método de trabalho de campo. As formas de participação incluíram observações participantes e oficinas pedagógicas ao longo do processo de pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, que institui as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 – Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – e da Resolução nº 510/2016 – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, garantindo, aos participantes, a observação de todos os critérios e cuidados subscritos para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. A aprovação da execução da pesquisa pelo CEP/CCS/UFPB tem como número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética-CAAE: 46799221.6.0000.5188 e parecer número: 4.868.041.

Os primeiros contatos com o campo de pesquisa se deram na obtenção tanto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes da pesquisa, junto aos responsáveis pelos menores de idade, como também do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), com o aceite formal das crianças, reconhecendo, dessa forma, a criança como um sujeito histórico de direitos e de expressão, conforme orientação estabelecida na Resolução nº 510/2016.

O trabalho de campo se deu em Escola da Rede Privada de Ensino, mediante a realização de oficinas pedagógicas e observação participante, além do diário de campo, registros fotográficos e filmagens, como ferramentas auxiliares. No período de julho a setembro de 2021. Os dados foram gerados em interação com as crianças da turma da educação infantil com idades entre cinco e seis anos, explicamos aos participantes que poderiam escolher como gostariam

que o seu nome aparecesse na pesquisa, suas opções aparecem em negrito no decorrer dos resultados e discussões.

Como já citado anteriormente, os(as) participantes da pesquisa foram às crianças da turma da Pré-Escola, que, embora seja composta por 33 (trinta e três) crianças regularmente matriculadas, em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19)⁴, o ensino presencial se deu em formato de rodízio⁵, de modo que, dentre os alunos(as) que os responsáveis optaram pelo retorno presencial, a turma foi dividida em dois grupos, obedecendo o seguinte calendário: em uma semana, um grupo assistia aula presencialmente por dois dias e na semana seguinte três dias e assim sucessivamente, havendo ainda crianças que optaram pelo ensino totalmente remoto.

A pesquisa se deu apenas com um grupo, no qual foram agrupadas as crianças que manifestaram interesse em participar da pesquisa, cujos responsáveis autorizaram, favorecendo a ida ao campo em dias específicos e, conseqüentemente, a geração dos dados.

A autora Zeila Dermatini (2009, p.8) aponta que, ao trabalhar na pesquisa com crianças, é necessário “desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa”. Isto é, qual instituição pertence, qual grupo se relaciona ou mesmo individualmente. Nesta pesquisa, tentou-se oferecer a possibilidade de autonomia das crianças, porém, foi necessário, a todo instante, manter a “descrição” e “proteger” as crianças, mesmo que elas tenham falado por si mesmas através dos termos de assentimento.

Após algumas idas ao ambiente escolar, familiaridade com o contexto e construção de laços de confiança, considerando a importância do protagonismo infantil e a visibilidade da criança dentro da pesquisa, sugerimos, através de um diálogo com as crianças, que escolhessem um nome fictício “de brincadeira” para sua identificação no decorrer da pesquisa. Sônia Kramer (2002) afirma que, embora pesquisas transcrevam os relatos das crianças, estas não se reconhecem nas pesquisas, não fazem a leitura de seus depoimentos e não são autoras de suas produções, permanecendo ausentes. Ainda nessa perspectiva, Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 200) defendem os desafios éticos das pesquisas com crianças, evidenciando as que envolvem as temáticas de gênero

4 Para saber mais consultar: Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>

5 O formato de rodízio é a combinação das aulas presenciais no espaço escolar e virtuais *on-line*.

e sexualidade que “se é verdade que o anonimato é demandado para proteger os/as participantes, também é verificável que o anonimato pode significar a reificação de certas relações de estigmatização”, apostando no envolvimento político do(a) pesquisador(a) e seu posicionamento enquanto sujeito e em relação aos participantes.

Ao explicar que poderiam escolher como gostariam que o seu nome aparecesse na pesquisa, optando pela escolha de qualquer nome ou dos nomes verdadeiros, as crianças foram oportunizadas a se perceberem na pesquisa como protagonistas fundamentais.

A seguir descrevemos o gênero identificado na ficha de matrícula, seguido do nome adotado pela criança integrante da pesquisa, sua inspiração e justificativa na escolha.

Quadro 6: Integrantes da Pesquisa

Gênero	Nome fictício	Inspiração	Justificativa
Masculino	Pinóquio	Inspirado no conto infantil Pinóquio	“Eu vou ser o Pinóquio, já assisti o filme dele”. Pinóquio
Feminino	Elza	Personagem do filme Frozen	“Eu quero ser a Elza porque ela parece comigo”. Elza
Masculino	Capitão América	Super-herói de história em quadrinhos, desenho e filmes.	“Eu quero ser o Capitão América, ele é super-herói”. Capitão América
Feminino	Valéria de Carrossel	Personagem da telenovela infantil Carrossel.	“Tia eu quero ser a Valéria de Carrossel”. Valéria de Carrossel
Masculino	Luccas Neto	Luccas Neto ⁶ possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro.	“Meu nome vai ser Luccas Neto, porque ele é muito bom, famoso no canal”. Luccas Neto
Masculino	Flash	Personagem de uma fictícia equipe de super-heróis - a Liga da Justiça.	“Eu quero ser o Flash, super rápido”. Flash
Feminino	Barbie	Barbie é uma boneca produzida pela Mattel.	“Quero ser chamada de Barbie tia, porque eu tenho muitas bonecas dela”. Barbie
Masculino	Sônico	Um ouriço, mascote da SEGA e um dos maiores ícones dos vídeo-games	“O meu nome vai ser Sônico, eu gosto do filme dele.” Sônico
Masculino	Jogador	O jogador é um atleta profissional de futebol.	“Jogador.[...] porque eu quero vou ser o melhor jogador de futebol como Neymar”. Jogador

6 Luccas Neto é um *youtuber* do canal Luccas Toon. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/wxO59>

Gênero	Nome fictício	Inspiração	Justificativa
Feminino	Luluka	Luluka ⁷ possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro.	<i>“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”.</i> Luluka
Feminino	Cinderela	Princesa dos contos de fadas.	<i>“Vou ser princesa, deixa eu escolher [...] Cinderela”.</i> Cinderela

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As escolhas dos nomes fictícios e sua justificativa se constitui pedagogias culturais, enquanto produtos midiáticos como podemos observar, capazes de educar as crianças que atravessadas por estes artefatos revelam comportamentos e ações esperados para meninos/meninas influenciando na construção das identidades de gênero e sexualidade das crianças (SILVA, 2017).

Neste contexto, as crianças participantes em suas escolhas apresentaram que são diretamente educadas por estas pedagogias, ainda que existam escolhas que escapem. Apontando como os artefatos midiáticos influenciam suas escolhas ao optarem por personagens como: super-herói, jogador, policial e outros os meninos e as meninas: Barbie, princesas e personagens midiáticas, corroborando com a afirmação que as crianças aprendem desde cedo o que podem ou não podem e o lugar que cada um deveria ocupar, considerando que as escolhas se relacionam como modos de ser e agir que é culturalmente normatizado para meninos e meninas.

A escolha metodológica de análise dos dados teve como base a relação indissociável do indivíduo e sociedade. “Por isso, entendemos que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58).

A análise dos dados foi realizada implicitamente, privilegiando os sentidos e significados, denominados de Núcleos de Significação, proposto por Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2006; 2013). Nessa perspectiva metodológica, destaca-se “a crítica radical das visões reducionistas, objetivas e subjetivas, a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção mediação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

7 Luluka é uma *youtuber* proprietária do canal: Crescendo com Luluka. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/jDXZ8>

Devido ao período em que a pesquisa foi realizada, as oficinas foram ajustadas à realidade do campo de pesquisa, com as adaptações necessárias para garantir as medidas de proteção contra a emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (Covid-19). Essas adaptações seguiram as recomendações da portaria nº 2.789 do Ministério da Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecer a criança como ser histórico e portador de direitos e que, por meio das interações diárias, constroem suas identidades, o brincar desponta como uma ação social que produz a cultura lúdica infantil e, simultaneamente, é produzida pela cultura geral, que não se encontra desligada das marcas e concepções adultas (BROUGÈRE, 1998). Neste entendimento, Manuel Sarmiento e Ana Cerisara (2004) asseveram como um dos elementos fundacionais das culturas da infância, o brincar, sua condição de aprendizagem e de sociabilidade. Logo, a brincadeira acompanha diversas fases da construção das identidades de gênero e sexuais das crianças em suas relações sociais.

Destarte, a importância da autonomia do grupo infantil é posta por Willian Corsaro (2011, p.162) “quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização”. As contribuições do mundo adulto e das próprias crianças colaboram para cultura de pares que não estabelece uma fronteira, mas se apresenta como possibilidades para intermédio e negociações que contribuem no processo de apropriação e reprodução interpretativa.

No decorrer da brincadeira, o brinquedo é portador de muitos significados culturais, em que a criança manipula e faz suas representações. Diante das narrativas das crianças, é possível compreender as representações de masculinidades e feminilidades empregadas: “*Eu brinco de boneco e carrinho, porque sou menino*” afirmou **Jogador**, que, seguindo a concepção social, ver o brinquedo carrinho como forma de masculinidade. Nessa direção, **Barbie** afirmou: “*eu escolhi uma mamadeira, para dar a minha boneca, essa bonequinha que tem o kit de médico, um carrinho para passear com minha filha, essas bonecas e uma luluka*”. A escolha de **Barbie** representa aspectos da feminilidade.

Com esse entendimento, o brinquedo pode retratar a realidade, mas trata-se de uma realidade isolada e, muitas vezes, modificada, nem que seja

pelo tamanho. O universo dos brinquedos ao ser considerado como masculino ou feminino, pela sociedade, pais, comerciante e pelas próprias crianças, não é afastado da reprodução de mundo real permanentemente evocado, visto que, “a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada” (BROUGÈRE, 2010, p.45).

A escolha e a utilização dos brinquedos pelas crianças se constituem importantes elementos de análise, para refletir sobre as relações de gênero na infância (FINCO, 2003), acrescento também a própria sexualidade, pois, ao dispor diversos brinquedos, tornou-se evidente como os brinquedos e brincadeiras refletem no estereótipo e divisão entre os sexos.

Deste modo, no processo de construção de suas identidades, as vivências corporais das crianças sofrem influências em diversos ambientes. No contexto da Educação Infantil, por meio das rotinas estabelecidas, existem, muitas vezes, o controle e a separação dos corpos nas práticas de atividades físicas, influências midiáticas e artefatos culturais, que podem gerar equívocos relacionados às questões de gênero e sexualidade, pois atribuem significados que não reconhecem o processo de construção das masculinidades e das feminilidades como sendo cultural e não biológico.

Escolhemos trabalhar em uma das oficinas pedagógicas com o livro “Menina não entra!”, de Telma Guimarães. Essa escolha não foi aleatória, pois o livro aborda questões de gênero. A história narra um grupo de meninos do bairro que quer formar um time de futebol, mas enfrenta dificuldades para encontrar jogadores suficientes. Um dos participantes, então, convida um grupo de crianças, entre elas Fernanda, a protagonista. Os outros meninos, no entanto, relutam em deixá-la participar, argumentando que meninas dançam balé, enquanto meninos jogam futebol. Após negociações, Fernanda é aceita no time e dá um show de jogadas, contribuindo para a vitória na partida contra o time do bairro vizinho. No final, Fernanda é convidada a jogar no time adversário, mas recusa e propõe que mais meninas possam entrar na equipe, sugestão que é aceita pelos demais.

No início da primeira oficina pedagógica, a frase que mais se repetiu foi: “as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol [...]”. A frase foi pronunciada inicialmente por **Cinderela**, que, com expressões faciais de surpresa, parecia duvidar da possibilidade de meninas jogarem futebol. Isso pode ser explicado pelo fato de que, no espaço escolar pesquisado, há uma separação biológica/

binária durante as aulas de educação física, em que todas as meninas fazem balé e todos os meninos jogam futebol.

Ao analisarmos o recorte, “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” – as (des)construções das identidades de gênero e sexualidade, os dados indicaram que o ambiente da Educação Infantil investigado é perpassado por pedagogias culturais que limitavam as crianças a experimentarem outras formas de ser e estar naquele espaço. No entanto, na relação com pares, as crianças apresentam formas de transgredir as “regras” socialmente constituídas, evidenciando outras possibilidades de masculinidade e a feminilidade. Demonstrando uma dinâmica de aceitação mais flexível aos posicionamentos de gênero e sexualidade, naturalizados culturalmente.

Destacamos, nesta articulação, a fala do sujeito participante **Jogador** para representar a similaridade, do primeiro e segundo núcleo de significação, onde apresentou as falas: “[...]quero uma calça azul, e uma camisa que não seja de menina”, “Eu escolhi um robô, outro robô, esse carro, outro carro e esses carrinhos [...] Porque eu só gosto de brincar com esses brinquedos, eu não gosto de brincar com outros brinquedos e nem de boneca [...] eu sou menino! [...]” (**Jogador**). A partir da análise desta articulação, apontamos que esta e outras crianças são afetadas pelo contexto sócio-histórico, apresentando a reprodução de discursos e práticas machistas e sexistas, em relação às mulheres/meninas e aos homens/meninos, que reforçam dos estereótipos de gênero e sexualidade.

Retomamos a fala das crianças participantes da pesquisa, cujas subjetividades possibilitaram identificar novos sentidos, revelando novas práticas e ações de rupturas de estereótipos das questões de gênero e sexualidade, revelando que apesar da (re)produção de práticas machistas e sexistas, existem possibilidades de novos posicionamentos diante das aprendizagens culturalmente enraizadas.

Escolhemos dentre as falas revisitadas a de **Barbie** que diz: “Coloca um vestido, ou uma saia, porque fica mais parecida com mulher [...]” - marcada pelos estereótipos de gênero e sexualidade. Depois conta: “eu escolhi uma mamadeira, para dar a minha boneca, essa bonequinha que tem o kit de médico, um carrinho para passear com minha filha, essas bonecas e uma luluka” - na ocasião afirmava escolher estes brinquedos porque era menina e só gostava de brincar com estas coisas. Em outra situação, percebi que a criança estava junto ao colega **Flash** no cenário de uma “brincadeira livre”, simulando uma pista de corrida. Ao perguntar do que eles estavam brincando, e ela responde: “[...] no

parque a gente brinca junto, na educação física não” - afirmando a possibilidade de se relacionar com o outro naquele espaço sem receio ou opressão da visão adultocêntrica; “[...] *eu estou brincando de carrinho com Flash*” - a cena de uma menina brincando de carrinho segue na contramão dos atributos de gênero e sexualidade visualizada nos brinquedos e brincadeiras destinados para meninas.

Outro discurso sinaliza a subjetividade dos participantes é a de **Sônic**, que no segundo núcleo diz: *“Eu não gosto da cor rosa. – Porque essa cor é de menina. Posso ficar com o azul?”*. Na ocasião o menino rejeitava usar um colete para brincar de futebol que tinha a cor rosa, considerando que esta era uma cor destinada para meninas. A mesma criança em outra ocasião expressa: *“as meninas não sabem jogar futebol, porque elas se machucam e choram”* - considerando meninas sensíveis e sem força, personificações contrárias às atribuídas aos meninos por ele como insensíveis e fortes, aponta, ao escolher os brinquedos, uma separação considerando as questões biológicas: *“Tia eu escolhi uma boneca, um carrinho de bebê para minha irmã e um robô, o carro e uma arma para mim [...] porque é de menina [...]”*. A criança em um momento posterior revela: *“Eu já brinquei uma vez na minha casa com os brinquedos da minha irmã [...] de boneca”* - no contexto desta afirmativa as crianças estavam “brincando livre”, e **Sônic** utilizou a afirmativa acima para justificar seu interesse em brincar com as meninas de casinha.

Nesta perspectiva, Naire Sousa, Ana Souza e Norma Vieira (2018), ao analisarem de que forma as relações entre gêneros (meninas e meninos) são manifestadas durante uma atividade denominada pela escola como Brincadeira Livre⁸, constataram diferenças culturalmente criadas, reproduzidas pelas crianças no momento de brincar, uma espécie de território com limites do que cada uma pode ou não pode fazer. Posto que meninos e meninas não podem participar de brincadeiras iguais (meninas brincam de bonecas, e meninos não podem participar), demonstrando o brincar como sendo produto de uma cultura, marcada por papéis e comportamentos predeterminados e dissociados. Desse modo, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que a própria a reproduz” (LOURO, 2014 p. 84).

8 Esse momento é uma atividade em que as crianças ficam “livres” para escolher brinquedos e interagir umas com as outras (SOUSA; SOUZA; VIEIRA, 2008).

Portanto, diante das análises no contexto pesquisado as crianças apresentam a heteronormatividade como padrão e os corpos são mais que uma construção biologicamente estabelecida, são depositórios de marcas de gênero e sexualidade constituídas culturalmente. Como vimos, as crianças na Educação Infantil já apresentam compreensão de que, muitas vezes, expressam entendimentos sobre gênero e sexualidade atrelados a práticas binárias.

É essencial compreender que, nas relações sociais, também se apresentam maneiras de resistências, que extravasam os padrões ditos “normais”. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. As identidades sexuais e de gênero têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2019). Estas resistências aos padrões, muitas vezes estabelecidos, são quebradas pelas crianças durante a brincadeira, acontecendo de maneira “natural” entre pares, sem que fiquem reféns das “regras” que demarcam as relações de gênero e sexualidade no brincar e até mesmo por meio do brinquedo.

O modo como à criança se estabelece, para o ato de criar, é uma representação das experiências diárias, da observação dos pares e da própria cultura em que está inserida, envolvendo interpretações dos cotidianos, em que desempenham afazeres de familiares e outras funções sociais.

Diana Papaia *et al.* (2001, p. 330) aponta que “a tendência para a segregação sexual no brincar parece ser universal entre as culturas. Ela é comum entre pré-escolares de apenas 3 anos e torna-se ainda mais comum na terceira infância”. Igualmente, as pesquisas realizadas por Luísa Saavedra e Antônio Barros (1996) e Daniela Finco (2003) assinalam que meninos e meninas externam condutas, preferências, competências, características de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos(as), os princípios e modelos estabelecidos. Sendo assim, “[...] a masculinidade ou a feminilidade de uma pessoa não é inata, nem natural, mas algo que é aprendido, que é constantemente retrabalhado e reconfigurado, além de encenado para o self [o eu] e para os outros [...]” (PAECHTER, 2009, p. 24).

Desse modo, as crianças vão construindo suas formas de masculinidades e feminilidades demarcadas e estabelecidas socialmente, porque não existe um único modelo de masculinidade ou de feminilidade, mas múltiplas formas “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação” (MEYER, 2004, p.16).

No entanto, na relação com pares, apresentam formas de transgredir as regras, evidenciando outras possibilidades de exercer a masculinidade e a feminilidade. Ainda que o contexto se apresente práticas machistas/sexistas naturalizadas, as crianças possuem uma dinâmica mais flexível para aceitar posicionamentos distintos dos naturalizados culturalmente do que é esperado de acordo com o gênero e a sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, por meio da cultura em que estão inseridas, não apenas assimilam os significados culturais de gênero e sexualidade da sociedade mais ampla, mas também expressam esses significados e demonstram a capacidade de transgredir as regras culturais impostas e normatizadas durante as brincadeiras. Elas são capazes de (re)criar suas próprias significações sobre gênero e sexualidade, atravessadas de maneiras distintas, ao considerar e reconhecer as múltiplas culturas existentes.

Na interação com seus pares na Educação Infantil, o brincar se mostrou uma ferramenta facilitadora, possibilitando o reconhecimento de si mesmas e dos outros, e levando a negociações que envolvem questões de gênero e sexualidade, ainda que essas não se apresentem de forma linear. Existe um direcionamento que influencia e interfere nas relações cotidianas através de práticas e ações, como a separação das crianças em determinadas atividades, utilizando o caráter binário de gênero e sexualidade como critério.

Ao abordarmos as questões de gênero questionamos a ideia do caráter binário de masculino e feminino nas explicações biológicas, que justificam diferenças entre os indivíduos, reconhecendo que as identidades de gênero e sexualidade “não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269), não sendo mais possível, na sociedade moderna, compreender as diferenças existentes entre meninos e meninas embasados no determinismo biológico ou justificar suas relações e as identidades de gênero na anatomia e fisiologia.

As manifestações de gênero e sexualidade apresentam-se na infância e, em especial, no contexto da Educação Infantil, na qual partilham com os pares suas culturas. Assim, os artefatos que compõem o contexto social, histórico e cultural apresentam-se como pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade na infância, em especial, por meio do brincar.

Considerando a indissociabilidade do cuidar e educar, no espaço educativo, é necessário promover o respeito às diferenças de gênero e sexualidade.

Outro aspecto que vale considerar são as pedagogias culturais que estão diretamente envolvidas na construção das identidades das crianças por meio do brincar. Durante essas interações, diversos artefatos culturais carregados de significados são apresentados, influenciando a formação das identidades das crianças e muitas vezes mantendo uma visão binária baseada no sexo biológico. No entanto, é importante ressaltar que esses significados não são fixos, pois a própria cultura está em constante modificação.

Quando as crianças são incentivadas a refletir sobre práticas machistas/sexistas que são naturalizadas, elas demonstram habilidade para ressignificar esses conceitos, incorporando novas possibilidades e significados ao longo das interações estabelecidas com seus pares. O brincar se revela como um facilitador importante dessas relações e aprendizagens, possibilitando a exploração e a construção de múltiplas formas de masculinidades e feminilidades.

Assim, na relação com seus pares na Educação Infantil, o brincar se apresenta como meio facilitador, possibilitando o reconhecimento de si e do outro, levando a negociações que envolveram as questões de gênero, ainda que estas não se apresentassem de forma linear. Existe um direcionamento que influencia e interfere nas relações construídas no cotidiano por meio de práticas e ações, como à separação das crianças em determinadas atividades, considerando o caráter binário de gênero e sexualidade como critério.

Por fim, os resultados colaboraram para compreensão de que as crianças apresentam muitas vezes práticas e ações envolvendo as questões de gênero e sexualidade atreladas ao olhar adulto, revelando a potencialidade de se refletir sobre a importância de trabalhar as questões envolvendo gênero e sexualidade desde a Educação Infantil, considerando as transgressões apresentadas de rupturas de alguns padrões sociais estabelecidos para meninos/homens e meninas/mulheres. No entanto, em outros momentos na relação com seus pares, existem negociações e novas aprendizagens capazes de produzir novas culturas, viabilizando, assim, a desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), p.222-245.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.

BORBA, Ângela. M. Culturas da infância nos espaços – tempos do brincar. Niterói: UFF, 2005. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. 14 ed. São Paulo: Pioneira, 2019.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. V.24. n.2. p.103-116. São Paulo, jul./dez. 1998.

CORSARO, William. “Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa”. *In*: CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Cap. 6. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINE, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. São Paulo, Autores Associados, 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 2ª Ed. Autores Associados.2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In: DIDONET, Vital (Org.). Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu** .Campinas, n.26, p. 201-223, 2006.

FINCO, Daniela. Relações de Gênero nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e Gênero. v. 14. n.3. Campinas, set./dez.2003.

GIROUX, Henry. **Doing Cultural Studies**: youth and the challenge of pedagogy. Harvard Educational Review, v. 64, n. 3, p. 278-308, outono 1994.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia do maravilhoso mundo da Disney. *In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para meus filhos? *In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 23., 2000. Anais

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Volume: 57, Número: 1, Publicado: 2004.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas**: Aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre – RS: Artmed, 2009.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8 edição. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

SAAVEDRA, Luísa; BARROS, Antônio. **Elas preferem as bonecas, eles os carros**: aquisição dos estereótipos do gênero. Psicologia: Teoria, investigação e prática. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SILVA, Maria José Campos Faustino. **Desenhos animados em ação**: personagens compondo identidades infantis de gênero. 2017. 129f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGED/ UFRN. Natal-RN, 2017.

SOUSA, Naire G.; SOUZA, Ana Paula V.;VIEIRA, Norma C. O brincar e as relações de gênero entre meninos e meninas na Educação Infantil desvelados pela linguagem fotográfica. **Nova Revista Amazônica**. Vol. VI. nº 03. Set. 2018.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 33, pp. 265-283, 2009.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Felipe Sacchi dos. Problematizações éticas: inquietudes Para a Pesquisa em educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n 1, p.189-212 jan/abr. 2016.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.011

MULHERES DOUTORAS NEGRAS NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Rejane Maria da Silva Farias¹
Joselina da Silva²

RESUMO

O contexto deste estudo encampa analisar as narrativas de mulheres doutoras negras nas Ciências da Natureza. Evidenciando os seus trajetos profissionais, suas vozes, tempos e lugares, bem como analisar suas trajetórias acadêmicas através de trabalhos significativos para esta área das Ciências. Com isso, apresenta-se como objetivo geral analisar vozes, tempos e trajetórias profissionais de doutoras negras pesquisadoras das Ciências da Natureza traçando perfis comparativos e interpretativos. Para atingir os objetivos propostos e responder o problema de pesquisa, usou-se diferentes ferramentas metodológicas. Quanto ao tipo, se desenvolveu a pesquisa qualitativa, pelo fato desta possibilitar respostas mais fidedignas ao problema proposto e, ao mesmo tempo, dotar de maior credibilidade os dados coletados. A estratégia adotada e que melhor responde a nossa problemática é a explanatória sequencial. Como instrumento de coleta de dados qualitativos teve-se as entrevistas semiestruturadas. Para análise de dados optou-se pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin, como uma forma válida de análises qualitativas. Como nota-se, a problemática de pesquisa tem espaço para abordar o tema sob vários vieses. Contudo, o estudo ficará restrito à seguinte

- 1 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Licenciada em Física pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB, fariasrejane806@gmail.com ;
- 2 Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pós doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP), Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).– UF, joselinajo@yahoo.com.br;

dimensão: quais as possíveis dificuldades recorrentes nas atuações profissionais de mulheres doutoras negras pesquisadoras/cientistas que atuam nas Ciências da Natureza? Como uma possível hipótese a esta problemática notadamente as interconexões entre raça, gênero e educação extrapolam a sociedade como um todo e manifestam-se fortemente na Ciência, dificultando o acesso de mulheres negras ao ambiente científico na área das Ciências da Natureza em instituições. Para fomentar as discussões em torno deste tema buscar-se-á apoio teórico em pesquisadores como Munanga (1986); Gonzalez (2020); Davis (1944); Joselina da Silva (2009); Collins (2019); Almeida (2019); dentre outros.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Ciências da Natureza.

INTRODUÇÃO

“Minha vida é quebrar barreiras”.

Sonia Guimarães (1ª Doutorado em Física Negra do Brasil)

Iniciar este trabalho com o pensamento da doutora Sonia Guimarães remete-nos ao seu significado mais amplo. De modo que, apesar de vários estudiosos brasileiros persistirem no argumento de que não temos um país racista, nem sexista, ou que preguemos a democracia racial como suporte máximo de demonstração de não haver necessidade de políticas de ações afirmativas, nem de intervenções concretas nos casos raciais no país. O fato é que apesar do quanto tenha sido feito até o momento, a mulher negra encontra-se sub-representada nas carreiras científicas e essa afirmação vai muito além dos números, como poderemos analisar.

As mulheres negras nas Ciências da Natureza no Brasil enfrentam uma série de desafios, incluindo a falta de representatividade e de oportunidades de acesso à educação e a pesquisa. Apesar disso, há algumas cientistas negras brasileiras que tem se destacado em suas áreas de atuação e contribuído significativamente para o avanço da ciência no país. Algumas delas serão fontes de análises para esse e futuros trabalhos advindos da mesma pesquisa.

Cada uma dessas mulheres além de contribuição científica movimentam um sistema patriarcal que exclui e discrimina por gênero, sexo, raça. A importância de cada uma delas é um marco que precisa ser compreendido na sua integralidade, por outro, é necessário compreender que a interseccionalidade das opressões amplifica a desigualdade e a exclusão enfrentadas pelas mulheres negras no país.

Essa sub-representação da mulher negra nas carreiras científicas é um reflexo de diversas barreiras e dificuldades que essa população enfrenta, como o racismo, a falta de acesso à educação de qualidade, a escassez de modelos e referências inspiradoras, entre outros fatores. Como cita Ângela Davis (2019), não é fácil erradicar o racismo, tão profundamente arraigado nas estruturas de nossa sociedade, e por isso é importante produzir uma análise que vá além da compreensão dos atos individuais de racismo, por isso precisamos de reivindicações que vão além da instauração de processos contra pessoas que comentem atos racistas.

Para combater essa situação, é fundamental adotar medidas que promovam a inclusão e a diversidade nas áreas científicas, como a implementação de políticas de igualdade de oportunidades, o incentivo à educação e formação de mulheres negras na ciência, a criação de redes de apoio e mentoria, e a valorização da história e contribuições das cientistas negras.

Além disso, é necessário conscientizar a sociedade sobre a importância da representatividade e da diversidade como motores do avanço científico e tecnológico, e promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos que impedem a plena participação das mulheres negras na ciência. A diversidade de perspectivas e experiências é fundamental para o progresso científico e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As mulheres negras são constantemente marginalizadas e invisibilizadas em diversos aspectos da sociedade, desde o acesso à educação de qualidade, ao mercado de trabalho, à saúde e à segurança pública. Essa invisibilidade se reflete também na cultura e nos meios de comunicação, onde a representatividade das mulheres negras é escassa e estereotipada. Além disso, é importante entender que a experiência da mulher negra não é homogênea, já que estão inseridas em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar a diversidade de vivências e trajetórias das mulheres negras, assim como suas resistências e lutas contra o racismo e o sexismo (DAVIS, 2019; GONZALEZ, 2020; SILVA, 2009).

Perante o exposto o que se pretende através desta abordagem é analisar vozes, tempos e trajetórias profissionais de doutoras negras pesquisadoras das Ciências da Natureza traçando perfis comparativos e interpretativos, de modo que nos remeta a compreensão das reais dificuldades encontradas nas trajetórias acadêmicas de doutoras das Ciências da Natureza. Sendo este, um recorte da pesquisa de doutoramento em andamento, traremos as vozes de duas doutoras negras da área citada e o modo como percebem suas participações nas Ciências e como analisam suas contribuições científicas.

Para isso, se desenvolveu a pesquisa qualitativa, pelo fato desta possibilitar respostas mais fidedignas ao problema proposto e, ao mesmo tempo, dotar de maior credibilidade os dados coletados. A estratégia adotada e que melhor responde a nossa problemática é a explanatória sequencial, por ser a mais direta das técnicas de métodos mistos. Como instrumento de coleta de dados qualitativos teve-se as entrevistas semiestruturadas. Para análise de

dados optou-se pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin, como uma forma válida de análises qualitativas.

A dimensão de análise fundamental neste trabalho é buscar meios que nos remeta a compreensão da problemática: mulher doutora negra pesquisadora/cientista que atua nas Ciências da Natureza enfrentam dificuldades de interseccionalidade raça e gênero? E como podem enfrentar e superar essas dificuldades? Essas possíveis dificuldades podem incluir a discriminação racial e de gênero, a falta de representatividade e reconhecimento, a falta de acesso a recursos e oportunidades, o isolamento profissional e a falta de apoio institucional. Para enfrentar essas dificuldades, é importante que as mulheres doutoras negras pesquisadoras/cientistas nas Ciências da Natureza se unam em redes de apoio e solidariedade, busquem mentoria e orientação de profissionais mais experientes, busquem oportunidades de formação contínua e desenvolvimento profissional, e defendam ativamente a igualdade de oportunidades e a diversidade nas instituições de pesquisa e ensino.

Diante disso, é urgente que a sociedade reconheça a necessidade de criar políticas públicas e ações afirmativas que levem em consideração a interseccionalidade das opressões e promovam a igualdade de oportunidades e o empoderamento das mulheres negras. É preciso combater o racismo estrutural e o machismo, garantindo o respeito à diversidade e o reconhecimento da dignidade e dos direitos das mulheres negras.

METODOLOGIA

A abordagem adotada para este trabalho é a qualitativa que se configura na metodologia de pesquisa que envolve a coleta de dados não numéricos, como observações, entrevistas e análise de documentos, para explorar fenômenos sociais, culturais e comportamentais de forma aprofundada e contextualizada. É utilizada principalmente em ciências sociais, humanas e da saúde, permitindo uma compreensão mais abrangente e detalhada dos temas estudados.

Através de entrevistas semiestruturadas se buscará meios de compreender os perfis acadêmicos e as trajetórias de pesquisadoras negras que atuam diretamente nas áreas de ciências da natureza em Universidades.

Será adotada também uma reflexão a base de análise de conteúdo que é uma técnica de pesquisa que envolve a classificação, organização e interpretação de informações presentes em um determinado material. Essa técnica é

comumente utilizada em estudos acadêmicos, na análise de textos, imagens, vídeos, entre outros.

Na análise de conteúdo, buscaremos identificar temas, padrões e tendências no material analisado, a fim de obter insights e informações relevantes para responder às perguntas de pesquisa. Essa técnica será realizada de diferentes formas, como por meio da codificação do conteúdo, da categorização de temas e da interpretação dos resultados. Essa é uma ferramenta poderosa para explorar e compreender a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo, bem como para identificar padrões de comportamento e opiniões presentes na sociedade, em especial em compreender os padrões existentes nas entrevistas das cientistas pesquisadas.

Se faz importante ressaltar que a abordagem deste artigo não buscará generalizar os resultados, mas sim proporcionar uma compreensão contextualizada do fenômeno em questão. Por isso, será necessário a compreensão de que as hipóteses iniciais servem como eixo norteador e delimitador do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Minha participação nas Ciências deve, além de tudo, contribuir para o desmonte de uma estrutura racista no Brasil, obviamente, que junto com outras ações de outras colegas.

Luanda Moraes (reitora da UEZO).

A interseccionalidade de raça e gênero no Brasil leva a situações de exclusão, invisibilização e discriminação que persiste no decorrer dos tempos como fatos normalizados e sem intenções. Contudo, é um tema muito relevante e que deve ser abordado com cuidado e atenção. A interseccionalidade se refere à forma como diferentes aspectos da identidade de uma pessoa, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros, se cruzam e interagem, criando experiências únicas e muitas vezes desafiadoras.

No Brasil, a interseccionalidade entre raça e gênero se manifesta de diversas formas, sobretudo em relação às mulheres negras. Mulheres negras enfrentam uma série de desafios e discriminações que são resultado da interseção de sua raça e gênero. Elas estão sujeitas a uma maior violência, desigualdade no mercado de trabalho, baixa representatividade nos espaços de poder, entre outros problemas.

Além disso, as mulheres trans negras também enfrentam uma série de desafios específicos, como o preconceito e a violência transfóbica, a falta de acesso a serviços de saúde adequados e a discriminação no mercado de trabalho.

Lélia Gonzalez (2020), afirma ser o racismo uma das principais nuances das problemáticas que atingem as populações negras no mundo. Sendo este uma construção ideológica e sendo seus discursos de exclusão uma maneira de se perpetuarem em função dos interesses das pessoas que através dele se beneficiam. Com efeito, na medida em que existem divisões sociais, raciais, de classe, existem também divisões do trabalho, das rendas. E não por acaso, sobre a mulher negra recai a tríplice de discriminação, raça, gênero e classe, dessa forma, fazendo-a permanecer nos mais baixos níveis de opressão da sociedade, levando-as a compor a base de toda a pirâmide social, e sendo por isso tidas como menos capazes intelectualmente e cientificamente.

Uma das doutoras negras entrevistada reflete sobre esse fenômeno de modo que nos leva a buscar meios que justifique a ausência feminina negra em algumas áreas da Ciência, em especial, as Ciências da Natureza. Uma área historicamente masculinizada, hetero e branca (CHASSOT, 2006). A doutora cita que para se sentir pertencente a este meio, necessita demonstrar muito estudo, muita capacidade e ter a força de vontade como aliada suprema na busca pelas conquistas desejadas.

Acho que pelo racismo e pela exclusão que ele toca, acho que temos que ser muito focadas. Eu tiro por mim, essa parte sempre foi premissa para mim, esse era o meu objetivo na vida. Durante a minha formação sempre foi assim, se eu entendia, entendia, se não, estudava até entender. Eu sempre precisava fazer uma programação, ou seja, conseguir me estabilizar profissionalmente, para depois poder atingir outros objetivos. Tinha que chegar lá, tinham muitas pessoas contando com isso, e contando comigo.

Nota-se através da fala da doutora entrevistada que a persistência, força de vontade e desejo de atingir os objetivos propostos sempre foram a base de luta de muitas mulheres negras, inclusive para ela. Enquanto para uns o simples fato de fazer parte de uma família de pesquisadores ou estudiosos lhes atribui o legado de cientistas, para as mulheres negras esse enfoque é um pouco mais complexo, necessitam mostrar a todo o momento que fazem parte desse mundo e que estão preparadas para isso. Consequências do racismo que envolvem a nossa sociedade de maneira silenciosa e muito intencional.

Segundo Chassot (2006), parece que se pode concluir que não é apenas a Ciência que é predominantemente masculina, mas a civilização, há alguns milênios. Vários são os entraves postos para a não participação feminina em algumas áreas. Entraves sociais, econômicos, religiosos, políticos. Contudo, quando a referência é a mulher negra, demais situações são agregadas aos fatos já existentes, são as interseccionalidades já sugeridas aqui.

Joselina da Silva (2009), apresenta que um breve olhar para a história das mulheres negras revela diferentes marcos a considerar. Desde a abolição da escravatura (1888) e o advento da república (1889), elas foram deixadas, sem dúvidas, as margens das benesses advindas das ações de homens brancos, de uma sociedade que entendia esses fatos como comuns. Contudo, desde sempre as mulheres negras se organizaram e reagiram apesar das diferentes discriminações que foram submetidas.

Outro fato a ser levado em consideração é a forma como o meio te faz sentir excluída e fora do contexto. As ideias da beleza, do pertencimento histórico aliados a falta de representatividade leva inúmeras meninas negras a entenderem que ali não é o seu lugar e naturalmente excluem grandes potenciais científicos.

A segunda doutora entrevistada fala sobre o quanto ainda nos dias atuais necessita se fazer forte e lutar contra as formas de opressão para se sentir pertencente a esse meio acadêmico, científico.

Desde a mais tenra idade necessita se sentir menos negra para que as situações fossem mais simples de resolução.

Eu sempre fui negra, apesar de ter a pele mais clarinha e minha primas terem pele mais escura, elas tinham cabelo liso natural e não precisam alisar. Mas eu e minha Irmã sempre tivemos que alisar nosso cabelo, a vida inteira. Então nós éramos as negrinhas. Entre as mulheres negras, se você tem cabelo liso sem alisar você é menos negra. A irmã do meu pai tinha olhos cor de mel. Das minhas outras primas, todas precisavam alisar o cabelo. Eu e minha irmã sempre fomos as chamadas cabelinho ruim, então eu sempre fui negra.

A fala da doutora expressa aqui é a mais simples representação do quanto as ideologias brancas, eurocêntricas impregnaram na nossa sociedade de modo enraizado que leva a vários meios e modos de exclusão. A mulher negra historicamente tem sido marginalizada e excluída dos padrões de beleza impostos pela sociedade predominantemente branca. Desde os tempos da colonização,

a ideia de que a mulher negra não é bela o suficiente em comparação com a mulher branca tem sido perpetuada. Isso se reflete em uma série de estereótipos e preconceitos enraizados na cultura.

Os padrões de beleza eurocêntricos, que valorizam os traços faciais e corporais das mulheres brancas, têm moldado a maneira como as mulheres negras são vistas e tratadas. Muitas mulheres negras são incentivadas a alisar seus cabelos, “clarear a pele” através de mecanismos de padronizações brancas e modificar seus corpos para se adequarem a esses padrões, em uma tentativa de se encaixar em uma definição de beleza que não as representa.

Essa pressão para se conformar a um ideal de beleza inatingível pode ter um impacto negativo na autoestima e na saúde mental das mulheres negras. É importante questionar e desafiar esses padrões de beleza impostos, e celebrar a diversidade e a beleza de todas as mulheres, independentemente de sua cor de pele. Isso interfere diretamente no modo como essas mulheres se percebem e como se fazem presentes nos meios acadêmicos.

Muitas exclusões a base do racismo estrutural levam a não participação de mulheres negras em muitas áreas da ciência. É importante sempre lembrar, as mulheres negras têm uma beleza única e especial, que deve ser valorizada e exaltada. É hora de reconhecer e celebrar a beleza de todas as mulheres, sem tentar encaixá-las em padrões que não lhes pertencem.

Diversas abordagens sobre diferentes enfoques serão dadas ainda no decorrer do doutoramento em questão, aqui buscamos evidenciar uma das nuances que o racismo estrutural revela na sociedade e como interfere diretamente na atuação feminina negra em diversas áreas das ciências e da produção do conhecimento científico.

Portanto, é fundamental reconhecer e abordar a interseccionalidade entre raça e gênero no Brasil, buscando formas de combater o racismo e o sexismo de forma integrada e inclusiva, e promovendo a igualdade e o respeito a todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero ou orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de mulheres negras nas ciências da natureza é fundamental para a promoção da diversidade e a construção de um ambiente mais inclusivo e representativo. É preciso garantir que essas mulheres tenham acesso às mesmas oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, combatendo

as diversas formas de discriminação e exclusão que ainda persistem nesses campos.

A valorização do conhecimento e das contribuições das mulheres negras nas ciências da natureza é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É preciso também incentivar a participação e a liderança dessas mulheres em projetos de pesquisa e inovação, reconhecendo seu talento e capacidade de transformar o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino e pesquisa, bem como as empresas e organizações do setor, adotem políticas de diversidade e inclusão que promovam a equidade de gênero e racial e garantam oportunidades iguais para todas as pessoas, independentemente de sua origem ou identidade.

É fundamental que sejamos agentes de mudança e que lutemos para que as mulheres negras sejam cada vez mais protagonistas e referências nas ciências da natureza, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e diversa.

REFERÊNCIAS

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó. (2019)

SILVA, Joselina. **Mulheres Negras, Histórias de Algumas Brasileiras**. Ação Atitude Afirmativa. (2009).

DAVIS, Ângela. **A Liberdade é uma Luta Constante**. Boitempo. 2019.

CHASSOT, Ático. **A Ciência é Masculina?** Unisinos. 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. 1ª Ed. Rio de Janeiro. 2020.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.012

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ/BRASIL

Lucia Mara de Lima Padilha¹

RESUMO

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutoramento. A pesquisa foi realizada em 2019 e teve por objetivo mapear os currículos dos cursos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior (IES) públicas do Paraná/Brasil e a formação de professores(as) para a inclusão e as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. O estudo teve caráter documental e bibliográfico e os procedimentos metodológicos foram: revisão bibliográfica sobre a legislação educacional voltada para a formação de professores(as) para a inclusão e as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola; pesquisa documental e levantamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Paraná. A partir dos dados levantados e da análise feita nas ementas das disciplinas, foi possível perceber que a educação inclusiva para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola ainda ocupam um lugar periférico nos currículos dos cursos de Pedagogia. O cumprimento da legislação está ocorrendo, no entanto, a forma como a temática está sendo abordada, na maioria das vezes em tópicos presentes em disciplinas diversas, revela que o fato de estar presente em uma ementa não significa sua efetividade. Com base na pesquisa realizada, destaca-se que os estudos teóricos, sobre a temática em

1 Professora Doutora do Departamento de Educação e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI na Universidade Estadual de Ponta Grossa- Pr. lmlpadilha@uepg.br

questão, são de suma importância, no entanto, é preciso que haja ações práticas no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, ainda presentes na sociedade brasileira. É necessário rever os estereótipos que foram construídos historicamente e isso implica no desafio de rever e repensar os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES públicas do estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação de professores(as), Educação Inclusiva; Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutorado realizada em 2019. O estudo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), teve como objetivo realizar um mapeamento dos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior (IES) públicas do Paraná/Brasil, bem como verificar o cumprimento da legislação educacional relacionada às relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola. Além disso, buscou verificar se há lacunas nesses currículos quanto ao cumprimento da legislação educacional vigente. Para tanto, realizou-se um levantamento das matrizes curriculares presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas estaduais do Paraná, o que se mostrou fundamental para a análise proposta.

Para delimitar o objeto deste estudo, utilizou-se a pesquisa documental, tendo como fonte os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES no estado do Paraná/Brasil. A análise documental dos programas de ensino e ementas das disciplinas teve como objetivo verificar a presença de disciplinas que abordam a temática da educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. O estudo foi conduzido em duas fases principais. Inicialmente, foi realizado um levantamento das legislações educacionais e referências bibliográficas sobre a temática. Em seguida, procedeu-se ao levantamento e análise das ementas das disciplinas desses cursos.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA COMUNIDADES AFRO-BRASILEIRAS E QUILOMBOLAS

No Brasil, as políticas educacionais voltadas para a população afro-brasileira foram significativamente desenvolvidas após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Um avanço importante ocorreu com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e, em 2003, com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas da educação básica, em todos os níveis de ensino.

A partir da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a escola tem a obrigação de promover o reconhecimento da diversidade, das diferenças e a construção da

igualdade social. Compete à instituição escolar acolher, conhecer e valorizar os vínculos históricos e culturais, revisando e enriquecendo os currículos e projetos pedagógicos, assim como as relações estabelecidas no ambiente escolar. Isso está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) enfocam o resgate da história da população afrodescendente, que desempenhou um papel crucial na construção da nação brasileira. Essas diretrizes estabelecem uma política curricular baseada em dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, visando combater o racismo e as discriminações que afetam particularmente os negros. Devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização e reconhecimento do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2004, p. 13).

Nesse sentido, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios adaptar essas diretrizes, respeitando o regime de colaboração e a autonomia dos entes federativos. Eles devem definir medidas para a formação de professores(as), incentivar o desenvolvimento de pesquisas e promover o envolvimento da comunidade.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 estabeleceram a educação das relações étnico-raciais como um núcleo central dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes níveis. No contexto universitário, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, define que as Instituições de Ensino Superior devem incluir,

no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares dos cursos, a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme expresso no §1º do art. 1º:

Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena com a temática da Lei 11645/08 (BRASIL, 2004).

Ressalta-se ainda que, em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola, por meio da Resolução nº 8. Essa resolução tem por objetivo orientar os estabelecimentos de ensino a desenvolver materiais específicos para a população quilombola, manter escolas em territórios quilombolas e garantir um conteúdo diferenciado que leve em conta as práticas culturais e religiosas dessa população.

Outro ponto de interesse está no Art. 9 dessa resolução, que estabelece que as escolas situadas em territórios quilombolas, bem como aquelas que recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas, devem estar cientes das DCN para a Educação Escolar Quilombola. Nos Artigos 31 e 32, são apresentadas recomendações para a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, enfatizando que a comunidade deve participar da elaboração desses PPPs, conforme disposto nos referidos artigos.

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - Observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - Observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - Atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - Ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 12).

Portanto, a educação escolar quilombola deve adotar uma visão ampliada ao considerar e refletir sobre a diversidade, integrando não apenas o reconhecimento das diferenças culturais, mas também a valorização das práticas e saberes tradicionais das comunidades quilombolas. Essa abordagem deve promover a inclusão e o respeito pelas especificidades históricas, sociais e culturais dessas comunidades, assegurando que o currículo e as práticas pedagógicas reflitam e respeitem a identidade quilombola.

É preciso também reconhecer que estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, ela se preocupa com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, junto com outras políticas, desempenham “[...] o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional” (BRASIL, 2004, p. 26). Nesse contexto, as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola reforçam ainda mais a implementação do ensino sobre culturas étnico-raciais.

No capítulo IV das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, o artigo 50, inciso I, destaca a importância da formação inicial dos(as) professores(as) que atuam na educação quilombola. Essa formação deve ser oferecida desde os cursos de licenciatura, abrangendo tanto os docentes em formação quanto aqueles que já atuam em escolas quilombolas ou em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012). Essa medida visa garantir que esses profissionais estejam adequadamente preparados para atender às necessidades específicas desses alunos e promover uma educação inclusiva e contextualizada.

As comunidades quilombolas representam uma parcela significativa da história e da cultura brasileira, sendo testemunhas vivas das lutas, resistências e sobrevivências de descendentes de africanos que, ao longo dos séculos, formaram agrupamentos autônomos como resposta à opressão e à escravização.

Clovis Moura (2021) insere os quilombos em um contexto de resistência negra contra a escravização e a opressão. Moura entende os quilombos como manifestações concretas de rebelião e insubordinação contra um sistema que buscava aniquilar a cultura, a dignidade e a humanidade dos africanos e seus descendentes. Em sua visão, os quilombos, além de refúgios, configuram-se como locais de resistência política, social e cultural contra um sistema que buscava subjugar-los.

Para Abdias Nascimento (1980), o Brasil possui uma dívida histórica com a população negra, principalmente com as comunidades quilombolas que, durante séculos, resistiram à escravização e ao racismo. Em sua concepção, a identidade quilombola é sinônimo de resistência e luta contra uma opressão que nunca cessou completamente. É necessário, portanto, a valorização da cultura e ancestralidade africana é uma ferramenta vital na construção e fortalecimento da identidade negra brasileira.

Sueli Carneiro (2003) expande essa discussão ao abordar a intersecção entre raça, gênero e classe, sublinhando que a resistência negra também é, em muitos aspectos, uma resistência feminina. Nas comunidades quilombolas, as mulheres desempenham papéis fundamentais como guardiãs da cultura, da memória e dos modos de vida. Elas são, muitas vezes, as líderes invisíveis que garantem a continuidade e resiliência dessas comunidades frente a desafios contemporâneos.

No Paraná, a história das comunidades quilombolas corre paralelamente ao silenciamento e à marginalização que Abdias Nascimento (1978) descreve como “genocídio do negro brasileiro”. Formados em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, os quilombos foram espaços de refúgio e resistência para a população negra que enfrentou mais de três séculos de escravização.

Em 2004, o grupo de trabalho Inter secretarial Clóvis Moura do estado do Paraná², em colaboração com outras secretarias, realizou um levantamento dos quilombos existentes no estado. Com base nos dados coletados, foram

2 <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Grupo-de-Trabalho-Clovis-Moura-Apresentacao>

identificados oitenta e seis locais onde viveram negros que foram escravizados. Dessas comunidades, trinta e seis já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares e reconhecidas como Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) e Comunidades Negras Tradicionais (CNT). O Quadro 1 a seguir apresenta as comunidades localizadas no estado do Paraná.

Quadro 1 - Comunidades Remanescentes de Quilombos e Comunidades Negras Tradicionais

MICRORREGIÃO	MUNICÍPIOS /COMUNIDADES
CERRO AZUL (CRQ= 10) (CNT=3)	Adrianópolis: 1. João Surá; 2. Praia Do Peixe; 3. Porto Velho; 4. Sete Barras; 5. Córrego das Moças; 6. São João; 7. Córrego do Franco; 8. Estreitinho; 9. Três Canais; 10. Negra Tradicional do Bairro dos Roque; 11. Comunidade Negra Tradicional de Tatupeva. Doutor Ulysses: 1. Varzeão; 2 Comunidade Negra Tradicional de Queimadinhos
CURITIBA (CRQ=2) (CNT=1)	Bocaiuva do Sul: 1. Areia Branca. Campo largo: 1. Palmital dos Pretos; 2. Negra Tradicional Sete Saltos.
LAPA (CRQ =3)	Lapa: 1. Restinga; 2. Feixo; 3. Vila Esperança.
PARANAGUÁ (CRQ =2)	Guaraqueçaba: 1. Rio Verde; 2 Batuva.
PONTA GROSSA (CRQ= 6)	Castro: 1. Serra do Apon; 2. Mamãs; 3. Limitão; 4. Tronco. Ponta Grossa: 1. Sutil; 2. Santa Cruz.
GUARAPUAVA (CRQ= 7) (CNT=1)	Candói: 1. Despraiado; 2. Vila Tomé; 3. Cavernoso I. Reserva do Iguaçu-Pinhão: 1. Invernada Paiol de Telha. Palmas: 1. Castorina Maria da Conceição - (Fortunato); 2. Adelaide Maria da Trindade Batista; 3. Comunidade Negra Tradicional Tobias Ferreira – (Lagoão). Turvo: 1. Campina dos Morenos;
PRUDENTÓPOLIS (CRQ= 2)	Ivaí/Imbituva: 1. São Roque; 2. Rio do Meio.
TOLEDO (CRQ= 2)	Guaíra: 1. Manoel Ciriaco dos Santos. São Miguel do Iguaçu: 1. Apepú.
IBAITÍ (CRQ= 2)	Curiúva: 1. Água Morna; 2. Guajuvira.

Fonte: elaborado pela autora com base em: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências Terra e cidadania, 2008.

Após a abolição da escravatura, a presença dos afrodescendentes no Paraná e, conseqüentemente, a existência dos quilombos foram invisibilizadas. Propagou-se a ideia, principalmente pelo Movimento Paranista³ de

3 O Paranismo apresenta-se em um contexto de exaltação republicana no início do século XX, foi um movimento em favor de uma identidade regional para os paranaenses. "Paranista é

que essa população era reduzida. No entanto, a existência das Comunidades Remanescentes de Quilombos e Comunidades Negras Tradicionais no Paraná, conforme o quadro acima, evidenciou a presença da população negra e a intencionalidade em promover ideologicamente o branqueamento da região, por meio da negação e de sua invisibilização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada por meio do levantamento das IES públicas do estado do Paraná/Brasil, que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, identificando também o ano de criação de cada curso. O objetivo foi caracterizar a formação inicial de professores(as) no Paraná e quantificar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPC) para selecionar os componentes curriculares que abordam a temática. O Quadro 2 a seguir, apresenta as instituições públicas do Paraná e o ano de criação do curso de Pedagogia.

Quadro 2 - IES públicas do Paraná que ofertam o Curso de Pedagogia

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ	ANO
Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO – Irati; Guarapuava	1974
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – Francisco Beltrão	1994
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Cascavel	1969
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Foz do Iguaçu	1999
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR – Apucarana	2013
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campo Mourão	1983
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR – Paranaguá	
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR – Paranavaí	1963
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - União da Vitória	
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP - Cornélio Procópio; Jacarezinho	1964
Universidade Estadual de Maringá - UEM –Maringá; Cianorte	1973
Universidade Estadual de Londrina – UEL - Londrina	1962
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Ponta Grossa	1962

Fonte: organizado pela autora (2020)

todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna” (MARTINS, 1946, p. 91).

Para compreender a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná, em relação ao cumprimento da legislação vigente, foi necessário destacar as comunidades quilombolas do estado, além de delimitar o campo de abrangência de cada universidade pública estadual. O Quadro 3 a seguir, apresenta as comunidades quilombolas que estão localizadas nas proximidades das IES públicas estaduais do Paraná.

Quadro 3 – IES/Regiões do Paraná/Comunidades Quilombolas Próximas

IES	REGIÃO / COMUNIDADES QUILOMBOLAS
UEPG	PONTA GROSSA : Sutil e Santa Cruz
	CASTRO: Limitão; MamãsTronco; Serra do Apon
	PRUDENTÓPOLIS -IVAÍ/IMBITUVA:São Roque; Rio do Meio
	CAMPO LARGO: Palmital dos Pretos; Sete Saltos
UNICENTRO	GUARAPUAVA / CANDÓI:Despraiado; Vila Tomé; Cavernoso 1
	GUARAPUAVA / PINHÃO:Invernada Paiol de Telha
	GUARAPUAVA / PALMAS: Adelaide Maria da Trindade Batista; Castorina Maria da Conceição - (Fortunato); Tobias Ferreira - (Lagoão)
	GUARAPUAVA / TURVO:Campina dos morenos
UNIOESTE – FRANCISCO BELTRÃO	PALMAS:Adelaide Maria da Trindade Batista; Castorina Maria da Conceição - (Fortunato); Tobias Ferreira - (Lagoão)
UNIOESTE – CASCAVEL/ FOZ DO IGUAÇU	GUÁIRA: Manoel Ciriaco dos Santos
	SÃO MIGUEL DO IGUAÇU: Apepú
UNESPAR – APUCARANA	IBAITI/ CURIÚVA: Água Morna; Guajuvira
UNESPAR - CAMPO MOURÃO	
UNESPAR – PARANGUÁ	GUARAQUEÇABA : Rio Verde; Batuva
UNESPAR – PARANAVÁI	
UNESPAR - UNIÃO DA VITÓRIA	LAPA:Restinga; Feixo; Vila Esperança
UENP – CORNÉLIO PROCÓPIO	IBAITI/ CURIÚVA:Água Morna; Guajuvira
UENP – JACAREZINHO	IBAITI/ CURIÚVA:Água Morna; Guajuvira.
UEM – CAMPUS DE MARINGÁ E CIANORTE	
UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Observa-se um maior número de comunidades quilombolas nos arredores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Evidenciar as IES públicas do Paraná e as Comunidades Remanescentes Quilombolas em seu entorno destaca o papel

fundamental das instituições de ensino superior no processo de formação de docentes. Isso é essencial para promover uma prática pedagógica comprometida com a diversidade e em conformidade com as leis educacionais vigentes desde 2003, já citadas.

A concentração dessas comunidades quilombolas não só sublinha a relevância das universidades em promover a integração e a valorização cultural, mas também destaca a necessidade de uma estrutura curricular que contemple as realidades locais e a história das populações afrodescendentes. Isso é fundamental para a implementação efetiva de práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade, conforme estabelecido pelas legislações educacionais em vigor.

Todavia, a existência das comunidades quilombolas não deve ser o único fator determinante para a implementação de uma prática institucional antirracista. É crucial reconhecer que essa prática está intrinsecamente ligada a ações individuais, coletivas e políticas de enfrentamento ao racismo. Nesse sentido, as universidades têm um potencial significativo para atuar na promoção da educação voltada para a diversidade étnico-racial, reforçando o compromisso com a formação de professores(as) capacitados para trabalhar com as especificidades culturais e históricas dessas comunidades. Além de proporcionar um ensino mais contextualizado e significativo, essa inclusão pode fortalecer os laços entre as universidades e as comunidades locais, promovendo um intercâmbio de saberes e contribuindo para o desenvolvimento socioeducativo dessas regiões.

Nesse contexto, as IES públicas são responsáveis pelo cumprimento da Resolução CNE/CP 1/2004, promovendo condições favoráveis, especialmente nos programas de formação inicial e continuada de professores(as). O objetivo é construir uma pedagogia antirracista e desenvolver estratégias educacionais fundamentadas nos princípios da igualdade e dos direitos humanos.

Portanto, a formação no ensino superior deve promover estratégias que visem à transformação da situação atual enfrentada por muitos afro-brasileiros, que são vítimas de racismo, preconceito e discriminação. As consequências dessas atitudes geram impactos negativos não apenas na subjetividade dos afro-brasileiros, mas também na daqueles que perpetuam a discriminação. Para enfrentar essa realidade, é essencial criar condições e ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência crítica e a prática de uma educação comprometida com a justiça social e a inclusão.

É necessário, portanto, que as IES públicas não só cumpram as exigências legais, mas também atuem proativamente na promoção de uma educação que valorize a diversidade e que combata ativamente todas as formas de discriminação e preconceito. Para tanto, é preciso criar,

[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Parecer CNE/CP 3/2004, p. 7).

Dessa forma, é crucial investir na formação de professores(as) para que, além de possuírem uma formação teórica e prática sólida em suas áreas específicas de atuação, eles também compreendam a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e a necessidade de abordar essa diversidade. Mais importante ainda, é necessário que sejam capazes de criar estratégias pedagógicas que auxiliem no trabalho em sala de aula, com o objetivo de superar padrões e estereótipos historicamente criados e enraizados.

A partir do levantamento dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES estaduais do Paraná, foram selecionadas, para este estudo, as ementas que incluem disciplinas voltadas para a legislação educacional relacionada às relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola.

Compreendendo o currículo como aquilo que é ensinado nas salas de aula, pode-se afirmar que ele representa “[...] o conjunto de competências ou disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas” (FORQUIN, 1996, p. 187). Em outras palavras, o currículo é um espaço de representação simbólica, transgressão, poder, escolha, inclusões e exclusões, discurso explícito e ideologia oculta. Assim, o currículo pode ser um campo de conformação ou de resistência, no qual, por meio dos valores adotados pelo(a) educador(a) e pelos(as) educandos(as), ocorre uma luta pela transformação e emancipação da sociedade.

Segundo Apple (2008, p. 210), o currículo não deve ser pensado apenas como um programa de estudos, mas também como “um ambiente simbólico,

material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas também o estético, o ético e o político.”

No levantamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, foram inicialmente identificadas as disciplinas que incluem tópicos sobre a temática das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Em seguida, foram destacadas as instituições que possuem uma disciplina específica em sua grade curricular para trabalhar essas questões na formação docente.

Os tópicos sobre a temática, presentes em diversas disciplinas, representam apenas uma pequena parte do conteúdo curricular. Por exemplo, uma disciplina com uma carga horária total de 68 horas pode abordar uma série de conceitos como: diversidade, cidadania, direitos humanos, educação ambiental, gênero, diversidade sexual, drogadição, inclusão, pessoa com deficiência e também as relações étnico-raciais. Nesse contexto, o tópico sobre as relações étnico-raciais será apenas um item a ser tratado, não representando o foco principal da disciplina.

No Gráfico 1 observa-se que a maioria das IES públicas e estaduais do Paraná incluem, pelo menos, uma disciplina com tópicos relacionados à temática das relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola.

Gráfico 1 – Tópicos em disciplinas - relações étnico-raciais e educação escolar quilombola



Fonte: elaborado pela autora (2020)

A Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) inclui no curso de Licenciatura em Pedagogia tópicos sobre “Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” em seis disciplinas, a saber: Fundamentos da Educação III, Fundamentos da Educação IV, Prática de Ensino de Artes, Prática de Ensino de Geografia e Prática de Ensino de História. Além disso, na disciplina Educação do Campo e a Escola do Campo, é possível destacar o tópico “Diversidade dos Sujeitos do Campo, das Águas e da Floresta e as Implicações com o Projeto Político Pedagógico da Escola”.

Na ementa do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no campus de Francisco Beltrão, identifica-se, na disciplina História da Educação II, o tópico “A Cultura Afro-Brasileira na História da Educação”. Além disso, a disciplina História e suas Metodologias inclui um tópico específico sobre as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola”. Na disciplina Artes e suas Metodologias, destaca-se o tópico referente à “Arte Indígena, Africana e Afro-Brasileira”.

No campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel, a temática das relações étnico-raciais é abordada na disciplina História da Educação II, com o tópico “O tratamento das relações étnico-raciais, afro-brasileira e indígena e a diversidade religiosa na escola brasileira”. No campus de Foz do Iguaçu da UNIOESTE, os tópicos relacionados à temática estão presentes nas seguintes disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História e Geografia: aborda a “História dos Afrodescendentes”. História da Educação II: enfoca “Os afrodescendentes e indígenas articulados aos direitos humanos”. História da Educação III: trata das “Relações étnico-raciais, educação contemporânea e indígenas no Brasil, articulados aos direitos humanos”.

Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão, a temática das relações étnico-raciais é abordada na disciplina Sociologia e Antropologia da Educação, com um tópico bastante amplo: “Estudo dos diferentes fenômenos sociais e suas relações com a educação, com ênfase especial nos sistemas sociais, crenças, movimentos sociais, étnicos e educação e sociedade capitalista”.

No campus de Paranavaí da UNESPAR, a temática é contemplada em tópicos na disciplina História da Educação Brasileira: “A educação brasileira em seu desenvolvimento histórico, do período colonial à república atual, e suas inter-relações com as condições político-econômicas, incluindo o trabalho

escravo e assalariado”. E na disciplina Educação Escolar e Diversidade (optativa): trata das “Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial, abordando racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Políticas afirmativas para populações étnicas e específicas em educação”.

No campus de União da Vitória da UNESPAR, os tópicos que abordam a temática no curso de Licenciatura em Pedagogia são encontrados nas seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte: inclui o estudo das “Expressões artísticas nacionais, estaduais e regionais, afro-brasileira e de outras etnias”. Fundamentos e Metodologia do Ensino de História: explora o “Estudo das relações étnico-raciais e da cultura brasileira”. Educação e Diversidade: enfoca “A população brasileira, a história e a cultura afro-brasileira e indígena, além do resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política”.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio, a temática é abordada na disciplina Metodologia de Ensino da História, especificamente no tópico “As propostas curriculares oficiais. Lei nº 10.639/2003 (Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências)”. Já no campus de Jacarezinho da UENP, a temática é abordada em diversas disciplinas do curso de Pedagogia, incluindo: Fundamentos Teóricos da Educação Infantil: “As relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos”. Educação e Diversidade na Contemporaneidade: “As relações étnico-raciais”. Introdução à Literatura Infantil. Metodologia do Ensino da Matemática. Metodologia do Ensino de Ciências. Metodologia do Ensino de Geografia. Metodologia do Ensino de História. Metodologia do Ensino de Artes. Fundamentos da Gestão e Organização Escolar: “As relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos”.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), não foram encontrados tópicos nas disciplinas curriculares do curso de Pedagogia. Por outro lado, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), os tópicos sobre a temática estão localizados nas ementas das seguintes disciplinas: Educação e Diversidade: “Caracterização das diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, gênero, cultura, etnia, raça e religião”. História da Educação Brasileira da Colônia ao Império: “Processo de constituição histórica da educação e da escolarização de brancos, negros e indígenas no Brasil, da Colônia ao Império”.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a temática é abordada na disciplina Educação, Diversidade e Cidadania, especificamente com o tópico: “A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos”.

Em algumas universidades, além dos tópicos integrados nas disciplinas, há a oferta de uma disciplina específica sobre as relações étnico-raciais. No Gráfico 2 destacam-se as IES que possuem em sua grade curricular disciplinas específicas voltadas para o trabalho com as relações étnico-raciais na formação docente.

Gráfico 2 – IES com disciplina específica sobre a temática



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Uma disciplina específica, com um ementário inteiramente dedicado a esses temas, não apenas garante a obrigatoriedade do trabalho com a temática, mas também assegura o cumprimento efetivo da legislação educacional vigente. Isso promove uma formação docente mais consistente e focada na inclusão e na valorização da diversidade.

Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Apucarana, a temática é abordada na disciplina “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. A ementa desta disciplina contempla o estudo do continente africano e das relações estabelecidas com as nações europeias e americanas antes e após o contato com os europeus, destacando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais dos povos africanos, bem como suas contribuições para a organização da sociedade brasileira. A disciplina também se foca no desenvolvimento

da prática de formação de professores(as), valorizando a contribuição africana para a cultura nacional.

Na UNESPAR, campus de Paranaguá, é ofertada a disciplina “Educação, Diversidade e Relações Étnico-Raciais”, cuja ementa abrange: Conceito de diversidade e sua incidência no mundo atual e no contexto escolar. Racismo, preconceito, discriminação e desigualdade. Análise dos modos de vida de diferentes grupos sociais e suas culturas em diferentes espaços. Conceito de cultura e diversidade. Machismo, feminismo e o tratamento de gênero na escola. Diversidade sexual. Relações étnico-raciais. História e memória das diferentes culturas. Políticas públicas e as questões étnico-raciais. Formação de professores (as) e diversidade.

No campus de Paranaíba da UNESPAR, a temática é abordada na disciplina “Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira”. A ementa desta disciplina destaca a necessidade de se estudar os fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, evidenciando a importância dessa abordagem no processo educativo.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais: História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” inclui em seu ementário os conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. A disciplina também aborda as matrizes étnico-raciais constituídas no Brasil, fundamentadas por legislações e políticas públicas, bem como as relações de ensino-aprendizagem. Além disso, promove a compreensão da história da África e da cultura afro-indígena brasileira no espaço escolar, abordando as relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos.

Essas iniciativas das IES públicas estaduais do Paraná, citadas acima, demonstram um compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial na formação de professores(as). Ao integrar disciplinas que abordam a história, cultura e questões étnico-raciais, essas instituições não apenas cumprem com a legislação vigente, mas também preparam seus alunos para enfrentar e superar os desafios do preconceito e da discriminação na sociedade e no ambiente escolar.

O gráfico 3, destaca as temáticas abordadas tanto em tópicos quanto em disciplinas específicas dos cursos de Pedagogia das IES públicas estaduais do Paraná.

Gráfico 3 - Temas abordados em disciplinas específicas e tópicos



Fonte: elaborado pela autora (2020)

A análise das ementas revelou a presença de vários conceitos recorrentes, entre os mais citados estão: relações étnico-raciais, diversidade étnico-racial, afrodescendentes, movimentos étnicos, diretrizes curriculares, cultura afro-brasileira e indígena, história e cultura, arte afro-brasileira, racismo e preconceito, educação e escolarização de brancos, negros e indígenas e políticas afirmativas.

Observa-se que entre as temáticas abordadas nas ementas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas estaduais do Paraná, não foi encontrada a inclusão de tópicos/temas que tratam da Educação Escolar Quilombola ou da história dessas comunidades no Brasil e no Paraná. Esta ausência é particularmente preocupante, considerando a importância de reconhecer e valorizar a história e a cultura das comunidades quilombolas, que representam uma parte significativa da herança cultural e histórica do Brasil.

É importante destacar que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (2004) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) deve ser articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, assim como com as diretrizes curriculares específicas dos cursos de licenciaturas. A falta de inclusão dessas diretrizes nos currículos dos cursos de Pedagogia das IES públicas estaduais do Paraná pode indicar uma lacuna significativa na formação de futuros professores(as), que podem não estar plenamente preparados(as) para atender às necessidades educacionais de estudantes quilombolas.

Além disso, a ausência de conteúdos relacionados à história das comunidades quilombolas no Brasil e no Paraná significa que os futuros educadores podem estar desprovidos de um conhecimento crucial para compreender e ensinar sobre a contribuição dessas comunidades para a construção da sociedade brasileira. Essa omissão contribui para a perpetuação do apagamento histórico e cultural dessas comunidades, cujas histórias foram muitas vezes silenciadas e marginalizadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos dados coletados e da análise das ementas das disciplinas, foi possível perceber que a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola ainda ocupam um lugar periférico nos currículos dos cursos de Pedagogia das IES públicas estaduais do Paraná. Embora o cumprimento da legislação esteja ocorrendo, a forma como a temática é abordada, muitas vezes em tópicos dispersos em diversas disciplinas, revela que a simples presença na ementa não garante a efetividade da abordagem.

Diversas temáticas aparecem nos currículos, porém, a educação escolar quilombola, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, não é contemplada nas ementas dos cursos de Pedagogia das IES públicas estaduais do Paraná. É importante destacar que, ao abordar a temática quilombola, não se está apenas estudando a história de personagens de um passado distante, mas sim a história de alunos e alunas que estão presentes nas salas de aula em diferentes níveis e etapas da educação.

O estudo e a reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola são extremamente necessários nos currículos dos cursos de licenciatura. No contexto da formação de professores(as), é essencial proporcionar o aprofundamento teórico dessa temática aos acadêmicos e, principalmente, aliar por meio de atividades interdisciplinares as possibilidades pedagógicas para sua efetivação no contexto escolar.

Incluir disciplinas específicas sobre as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia significa organizar os conhecimentos que serão apropriados pelos acadêmicos. Uma vez que, o currículo reflete as relações de poder, as escolhas e as disputas culturais e políticas que favorecem ou não determinados conhecimentos.

Conclui-se este texto afirmando que, os estudos teóricos sobre a temática são de suma importância, porém, é igualmente necessário haver ações práticas no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, que ainda estão presentes na sociedade brasileira. É preciso rever mitos e estereótipos que historicamente foram construídos. Esse desafio implica revisar e repensar os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES públicas do estado do Paraná. Isto não apenas cumpriria um imperativo legal e educacional, mas também promoveria uma formação docente mais inclusiva e sensível à diversidade cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. E BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Casa Civil, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 3/2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).

FORQUIN, Jean Claude. “As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.” In **Educação e Realidade**, 1996, vol. 21, n. 1, p. 187-198

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.013

DISCURSOS HETERONORMATIVOS SOBRE ARRANJOS FAMILIARES EM LIVROS PARADIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernando Lucas da Silva Gomes¹

Alteney José Souza Gomes²

Jackson Ronie Sá-Silva³

RESUMO

Os arranjos familiares, através da dinâmica das inter-relações sociais, são marcados pela heterogeneidade, pluralidade e diferença. No entanto, esses aspectos por vezes são negados em decorrência dos discursos hegemônicos, que, ao classificarem o modelo de família nuclear como único arranjo aceitável, natural e legítimo, acaba produzindo categorizações de artificialidade e incoerência sobre determinadas organizações familiares. Compreendendo que os livros paradidáticos, recursos pedagógicos utilizados em sala de aula para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, podem se configurar como instrumentos que perpetuam esses atravessamentos, este estudo se objetiva em analisar os discursos

- 1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), São Luís, Maranhão, Brasil, fer.lucas20@hotmail.com;
- 2 Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura, Bolsista PIBIC (PPG-UEMA / CNPq), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil, altsouza365@gmail.com;
- 3 Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), Edital FAPEMA nº 04/2023 - Bolsa de Estímulo à Produtividade em Pesquisa, BEPP-03896/23, Doutor em Educação, Pós-Doutor em Educação, Professor do Departamento de Biologia na Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA), Professor no Programa de Doutorado Rede Nordeste em Ensino na Universidade Estadual do Maranhão (RENOEN/UEMA) São Luís, Maranhão, Brasil, prof.jacksonronie.uema@gmail.com

heteronormativos sobre arranjos familiares em livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa educacional documental pautada no campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais em Educação numa perspectiva pós-estruturalista, localizando-se ainda nas discussões relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade. O observado na análise do discurso é que os livros paradidáticos, apesar de trazerem exceções, corroboram com a proposição generificada dos corpos e atuam como sustentáculos para a reprodução dos discursos heteronormativos no contexto escolar, onde conseqüentemente desconsideram a diversidade de modelos familiares existentes no meio social, buscando fixar, legitimar e cristalizar o arranjo familiar normativo composto por um homem, uma mulher e filhos, centrado em uma perspectiva discursiva de características essencialistas, biologicistas e padronizantes.

Palavras-chave: Arranjos Familiares; Heteronormatividade; Pesquisa Documental.

INTRODUÇÃO

Historicamente a dinâmica das relações sociais é caracterizada por movimentos mutáveis e voláteis, que se distanciam de uma ideia fixa, cristalizada e essencialista do ser humano. Esse processo metamorfoseia inúmeras esferas socioculturais, modificando percepções e discursos, bem como alterando determinadas estruturas e organizações, como o caso dos arranjos familiares.

Ao observarmos o meio social ocidental e contemporâneo do qual estamos inseridos, é possível notar como os arranjos familiares se caracterizam por serem heterogêneos e plurais, refletindo a diversidade identitária existente na sociedade. Famílias homoafetivas, compostas por casais do mesmo sexo, e famílias anaparentais, formada apenas por irmãos e irmãs, por exemplo, se configuram como representações dessa configuração.

No entanto, esses aspectos por vezes são negados no meio social em decorrência dos discursos hegemônicos que classificam o modelo de família nuclear⁴ como único arranjo aceitável, natural e legítimo. A construção desse padrão perpetua desigualdades e diferenças, onde conseqüentemente acaba produzindo rejeições sobre determinadas organizações familiares e enquadrando os indivíduos em narrativas pré-estabelecidas.

Nesse contexto, é interessante percebermos como a heteronormatividade se encontra pautada em tais atravessamentos, se constituindo como um conjunto de disposições que envolve discursos, valores e práticas, no qual considera como natural e normal apenas manifestações pautadas na heterossexualidade (Junqueira, 2013). Ou seja, é por meio dos relacionamentos amorosos/sexuais, centrados na relação entre homem e mulher, que a ordenação heteronormativa constrói seu pilar, exposta e desprovida de sutilidades.

A manutenção desse modelo familiar, socialmente visto como ideal e normal entre os sujeitos, também possui forte influência dos discursos religiosos. Junqueira (2017) ilustra esses aspectos ao afirmar que a Igreja é um dos principais dispositivos que buscam sustentar a organização de famílias heteronormativas na sociedade, investindo na ideia de (re)naturalização dessas concepções.

4 Arranjo familiar heteronormativo e monogâmico composto por um homem, uma mulher e seus respectivos filhos e filhas.

No bojo dessa questão, o termo “Ideologia de Gênero”, por exemplo, que ganhou notoriedade nos últimos anos pelos movimentos conservadores, é uma ação retrógrada cunhada pela Igreja Católica (Junqueira, 2017). Seu discurso sentencia os estudos pós-críticos de gênero e sexualidade na sociedade, condenando-os como uma ameaça à estrutura fixa e tradicional de família. Essa intenção essencialista busca, sobretudo, manter o arranjo familiar heteronormativo em circulação.

No meio social, a manutenção desses discursos ocorre através de um investimento continuado e repetitivo, sendo o contexto escolar, local onde a construção de saberes é produzida coletivamente, um importante agente dessa (re)produção, que constrói classificações de erroniedade sobre os arranjos familiares que destoam do modelo nuclear. Louro (2014), nos auxilia a compreender esses elementos ao afirmar que os livros escolares têm sido objeto de várias investigações, no qual “têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina” (p. 74).

O reconhecimento desses atravessamentos nos levou a questionar se os livros paradidáticos, materiais pedagógicos utilizados em sala de aula para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, atuam como instrumentos que fornecem subsídios para a manutenção dessas narrativas.

Isso posto, orientado pelas considerações expostas, possuindo ainda como investigação os anos iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Como os discursos heteronormativos sobre arranjos familiares estão presentes nos livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais representações de diversidade de diversidade familiar estão contidas na composição dos livros paradidáticos? Quais discursos presentes nos livros paradidáticos fragilizam os arranjos familiares atravessados pela heterossexualidade?

Diante dessa conjuntura, esta pesquisa se objetiva em analisar os discursos heteronormativos sobre arranjos familiares em livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Problematizar as heteronarrativas relacionadas aos arranjos familiares nos livros paradidáticos parte do princípio de proporcionar aos alunos e as alunas, bem como os demais sujeitos presentes, a oportunidade de conviverem com suas semelhanças e diferenças de maneira ética e cidadã. Por se tratar de instrumentos utilizados com frequência na sala de aula, é necessário que os

livros reconheçam, incluam e valorizem a diversidade de modelos familiares existente no meio social, desconstruindo discursos normalizadores que visam limitar e hierarquizar vivências.

Diante disso, percebemos como o currículo escolar pode se apresentar como um instrumento de poder na busca pela garantia do consenso e obtenção da hegemonia (Silva, 2007). Assim, a relevância deste estudo para o campo educacional se sustenta em evidenciar tais aspectos nos livros paradidáticos, podendo fazer emergir contribuições que, possivelmente, resultarão em práticas educacionais/pedagógicas potencializadas para a não padronização de sujeitos.

Ao compreender a importância dos livros paradidáticos na aprendizagem dos/as alunos/as, os discursos contidos nesses materiais necessitam dialogar sobre as diversas formas de configurações familiares. As aulas ministradas nas escolas com o uso de paradidáticos devem ser contextuais, problematizadoras, críticas, inclusivas, utilizando-se de recursos didáticos que fomentem a discussão, a inclusão e, principalmente, a divulgação da importância das diferenças e do respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

No que se refere ao processo teórico-metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa, possuindo como referência seu objeto de estudo e o contexto no qual as significações e intencionalidades dos discursos se encontram localizados. Para tanto, ao compreender os livros paradidáticos como documentos, e sendo eles os instrumentos de coleta de dados, a pesquisa se configura como do tipo documental.

Para a concretização das seções foi utilizado o pressuposto teórico dos Estudos Culturais em Educação, tendo como base autores como Junqueira (2013), Louro (2014), Miskolci (2007), Silva (2007), entre outros. Este campo de estudo nos permite questionar os aspectos colocados sob o *status* de verdade e é marcado pela interdisciplinaridade, atuando em esferas como os estudos de gênero e estudos *queer*.

Esta pesquisa está estruturada em seções, com a proposição de aprofundar as discussões relacionadas ao objeto de estudo. Além dos apontamentos iniciais já realizados nesta primeira parte, intitulada *Introdução*, são apresentadas, na segunda seção, *Metodologia*, discussões referentes a pesquisa qualitativa e documental, bem como a descrição de como se deu a aquisição dos livros paradidáticos e o procedimento analítico, realizados por meio da Análise de Conteúdo.

Na seção seguinte, *Resultados e discussão*, realizamos a problematização dos discursos identificados nos livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa discussão foi realizada por meio de autores e autoras, onde imagens, ilustrações, trechos e narrativas foram utilizados como objeto de análise.

Por fim, na seção *Considerações finais* explanamos o processo investigativo da pesquisa, destacando os pontos centrais de descoberta e reconhecendo, por conseguinte, como as representações plurais de arranjos familiares, nos livros paradidáticos, auxiliam na desestabilização dos discursos normativos.

METODOLOGIA

Por dialogar com elementos sociais do ser humano, seus desdobramentos, e os aspectos subjetivos dos sujeitos, a metodologia para realização deste estudo é de abordagem qualitativa. Para Minayo (2016), a pesquisa qualitativa se distancia da objetividade e se encontra associada ao mundo dos significados, relacionados a concepções das ações humanas, como crenças e atitudes.

Para tanto, ao compreendermos os livros paradidáticos como documentos, a pesquisa se configura como do tipo documental. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2022), diferentemente da pesquisa bibliográfica, “a metodologia da pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, fontes primárias” (p. 34).

No processo de aquisição dos livros paradidáticos para análise, visitamos 3 (três) escolas da rede municipal do município de Caxias, Maranhão, Brasil. As instituições trabalham exclusivamente com a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estão localizadas em bairros distintos da zona urbana do município.

Ao todo conseguimos adquirir cinco livros paradidáticos (Quadro 1). No processo de seleção desses materiais para a análise, utilizamos como critérios de inclusão: conter o selo de um dos programas de distribuição de livros e materiais pedagógicos; compor o acervo das escolas; ser um material utilizado recorrentemente nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, adquiridos em escolas da rede municipal de Caxias, Maranhão, Brasil

Livro	Autor(a)	Editora	Ano
<i>A princesa que tudo sabia... menos uma coisa</i>	Rosane Pampola	Brinque-Book	2001
<i>O livro que lê gente</i>	Alexandre de Castro	Cortez	2016
<i>Bis</i>	Ricardo da Cunha	Companhia das Letrinhas	2010
<i>Quem tem medo de ridículo?</i>	Ruth Rocha	Gaia	2007
<i>Contos de Gringolados</i>	Leo Cunha	Signo	2018

Fonte: Autoria própria (2024).

Com os livros catalogados, iniciamos o processo de organização do material e tratamento analítico dos dados, por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Assim, na etapa pré-análise, realizamos as leituras flutuantes e em profundidade dos livros, que tiveram como intencionalidade estabelecer uma aproximação com os materiais e efetuar uma observação acentuada dos paradidáticos. Ainda nessa etapa identificamos que os trechos e ilustrações poderiam ser analisados e problematizados, construindo o *corpus* da pesquisa.

Com essa etapa finalizada, foi iniciada a fase de exploração do material e tratamento dos resultados, que está relacionada à codificação e categorização dos dados compostos no *corpus*, no qual realizamos o agrupamento dos discursos encontrados. Por fim, partimos para a terceira e última etapa, inferência e interpretação dos dados, onde ocorreu a problematização dos discursos com base nos Estudos Culturais em Educação.

O campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais apresenta uma amplitude de direcionamentos para a área educacional, centrados no viés que discute as inter-relações e a produção dos aspectos culturais atravessados por encadeamentos de poder. As provocações trazidas pelos Estudos Culturais em Educação subsidiam reflexões sobre os elementos colocados sob o *status* de verdade nas instituições escolares (Silva, 2007), trazendo a percepção de não apenas identificá-los em uma posição considerada passiva, mas de tecer questionamentos e problematizações através de um posicionamento crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os livros paradidáticos analisados apresentam, através de narrativas e ilustrações, enredos centrados na dinâmica familiar, com situações que

envolvem, a rotina dessas organizações, intenções de construção da prole e o início dos laços familiares através do casamento, por exemplo. A proposição generificada⁵ dos corpos é o que predomina nos discursos reunidos, se configurando como um sustentáculo que busca manter em atividade o ciclo da norma heterossexual.

Notamos que essas proposições estão voltadas para as relações hegemônicas, onde marcam o corpo que possui pênis e o corpo que possui vulva como dependentes, dando vazão a uma narrativa que classifica os relacionamentos heterossexuais como o modelo “natural” de organização social. Esses discursos promovem a reprodução como característica única da sexualidade, desconsiderando os demais elementos pertencentes e reforçando o ideal que invalida expressões de não-heterossexualidade.

A Figura 1 exemplifica como esses discursos se fazem presentes nos livros paradidáticos, privilegiando os relacionamentos amorosos heterossexuais, que nessa esfera se constituem como o momento que antecede o início dos firmamentos familiares. Além de conterem demonstrações expostas de afeto heteronarrativas – ou o desejo de realizá-las –, as análises ainda evidenciam o vínculo amoroso/sexual entre a figura masculina e a figura feminina:

Fig.1 - Discursos heteronormativos sobre relacionamentos amorosos, encontrados nos livros paradidáticos



Fonte: A – Pampola (2001, p. 9); B – Gomes (2016, p. 23).

5 Normas de gênero que buscam manter em atividade o ciclo binário da masculinidade e feminilidade, instituindo performances, práticas, atitudes e comportamentos.

A configuração dos relacionamentos heterossexuais é representada de forma incontestável, em uma espécie de proposição fundada na legitimidade, pronta para ser observada e reproduzida sem nenhuma possibilidade de problematização. Essa norma é discursiva desde o nascimento (ou até mesmo antes dele), fase em que se finda que um homem irá, necessariamente, relacionar-se com uma mulher. Manifestações que fogem dessa perspectiva não ganham espaço nas ilustrações ou trechos desses materiais, conforme podemos notar no trecho narrativo:

“[...] – Ah! Ela é minha leitura predileta aqui dentro. Um verdadeiro romance! – Respondeu Aladim, fazendo uma resenha da história que conhecia. – **Quem me colocou aqui em cima foi o namorado dela**, que vinha sempre ajudar na arrumação da biblioteca. Acho que o nome dele é Mozinho, pelo menos era assim que Anitta o chamava” (Gomes, 2016, p. 14, grifo nosso).

Em uma primeira observação, notamos como os livros paradidáticos, de certa forma, colaboram com a ideia essencialista e complexa do amor relacionado à procriação, nascida no século XIX. Ou seja, se a união entre o órgão reprodutor do homem e da mulher oferece a possibilidade de perpetuação da espécie humana, deve ser o caminho mais coerente a ser seguido, devendo, portanto, ser idealizado e reiterado. Nesse sentido, a atração dos corpos, que resulta na oficialização dos relacionamentos, casamentos e construções familiares, serviria apenas para essa finalidade.

Katz (1996) corrobora essas considerações ao afirmar que, no início desse período, a própria ideia do amor e paixão só era verdadeiramente legitimada por meio da consumação, isto é, do ato sexual entre o homem e a mulher com o objetivo de procriação. O autor ainda relata que a energia humana deveria ser usada para produzir filhos, mantendo o amor, não podendo ser desperdiçada em “prazeres libidinosos” não reprodutivos. Práticas sexuais que desviassem desse princípio, como a masturbação e a homossexualidade, por exemplo, eram categorizadas como perversões.

A omissão dos relacionamentos não-heterossexuais nesses documentos se configura como um elemento que é válido de problematizar. Enquanto os casais heterossexuais recebem abertamente representações nos textos, imagens e alegorias, não conseguimos localizar manifestações que fogem a esse discurso. O ocultamento dessas relações íntimas opera com a intencionalidade

de distanciá-las dos contextos social e escolar, haja vista que estão vinculadas à ideia de serem expressões que fogem à concepção de naturalidade.

“Mas a princesa não gostava da ideia de casar com qualquer um. Então disse aos pais que só se casariam com aquele que lhe fizesse uma pergunta que ela não soubesse responder. **O rei pensou “Vai ser difícil achar esse noivo”** (Pampola, p. 7, grifo nosso).

Nesse contexto, os relacionamentos não-heterossexuais não são proibidos de acontecerem no âmbito social, desde que se mantenham na esfera individual e os sujeitos performem manifestações heterocentradas. Nessa direção, envolvimento amorosos que fogem à “norma” devem ser realizados em um campo privado (Britzman, 1996; Colling, Nogueira, 2015). Os exemplos ilustram como os discursos heteronormativos estão contidos nos livros, produzindo mascaramentos de relacionamentos e configurações familiares plurais.

Britzman (1996) expõe que a intencionalidade de tais omissões ainda se sustenta heteronormativamente pelo desejo de negar organizações homoafetivas, pressupondo que os alunos e as alunas ainda não atingiram a idade correta para compreender essa diversidade *queer* existente no meio social. No entanto, como podemos notar, essa mesma preocupação não é colocada sobre as relações heterossexuais, ou seja, esse cuidado não parte do princípio de distanciar a sexualidade como um todo, apenas expressões “desviantes”.

Para a matriz heterossexual, as possíveis representações de arranjos familiares plurais se torna um fator que alimenta a produção de sexualidades “desviantes”. Segundo Xavier Filha (2014), a categoria normativa existente na sociedade contemporânea qualifica os livros infantis cujas imagens e textos apresentam situações incompatíveis com a heterossexualidade como dispositivos que favorecem o caminho para a homossexualidade.

Recorremos novamente a Britzman (1996) para nos auxiliar a compreender como as representações de sexualidades que fogem desse modelo unilateral são avaliadas pelas concepções normativas. Segundo a autora:

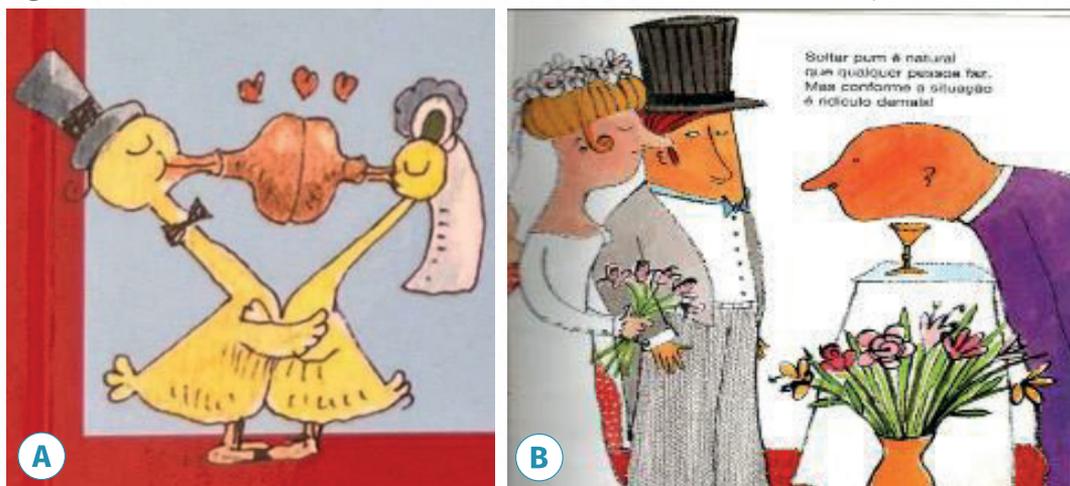
[...] para um número significativo de heterossexuais que imaginam sua identidade sexual como ‘normal’ e ‘natural’, existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de ‘recrutar’ jovens inocentes (Britzman, 1996, p. 79-80).

Dessa forma, as manifestações não-heterossexuais, não obstante, ao serem classificadas como desvios, ainda são vistas como elementos transmissíveis, que perpetuam comportamentos, valores, práticas e artefatos “errôneos”. Essa percepção de contágio torna a representatividade de masculinidades e feminilidades plurais distantes dos livros paradidáticos e de certas instituições sociais, universalizando e solidificando formas de vivências.

O enquadramento dos relacionamentos amorosos heterossexuais como expressões públicas nos paradidáticos, então, nos auxilia a problematizar essa demanda socialmente produzida. O contato com esses discursos em sala de aula pode acabar gerando expectativas voltadas para a “sexualidade natural”, principalmente no que se refere à oficialização desses envolvimento românticos. Desse modo, são estimulados e representados na composição dos materiais pedagógicos.

Os casamentos também se configuram como discursos representados na composição dos livros paradidáticos, no qual ilustram o início dos laços familiares heterocentrados, compostos por uma figura masculina e outra feminina. Exemplificamos essas ilustrações através da Figura 2:

Fig.2 - Discursos heteronormativos sobre casamentos, encontrados nos livros paradidáticos



Fonte: A – Lima (2010, p. 1); B – Rocha (2007, p. 21).

Conforme podemos observar nas exemplificações, o modelo de família nuclear, ou também denominado, socialmente, de “tradicional”, é o que predomina nos livros paradidáticos analisados. Essa ordenação não surge de maneira isolada e, além de estabelecer uma união prolongada entre corpos masculinos

e femininos, é centrada no discurso reprodutivo e nas performatividades das identidades sociais heterocentradas. Esses aspectos operam como um agrupamento normalizado e requerido no interior das construções familiares, o que significa um impulso à continuidade dessas organizações.

Essa ideia de família “tradicional”, bem como sua classificação como única estrutura correta, pode ser associada a concepção foucaultiana de verdade e poder. Nesse viés, no momento em que o discurso institucionaliza que a união entre homem e mulher se configura como uma verdade, uma manifestação correta e coerente, desconsidera, por conseguinte, outros arranjos, estabelecendo relações de poder e dominação (Dias, 2017).

No entanto, esse discurso vem se tornando cada vez mais questionado na sociedade contemporânea, fato que se deve ao surgimento intensivo de novos modelos familiares. Assim, possibilidades de adoção, famílias com ou sem prole, avanços tecnológicos que permitam a reprodução sem necessariamente requerer a prática sexual, uniões estáveis configurações de família monoparentais e homoparentais, são movimentações que têm auxiliado na ressignificação do modelo heteronormativo, que relaciona a estrutura nuclear de família como unicamente aceitável.

A legislação brasileira também oferece subsídios que potencializam esse movimento contrário à família conservadora. A resolução nº 175, de maio de 2013, ilustra esse aspecto, haja vista que reconhece a celebração de casamento civil ou de conversão de união estável entre pessoas do mesmo sexo (Brasil, 2013). Esse avanço também oferece direitos e deveres aos envolvidos na relação, ao passo que permite aos casais homoafetivos a possibilidade de adoção, caso seja um desejo existente.

Além dos exemplos heteronormativos sobre os arranjos familiares discutidos anteriormente, conseguimos localizar, nos livros paradidáticos, expressões que se mostram como exceções ao modelo de família nuclear. As análises evidenciam discursos de uma família anaparental, composta por três irmãos que residem em uma mesma residência, e um arranjo familiar monoparental, com a ausência de uma figura materna entre os membros:

Fig.3 - Discursos sobre arranjos familiares plurais, encontrados nos livros paradidáticos



Fonte: A – Cunha (2018, p. 28); B – Lima (2010, p. 11).

A presença desses discursos nos materiais proporciona que os/as docentes e os/as discentes explorem os diversos arranjos familiares existentes no meio social, verificando como essas configurações que divergem do padrão “tradicional” se constituem em possibilidades emergentes e válidas. As representações ainda oferecem fatores de identificação aos sujeitos nesse contexto, distanciando-se da visão dicotômica que classifica as estruturas não “tradicionais” em um agrupamento errôneo.

Compreendemos que os discursos da Figura 3 permitem a problematização da ideia fixa e generalizada de arranjo familiar único – reiterada pelos grupos conservadores –, cujos exemplos de configurações familiares homoafetivas podem até ser citadas durante a exposição dessas expressões. Porém, observando as ilustrações pela perspectiva da heteronormatividade, é válido pontuarmos como as famílias compostas por casais gays, lésbicos ou transexuais não conseguem ser localizadas nos livros paradidáticos analisados.

Estruturas anaparentais ou monoparentais são classificadas como modelos “não- tradicionais” de família, representando a pluralidade contemporânea existente. Mas, ao contrário dos arranjos *queers*, tais estruturas familiares não simbolizam uma ameaça à manutenção do *status quo*. Performatividades não-heterossexuais e sua categorização como manifestações desviantes expressam tanto a degeneração dos valores nucleares de família, quanto o rompimento

de inteligibilidade dos corpos⁶, apresentando-se para os conservadores com uma nocividade mais intensa. Dessa forma, percebemos como os discursos analisados (Figura 3) investe na diversidade familiar existente, mas permanece, em parte, normativo.

Ao abordarmos esses aspectos, é válido ressaltarmos como os casamentos homoafetivos se encontram imersos em uma discussão que envolve complexidades. Para Miskolci (2007), o casamento entre pessoas do mesmo sexo funciona como forma de legitimação familiar, que representa uma conquista válida. Entretanto, iguala-se ao modelo heterossexual estável que obriga os homossexuais, bissexuais ou transgêneros a viverem sob uma ordem social normativa. Nesse sentido, até mesmo a adoção por esses casais levaria ao enquadramento do discurso hegemônico, por se configurar como uma situação que atende aos critérios heteronormativos.

Butler (2003) também corrobora essa afirmação ao pontuar que os casamentos homoafetivos produzem zonas de legitimidade e ilegitimidade no próprio movimento. Ou seja, esse vínculo governamental entre indivíduos não-heterossexuais, conseqüentemente, marginaliza aqueles que optam por não realizá-lo, moldando uma subcategoria de anormalidade. Nessa perspectiva, o casamento homoafetivo é similar aos envolvimento heterossexuais por manterem em funcionamento os modelos aceitáveis e inaceitáveis.

Considerando esses elementos, percebemos como os discursos heteronormativos se fazem presentes até mesmo em situações em que ocorre uma tentativa de desvio e problematizações deles. Entretanto, paradoxalmente, os direitos relacionados aos casamentos não-heterossexuais, assim como a possibilidade de adoção por esses casais, não podem ser classificados, em sua totalidade, como inválidos. Eles são legítimos e provocam instabilidades à estrutura familiar nuclear. Dessa forma, suas representações nos paradidáticos possivelmente auxiliariam a fragilizar esse conservadorismo referente aos arranjos “corretos”, permitindo que a criticidade esteja presente nas salas de aula durante essas abordagens.

6 Para Butler (2017), a sociedade contemporânea ocidental desenvolve demandas de linearidade, coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, denominando essa configuração de gêneros “inteligíveis”. Ou seja, quando uma mulher ou um homem deixa de se relacionar com o seu considerado “sexo oposto”, por exemplo, eles ou elas não cumprem um dos requisitos de inteligibilidade.

Os livros paradidáticos analisados, então, operam como dispositivos normalizadores dos corpos, atuando em uma ampla dimensão que favorece os discursos hegemônicos através dos arranjos familiares. Nesse sentido, torna-se fundamental questionarmos os documentos escolares, compreendendo que esses materiais auxiliam, diretamente, na construção de um contexto escolar atravessado por classificações de anormalidade, ilegitimidade, incoerência e artificialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar os discursos heteronormativos sobre arranjos familiares em livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Verificamos que a heterossexualidade se instaurou no meio social através das relações de poder, sendo colocada sob o *status* de naturalidade e impondo demandas para os indivíduos. A disposição heteronormativa define que os arranjos familiares fora do enquadramento heterossexual devem ser classificados como impróprios, errôneas e anormais.

Os dados obtidos a partir da pesquisa qualitativa documental, analisados através dos Estudos Culturais em Educação, nos possibilitaram perceber que os livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisados se configuram como instrumentos que fornecem subsídios para a manutenção das heteronarrativas relacionadas aos arranjos familiares.

As análises e discussão realizadas evidenciam que os atravessamentos heteronormativos estão presentes sutilmente na composição dos livros paradidáticos através de textos, imagens, ilustrações e narrativas. Nesse ínterim, buscamos problematizar os aspectos ditos e não ditos, compreendendo que a ausência de algumas representações é fundamental para a (re)produção do ciclo heterorregulador.

Apesar de ter sido possível reunir exceções, as categorias construídas, em sua maioria, destacam que os livros paradidáticos analisados desconsideram a diversidade de arranjos familiares presentes no meio social. Esses discursos unilaterais relacionados ao modelo de família nuclear demonstram a necessidade de materiais pedagógicos que abordem as vivências plurais e dinâmicas dos sujeitos. Ilustrações e enredos fora do enquadramento heteronormativo podem potencializar a efetivação de diálogos que envolvam a diversidade,

permitindo que os leitores e as leitoras identifiquem as diversas formas de ser homem e de ser mulher na sociedade.

Os resultados dessa pesquisa reforçam, ainda, como os programas de distribuição de livros escolares se encontram enraizados em discursos essencialistas e cristalizados no que se refere às noções de gênero e sexualidade. Portanto, se torna urgente a efetivação desses diálogos em programas como o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), visando tornar o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Por fim, esperamos que as problematizações levantadas por esta pesquisa possam contribuir para provocar novas reflexões acerca da manutenção dos discursos heteronormativos relacionados aos arranjos familiares. Que os livros paradidáticos possam ser avaliados, estranhados e questionados, a fim de auxiliar professores e professoras na construção de uma sala de aula que valorize a diversidade familiar existente no meio social, no qual todos e todas possam se sentir livres, respeitados e pertencentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013**. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Brasília, 2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf. Acesso em: 20 de maio, 2024.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual?. **Cadernos Pagu**, p. 219-260, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade.

Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, p. 171-184, 2015.

CUNHA, L. **Contos de Gringolados**. Belo Horizonte: Signo, 2018.

DIAS, T. B. A defesa da família tradicional e a perpetuação dos papéis de gênero naturalizados. **Mandrágora**, v. 23, n. 1, p. 49-70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v23n1p51-72>. Acesso em: 05 de jan., 2024.

FILHA, X. C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, n. numeroesp01, p. 153-169, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36546>. Acesso em: 01 de jun., 2024.

GOMES, A. C. **O livro que lê gente**. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.) **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>. Acesso em: 04 de jun, 2024.

KATZ, J. N. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1996.

LIMA, R. C. **Bis**. 1.ed. Companhia das Letrinhas, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101- 128, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>. Acesso em: 01 de jun., 2024.

PAMPLONA, R. **A princesa que tudo sabia...menos uma coisa**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2001.

ROCHA, R. **Quem tem medo de ridículo?**. 4.ed. São Paulo: Gaia, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: SÁ-SILVA, J. R. (org). **Linhas de pensamento nas Pesquisas em Educação**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.014

COMO PROMOVER A DESCONSTRUÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE ENSINO “ESPECIAL” E “REGULAR” A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VISEM O FAVORECIMENTO DO DIVERSO

Lisis Oliveira¹
Danielle Paiva²

RESUMO

Entende-se que a maioria das escolas da educação básica ainda pratica um currículo escolar de caráter monocultural (CANDAU, 2005), fato que desfavorece o reconhecimento do diverso e a promoção de uma educação que efetivamente incluía os diferentes sujeitos. O presente trabalho baseia-se em uma pesquisa, de caráter etnográfico, realizada em duas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro que buscaram entender como o “novo currículo” do ensino médio, pautado na atual Base Nacional Comum Curricular, fragilizou a formação crítico- reflexiva dos jovens, desfavoreceu o processo ensino aprendizagem como recurso para a construção de uma identificação dos variados sujeitos com a escola e acentuou a precarização da profissão docente. Desta forma, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva deve ser considerada uma cultura escolar que demonstre uma concepção de escola que aspire o desenvolvimento de respostas educativas que contemplem a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas, sócio afetivas ou experiências prévias de escolarização. O processo ensino- aprendizagem precisa reunir um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum necessita

1 Doutora pelo curso de Educação da UFF, lisifernandes@id.uff.br

2 Graduada pelo Curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFF, daniellepaiva@id.uff.br

dispor para atender à diversidade de seu alunado. Pensar de forma dicotômica o ensino “especial” e o ensino “regular” reflete uma concepção estagnada de desenvolvimento educacional (GLAT,2002). Ademais, faz-se considerável ponderar que além das necessidades educacionais especiais, a diversidade escolar também é perpassada pelas questões de cor/raça, classe e gênero, aspectos esses muitas vezes negligenciados quando se pensa o currículo escolar, o projeto político pedagógico, a prática educativa cotidiana e o processo ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Processo ensino-aprendizagem, Currículo escolar, Etnografia, Sexualidades

INTRODUÇÃO

A reforma do Novo Ensino Médio, prevista na lei 13.415/2017, trouxe mudanças que mexeram nas estruturas formativas e curriculares desse ciclo da educação básica. Conseqüentemente, essas mudanças suscitaram dúvidas, expectativas, receios, não só para os discentes, mas também para os docentes, já que algumas matérias perderam sua obrigatoriedade, e mais ainda, perderam conteúdo, fragilizando a identidade profissional de muitos.

Não obstante, algumas palavras se fizeram chave para reforçar a propaganda do Governo passado sobre a necessidade e a utilidade do Novo Ensino Médio. Foram elas: protagonismo juvenil, possibilidade de escolha, projeto de vida, ensino técnico profissionalizante, grade flexível e itinerários formativos.

A maioria das mudanças previstas pela reforma já estão em vigor, e mesmo em pouco tempo, já é possível observar o impacto na aprendizagem dos estudantes, e na rotina dos docentes e corpo escolar.

Dessa forma, o projeto: “O ensino de sociologia frente à nova estrutura curricular do ensino médio: desafios e possibilidades” procurou investigar as estratégias de sobrevivência e resistência da sociologia no ensino básico, como os desafios estão sendo vivenciados por alunos e professores, além de analisar as possíveis ações de enfrentamento.

É necessário relatar que, em outubro de 2023, enquanto esse projeto estava sendo desenvolvido, após manifestações populares e pedidos para a revogação do NEM, o Ministério da Educação (MEC) resolveu apresentar uma proposta com importantes mudanças, dentre elas, a volta da Sociologia como disciplina regular e obrigatória.

Ainda assim, esse novo projeto de lei terá um caminho a ser seguido, e se aceito, serão pelos menos três anos para ocorrer a sua total implantação, até lá, professores e alunos terão que conviver com os problemas já causados pela reforma.

Além de impactar a carga horária da disciplina de sociologia e aligeirar o seu conteúdo crítico reflexivo, o novo currículo também desfavorece o processo de inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais quando se cogita o protagonismo necessário a realização da nova grade curricular, mesmo quando se sabe que a “escolha” pelos itinerários formativos não pertence ao educando, mas sim a escola.

A falta de infraestrutura, capital humano e formação técnica para a feitura do novo currículo, segundo descrição dos próprios profissionais da escola, foi verificada durante o campo realizado.

Sobre o nome ensino médio teve-se os seguintes de relatos de professores:

Se a gente tivesse uma equipe trabalhando em conjunto, professores, psicopedagogos, assistentes sociais, talvez a gente pudesse fazer um trabalho interessante, mas teria que ser algo muito maior e muito mais estruturado. Os problemas dos alunos são muito mais complexos. Nossa realidade é muito complexa. O Brasil está em uma situação muito difícil, a perspectiva desses jovens é muito ruim. Qual é a perspectiva de vida deles? Eles detestam a escola, eles acham que a escola não vai dar nada para eles, que a vida não vai mudar, que eles não vão conquistar nada, que eles não vão passar para a universidade. E nesse sentido o novo ensino médio veio enterrar mais ainda os sonhos deles.” – (Professor de Projeto De Vida de um colégio estadual da cidade de Niterói)

A reforma do ensino médio cria um “apartheid” social entre as parcelas da sociedade que tem acesso à educação privada e a que está inserida na educação pública, com brutal prejuízo para esses. É a imposição da subalternidade aos filhos da classe trabalhadora pela educação, pela formação do ser”. (Professor do colégio estadual)

“Se os professores não utilizarem da ferramenta do bom senso e da empatia, realmente essa matriz curricular é uma tragédia. O novo ensino médio é uma tragédia.” (Coordenadora pedagógica e professora do colégio estadual)

Percebe-se, nos relatos acima a acentuada crítica e desesperança apresentadas pelos professores das duas escolas estaduais que foram lócus do projeto. Segundo os educadores o novo currículo potencializa a desigualdade social, econômica e cultural já existente entre os filhos da classe burguesa e os filhos da classe trabalhadora.

O novo currículo demanda ainda mais esforços individuais do docente para a promoção e sustentação de uma discussão e análises mais críticas e desnaturalizadas, já que o material didático fornecido não viabiliza possibilidades mais contundentes de reflexões.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A PNEEPEI (Brasil, 2008) define a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Entretanto, cabe salientar que tanto o atendimento educacional especializado, quanto os recursos, serviços e orientações precisas para se obter o rendimento escolar adequado dos alunos atípicos ainda não estão disponíveis nas escolas por falta de efetivação das políticas públicas que garantem os direitos dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Quando se pensa as questões da sexualidade também se observa a grande fragilidade do currículo realizado por grande parte das escolas de educação básica.

A QUESTÃO DA SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam a abordagem de alguns aspectos relativos a prática sexual, as DSTs, a gravidez precoce. Porém, a preocupação com a diversidade sexual e de gênero ainda não aparecem presentes na prática educativa cotidiana, no currículo escolar ao partirem do pressuposto de que os educandos se percebem heterossexuais.

Não há, de forma sistematizada, a promoção de formações docentes voltadas para as temáticas da sexualidade, com isto, a promoção de discussões e debates sobre as questões das diferentes orientações sexuais, dos gêneros, da afetividade se mantem encobertas.

As escolas, em sua maioria, caracterizam-se por ocultar as discussões sobre sexualidade ou orientação sexual no processo ensino-aprendizagem. Segundo Louro (2007), a escola, ao negligenciar os temas da sexualidade, corrobora com o preconceito e o não reconhecimento das diversidades.

A ocultação da discussão tem como objetivo a manutenção da heteronormatividade.

Como afirma Louro (2007):

A ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos bons e confiáveis. A negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e

dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes indesejados ou ridículos. (LOURO, 2007, p. 68)

A ênfase na orientação heterossexual é uma das maneiras de silenciar as discussões sobre homossexualidade, além de expressar uma forma autoritária de garantir uma “identificação sexual” concebida nos moldes heteronormativos. A homossexualidade deveria ser percebida como fenômeno social, assim como a heterossexualidade, criado no seio da sociedade, em seu cotidiano, durante os processos políticos e culturais de um determinado contexto histórico. Conforme menciona Stuart Hall:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 38-9)

Assim, pode-se inferir que a escola ainda não favorece a convivência plena entre as diversas “identificações sexuais”. Uma jovem que se autodenomina homossexual, por exemplo, não se percebe “normal” e, conseqüentemente, evita interações interpessoais, sente-se culpada por desejar pessoas do mesmo sexo, se recusa a vivenciar seus desejos homoeróticos em uma sociedade, mais especificadamente em um espaço de sociabilidade, a escola, no qual ela aprendeu a ocultar outras formas de interação afetivo-sexual que não seja a heterossexual.

Pensa-se que uma das maneiras de possibilitar as discussões acerca das orientações sexuais é inserir a temática, efetivamente, no planejamento pedagógico integrado, realizado pelos educadores, objetivando, assim, desconstruir a noção de “disciplinarização” dos conhecimentos e apostando na proposta

de que eles são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos diversificados.

É fundamental a discussão desse conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade que marca os trabalhos ligados à noção de conhecimento em rede e currículo. A incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura de conhecimentos em rede torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. Nesse sentido, a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido (LOPES, MACEDO, 2005, p. 36-7).

Segundo Lopes & Macedo (2005), a preocupação com o currículo não deve apenas ser de ordem científica, de maneira a redefinir os saberes que devem ser valorizados, mas deve também priorizar a forma como se realiza a organização social do conhecimento.

As discussões sobre a temática da sexualidade, oficializadas no currículo escolar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), se fazem imprescindíveis no cotidiano da prática escolar. Para Figueiró, “falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais” (2009, p. 142).

A abordagem da temática — sexualidade — abrange vários outros assuntos de grande relevância para um respeitoso convívio social dentro e fora do ambiente da escola.

[...] o ensino da sexualidade deve sempre abranger o respeito à diversidade, isto é, o respeito às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), às prostitutas e às pessoas portadoras do vírus da AIDS. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, a composta também por portadores de necessidades especiais (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143).

Segundo Figueiró,

[...] quando se propõem educar sexualmente os alunos, há de se pensar, concomitantemente, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que os auxiliem a

preparar-se para atuar como educadores sexuais, tanto de crianças do ensino regular, quanto de crianças e de adolescentes considerados pessoas com necessidades especiais. (FIGUEIRO, 2009, p. 142)

Ao trabalhar com as temáticas da educação sexual, o educador, ou melhor, o educador sexual, deverá ter a preocupação de não influenciar os educandos com seus valores, suas experiências vividas no âmbito da trajetória afetivo-sexual. Ele deverá substituir o discurso valorativo por um discurso reelaborado por meio de estudos e informações atualizados.

[...] cabe a eles criar oportunidades várias, de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor fazer com que os alunos tenham acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143).

O educador deverá substituir o discurso impregnado de juízo de valor por um discurso atualizado de caráter educativo. Precisarão compreender com clareza o significado mais amplo das categorias que irá abordar ao tratar das várias questões da sexualidade com os educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] propõem que se ensine sobre sexualidade nas escolas, para, em seguida, tratarmos de vários modelos de estratégias. Conforme já é sabido pelos professores, segundo os PCN, a Educação Sexual deve ser inserida como um tema transversal, ou seja, como um assunto ministrado no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas. Assim, ela pode ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Importante relembrar todo o conjunto dos temas transversais que envolvem: ética, educação ambiental, “orientação sexual”, pluralidade cultural, saúde e trabalho e consumo (FIGUEIRÓ, 2009, p. 144-5).

Para a abordagem do tema transversal — sexualidade —, os PCN propõem a seguinte organização:

- Corpo, matriz da sexualidade.
- Relações de gênero.

- Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis – AIDS, por exemplo (BRASIL, 1998, 2000).

Pode-se perceber, a partir da estruturação acima, que a temática afetividade não está inserida de forma explícita na proposta de discussão sobre o tema, fato que fragiliza a discussão. No entanto, outros assuntos se fazem presente e são de suma importância para a abordagem dos elementos referentes à sexualidade humana.

Discutir a relação com o corpo, a desigualdade de gênero em sociedades de caráter machista e patriarcal e a questão da prevenção e dos cuidados com a saúde sexual e reprodutiva favorecem, a priori, os debates que deveriam ocorrer em um ambiente propício à construção do conhecimento, como é o espaço escolar.

Os PCN propõem duas formas de “ensinar” sobre sexualidade. Uma delas é a educação sexual pautada na programação dos próprios PCN, no planejamento prévio da abordagem.

A outra se dá de forma “extraoficial”. Segundo Figueiró, “a educação sexual informal equivale à extraprogramação, isto é, aproveitar, de forma espontânea, um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida, e ensinar a partir daí” (2009, p. 146-7).

O ensino da educação sexual formal deve ter como direcionamento os seguintes pressupostos:

Educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade; Educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos; Para educar sexualmente é preciso saber ouvir; O aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas; O professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos (FIGUEIRÓ, 2009, p.150-1).

A postura profissional do educador no processo de condução à (re)educação sexual de educandos é um dos elementos mais significativos e importantes para a construção de uma perspectiva, desprovida de preconceitos, sobre as questões da sexualidade.

[...] o que deve ficar claro é que todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, através da forma como lidamos com as situações do dia a dia. Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 150)

No entanto, não se pode ocultar o fato de que esse educador precisa de um embasamento teórico-didático, que pode ser alcançado por meio da participação em cursos de formação continuada, que visem atualizá-lo quanto às questões contemporâneas da sexualidade, e pela iniciativa própria de buscar mais subsídio teórico para a abordagem da temática.

Verifica-se, assim, que o educador precisa rever o que sabe, o que pensa e o que sente sobre as sexualidades, os corpos e as diferentes orientações sexuais. Esta atitude é fator fundamental para que essa discussão possa ser favorável às transformações no que se refere à percepção sobre as diferenças, o outro, as diversas orientações, as práticas sexuais e, principalmente, a própria sexualidade.

Faz-se oportuna a preocupação de incentivar o educador a refletir sobre o processo de desconstrução de alguns valores pessoais para a abordagem desses pontos que envolvem muitos tabus, preconceitos, valores socioculturais, religiosos e, até mesmo, intolerâncias.

[...] educar sexualmente os alunos implica também ensinar atitudes de respeito para com todos os alunos, ou colegas professores, que vivem sua sexualidade de maneira diferente da maioria, e aqui se inclui, por exemplo, as pessoas LGBT — lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 167).

Destaca-se o fato de que o educador que se mantém em silêncio com relação à abordagem do tema durante o processo ensinar-aprender, no decorrer da prática educativa cotidiana, de certa forma também está ensinando algo sobre sexualidade. Seu silêncio ensina que falar sobre o assunto ainda é uma atitude “pervertida”, um constrangimento a ser evitado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a temática da sexualidade pode ser inserida da primeira a oitava séries, das seguintes maneiras:

A) Dentro da programação: o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português, História e Ciências que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade e, assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir. B) Como “extraprogramação”: todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita para educar sexualmente (BRASIL, 1998, 2000).

Com a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (2017), as categorias orientação sexual e identidade de gênero são retiradas pelo Ministério da Educação, e o novo documento restringe a discussão ao conceito de sexualidade previsto apenas no ensino de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental.

O documento reformulado refere-se ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental. A reformulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio também tem previsão de ocorrer este ano.

O tema sexualidade é um objetivo de conhecimento encontrado apenas no oitavo ano do Ensino Fundamental, de forma pontual, na unidade temática — vida e evolução.

Segundo a nova base, o conteúdo deve desenvolver as seguintes habilidades:

- (EF08CI08) analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais.
- (EF08CI09) comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
- (EF08CI10) identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
- (EF08CI11) selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural,

afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero. (Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.3_BNCC-Final_CN.pdf)

Percebe-se que as habilidades a serem desenvolvidas no novo documento centram-se na preocupação com a prevenção às DSTs e à gravidez precoce, referindo-se ao respeito à diversidade de indivíduos, sem destaque para as questões da orientação sexual, fato que desfavorece a discussão sobre sexualidades e a circunscreve a patologias e “equivocos” como, segundo o próprio documento, a gravidez indesejada.

A “preocupação” da “nova” base centra-se nos resultados de práticas sexuais inseguras e inconsequentes, esquecendo-se da discussão sobre afetividade e identificações de gênero e sexual.

Verificou-se que as competências gerais do ensino de ciências não mencionam as categorias gênero, sexualidade, identidades de gênero e orientação sexual, fazendo menção apenas, e uma única vez, ao conceito de diversidade de indivíduos.

As competências específicas de ciências da natureza para o Ensino Fundamental, segundo o novo documento, curricular são:

1. Compreender as ciências como empreendimento humano, reconhecendo que o conhecimento científico é provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também às relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a

si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

6. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico- tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.3_BNCC-Final_CN.pdf).

Entende-se, assim, que há uma explícita ocultação da discussão das questões relacionadas aos gêneros e a orientação sexual, o que reforça os estereótipos de gênero e sexual e os processos de discriminação a sujeitos que não se percebem heterossexuais no espaço escolar, além de reafirmar um currículo escolar que negligencia o fato de que nem todos os indivíduos são heterossexuais.

A discussão da sexualidade está reduzida ao ensino de ciências o que revela a inclinação do currículo à perspectiva biologizante e à patologização das questões relativas ao sexo.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.28).

Desta forma, compreende-se que a prática educativa cotidiana é ancorada em um currículo monocultural, em uma lógica homogeneizante e padronizadora, com práticas pedagógicas que pretendem a não identificação das diferenças.

Candau observa que: [...] os diferentes atores do processo educacional vivenciam diferentes universos culturais. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural.” (CANDAU, 2008, p.64).

Portanto, é preciso que se reflita sobre o caráter monocultural do currículo escolar, ao propor uma pretensa igualdade entre os sujeitos, subalterniza-se o diferente. Já, pelo contrário, um currículo multicultural abriga as diversidades e diferenças, enxergando-as como legítimas. Para Candau (2008), é necessário

se deslocar do binômio igualdade/diferença, para a possibilidade de uma “igualdade na diferença”. Assim, será possível “superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais” (Candau, 2008, p. 49).

Desta forma, entende-se que a prática educativa cotidiana ainda é ancorada em um currículo monocultura, fato que desfavorece a justiça curricular. (CONNELL, 1993) O currículo que pretende a realização da justiça deve expressar: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade.

Entende-se que a prática pedagógica deve buscar diminuir a já instalada desigualdade existente em outros espaços de sociabilidade. Essas devem favorecer o questionamento às relações de poder que servem para criar e preservar as desigualdades. O objetivo deve ser diminuir atos de opressão, preconceito e discriminação.

Insistimos na realização de um currículo multicultural crítico por acreditar que este baseia-se no reconhecimento da diversidade e do direito à diferença.

Busca-se desconstruir uma visão monocultural de educação baseada nos saberes dos povos originários, dos rappers, dos funkeiros etc com o fim de fragilizar o saber hegemônico, qual seja: o saber eurocêntrico.

Tanto o currículo, como a escola devem ser espaços de cruzamento de culturas. A escola carece ser um espaço de mediação crítico-reflexiva. Os saberes são apenas diferentes, não há saber melhor, absoluto.

A perspectiva de currículo multicultural que defendemos é: (Stoer & Cortesão, 1999), correspondente a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações nas quais as culturas distintas coexistem no mesmo espaço.

Compreender que os conteúdos são selecionados para favorecer a lógica socioeconômica e cultural vigente e que eles são atravessados por múltiplas questões dentre elas categorias como cor-raca, gêneros, sexualidades, classe social dentre outras.

O professor mediador do processo ensino-aprendizagem necessita favorecer a reflexão crítica dos conteúdos do currículo. Expressões socioculturais diversas reclamam estar dentro das salas de aulas assim como as que refletem a cultura da classe dominante. O exercício docente solicita ser constantemente o de interrogar-se sobre:

Qual é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista; contextualizar o conteúdo. (CANDAUI)

O caráter monocultural do currículo tende a pensar os sujeitos como iguais, coisa que não são. Sendo assim, entende-se como fundamental a promoção de uma educação multicultural e antidiscriminadora que:

1. Reconheça a existência dessa problemática e não a silencie;
2. a partir do reconhecimento, torne o trabalho coletivo;
3. favoreça o desenvolvimento da autoestima, do respeito e da valorização dos diferente sujeitos.

Os conteúdos do currículo escolar demandam influenciar e serem influenciados pelo projeto político-pedagógico da escola adotando o caráter democrático e plural que deveria caracterizá-lo.

METODOLOGIA

A etnografia escolar, foi uma ferramenta eficaz para se observar como foram construídas as relações entre os sujeitos professor/aluno durante esse processo da reforma, além das estratégias criadas pelo corpo escolar para minimizar os danos já causados por aquela.

De acordo com André (1996), o fazer etnográfico permite “entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (p. 41).

Assim, através dessa abordagem, foi possível observar a maior fragilização da identidade profissional do professor de Sociologia, que a partir da implementação da Reforma, se deparou com situações que colocavam à prova seu saber docente, como se verem obrigados a ministrar disciplinas esvaziadas em seus conteúdos, sem ancoragem social e que nada tem a ver com sua formação, como o Projeto de Vida e/ou algumas eletivas.

Fato é que alguns professores se sentem como reféns dessa “desmovimento”, muitos se viram compelidos a ministrar conteúdos que não estão/são aptos, ou que vão contra o que acreditam e estudaram.

Com a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, o professor se vê ainda obrigado a escolher qual é o conteúdo mais relevante para a formação do aluno, uma tarefa nada fácil para a rotina já atribulada do educador.

Segundo um dos docentes entrevistados esse Novo Ensino Médio veio para enterrar de vez os sonhos desses jovens (periféricos, favelados, advindos de escolas públicas), de uma mudança de vida e de ingressar em uma universidade.

Em consequência, há a percepção de que o Novo Ensino Médio servirá para acelerar as desigualdades educacionais, observada tanto entre o corpo escolar, como entre os discentes.

A Reforma do Ensino Médio é ideológica e violenta. Os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” trazem consigo uma ideologia que pressupõe que todos têm as mesmas condições e partem do mesmo lugar, bastando apenas planejar suas vidas e empreender para ter sucesso. Essa ideologia é equivocada, perigosa e violenta, pois leva as pessoas em situação de precariedade estrutural e social a assumirem a culpa por suas condições (BODART, 2023, p.6).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que tanto a abordagem sistematizada das temáticas pertinentes à sexualidade quanto a promoção de um processo ensino-aprendizagem voltado para o público da educação escolar inclusiva não constam de forma regular na prática educativa cotidiana de grande parte das instituições escolares.

A ausência da discussão sobre as sexualidades, a falta de formação continuada no que tange ao ensino da educação sexual e a promoção da educação especial inclusiva, as condições precárias de infraestrutura e o número reduzido de profissionais na escola prejudicam a construção de um fazer pedagógico de caráter emancipador e reflexivo.

Ainda que as mudanças trazidas pela reforma estejam em vigor há pouco tempo, é possível notar um descontentamento por parte de professores e alunos, principalmente ao pensar nos resultados do ENEM, e a (im)possibilidade de cursar uma universidade federal. Consequentemente, devemos refletir sobre o aumento das desigualdades educacionais a partir dos resultados do ENEM de

novembro de 2023 e que serão primordiais para entender os impactos desses anos de implementação da reforma, já que foi o primeiro ENEM em que muitos estudantes participaram sem terem matérias como Sociologia, Filosofia, História, Química e Física, no terceiro ano do Ensino Médio.

Outra questão perceptível foi a maior precarização do trabalho do professor de Sociologia, já que este perdeu espaço dentro desse ciclo da educação básica, muitas vezes precisando buscar outra escola para complementar a carga horária ou se submeter a lecionar eletivas fora da sua formação.

Não obstante, ainda que haja um estereótipo sobre os jovens (que são taxados por serem irresponsáveis, inconscientes...), tentativa de construção de uma imagem infantilizada dos educandos, a maioria encontra-se ciente do aumento das desigualdades educacionais proporcionados pela reforma.

A escolha consciente por certas eletivas podem ser excelente estratégia para complementação de conteúdo, dessa forma, reuniões entre a equipe pedagógica e o corpo docente são fundamentais para buscar uma interdisciplinaridade e um não engessamento do currículo.

No entanto, as eletivas deveriam configurar um conteúdo extra, e não um paliativo que esconda o vazio do novo currículo. A disciplina “Projeto de Vida” foi considerada, por professores e educandos, uma disciplina sem proposta formativa, desvinculada de um campo do saber científico, gerando grande confusão entre educadores e educandos no que tange ao seu objetivo.

Ainda que pausada, a história dessa reforma continua sendo redigida, já que a maioria das mudanças que alteraram a estrutura do Ensino Médio já foram feitas. O que ocorreu é que depois de manifestações da sociedade civil, sua total implementação foi suspensa, mas não revogada. Em consequência, o Ministério da Educação já produziu novas propostas para serem inseridas na reforma, uma delas é a volta da Sociologia como disciplina regular e obrigatória, mas os novos termos ainda precisam entrar em votação e provavelmente, as mudanças serão efetivadas entre 2024/2025.

No entanto, é sabido que mesmo antes da reforma, o ensino médio já apresentava problemas em sua estrutura, e que necessitava de uma reformulação, e para que isso desse certo, era imperativo uma mudança que realmente contemplasse o interesse de alunos e professores, que os enxergasse como sujeitos, e para tal, se fizesse também inescusável uma reestruturação curricular real, aperfeiçoando as condições de ensino/aprendizado para todos.

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 1996, p. 44).

Reformar é preciso? Sim! Mas, no entanto, “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p. 89).

A escola, historicamente, com seu currículo monocultural, segue reproduzindo desigualdades, e a reforma acontece para que esse *status quo* seja mantido. Uma educação que abrace o diverso também forma sujeitos mais críticos, que não queiram apenas mais uma “renovação” curricular aligeirada, mas entendam que é mais urgente uma “revolução” contra o que está vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que há um modelo educacional monocultural ainda realizado pela maioria das instituições escolares, pautado no ideal de aluno típico e heterossexual, com isto, verifica-se um processo de exclusão a diversidade sexual e afetiva e aos educandos neurodivergentes. Formas de vivenciar desejos, afetos e o processo ensino- aprendizagem que discordem do padrão heterossexual e neurotípico são ainda vistas como patológicas em nosso contexto sociocultural.

As escolas observadas por este estudo, apesar de professores e alunos têm consciência da fragilidade do novo currículo, ainda reforçam práticas didático-pedagógicas que pretendem a homogeneização dos sujeitos.

Sabe-se que a falta de infraestrutura das escolas, a dificuldade de efetivação das políticas públicas e, principalmente, a ausência de formação continuada para os educadores são fatores que contribuem para o abismo entre a trajetória educacional do educando das classes trabalhadoras, que dependem do ensino laico e gratuito, e dos educandos que podem arcar com o ensino privado.

Entretanto, em ambas escolas se verificou que a iniciativa individual do educador é imprescindível para a vivência de uma experiência escolar mais acolhedora e prospera para os educandos atípicos e não heterossexuais.

Além disso, a participação da família e da sociedade no processo ensino-aprendizagem apoia este educador e favorece o êxito escolar desses sujeitos. Sendo assim, entende-se que o tripé família, escola e sociedade ainda se faz deficiente por ausência de interlocução, dentre outros fatores materiais de existência, para o desenvolvimento adequado dos educandos com necessidades educacionais especiais.

O fortalecimento das redes que apoiam esses sujeitos precisam estar evidencias quando se pensa a promoção da qualidade de vida e o desenvolvimento educacional, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, v.10. 1997.

BODART, Cristiano das Neves. **Motivos para revogar a Reforma do Ensino Médio**. Blog Café com Sociologia. abr. 2023. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/10-motivos-pararevogar-a-reforma-do-ensino-medio/>

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 p.45 a 56.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Universidade Estadual de Londrina, Ed. Londrina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (trad.). Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.015

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NO TURISMO: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E ROTINAS DE TRABALHO NO AGENCIAMENTO DE VIAGEM

*Thiago Eduardo Freitas Bicalho¹
Raquel Quirino²*

RESUMO

Este artigo teve como objetivo problematizar as desigualdades nas carreiras de homens e mulheres, evidenciando os aspectos das vivências, experiências e rotinas de trabalho no agenciamento de viagens. Optou-se por uma abordagem qualitativa nesta pesquisa científica, categorizada como exploratória e crítica. Dividida em dois momentos, primeiramente realizou-se uma revisão da literatura sobre as temáticas analisadas, incluindo a pesquisa documental para se aproximar do lócus de pesquisa e a pesquisa teórica, que foi triangulada para avançar nas análises da educação tecnológica como campo do saber. Em seguida, adotou-se a realização da pesquisa empírica sob uma perspectiva etnossociológica. Para a coleta de dados, utilizou-se, na primeira etapa, um questionário online e, na segunda etapa, uma entrevista semiestruturada. Os resultados apresentam uma revisão da literatura com as teorias da Divisão Sexual do Trabalho de base materialista, de gênese francófona, associada às teorias de carreira, as discussões da educação tecnológica e do mundo do trabalho no turismo. Na sequência, apresenta-se uma análise comparativa entre homens e mulheres, destacando a materialização do exercício profissional, vivências, experiências e rotinas de trabalho no turismo. Constata-se que, quanto às desigualdades no exercício profissional, percebe-se que, no dia a dia da atuação profissional, muitos são os desafios enfrentados pelas

1 Mestre em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, contato@thiagobicalho.com.br;

2 Pós doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, quirinoraquel@hotmail.com;

mulheres, como o tratamento junto aos passageiros, as relações estabelecidas com os motoristas (uma classe majoritariamente masculina), o cuidado com os filhos e até a transposição de práticas do trabalho doméstico para o universo empresarial. Esses desafios são enfrentados através da colaboração entre os profissionais, das redes de apoio existentes em torno das mulheres e da descontinuidade da atuação junto a empresas exploradoras.

Palavras-chave: Educação tecnológica, Turismo, Divisão sexual do trabalho, Carreira, Profissionais de turismo e hospitalidade.

INTRODUÇÃO

A relação entre o turismo, o trabalho e sua divisão entre os sexos é manifestada nas trajetórias de vida e na relação com a educação profissional e tecnológica. Várias pesquisas (Lima, 2007; Barreto, 2010; Soares, 2012; Carvalho, 2013; Meira, 2013; Nicolau, 2015; Correa, 2018; Johann, 2018; Santos, 2018; Silva, 2021) já analisaram essas temáticas. Compreender as vivências, experiências e rotinas de trabalho no agenciamento de viagens auxilia na compreensão das carreiras de homens e mulheres no turismo.

Com a abertura dos mercados brasileiros na década de 1990, o turismo no Brasil cresceu rapidamente, impulsionado por transformações na infraestrutura de comunicação, informação e no desenvolvimento e popularização dos transportes (Oliveira, F. 2010). Essas mudanças facilitaram o deslocamento de pessoas entre territórios, fomentando trocas econômicas nas cidades turísticas, também conhecidas como destinos turísticos. Meios acadêmicos, políticos e midiáticos destacaram prontamente a importância econômica do setor na geração de emprego e renda (Oliveira, F. 2010). Assim, os destinos turísticos acompanharam o crescimento do setor e, no Brasil, “a atividade turística se desenvolve como uma das principais empregadoras do setor de serviços” (ALVES, K. 2018, p. 17).

Paralelamente ao crescimento do setor, percebe-se que a empregabilidade e geração de renda no turismo são diretamente afetadas por eventos mundiais e locais que impactam o turismo como fenômeno. Por exemplo, durante a realização desta pesquisa, o contexto mundial passou por inúmeras transformações, como a pandemia de Covid-19 em 2020, a corrida pela vacinação em todo o mundo, a realização das Olimpíadas de Verão com público restrito em 2021, episódios de violência e o início de uma guerra na Ásia em 2022 entre a Ucrânia e a Rússia.

As limitações de deslocamento impostas pela pandemia de Covid-19 tiveram um efeito direto no turismo. Cañada e Murray (2021) afirmam que houve uma queda generalizada de empregos em vários segmentos da atividade turística, principalmente devido ao isolamento e ao impedimento de deslocamento. Em 2019, o turismo representava 10,4% do PIB mundial e 7,7% do PIB brasileiro. Com a pandemia em 2020, houve uma queda de 32,6%, resultando em uma perda de 61,6 milhões de empregos no Brasil (Brasil, 2021a; WTTC, 2021). Abellan, Izcarra e Salvador (2021) apontam que a pandemia levou a um aumento nas contratações

temporárias e de trabalhadores autônomos no setor de turismo, evidenciando a vulnerabilidade e as desigualdades de gênero.

A queda no setor de turismo desvelou a fragilidade dos vínculos empregatícios e a importância da venda da força de trabalho de homens e mulheres atuantes neste setor para sua manutenção. Analisando o trabalho pela perspectiva do trabalhador³, verifica-se que é o trabalho produtivo – aquele que proporciona ganhos financeiros – associado ao trabalho reprodutivo, que garante a manutenção da vida e gera “valor de uso e não valor de troca” (ANTUNES, 2009, p. 102), possibilitando o lucro dos empresários.

No mercado de trabalho, não existe uma única classificação e delimitação das ocupações e profissões ligadas ao setor de turismo. As atividades que contemplam a maior parte dos gastos dos turistas são agrupadas sob a terminologia Atividades Características do Turismo - ACT. O Sistema de Informações sobre o Mercado de Trabalho no Setor Turismo - SIMT considera oito grupos de ACT: Alojamento; Agências de Viagem; Transporte Terrestre; Transporte Aéreo; Transporte Aquaviário; Aluguel de Transportes; Alimentação e Cultura e Lazer. Dentre esses, as atividades de alojamento, agências de viagens e transporte aéreo compõem o chamado Núcleo das ACTs ou Núcleo do turismo (IPEA, 2015).

Pesquisas sobre o trabalho no setor de turismo em âmbito nacional (IPEA, 2015) não podem ser comparadas diretamente com as realizadas em âmbito estadual (OTMG, 2019) devido a diferenças metodológicas. Todavia, ambas apontam que trabalhadores com ensino médio completo representam a maior parcela de empregados no setor e que, “quanto maior o nível de instrução do trabalhador, maior será o salário recebido” (OTMG, 2019, p. 5).

Um olhar sexuado sobre o trabalho mostra que há mais mulheres trabalhando no setor de turismo do que a média de outros setores econômicos do Brasil. No “núcleo do turismo, a maioria dos trabalhadores formais são mulheres (55%)” (IPEA, 2015, p. 16). A participação feminina na força de trabalho do turismo cresce em ritmo acelerado em todas as regiões (IPEA, 2015). No entanto, essa maior presença feminina não acompanha uma valorização social e econômica do trabalho. A remuneração média dos homens é 43% superior à das mulheres (IPEA, 2015). Entre junho de 2018 e junho de 2019, houve um aumento nominal

3 Ao longo da pesquisa será discutida a ideia de trabalhador/a para além do operário/trabalhador/a assalariado/a, buscando assim, apresentar contextos e formas de organização do trabalho na contemporaneidade como: novo proletariado de serviços, trabalhador/a autônomo, terceirizado, trabalho intermitente, trabalho digital e outros (Antunes, 2018; Antunes, 2020).

de 4,9% na média salarial dos homens - R\$1.405,93 - contra um aumento de 3,8% na média salarial das mulheres - R\$1.192,77 (OTMG, 2019, p. 6). Mesmo com esses dados, “não se pode afirmar que a remuneração da mulher é menor que a dos homens ao exercerem a mesma função. Para isso, deve-se comparar a remuneração na função específica” (IPEA, 2015, p. 21).

A questão central consiste em problematizar as desigualdades nas carreiras de homens e mulheres, evidenciando os aspectos das vivências, experiências e rotinas de trabalho no agenciamento de viagens. Como apontado por Mooney (2016), o status de igualdade entre homens e mulheres não existe em nenhum lugar do mundo. Mesmo com os progressos para diminuir essa desigualdade, há diferenças entre ser profissional homem e ser profissional mulher (Bonelli, 2010). Este estudo é importante porque o setor de turismo carece de estudos que demonstrem “as relações profissionais em áreas vinculadas ao turismo e à vulnerabilidade destas às tradições sexistas” (Silveira; Medaglia, 2016, p. 111). A análise comparativa ao longo do artigo demonstrou em que medida as desigualdades nas carreiras de homens e mulheres são evidenciadas pelas relações no trabalho.

Espera-se que, ao fim da leitura desta investigação, seja possível problematizar as desigualdades nas carreiras de homens e mulheres, evidenciando os aspectos das vivências, experiências e rotinas de trabalho no agenciamento de viagens.

METODOLOGIA

Esta investigação foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, dado que sua expectativa está no “aprofundamento da compreensão de um grupo social” (Quirino, 2017, p. 3), visando compreender e problematizar as relações sociais e a inserção dos sujeitos de um determinado grupo no mundo do trabalho. Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem caráter exploratório e crítico, proporcionando “maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41) e contribuindo para a compreensão das carreiras e a problematização das desigualdades entre homens e mulheres no setor de turismo por meio de um olhar crítico do trabalho.

Inicialmente, foi formulada a problemática de pesquisa e realizada uma revisão da literatura, incluindo pesquisa teórica e documental, para compreender o desenvolvimento do assunto em livros e periódicos, bem como teorias e

abordagens sobre as concepções de mundo do trabalho e a divisão social do trabalho entre os sexos. A construção do arcabouço teórico-conceitual seguiu a compilação das teorias e diálogo entre os autores expoentes das temáticas em materiais obtidos (Gil, 2008).

A pesquisa empírica está situada no campo das ciências da educação e do trabalho, concentrando-se na educação tecnológica e nos processos formativos dos trabalhadores. Seguindo os preceitos de Bertaux (2005), a abordagem desta pesquisa dialoga com a perspectiva etnossociológica, combinando “uma técnica de observação empírica, o relato de vida, [...] importada (da etnografia) para ser usadas na pesquisa sociológica” (Costa; Santos, 2020, p. 325) para descobrir como funciona uma fração da sociedade através de suas práticas sociais. Considerando a existência de mundos sociais organizados por princípios de coerência e regras específicas em torno de uma atividade (Bertaux, 2010), o agenciamento de viagens foi considerado um microcosmo que compõe o mundo social do turismo.

As carreiras dos trabalhadores, expressas pelos relatos de vida dos entrevistados, foram o caminho para a compreensão deste mundo social específico, sua lógica de funcionamento e as experiências vividas. A delimitação do microcosmo precede da categorização das Atividades Características do Turismo (ACT), especificando o olhar para o núcleo de ACTs que reúne alojamento, agência de viagens e transporte aéreo (IPEA, 2015). Internamente ao núcleo de ACT, a pesquisa identificou os sujeitos atuantes nos serviços de agenciamento de viagens, expandindo a compreensão para incluir ferramentas de agenciamento, montagem e operação de viagem, programas, roteiros e serviços de viagem (Rejowski, 2018).

A amostra foi selecionada seguindo a lógica de variedade das posições, diferencialidade e exigência de variação (Bertaux, 2010). Esta investigação utilizou a variedade das posições de forma distinta de acordo com a função de gestão, administrativa e operacional; a diferencialidade foi definida com base no sexo biológico - masculino e feminino -; e, por fim, a exigência de variação foi atendida ao analisar trabalhadores de empresas distintas.

O acesso à amostra para a coleta de dados foi feito por exaustão mediante resposta ao questionário inicial disponibilizado online entre os dias 31 de agosto e 5 de novembro de 2021, divulgado em redes sociais, e-mails de grupos de pesquisa e entidades ligadas ao setor de turismo. A amostra, sem pretensão de ser representativa, foi constituída de acordo com a acessibilidade

e disponibilidade dos profissionais em participar da pesquisa. Foi definido apenas uma pergunta filtro que determinava os seguintes sujeitos de pesquisa:

- Guias de Turismo, profissionais reconhecidos e regulamentados pela Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993, sendo egresso do curso técnico em guia de turismo, obrigatório para o exercício da profissão, e com registro ativo no Cadastro dos Prestadores de Serviços Turísticos no Ministério do Turismo (Cadastur);
- Agentes de Viagem, profissionais atuantes em agenciamento de viagens e associados às ocupações de operador de turismo, tecnólogo em gestão de turismo e agente de viagem (Brasil, 2016; Brasil, 2021b). Seu itinerário formativo pode incluir o Curso Técnico em Agenciamento de Viagens, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo ou Bacharelado em Turismo;
- Gestores em empresas de agenciamento de viagens, profissionais não delimitados por uma profissão, ocupação ou formação específica, que estejam em atuação, ou já tenham atuado, em cargos de supervisão, gerência ou direção de empresas relacionadas ao agenciamento de viagens.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas utilizando dois instrumentos distintos: um questionário online e uma entrevista semiestruturada online, considerando as limitações impostas pela pandemia da COVID-19. A primeira etapa, realizada de forma não presencial, consistiu na divulgação eletrônica do questionário em grupos de profissionais atuantes no agenciamento de viagem, páginas relacionadas ao turismo e contatos dos prestadores de serviço disponíveis publicamente no Cadastur. A resposta ao questionário foi livre e aberta a todo território brasileiro, contribuindo para a criação de um entendimento inicial mais amplo.

A segunda etapa envolveu relatos de vida dos sujeitos que assinalaram a possibilidade de participação. Foram realizadas entrevistas narrativas (Bertaux, 2010) com dois guias de turismo, dois agentes de viagens e dois gestores de empresas de agenciamento de viagem, distribuídos de forma igualitária entre os sexos (três mulheres e três homens), sem considerar especificações de faixa etária, cor/raça, classe social, orientação sexual ou outros dados pessoais. Os participantes receberam um e-mail convite para agendamento da entrevista,

realizada por videoconferência. Durante a videochamada, a coleta de áudio foi autorizada pelos entrevistados e gravada em gravador externo.

Bertaux (2010) destaca a importância da diacronia na coleta e análise das narrativas, para obter uma estrutura diacrônica dos percursos de vida, sistematizada à luz dos estudos de carreira (Ribeiro, 2009). Os relatos de vida foram transcritos integralmente pouco após a coleta, com a análise começando cedo e se desenvolvendo paralelamente à coleta de testemunhos, permitindo adaptações nos roteiros das próximas entrevistas.

A problematização das desigualdades nas carreiras de homens e mulheres, evidenciadas nas relações de trabalho no agenciamento de viagem, foi enriquecida com excertos dos relatos de vida e fundamentada em aspectos teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os processos formativos podem dizer muito sobre os/as trabalhadores/as inseridos no mercado. Aqui, problematizamos as carreiras de homens e mulheres no setor de agenciamento de viagens para evidenciar as relações no trabalho.

Os resultados aqui apresentados representam a consolidação da segunda etapa da pesquisa empírica que foi conduzida com um grupo reduzido de participantes.

Inicialmente, foram previstas entrevistas com seis profissionais: dois gestores de agências de viagens, dois agentes de viagens e dois guias de turismo. No entanto, devido ao número significativo de respondentes com dupla atividade, a amostra final incluiu três proprietários/gestores de agências de viagens, dois agentes de viagens e dois guias de turismo, com representação de ambos os sexos em cada categoria.

As entrevistas realizadas foram sistematizadas, transcritas uma a uma e posteriormente analisadas individualmente enquanto seu percurso de carreira a fim de problematizar as desigualdades nas relações de trabalho. Além disso, através das narrativas e da compreensão da carreira dos/as trabalhadores/as foi possível compreender as relações de trabalho e os enfrentamentos utilizados por cada um dos sujeitos.

Seguindo os preceitos da pesquisa etnossociológica, que busca apresentar um mundo social, esta pesquisa cruza as informações dos entrevistados para analisar nos momentos de transição das carreiras. As narrativas de vida são organizadas em relação entre narrativas masculinas e femininas, traçando

um caminho de compreensão do agenciamento de viagens, ressaltando que a inclusão “de extratos excertos de narrativas de vida, isto é, de suas passagens mais significativas, parece-me essencial” (Bertaux, 2010, p. 146).

Para preservar a identidade dos entrevistados os seus nomes serão substituídos por pseudônimos e conheceremos a trajetória de Susana e Lúvia que são duas proprietárias de empresas de agenciamento de viagem; Fabiana e Alexandre que são dois agentes de viagem; Joana que é uma profissional guia de turismo e o Rodrigo que é proprietário de uma empresa de agenciamento de viagens e guia de turismo que responderá pelos dois papéis profissionais. Além disso, devido ao caráter regionalizado do turismo, optou-se por renomear algumas localidades, empresas e instituições.

A organização dos dados dispostos a seguir perpassa pela materialização da experiência profissional por considerar as rotinas, o dia a dia do profissional com seus desafios e precariedades incluindo, ainda, alguns relatos do período pandêmico.

A materialização do exercício profissional corresponde às relações no trabalho, aquelas que são realizadas entre os homens e as mulheres no ambiente de trabalho. No aspecto da prática cotidiana, estão envolvidas as atividades diárias, questões discriminatórias, dificuldades enfrentadas no trabalho, desvalorização social, questões hierárquicas, precariedades e, no contexto desta investigação, relatos de atuação durante o período pandêmico. Por fim, a satisfação que se tem em realizar uma atividade profissional também emerge do exercício cotidiano do trabalho.

Nos moldes toyotistas de organização do trabalho, muito relacionado ao ambiente fabril, Pinto (2007) aponta uma forma de controle patronal chamada “gestão pelos olhos” onde a gerência poderia acompanhar facilmente os setores e os postos de trabalho que precisavam de ajustes, com os avanços da tecnologia da informação nos tempos atuais, o controle fica ao passo de uma mensagem enviada através de um aplicativo de conversas instantâneas.

Neste contexto informatizado, vamos refletir sobre o **dia a dia dos profissionais** e suas atribuições rotineiras no exercício do suas funções.

Do ponto de vista operacional, os guias de turismo são responsáveis por executar os serviços planejados e comercializados pelas agências de viagens, garantindo suporte ao passageiro e a disponibilidade de todos os serviços. Rodrigo afirma que sua rotina nas semanas de preparação para receber um grupo de turistas inclui a confirmação do “roteiro, se tiver seguro viagem,

restaurante, alimentação, transporte eu faço contato para poder ajustar tudo [além de separar] a minha rotina, minha bolsa ou a minha mala, microfone, a plaquinha de recepção” (Rodrigo, guia de turismo e proprietário de uma agência de viagem). Joana relata uma percepção comum entre alguns contratantes que não reconhecem a responsabilidade dos guias de turismo. Ela afirma: “a gente ouve muito: olha lá... só passeia, ganha para poder viajar [riso irônico] mas acho que a responsabilidade da gente como guia está muito além disso, muito além do que simplesmente passear” (Joana, guia de turismo).

Estes preconceitos sobre a atuação do profissional guia de turismo emerge do senso comum e, infelizmente, são recorrentes até mesmo entre alguns proprietários de agências de viagens. Rodrigo, que além de guia de turismo é proprietário de uma agência de viagem, aponta algumas atribuições importantes: “seguir o roteiro conforme planejado com o contratante [...] trabalhar com toda a segurança, produtividade e sustentabilidade possível para ter a satisfação e agradar os clientes em todos os sentidos” (Rodrigo, guia de turismo e proprietário de uma agência de viagem).

Na perspectiva gerencial, os proprietários de agências de viagem têm uma agenda repleta de reuniões com parceiros e fornecedores, buscam atualizar os serviços, apresentar novos roteiros ao mercado para garantir qualidade, além de realizar orçamentos, cotações e efetivar vendas, o que é prática comum. Ao relatar o dia a dia de trabalho, Susana destaca a importância dos proprietários de agência de viagens atuarem de forma transparente com os clientes, um posicionamento que a mantém no mercado há muitos anos. Ela compartilha uma narrativa para ilustrar essa prática:

“eu lembro como se fosse hoje o cliente sentou e falou queria um pacote da operadora X aí eu falei: ‘olha essa operadora eu não vou te vender’. Ele falou assim comigo: ‘a agência da esquina vende, ou melhor a do lado aqui vende’. Do meu lado tinha uma agência e eu falei: ‘eu vou ter que te perder enquanto cliente nesse momento mas você pode comprar lá pois essa operadora realmente eu não vendo’. Ele disse: ‘você não vende porque?’ respondi que ‘eu não vendo porque tem algumas coisas que ela promete e não cumpre e eu que vou ser a intermediadora e eu sou corresponsável por tudo isso’. Ai o cliente foi lá e comprou o pacote, deu tudo errado, e o segundo pacote ele comprou na minha mão e nunca mais largou” (Susana, proprietária de uma agência de viagem)

O que foi feito por Susana corresponde a cultivar o relacionamento e ser responsável quanto aos fornecedores e ao produto que ela comercializa, visto que na situação deste pacote especificamente ela não realizava a operação⁴, apenas comercializava. A outra proprietária de uma agência de viagens Lívia afirma que o relacionamento entre a captação e a prospecção de novos clientes é uma função recorrente e importante na sua atuação.

Lívia ao relacionar as suas atividades na empresa afirma que por “não ter capital para poder pagar uma agência de marketing digital para trabalhar as redes sociais e trabalhar o *google* para colocar o ranqueamento” (Lívia, proprietária de uma agência de viagem) assumiu esta atribuição o que levou ela a iniciar o estudo de marketing digital em uma faculdade. Além da gestão das redes sociais, a proprietária aponta que realiza reuniões, responde aos clientes via e-mail e *Whatsapp*⁵ e que tem um foco juntamente com o sócio em atender empresas. Essas dificuldades apresentadas pelas mulheres nos cargos de gestão são agravadas, visto que existe uma sub-representação das mulheres nestes cargos em relação aos homens.

No âmbito administrativo não percebemos muitas diferenças no que foi relatado pela Lívia em se tratando da atuação do agente de viagens, isso se deve pelo fato da empresa da Lívia não possuir este profissional o que leva a uma sobrecarga de trabalho para os sócios. Alexandre, por exemplo, que atua apenas no âmbito administrativo como agente de viagem, afirma que sua atuação é muito voltada à prestação de atendimento ao cliente na loja física, por e-mail e por *WhatsApp*. Segundo Alexandre “o atendimento físico é raro mas tem aqueles que gostam de sentar, conversar e bater um papo mas a maioria das vezes [o atendimento] é pelo *WhatsApp* mesmo” (Alexandre, agente de viagem).

O atendimento realizado pelos agentes de viagens normalmente é direcionado a uma espécie de consultoria de destinos, onde o profissional descreve para o potencial turista o que ele pode conhecer, o que ele pode fazer no destino e as possibilidades de passeio. Na empresa que Alexandre atua tinha uma prática de apenas vender as viagens operadas pela própria agência e, com

4 Como apresentado no lócus de pesquisa, o campo do agenciamento de viagem é muito amplo e possui as agências que apenas comercializam pacotes de viagens das agências de viagens e turismo, denominadas operadoras, que realizam a contratação dos serviços e assumem a responsabilidade por conduzir e orientar o turista.

5 Aplicativo de mensagens instantâneas que possui uma versão comercial para as empresas denominada *WhatsApp Business*.

a chegada dele, foi sugerido ao proprietário a abertura da oferta de viagens de forma personalizada para atender pessoas que desejava viajar para um destino diferente ou fora das datas disponibilizadas o que foi acatado e levou o Alexandre a realizar o atendimento, a definição do financeiro e a jornada do cliente do início ao fim. Este relato de Alexandre mostra a abertura de algumas empresas ao novo e contribui para o nosso entendimento sobre o agenciamento.

Fabiana é uma trabalhadora atuante no agenciamento de viagem que aponta um desestímulo à atuação como agente de viagens por não ter o treinamento que precisava para cumprir as tarefas e, mesmo assim, realizava atendimento via telefone, e-mail e participava de evento de turismo representando as agências. A falta de uma orientação foi um fator desestimulante para a Fabiana que leva a necessidade de refletir sobre as **dificuldades enfrentadas pelos/as trabalhadores/as** no exercício do trabalho.

Fabiana realiza um relato forte que mostra a dificuldade que um profissional pode enfrentar ao assumir uma atividade quando diz “não tive o treinamento específico, me ensinaram as coisas tipo assim você se vira” (Fabiana, agente de viagem) e isto a desestimulou a continuar na atividade. Alexandre já se mostra preocupado em continuar sendo útil para seus clientes porque segundo ele

“essa pandemia ao meu ver ela acelerou muita coisa que era o meu medo, ela acabou acelerado a tecnologia que em parte é bom, tanto para o cliente quanto para gente né, mas aquela insegurança das pessoas dominarem a tecnologia e ter segurança de fazer a própria compra do pacote turístico pela internet né e acabar colocando o agente de viagens de lado [...] é a nossa maior insegurança” (Alexandre, agente de viagem)

O risco da automatização do trabalho do agente de viagem é iminente e uma real dificuldade do profissional que precisa oferecer segurança, apresentar diferenciais e buscar uma alternativa possível, como já dito por Rodrigues (2020, p. 110) “os agentes de viagens desde há algum tempo, com a entrada das vendas online, se posicionam mais como consultores de viagens [...]. Parece-me que no futuro breve, tudo se vai passar online”.

Alexandre afirma ainda que, além de competir com a tecnologia, os fornecedores apresentam-se como um desafio, pois a presença digital amplia o poder de negociação dos *players* digitais, inibindo boas condições de valores e disponibilidades para os operadores e agências de pequeno porte. Rodrigo afirma que suas dificuldades como proprietário de agência de viagens estão vinculadas a compreensão dos parceiros comerciais, fornecedores de hospedagem

e alimentação, quanto a importância da parceria e a compreensão de parte dos negócios em ficar barganhando o menor preço dentre os fornecedores.

Lívia como proprietária de uma agência de viagens reforça a dificuldade que possui com os fornecedores no aspecto de sentir uma escassez de guias de turismo que possuem um conhecimento maior sobre determinado tema ou que estejam preparados para atender alguns nichos de mercado. Rodrigo contrapõe parcialmente a Lívia em sua argumentação, relatando que, em sua experiência como guia de turismo, “tem contratante que quer que qualidade de mais, quer que o Guia faça muito serviço, muitas coisas ao mesmo tempo ou durante ao longo do serviço contratado, e não aceita pagar um valor que seja minimamente justo” (Rodrigo, guia de turismo e proprietário de uma agência de viagem).

A fala do Rodrigo quanto ao reconhecimento da atuação do guia de turismo por parte dos proprietários de agências de viagens demonstra outra condição precária aos profissionais operacionais que assumem uma sobrecarga de trabalho em busca do valor acordado pelo serviço *freelancer*, muitas vezes caracterizado pela “pejotização” que burla o direito dos/as trabalhadores/as (ANTUNES, 2018). Rodrigo continua sua argumentação dizendo que

“Eu já ouvi essa questão do: ‘se eu aumentar o valor que eu vou te pagar [Rodrigo] eu vou perder cliente por que a minha clientela não vai aceitar a pagar o valor que eu vou ter que cobrar se eu for pagar o valor que você está pedindo” (Rodrigo, guia de turismo e proprietário de uma agência de viagem)

Pela experiência de Rodrigo também no agenciamento de viagem ele sabe que, em um ônibus de aproximadamente 40 pessoas, o valor justo por seu trabalho corresponde ao valor de aproximadamente um passageiro. A questão econômica relaciona com a exploração realizada pelas empresas que atinge os homens e as mulheres pela condição de trabalhadores, todavia a Joana ao apontar as suas dificuldades já foca na relação com os turistas afirmando que “as vezes a gente lida com os passageiros que são bem complicados” (Joana, guia de turismo) e soma no caso das mulheres a uma opressão por sua condição feminina.

A opressão sofrida por mulheres trabalhadoras é percebida nas **relações entre as pessoas no trabalho**, motivo das reflexões a partir deste ponto da investigação.

A dupla atividade de Rodrigo como guia de turismo e proprietário de agência de viagens permite, mais uma vez, ter um olhar relacional pois ele afirma que como guia de turismo já foi “dispensado ou parado de ser chamado por causa dessa mistura de fatores [...] não ser muito conformado com o conformismo, [...] algumas empresas não estar aberta ao novo, não estar aberta a mudar as coisas, de trabalhar novidades e tal” (Rodrigo, guia de turismo e proprietário de uma agência de viagem).

A resistência de alguns ao novo e ao tradicional é presente em algumas empresas de agenciamento de viagens e está ligado normalmente aos gestores que encontram-se à frente do negócio. Em relação às empresas que prestam serviço, Joana apresenta uma boa relação com elas e demonstra uma certa autonomia para conduzir os seus trabalhos junto aos turistas sem intervenções impostas pelas empresas.

Um destaque importante na atuação do guia de turismo é a sua relação com um parceiro fundamental de trabalho, o motorista. Joana descreve que “se a gente não tiver uma comunicação boa com os motoristas, a gente acaba não tendo como fazer um bom trabalho porque se tudo está desalinhado alguma coisa, em algum momento, dá errado” (Joana, guia de turismo). Uma viagem em que não há harmonia entre o guia e o motorista pode ser impactada e sentida pelos turistas, o que torna-se mais difícil para as profissionais guia de turismo do sexo feminino, que tem que lidar com uma categoria profissional majoritariamente masculina. Todavia, Joana encerra sua fala informando da existência de uma rede de apoio entre os profissionais guia de turismo que a auxilia em casos de dúvidas, necessidades urgentes e com indicações de serviços.

O agente de viagem Alexandre afirma uma boa relação com o proprietário da agência onde atua e Lívia com o seu sócio, ao passo que, a Susana afirma que era sócia de seu esposo e “depois que a gente se separou, separou sociedade, separou casamento, separou tudo” (Susana, proprietária de uma agência de viagem). A experiência de Susana aponta para o caráter familiar dos negócios e as dificuldades da vida cotidiana que impactam o negócio.

Abrindo um breve espaço para a visão dos proprietários de empresas de agenciamento de viagens foi questionado a eles quanto às dificuldades enfrentadas com os trabalhadores e os questionamentos foram direcionados a **formação para o trabalho**.

Susana realiza um relato dizendo que costumava brincar com seus funcionários dizendo

“[que] com 30 dias você pega o serviço, com um ano você aprende o que a agência de viagem mexe, pois é com mundo de coisas né, mexe com seguro, com navio, com rodoviário nacional e internacional é muita coisa mesmo” (Susana, proprietária de uma agência de viagem)

A fala de Susana relata uma realidade de preparação do profissional, formado ou não, para a atuação no mercado de trabalho seguindo os preceitos da empresa. Rodrigo afirma que além de preparar os profissionais para a forma que a empresa deseja trabalhar, busca por profissionais abertos a interatividade, a melhorias e a aceitação a adaptação seguindo sua argumentação dizendo que sente como má condição de trabalho a “falta de abertura, essa falta de aceitar trabalhar em conjunto [...] de ouvir, aceitar ouvir, trabalhar né crítica construtiva” (Rodrigo, guia de turismo e proprietário de uma agência de viagem).

As **más condições de trabalho** são percebidas de forma diferente nas carreiras dos homens e das mulheres, como também no âmbito de trabalho administrativo ou operacional. No caso do âmbito gerencial não se fez presente nos relatos dos entrevistados, o que demonstra que os proprietários e gestores de agências de viagens não sofrem com a exploração do trabalho da mesma forma que os profissionais administrativos e operacionais.

No âmbito operacional, enquanto os homens não relataram precariedades, a guia de turismo Joana relatou que existe uma disputa muito grande entre os trabalhadores no mercado de trabalho afirmando que grande parte dos profissionais “não tem uma boa vontade em ajudar e alguns até mesmo procuram te atrapalhar a trabalhar [...] existe muita conversa paralela sobre os colegas” (Joana, guia de turismo).

No âmbito administrativo, a Fabiana relatou uma vivência na empresa de agenciamento de viagem que se assemelha a um desvio de função e acúmulo de atividades associadas ao trabalho doméstico sendo atribuído às mulheres.

Fabiana trabalhava em uma agência de viagens com outra profissional que, devido a ter mais tempo de casa, era socialmente considerada uma gerente, embora não fosse remunerada ou reconhecida monetariamente dessa forma. Os turnos de trabalho entre as funcionárias eram opostos porém se encontravam no dia de faxina. Fabiana afirma que

“eu não tive muita relação [com o proprietário da agência], eu tive mais com ela [outra funcionária] do que com ele porque como eu trabalhava de manhã e ela trabalhava de tarde, o único dia que ela chegava mais cedo era o dia de fazer faxina. Ela limpava o banheiro e limpava a sala e eu limpava os armários

e as mesas [...] e assim quando por exemplo eu tinha uma dúvida parecia que ela estava me fazendo um favor sabe, ela é daquele tipo de pessoa que ‘ah eu não vou ensinar muito porque vai que ela fica melhor do que eu’ essa era a impressão que eu tinha e eu me sentia muito reprimida sabe [... quanto a precariedade] tinha essa coisa da Faxina porque eu acho que a gente não foi contratada para isso, a gente não ganhava para isso, eu tinha isso como uma escravidão e toda vez que eu tinha que limpar esse armário era uma lamúria porque eu morria de medo porque tinha [vários suvenires de miniaturas] e o medo que eu tinha de quebrar aquilo e também porque eu não tinha experiência com faxina” (Fabiana, agente de viagem)

O relato de Fabiana expõe uma situação precária enfrentada pelas mulheres, não só na contemporaneidade, mas desde o século XX, quando a necessidade de maximizar receitas tornou “comum exigir dos trabalhadores, para além da execução de tarefas rotineiras, a responsabilidade pela manutenção dos equipamentos com que trabalham, a limpeza do local de trabalho” (Pinto, 2007, p. 77-78).

Uma precariedade vivenciada pelos profissionais no decorrer da realização desta pesquisa foi a adaptação da atuação ao longo da pandemia de Covid-19 aparecendo no relato de Alexandre que para suas tarefas como agente de viagem se sentia muito distraído no trabalho home office e assim que foi possível regressou ao escritório, já a Joana teve sua atuação drasticamente atingida e afirmou que a rotina de trabalho estava lenta se comparado com o período anterior a pandemia onde “chegava a ficar um mês inteiro... 50 dias, sem ir direito em casa né. E aí passado esse período agora mais crítico da pandemia eu tenho ficado uma semana em casa e uma semana trabalhando” (Joana, guia de turismo).

Os trabalhadores e trabalhadoras que atuam no turismo manifestam algumas **satisfações no trabalho do turismo** ao serem questionados sobre as experiências marcantes que tiveram ao longo da carreira.

Alexandre teve sua satisfação como agente de viagem quando contribuiu para a reforma do escritório que mesmo parecendo algo concreto simbolizou uma mudança de mentalidade de todos na empresa. Fabiana que atua também no âmbito administrativo teve como experiência marcante a participação em um *famtour* representando a agência pois conseguiu conhecer uma pousada de luxo, realizar a refeição em um restaurante renomado e fazer networking com outras pessoas do mercado.

Rodrigo e Joana, dois profissionais guia de turismo, recordam de viagens a trabalho que marcaram positivamente a trajetória profissional e Joana finaliza referindo sobre a riqueza das experiências dos guias de turismo e afirma que “cada um de nós podemos escrever um livro né, com tanta história que a gente tem dá pelo menos uma trilogia” (Joana, guia de turismo).

Com todo o exposto até o presente momento foi possível problematizar as vivências, experiências e rotinas de trabalho dos homens e das mulheres, destacando situações complexas de exploração que afetam os dois sexos e outras situações de opressão que afetam diferencialmente as mulheres trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto da pesquisa levanta algumas questões que, ao realizar esta pesquisa com uma abordagem qualitativa, sem ater diretamente a amostra e ao universo da pesquisa, foi possível conduzir uma pesquisa exploratória de análise crítico-dialética onde a empiria dos relatos dos trabalhadores homens encontraram com a empiria das trabalhadoras mulheres e, se unindo com a teoria, nos apontou caminhos para responder o questionamento central. Cabe aqui demarcar uma dificuldade da análise da categoria raça devido à falta da identificação dos sujeitos para uma abordagem completa da consubstancialidade.

Na centralidade das questões estava o desejo de problematizar as desigualdades nas carreiras de homens e mulheres evidenciando os aspectos das vivências, experiências e rotinas de trabalho no agenciamento de viagens.

Para isso aprofunda a problematização das desigualdades nas carreiras ao evidenciar como ocorre a materialização do exercício profissional sendo tratado de forma transversal as relações de trabalhos e os enfrentamentos à precarização do setor de trabalho do turismo, às desigualdade de gênero, ao sexismo e aos preconceitos.

Foram constatadas várias perspectivas de desigualdade no exercício profissional. No dia a dia da atuação profissional muitos são os desafios enfrentados pelas mulheres como o tratamento juntos aos passageiros, as relações estabelecidas com os motoristas que são uma classe majoritariamente masculina, o cuidado com os filhos e até a transposição de práticas do trabalho doméstico para o universo empresarial sendo enfrentados através da colaboração entre os profissionais, das redes de apoio existentes em torno das mulheres e da descontinuidade da atuação junto a empresas exploradoras.

Não se trata portanto de findar o assunto e afirmar que a dinâmica da divisão sexual do trabalho ocorre de uma única maneira no setor de turismo, pelo contrário, esta investigação acrescenta uma perspectiva de discussão e um olhar sobre as práticas sociais dos/as trabalhadores/as do turismo. Entretanto, com o decorrer da investigação conseguimos afirmar que o trabalho no agenciamento de viagens é sexista pelo fato das mulheres sofrerem discriminações baseadas no seu sexo biológico.

Um fator de grande contribuição nesta pesquisa é a utilização de narrativas de vida em uma abordagem distinta da biográfica ou da que representa a trajetória dos sujeitos, nesta pesquisa as narrativas foram somadas para criar um corpus que não seguiu as respostas cronologicamente mas apresentaram respostas à uma categoria que auxilia na compreensão do percurso de carreira dos trabalhadores sob um olhar psicossocial por parte das carreiras e etnosociológico por parte da metodologia.

REFERÊNCIAS

ABELLAN, Núria; IZCARA, Carla; SALVADOR, Marta. Una mirada feminista a los impactos de la crisis de la COVID-19 y el turismo. In: CAÑADA, Ernest; MURRAY, Ivan (ed.). **#TourismPostCOVID19**. Turistificación confinada. Colección Turismos. nº 7. Barcelona: Alba Sud, 2021. p. 171-180

ALVES, Kerley dos Santos. **Trabalhar no turismo**: entre afetos e (im)potências de agir. Revista Ateliê do Turismo, Campo Grande, v. 1, n. 2. p. 16-30, jul-dez, 2018.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARRETO, Rosália Elizabete. **Efetividade social na política de educação profissional de nível tecnológico**: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia – IFCE. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza/CE, 2010.

BERTAUX, Daniel. La perspectiva etnosociológica. In D. Bertaux. **Los relatos de vida**: perspectiva etnosociológica. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005. p. 15-34.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016. 194 p.

BRASIL. Ministério da Economia. KPMG. **Guia de Retomada Econômica do Turismo** - Resumo executivo. Brasília: Ministério da Economia, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 4ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2021b. 194 p.

CAÑADA, Ernest; MURRAY, Ivan. Turistification confinada. In: CAÑADA, Ernest; MURRAY, Ivan (ed.). **#TourismPostCOVID19**. Turistificaci3n confinada. Colecci3n Turismos. n.º 7. Barcelona: Alba Sud, 2021. p. 14-81

CARVALHO, Ártemis Barreto de. **Webquest no facebook**: uma experi3ncia no curso t3cnico em guia de turismo do IFS usando uma rede social como ambiente de ensino-aprendizagem online. 2013. 223 f. Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) - Universidade Federal do Sergipe, Programa de Pós-Graduaç3o em Educaç3o, São Crist3v3o-SE, 2013.

CORREA, Jonilson Costa. **Educaç3o, turismo e hotelaria**: percepç3es dos egressos do curso de hotelaria da universidade federal do maranh3o sobre sua formaç3o e o mercado de trabalho. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educaç3o)

— Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

COSTA, Luciano Rodrigues. SANTOS, Yumi Garcia dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais - Entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, v. 32, nº 1, p. 319-346, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Relatório com as estimativas da caracterização da ocupação formal e informal do turismo, com base nos dados da RAIS e da PNAD 2013, para o Brasil e regiões**. Brasília: Ministério do Turismo; IPEA, 2015.

JOHANN, Morgana Dias. **A formação dos guias de turismo do campus Florianópolis**-Continentes do Instituto Federal de Santa Catarina: uma análise com enfoque educacional ciência-tecnologia-sociedade (CTS). 2018. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

LIMA, Elidiani Domingues Bassan. **Formação de guias de turismo nacional e internacional**: uma proposta de curso a distância. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de EAD) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de EAD, Brasília, 2007.

MEIRA, Celso Maciel de. **Curso técnico em turismo**: aproximações e distanciamentos dos documentos oficiais a partir de um estudo de caso. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MOONEY, Linda A. **Problemas sociais**: uma análise sociológica da atualidade São Paulo: Cengage Learning, 2016. 670 p.

NICOLAU, Tamara Silva. **Construção do conhecimento do turismo**: competências necessárias para o exercício da profissão do turismólogo. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo)—Universidade de Brasília, 2015.

OBSERVATÓRIO DO TURISMO DE MINAS GERAIS. **Boletim do emprego no turismo**, ano 4, ed. 41, junho 2019. Disponível em: <https://seturmg.wixsite.com/observatorio-turismo/boletim-do-emprego-no-turismo> Acesso em: 07 set. 2019.

OLIVEIRA, Fernando Meloni de. Trabalho em turismo e suas diferenças regionais no Brasil. In: MORETTO, Amilton; KREIN, José Dari; POCHMANN, Marcio; MACAMBIRA, Júnior (orgs.). **Economia, Desenvolvimento Regional e Mercado de Trabalho no Brasil**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho; Banco do Nordeste do Brasil; Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, 2010. p. 177-219.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

QUIRINO, Raquel. **O processo de elaboração da pesquisa acadêmico-científica**. Belo Horizonte: CEFET-MG; FORQUAP, 2017. 34p. Apostila.

REJOWSKI, Mirian. **Tesouro brasileiro de turismo**. São Paulo: ECA-USP, 2018. 257 p.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, nº 2, p. 203-216, 2009.

SANTOS, Cristiane Sousa de Araújo dos. **Qualidade de vida no trabalho**: o caso de trabalhadores(as) do turismo na hotelaria de Caldas Novas-GO. 2018. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Marina Chaves. **Conceitos de Educação Profissional e Tecnológica nas dissertações do Mestrado Educação Tecnológica do CEFET-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 146. 2021.

SILVEIRA, C. E.; MEDAGLIA, J. Relações entre gênero e mercado de trabalho de turismólogos em Minas Gerais. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 109-125, abr. 2016.

SOARES, Maria Lúcia da Silva. **O mercado profissional do turismo e os egressos do Curso Técnico em Eventos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Belém**. 2012. 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WORLD TRAVEL & TOURISM COUNCIL. **Brazil Annual Research: Key Highlights**. 2021. Disponível em: <https://wttc.org/Research/Economic-Impact/moduleId/704/itemId/77/controller/DownloadRequest/action/QuickDownload> Acesso em: 28 mai. 2024

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.016

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DAS PESSOAS IDOSAS: MAPEAMENTO A PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA

Cecilia Machado Henriques¹

Vania Ribas Ulbricht²

RESUMO

O aumento da expectativa de vida traz importantes demandas no que tange o bem-estar e a inclusão das pessoas mais velhas, sobretudo para garantir um envelhecimento saudável e que permita sua inclusão social. Em tempos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são utilizadas massivamente não só para comunicar ou informar, mas também para momentos de lazer ou diversão, são importantes as ações que possibilitem a inclusão digital das pessoas idosas, principalmente para socialização, educação e trabalho, ressignificando também seu papel na sociedade. Um dos influentes do uso das TDICs pelas pessoas idosas é a competência digital. Por isso, foi realizado um levantamento das competências digitais de pessoas idosas já mapeadas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, a partir da revisão integrativa de literatura (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008) realizada nas bases de dados especializadas Web of Science, IEEE, Scopus, ACM, Acervo CAPES e Scielo. O resultado do estudo é uma listagem temática que pode orientar a proposição de cursos, servindo como conteúdo programático a ser utilizado como referência para o desenvolvimento de competências digitais das pessoas idosas. Espera-se que este estudo possa contribuir com o debate sobre a temática, ampliar a discussão sobre competências

1 Mestre em Educação e Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação pela UFSM, ceciliamhenriques@yahoo.com.br;

2 Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela UFSC. Orientadora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. vrulbricht@gmail.com.

digitais, tecnologia digital e proposição de cursos para pessoas idosas, favorecendo a adesão e continuidade do uso das TDIC.

Palavras-chave: Tecnologias digitais da informação e comunicação, Competências digitais, Aprendizagem ao longo da vida, Cursos para pessoas idosas, Revisão integrativa de literatura.



INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem auxiliar as pessoas idosas a realizar atividades do dia a dia, tais como: realizar atividades físicas, assistir a um filme, pagar contas ou pedir comida e remédios. Mas para que o uso seja fluido e tenham poder de agência³, precisam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que favoreçam o uso seguro, orientado e consentido, sendo capazes de decidir quando, como e quais TDICs utilizarão.

Atualmente, há uma oferta significativa de cursos para pessoas idosas, oferecidos sobretudo por Centros de Atendimento à Pessoa Idosa e pelas Universidades Abertas à Terceira Idade (UATI ou UNATI)⁴ vinculadas a Universidades Públicas ou Privadas ou aos municípios. Esses cursos são, em sua grande maioria, presenciais⁵ e versam sobre temas como direito do consumidor, cuidados básicos e diários em saúde, fisioterapia, alimentação, informática e línguas estrangeiras⁶. Também são bastante ofertados cursos sobre uso das TDICs, especialmente mobile, computador e internet, para que as pessoas idosas adquiram competências digitais, a exemplo dos oferecidos pelas UATIs da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (UNATI/PUCRS), da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNATI/UNESP) e da Universidade Federal de Santa Catarina (NETI-UNAPI/UFSC), dentre outras.

Contudo, as competências digitais não são adquiridas pelas pessoas idosas somente nessas formações, mas principalmente no uso diário e frequente das TDICs (KARAPETYAN, LEBEDEVA e TITARENKO, 2021; CARENZIO, FERRARI e RASI, 2021), possibilitando que desenvolvam competências digitais para além das

3 Toma-se emprestado o conceito de agência de Murray (2003, p. 127), que afirma que é “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas”.

4 Universidades Abertas à Terceira Idade utilizam tanto a sigla UATI, quanto UNATI. Às vezes, também aparecem denominadas como Universidade Aberta para Pessoas Idosas (UNAPI).

5 Ainda que a pandemia de Covid-19 tenha exigido o distanciamento social e novas práticas tenham surgido, como a oferta de cursos remotos, ainda prevalecem os cursos presenciais, sobretudo após a retomada das atividades nos espaços de atendimento às pessoas idosas no período pós-pandemia.

6 Há muitas UATIs no país, vinculadas a Universidades privadas ou públicas, as quais abrem suas portas às pessoas idosas com cursos de extensão em temáticas diversas. São exemplos desses projetos, dentre outras: USP60+, UNATI/PUCRS, NETI/UNAPI/UFSC, UNATI/UNESP.

previstas nos programas dos cursos e de maneira informal, desestruturada e não linear. A aquisição de competências digitais muitas vezes é favorecida pelo convívio intergeracional e apoio de familiares (ESCUDER, LIESEGANG e RIVOIR, 2020; DOVIE et al, 2019), o que significa que as pessoas idosas, quando ingressam em um curso para aprender a usar as TDICs ou mediado por elas, já possuem conhecimentos prévios.

Diante desse contexto, foi proposto um estudo para mapear as competências digitais das pessoas idosas presentes na literatura brasileira e estrangeira e propor uma listagem temática para orientar a proposição de cursos, servindo como conteúdo programático a ser utilizado como referência em programas voltados ao desenvolvimento de competências digitais das pessoas idosas.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto foi realizada de uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL) (MENDES, SILVEIRA e GALVÃO, 2008) em janeiro de 2020 e atualizada em janeiro de 2023. Seguindo os passos propostos para a realização da RIL, a partir do objetivo do estudo, definiu-se as palavras-chave ou termos de busca, as bases de dados, a estratégia de busca dos materiais nas bases de dados e os critérios de inclusão e exclusão dos materiais.

Os termos definidos para as buscas foram: “competência digital” e “pessoa idosa”. O termo “literacia digital” foi incluído, pois muitos trabalhos internacionais o utilizam para se referir ao uso bem-sucedido de competências digitais no dia a dia (MARTIN e GRUDZIECKI, 2006). O termo “habilidade digital” também foi incluído porque é comumente utilizado para se referir ao uso de TDICs pelas pessoas idosas e/ou como sinônimo de competência digital. Também foram incluídas nos termos de busca as variações: literacias digitais, competências digitais, habilidades digitais, idoso, idosos, pessoas idosas e terceira idade, garantindo maior amplitude das buscas.

As bases de dados eletrônicas escolhidas foram: Web of Science, IEEE, Scopus, ACM, Acervo CAPES e Scielo, por sua abrangência nacional e internacional e por serem multidisciplinares. Também foi incluído o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para identificar trabalhos realizados nos Programas de Pós-Graduação brasileiros.

Os critérios de inclusão dos materiais foram: todo o período, escritos em inglês, espanhol e português⁷, do tipo artigos, teses e dissertações com texto completo disponível em acesso aberto. Priorizou-se a inclusão de periódicos revisados por pares e a busca foi configurada de modo a retornar materiais cujos termos de busca constassem em todo o material.

Os critérios de exclusão foram: materiais cujas competências digitais estavam relacionadas a áreas específicas, como saúde, e-gov, banking etc, anais de eventos na íntegra, resumos expandidos, relatórios de eventos, materiais incompletos, pagos, escritos em outros idiomas que não português, inglês ou espanhol. O protocolo da RIL completo pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Protocolo da Revisão Integrativa de Literatura

Tema: Competências digitais da pessoa idosa	
Objetivo: identificar as competências digitais comumente relacionadas como desenvolvidas ou passíveis de desenvolver por pessoas idosas.	Questões de pesquisa: Quais são as competências digitais comumente relacionadas como desenvolvidas ou passíveis de desenvolver por pessoas idosas?
Realização: janeiro de 2020	
Atualização: janeiro de 2023	
Bases de dados: Web of Science, IEEE, Scopus, ACM, Acervo CAPES e Scielo	
Critérios de inclusão Período de Abrangência: todo o período Idiomas: português; inglês; espanhol Tipos: artigos; teses; dissertações Opção: texto completo e aberto	Critérios de exclusão Temas: materiais cujas competências digitais estavam relacionadas a áreas específicas, como saúde, e-gov, <i>banking</i> etc., Tipo: anais de eventos na íntegra, resumos expandidos, relatórios de eventos, Opção: materiais incompletos e/ou pagos Idiomas: outros que não português, inglês ou espanhol
Termos de busca: em português: literacia digital, literacias digitais, competência digital, competências digitais, habilidade digital, habilidades digitais, idoso, idosos, pessoa idosa, pessoas idosas, terceira idade em inglês: digital literacy, digital literacies, <i>digital competence</i> , <i>digital competencies</i> , <i>digital skill</i> , <i>digital skills</i> , <i>elderly</i> , <i>old people</i> , <i>older people</i> , <i>old person</i> , <i>older person</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

A estratégia de busca partiu da junção dos termos e as buscas foram realizadas utilizando-se os operadores booleanos “*”, aspas para grupos de palavras, “AND” e “OR” para garantir a combinação adequada dos termos e

7 Eventualmente, foram consultados materiais em outros idiomas, desde que fosse possível realizar sua tradução, para verificar se havia algum dado relevante para o estudo.

aumentar a amplitude das buscas em todas as bases de dados selecionadas. Antes de formalizar a busca, contudo, foram realizados testes com as combinações de termos de modo a verificar a efetividade das buscas e as combinações com maior amplitude.

Os testes com as diferentes strings indicaram significativa diferença nos resultados das buscas, mas a análise dos resultados indicou excessiva repetição de materiais, com alguns aparecendo em todas as buscas realizadas em uma mesma base, além de retorno de materiais não relacionados ao tema. Uma vez que esse excesso não era indicativo de qualidade ou profundidade da RIL, optou-se pela realização da busca a partir da combinação de todos os termos em inglês e uso dos operadores booleanos “*”, aspas para grupos de palavras, “AND” e “OR”, conforme Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Combinação de termos para as buscas nas bases de dados

“competencia* digit*” OR “habilidade* digit*” AND “idos*” OR “pessoa* idosa*” OR “terceira idade”	“literacia digit*” AND “idos*” OR “pessoa* ido- sa*” OR “terceira idade”
“digital competenc*” OR “digital skill*” AND el- derly OR “old* people” OR “old* person”	“digital literac*” AND elderly OR “old* people” OR “old* person”

Fonte: Elaborado pela autora.

Após as buscas nas bases de dados, passou-se a aplicação dos filtros, conforme segue: filtro 1: leitura de título, resumo e palavras-chave; filtro 2: leitura de objetivos, problema de pesquisa e abordagem metodológica; e filtro 3: leitura de resultados para identificação e extração de competências digitais relacionadas como desenvolvidas ou passíveis de desenvolver por pessoas idosas. Após o filtro 3, restaram 48 materiais para extração e análise das competências digitais, conforme apresentado a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais selecionados na RIL permitiu identificar competências digitais mapeadas por diferentes autores, incluindo listagens de competências digitais adaptadas de diferentes autores, listagens ou públicos, mas também específicas para pessoas idosas. Alguns autores apresentam as competências digitais agrupadas por temáticas. Outros, listas sem classificação. Em muitos materiais, sobretudo aqueles que usam os termos “digital skill” ou

“habilidade digital”, há listagens de ações que as pessoas idosas devem ser capazes de realizar usando um *smartphone*, *tablet* ou computador.

Durante a análise e extração dos dados após aplicação dos três filtros da RIL, os materiais foram classificados de acordo com sua relevância para o estudo, em:

- **baixa relevância:** materiais em que não há listagem explícita de competências digitais, mas a leitura permite identificar algumas competências, dentre os quais os trabalhos de LLORENTE-BARROSO, VIÑARÁS-ABAD e SÁNCHEZ-VALLE (2015); GIL e GALVÃO (2016); MIWA et al (2017); DUROCHER e GAUTHIER (2018); MACEVICIUTE, WILSON e MANŽUCH (2019); DANILEWICZ e PRYMAK (2019); AGUDO, GARCÍA e MARTÍNEZ-HEREDIA (2020); HOLGUIN-ALVAREZ et al (2020); BLAŽIČ e BLAŽIČ (2020); NIELSEN e MAKPOR (2021); MUNGER et al (2021); CHOI e PARK (2022); CHOUDHARY e BANSAL (2022); e RODRÍGUEZ (2022);
- **média relevância:** materiais cujos autores utilizaram listagens de competências digitais propostas por outros autores e para outras faixas etárias, e as utilizam de modo a avaliar a presença ou não dessas competências pelas pessoas idosas; não ampliam o mapeamento utilizado e não apresentam novas competências digitais para/de pessoas idosas. Dentre os estudos, tem-se: PEREIRA e NEVES (2011); MACHADO e BEHAR (2014); PADILLA-GÓNGORA et al (2017); TSAI, SHILLAIR e COTTEN (2017); MARTÍNEZ-HEREDIA e RODRÍGUEZ-GARCÍA (2018); GONZÁLEZ, AMARO e MARTÍNEZ (2019); CIRULE et al (2019); DOVIE et al (2019); MARTÍNEZ-HEREDIA (2020); GOODMAN-DEANE, BRADLEY e CLARKSON (2021); CARENZIO, FERRARI e RASI (2021); BARRIENTOS-BÁEZ, GARCÍA e CALDEVILLA-DOMÍNGUEZ (2021); AUNG et al (2022); URRÁ, PASTENE e CASTRO (2022); SRIWISATHIYAKUN e DHAMANITAYAKUL (2022); SITEPU e RAJAGUKGUK (2022); ZADRAŽILOVÁ e VIZVÁRY (2022); e YANG e JANG (2022);
- **alta relevância:** materiais cujos autores utilizaram listagens adaptadas de outros autores e/ou para outras faixas etárias para avaliar a presença ou não de competências digitais e ampliaram o mapeamento, apresentando novas competências ou adaptação das existentes para aplicação às pessoas idosas. Também materiais oriundos de mapeamento de competências digitais realizados com pessoas idosas, apresentando competências específicas para esse público. Dentre os materiais de alta

relevância, tem-se os de LOUREIRO e BARBAS (2014); VAN DEURSEN e VAN DIJK (2015); CARVALHO et al (2019); MACHADO et al (2019); MACHADO (2019); ESCUDER, LIESEGANG e RIVOIR (2020); SILVA (2020); ROSE, HOLGERSSON e SÖDERSTRÖM (2020); MARTÍNEZ-ALCALÁ et al (2021); HOLGUIN-ALVAREZ et al (2021); SLODKOWSKI, MACHADO e BEHAR (2022); LEE, LIM e NAM (2022); NOIKLUEB, BOONLUE e SRIKAEW (2022); CHANYAWUDHIWAN e MINGSIRITHAM (2022); SLODKOWSKI (2022); e COELHO (2022).

Após, foram extraídas as competências digitais. Na primeira versão da listagem, tentou-se preservar ao máximo as descrições originais feitas pelos autores. Contudo, houve necessidade de eliminar algumas repetições, dar mais clareza à descrição e segregar algumas descrições que apresentavam mais de um conhecimento, habilidade ou atitude vinculados.

Feita essa análise e tratamento, chegou-se ao seguinte quadro síntese de competências digitais das pessoas idosas, composto por 100 conhecimentos, 169 habilidades⁸ e 63 atitudes:

8 A predominância de habilidades, seguido por conhecimentos e atitudes, respectivamente, pode ser influência dos trabalhos estrangeiros, nos quais é comum encontrar “habilidade digital” como sinônimo de competência digital ou apenas as habilidades são consideradas nas análises.

Quadro 3 – Síntese das competências digitais das pessoas idosas identificadas na RIL

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Entretenimento <i>Jogos e música</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Saber que existem diferentes jogos disponíveis online. • Saber que existem diferentes plataformas de música disponíveis. • Saber que há plataformas de vídeo e de áudio. Saber a diferença entre plataformas de vídeo e de áudio. • Saber o que é uma plataforma de streaming. • Saber que as plataformas de streaming podem ser pagas ou gratuitas. • Saber quais os comandos usados nas plataformas de streaming. • Conhecer os diferentes tipos de conteúdo disponíveis nas plataformas de streaming. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar jogos nas lojas de aplicativos. • Instalar os jogos escolhidos. • Identificar os aplicativos de jogos instalados no equipamento. • Acessar os aplicativos dos jogos. Reconhecer uma plataforma de streaming. • Buscar por músico, título da composição e estilo musical. • Operar as funções de play, pause, adiantar, retroceder, pular e modo aleatório. • Diferenciar planos de assinatura. • Consumir diferentes tipos de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter interesse por jogos. • Ser curioso. • Gostar de explorar novos jogos. • Ser aberto ao novo. • Gostar de música.
Equipamentos		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e diferenciar os tipos de DM⁹ (tamanho do DM, localização dos botões de ligar/desligar, áudio etc). • Conhecer e diferenciar os modelos de DM (marca). • Conhecer os conceitos e aplicação dos DM, seus recursos e aplicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ligar/desligar os DM. Utilizar tipos diferenciados de pressão de dedo na tela. • Utilizar a tela touchscreen. • Atender/desligar ligações telefônicas. • Identificar os botões e conectores (volume, ligar/desligar, fone, áudio etc). 	<ul style="list-style-type: none"> • Possuir interesse em utilizar os DM. • Possuir confiança e segurança no uso dos DM. • Ser tolerante com as diferenças de modelos nos DM. • Ser flexível no uso dos DM e aceitar as diferenças de uso em relação aos modelos de aparelhos.

9 Dispositivo móvel.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Programa		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as formas de gestão de conectividades nos DM. • Conhecer e diferenciar os tipos de conexão (Wi-fi, Bluetooth, 3G/4G) de acordo com sua necessidade. • Conhecer os tipos de mídias e recursos digitais existentes para DM. • Conhecer formas de limpar o cachê dos DM. • Conhecer possibilidades de aumentar a capacidade de armazenamento no DM (uso de cartão SD, nuvem etc). • Conhecer funcionalidades dos dispositivos móveis. • Saber quais aplicativos são seguros para baixar. • Saber como baixar aplicativos para o meu dispositivo móvel. • Saber como instalar aplicativos em um dispositivo móvel. • Conhecer os tipos de som e como ativá-los/desativá-los, incluindo o Modo Avião. • Conhecer e diferenciar os tipos de sistema operacional (iOs, Android, etc). • Conhecer as funções do teclado. • Conhecer as funções do DM como, por exemplo, de comunicação, câmera, áudio, aplicativos etc. • Conhecer o que é um aplicativo e suas funções. • Conhecer os recursos de acessibilidade. • Conhecer os conceitos e aplicação dos DM, seus recursos e aplicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e escolher a melhor forma de conectividade no DM (Wi-fi, 3G/4G (dados móveis), Bluetooth etc) de acordo com a necessidade. • Ligar/desligar o uso de dados móveis (3G/4G). • Conectar Wi-fi, bem como digitar a senha caso necessária. • Ligar/desligar a conexão Wi-fi. • Armazenar informações de contato, números de telefone, etc. • Utilizar recursos de armazenamento de mídias fora dos DM. • Limpar o cachê do DM para liberar espaço no DM. • Organizar pastas. • Interagir por toque. • Usar o calendário para agendar compromissos necessários e definir notificações. • Ativar teclado na tela. • Voltar para a tela anterior. • Mudar configurações de apresentação do sistema. • Criar novo evento na agenda. • Ajustar o tamanho da fonte de exibição • Definir notificações. • Baixar e instalar aplicativos em um telefone celular. • Excluir aplicativos e arquivos em um telefone celular. • Armazenar dados em seu telefone celular. • Abrir arquivos baixados. • Renomear um arquivo no celular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser flexível no uso das conexões. • Ter autonomia para escolher as mídias digitais mais adequadas e suas configurações. • Ser tolerante com as diferenças de sistemas nos DM. • Possuir confiança na utilização dos aplicativos em DM. • Ser flexível no uso das conexões. • Ter autonomia para escolher as mídias digitais mais adequadas e suas configurações. • Ser tolerante com as diferenças de sistemas nos DM. • Possuir confiança na utilização dos aplicativos em DM. • Ser responsável pela escolha e manutenção dos aplicativos utilizados. • Ser flexível no uso dos aplicativos, principalmente quando há atualizações e mudanças nos recursos.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Programa (continuação)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Definir notificações. • Baixar e instalar aplicativos em um telefone celular. • Excluir aplicativos e arquivos em um telefone celular. • Armazenar dados em seu telefone celular. • Abrir arquivos baixados. • Renomear um arquivo no celular. • Mover um arquivo para uma área designada. • Excluir um arquivo. • Imprimir um arquivo. • Reconhecer o que é um aplicativo e suas funções. • Diferenciar tipos de aplicativos (jogos, utilitários, etc). • Ligar/ desligar o Bluetooth. • Ligar/desligar o Modo Avião. • Mudar o tipo de toque das mensagens, alertas etc. • Selecionar a opção vibração para o tipo de som. • Ajustar o brilho da tela. • Utilizar o teclado virtual. • Instalar/desinstalar aplicativos. • Ativar o modo de acessibilidade. • Aumentar o tamanho das teclas, ícones e fonte do DM. • Buscar e selecionar aplicativos. • Identificar a loja de aplicativos (Play Store e/ou AppStore etc.). 	

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Programa (continuação)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Acionar e fechar um aplicativo. • Atualizar os aplicativos. • Identificar os tipos de notificações dos aplicativos. • Identificar o menu de aplicativos no seu DM. 	
Netiqueta		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regras de netiqueta para comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as regras de etiqueta no virtual (netiqueta) a fim de possibilitar uma comunicação. • Utilizar as ferramentas de comunicação utilizando uma linguagem adequada e regras de convivência no virtual (netiqueta). • Utilizar linguagens adequadas e netiqueta para estabelecer uma comunicação eficaz. • Utilizar as regras básicas da netiqueta, como, por exemplo, não utilizar apenas letras maiúsculas, não utilizar frases ofensivas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possuir respeito e tolerância para com o outro através dos aplicativos de comunicação. • Ser compreensivo com as dificuldades dos outros, principalmente idosos. • Estar atento às regras da netiqueta e ao contexto de uso.
Segurança e Privacidade		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os recursos de segurança e privacidade online para preservar seus dados pessoais. • Conhecer os aspectos legais e os riscos dos atos online. • Conhecer os recursos de segurança do local no qual o conteúdo será compartilhado. • Conhecer as funcionalidades de segurança e privacidade online para preservar os seus dados pessoais. • Conhecer os aspectos legais e os riscos de atuar online. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os recursos de segurança e privacidade online para preservar seus dados pessoais. • Avaliar o local mais adequado (repositório, AVA, redes sociais digitais) para divulgar o material digital. • Avaliar os riscos da plataforma escolhida para divulgação; • Editar dados pessoais disponibilizados no material digital online. • Recuperar dados pessoais disponibilizados no material digital online. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter valores éticos nas redes sociais. • Não possuir medo em utilizar as configurações de privacidade segurança na internet. • Ter autocontrole e serenidade para lidar com mecanismos de segurança nos DM. • Possuir confiança para gerir as informações acessadas nos DM e nas ferramentas virtuais. • Ser responsável e crítico sobre as informações compartilhadas. • Ser crítico em relação às informações privadas solicitadas por sites e aplicativos. • Ter abertura ao novo.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Segurança e Privacidade <i>(continuação)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer possíveis mensagens e arquivos de vírus. • Conhecer os principais elementos para segurança na internet. • Conhecer ferramentas de gerencia de segurança em DM. • Conhecer os riscos da divulgação de dados pessoais na internet. • Conhecer ferramentas de gerencia de segurança e privacidade em DM. • Conhecer as ferramentas de gerenciamento de privacidade nas redes sociais. • Saber que existem vários riscos associados ao uso de tecnologias digitais. • Saber a definição de alguns termos relacionados com a segurança na internet, como, por exemplo: vírus, login, usuário, senha, atualização, antivírus. • Saber que a internet permite uma propagação de informações não necessariamente corretas. • Conhecer os aspectos de segurança e privacidade na internet e nos DM, a fim de realizar uma autoavaliação e metarreflexão sobre o seu uso. • Saber que a internet oferece risco para os usuários, onde existem pessoas (hackers) que podem roubar as informações. • Saber a definição de alguns termos relacionados com a segurança na internet, como, por exemplo: password, spam, quarentena, https. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliar sua segurança online ao divulgar o material digital. • Fazer cópia de segurança do arquivo para garantir a segurança e integridade do conteúdo publicado. • Usar recursos de segurança e privacidade online para preservar seus dados pessoais. • Avaliar a própria segurança online ao divulgar o material digital. • Avaliar o local mais adequado (biblioteca, Ambiente Virtual de Aprendizagem, redes sociais digitais) para divulgação do material digital. • Gerenciar as configurações pessoais para a disponibilização de informações privadas nas ferramentas de comunicação na internet, como redes sociais digitais. • Conhecer recursos de bloqueio, denuncia e restrito. • Definir configurações de segurança em um telefone celular. • Filtrar informações com segurança. • Ajustar as configurações de privacidade. • Saber diferenciar possíveis arquivos e mensagens com vírus que podem ser prejudiciais para os DM. • Identificar spams nas ferramentas de comunicação e interação. • Reconhecer mensagens em ferramentas de comunicação instantâneas que são consideradas spams (como por exemplo, correntes virtuais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser cauteloso. • Ser flexível. • Ter autonomia. • Ser respeitoso. • Ser prevenido. • Ser resiliente.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Segurança e Privacidade <i>(continuação)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as ações a serem realizadas para evitar riscos para o uso dos recursos digitais, como, por exemplo, o antivírus no DM (smartphone ou tablet). • Saber distinguir entre proteção de dados e segurança de dados. • Entender o risco de roubo de identidade e outros roubos de senhas. • Saber que existem pessoas mal-intencionadas que roubam informações através de propagandas maliciosas, via spam. • Saber diferenciar uma informação verdadeira de uma informação falsa. • Saber a definição de alguns termos relacionados com a segurança na internet, como, por exemplo: fake, malware, cookies, phishing. • Saber que muitos serviços interativos usam informações sobre ele ou ela para filtrar e oferecer serviços e propagandas através de mensagens de maneiras mais ou menos explícitas. • Entender como seus vestígios digitais ou vestígios tecnológicos (digital footprints) são vistos pelos outros. • Saber que existem pessoas que podem invadir a sua privacidade nas redes sociais e outros serviços, como e-mail e conta de banco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quando um site de compras online é seguro (possuem o indicador de cadeado no endereço eletrônico). • Reconhecer os riscos de compartilhar informações falsas e suas consequências. • Identificar mensagens que possam roubar dados pessoais como senhas e dados bancários. • Utilizar ferramentas de gerenciamento nas redes sociais digitais que bloqueiam a divulgação de dados pessoais como endereço, telefone, etc. • Utilizar ferramentas de localização (GPS) de forma adequada para não expor sua localização para todos. • Reconhecer aplicativos e recursos que solicitam a localização ou fotos de locais no intuito de divulgar dados pessoais. • Criar e armazenar as contas (login com usuário e senha) utilizadas nos serviços disponíveis na internet. • Criar uma senha com uma sequência de caracteres que dificulte a sua descoberta (por exemplo: não utilizar data de nascimento, sequência numérica, etc.). • Sair dos serviços que estão sendo utilizados na internet (“deslogar”). • Reconhecer os tipos mais frequentes de extensão de arquivos que podem ser vírus. • Pesquisar na internet informações sobre os golpes mais utilizados para roubo de informações pessoais (em sites como o EFraudes). 	

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Segurança e Privacidade <i>(continuação)</i>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Proteger os dados, não divulgando na internet – principalmente nas redes sociais – informações pessoais como telefone, endereço, dados bancários, etc. • Identificar e apagar spam recebido através dos serviços da internet. • Comparar as informações recebidas na internet, para averiguar as falsas das corretas, a fim de evitar a propagação de corrente. • Ser capaz de identificar e-mails e pessoas mal-intencionadas na internet que podem roubar seus dados pessoais. • Reconhecer os tipos de vírus existentes; • Utilizar os recursos de filtragem de propagandas que existem em alguns serviços. • Verificar, ao utilizar um serviço de internet para compras ou conta bancária, o protocolo de internet de segurança (https). • Utilizar os recursos do antivírus no smartphone. • Utilizar serviços de compra e conta bancária de forma segura, analisando possibilidades de fraude (páginas sem https, páginas que remetem a outros locais, e não ao do serviço, etc.). • Identificar e apagar spam recebido através do smartphone. • Monitorar e rastrear informações do perfil digital (identidade). • Capaz de diferenciar e escolher um sistema operacional e softwares seguros para navegação, e proteger-se de diversos tipos de ameaças do mundo digital, tais como malware, vírus, etc. 	

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Informação		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e diferenciar as informações de acordo com o perfil de cada aplicativo e mídia digital utilizado para construir materiais. • Conhecer e diferenciar os tipos de informações disponíveis nas ferramentas de comunicação e interação no virtual. • Conhecer mecanismos de filtragem de informações nos aplicativos de comunicação e interação nos DM. • Conhecer ferramentas de gerenciamento de informações nas redes sociais. • Conhecer formas de compartilhar informações como, por exemplo, aplicativos e ícones disponibilizados nos aplicativos. • Conhecer a possibilidade de gerenciamento das informações privadas do perfil nas ferramentas de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar as informações de acordo com o perfil de cada aplicativo e mídia digital utilizado para construir materiais. • Diferenciar os tipos de informações disponíveis nas ferramentas de comunicação e interação no virtual. • Identificar informações falsas disponibilizadas em forma de spams e fake news. • Selecionar e escolher a melhor combinação de informações para encontrar pessoas e filtrar dados nos aplicativo dos DM. • Diferenciar e utilizar ferramentas de informações para analisar as verdadeiras das falsas, além de golpes aplicados na internet. • Diferenciar e utilizar ferramentas de informações para analisar as verdadeiras das falsas, além de golpes aplicados na internet. • Pesquisar e comparar as informações encontradas nos sites disponíveis em ferramentas de pesquisa na internet. • Utilizar ferramentas e aplicativos para DM que permitam a criação, compartilhamento e gerenciamento das informações. • Diferenciar as informações de postagem de amigos para as de propagandas nas redes sociais digitais. • Fazer uma avaliação crítica das informações que encontram na internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possuir confiança para gerir as informações de aplicativo de interação e comunicação. • Ser responsável pela gestão das informações utilizada. • Ser crítico sobre as informações compartilhadas. • Ser flexível sobre as informações acessadas.
Comunicação		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os tipos de comunicação (síncrono assíncrono). 		

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Comunicação <i>(continuação)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os estilos de comunicação (oral, escrito, imagem, sinais etc.). • Conhecer os tipos de aplicativos para comunicação. • Conhecer os tipos de redes sociais existentes (Facebook, Instagram, Youtube, WhatsApp, etc.). • Conhecer as formas de linguagem utilizada de acordo com o público alvo e aplicativos. • Conhecer a linguagem utilizada na internet (internetês). • Conhecer os tipos de emojis, figuras, gifs e memes disponíveis nas ferramentas de comunicação. • Conhecer que existem diferentes recursos nas ferramentas de comunicação que permite uso de múltiplas linguagens como áudio, texto, vídeo etc. • Conhecer os tipos de aplicativos para produção de materiais com a finalidade de se comunicar (vídeo, áudio etc). • Conhecer os tipos de comunicação. • Conhecer os tipos de mídias (áudio, vídeo, imagem, texto etc). • Conhecer as maneiras de comunicar utilizando as redes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os aplicativos de comunicação. • Utilizar aplicativos de comunicação instantânea (exemplos: WhatsApp, Messenger etc). • Utilizar mensagens por vídeo (exemplo: Skype, WhatsApp). • Criar e se comunicar através de grupos online. • Diferenciar as formas de linguagem utilizada de acordo com o público alvo e aplicativos. • Diferenciar os tipos de emojis, figuras, gifs e memes disponíveis nas ferramentas de comunicação. • Utilizar aplicativos de redes sociais para comunicação e interação (Exemplos: Facebook, Instagram etc). • Realizar postagens nas redes sociais digitais. • Gravar e enviar mensagens de voz e vídeo através dos aplicativos. • Utilizar nas ferramentas de comunicação uma linguagem que seja adequado ao público que está se comunicando. • Aplicar emojis, figuras, gifs e memes de forma a expressar sentimentos e emoções no virtual. • Comunicar utilizando linguagem própria da internet (internetês). • Utilizar uma linguagem adequada, concisa e objetiva cuidados aspectos de gramática da linguagem utilizada para se comunicar. • Aplicar diferentes linguagens na comunicação, como áudio, visual, multimídia, textual e simbólica etc. 	

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Comunicação (continuação)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar mensagens instantâneas com mídias digitais. • Encaminhar mensagens através das ferramentas de comunicação do DM. • Escolher e adequar às mídias digitais de acordo com as interações sociais estabelecidas. • Compartilhar os materiais desenvolvidos através dos DM. • Escolher os melhores recursos para se comunicar. • Compartilhar diferentes mídias nos recursos de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter responsabilidade no uso das redes sociais digitais. • Ter cautela no uso das redes sociais digitais. • Ser flexível sobre as interações sociais realizadas nos DM. • Possuir respeito e tolerância para com o outro através dos aplicativos de comunicação. • Ter paciência para utilizar os DM. • Ser flexível sobre as diferentes formas de comunicação e compartilhamentos de materiais digitais através dos DM. • Ter confiança para desenvolver mídias digitais para estabelecer diferentes formas de comunicação. • Ter autonomia para desenvolver mídias digitais para estabelecer diferentes formas de comunicação. • Ser cooperativo e realizar trocas sociais nos DM.
Internet		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer ferramentas de busca na internet e suas configurações. • Conhecer mecanismos de filtragem de informação nos sites de pesquisa na internet. • Conhecer as plataformas de busca. • Saber o que é internet. • Saber o que é site. • Saber o que é um navegador web. • Saber identificar o site que procura. • Saber fazer upload e download de arquivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar mecanismos que permitem uma filtragem na busca de informações na internet (sites de pesquisa). • Navegar pela internet com navegadores diferentes. • Utilizar plataformas de busca. • Buscar informações na internet. • Abrir uma nova guia no navegador web. • Inserir um endereço na barra de endereços e ir para o site. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser flexível no uso das ferramentas de busca. • Ser confiante. • Ser crítico. • Ter autonomia para entrar na internet. • Ter motivação para aprender sobre a internet.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Internet <i>(continuação)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Saber o que são pop-ups e anúncios nas páginas web. • Saber que existem mecanismos de busca na web. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcar um site como favorito. • Usar a função de atualização da página web. • Ir para a página anterior ao navegar na Internet. • Identificar o site que procura. • Fazer upload e download de arquivos • Reconhecer pop-ups e anúncios. • Usar os mecanismos de busca na web. 	
Conteúdo		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os tipos de mídias digitais e suas diferenciações para as postagens realizadas em aplicativos. • Conhecer os aplicativos disponíveis para a construção de mídias e recursos digitais como áudio, vídeo, imagem etc. • Conhecer como desenvolver mídias digitais, como imagens, vídeos e áudios, para melhorar a comunicação através dos DM. • Conhecer as potencialidades e limitações para o desenvolvimento de mídias e recursos digitais. • Conhecer formas de exportar/compartilhar uma mídia (fotos, vídeos, músicas). • Conhecer os princípios éticos e legais de postagem e compartilhamento de informações na Internet no que diz respeito à autoria de materiais digitais. • Conhecer plataformas, redes sociais e bibliotecas onde podem ser disponibilizados materiais digitais. • Conhecer o público-alvo para o qual o conteúdo digital está sendo feito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar os melhores aplicativos de construção de mídias e recursos digitais de acordo com sua necessidade. • Escolher a mídia digital mais adequada com o tipo de aplicativo escolhido no DM para a produção de materiais digitais. • Configurar a mídia digital de acordo com o tipo de aplicativo escolhido no DM para a produção de materiais digitais. • Planejar o desenvolvimento de mídias e recursos digitais pelos e para os DM. • Construir materiais e recursos digitais através dos DM. • Compartilhar e publicar os materiais construídos através dos DM. • Construir e editar mídias digitais (fotos, áudios, vídeos etc.) para estabelecer uma melhor interação no social. • Utilizar os aplicativos para construir mídias digitais (vídeos, áudios, imagens etc.) com base nas limitações e potencialidades oriundas do envelhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser reflexivo sobre a escolha e desenvolvimento de materiais digitais através dos DM. • Ser crítico sobre a escolha e desenvolvimento de materiais digitais através dos DM • Ser colaborativo para realizar o compartilhamento de materiais digitais através dos DM. • Ter abertura para as atualizações e possíveis modificações nos aplicativos de construção de materiais digitais. • Ter autonomia para produzir materiais digitais nos DM de acordo com a necessidade. • Ter motivação. • Considerar os princípios éticos e legais de postagem e compartilhamento de informações na Internet, especificamente quanto à autoria de materiais digitais. • Ter confiança para interagir e compartilhar materiais em DM. • Ser determinado. • Ser persistente. • Ser criativo. • Estar interessado em aprender sobre ferramentas de autoria.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Conteúdo <i>(continuação)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o assunto/tema a ser abordado no material digital. • Plano das etapas (fazer um roteiro) para criar o material digital. • Saber selecionar informações úteis na Internet. • Saber o quão confiável é a informação que encontro na Internet. • Conhecer as ferramentas para criação de sites. • Saber que pode fazer mudanças no conteúdo produzido por outras pessoas. • Conhecer a legislação de direitos autorais. • Conhecer diferentes tipos de licenças se aplicam ao conteúdo online. • Conhecer os tipos de publicação online. • Saber que pode comentar em publicações online. • Saber que outras pessoas poderão ler os comentários feitos em uma publicação online. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar os materiais em diferentes dispositivos. • Compartilhar os materiais digitais nas redes sociais, resguardando a segurança das informações pessoais. • Identificar os ícones de compartilhamento de materiais digitais em DM. • Tornar o material pertinente ao contexto. • Analisar e avaliar as potencialidades e limitações das ferramentas de autoria utilizadas para a criação do material digital. • Projetar gráficos ou ilustrações para uma finalidade específica. • Criar vídeos. • Criar um site ou Blog. • Editar fotos. • Criar documentos. • Acessar notícias. • Fazer mudanças no conteúdo que outras pessoas produziram. • Reelaborar conteúdo digital de outra pessoa, respeitando os direitos autorais. • Usar a mídia digital adequadamente para uma finalidade específica sem infringir as leis de direitos autorais. • Referenciar autoria. • Identificar diferentes tipos de licenças se aplicam ao conteúdo online. • Escrever e publicar online. • Comentar publicações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser respeitoso. • Ser cuidadoso.

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Conteúdo (continuação)		
	<ul style="list-style-type: none"> • Criar conteúdo de vídeo. • Publicar conteúdo de vídeo online. • Criar algo novo a partir de imagens, músicas ou vídeos online existentes. • Criar histórias em quadrinhos a partir de fotos. • Criar histórias em quadrinhos em aplicativos específicos para isso. • Editar quadrinhos criados a partir de fotos. 	

Fonte: elaborado pela autora.



A análise dos materiais permitiu verificar que as temáticas das competências digitais se concentram principalmente em: gerenciamento de dados, resiliência, uso estratégico, entretenimento, netiqueta, solução de problemas, transações, hardware, software e suas funções, internet, informação, segurança, comunicação, colaboração e conteúdo. Já os materiais em que houve predominância de temáticas relacionadas a conteúdo, informação, segurança, comunicação, colaboração e solução de problemas, são, sobretudo, reflexo do uso do DigComp Framework (2022) como base para a elaboração de listagens de competências digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de envelhecimento só pode ser compreendido com base no ciclo de vida das pessoas, não sendo possível definir uma “pessoa idosa típica”. Mais que isso, é preciso desprender-se de estereótipos ultrapassados e julgamentos que colocam a pessoa idosa em situação de dependência, doença, exclusão e isolamento. Também o uso das TDICs pelas pessoas idosas não é único, sofrendo influência de diferentes fatores como renda, escolaridade, gênero, local em que vivem, influência de pessoas próximas, acesso a equipamentos e internet, dentre outros.

O mapeamento realizado mostra que há muitos estudos sobre o tema das competências digitais das pessoas idosas, com aumento significativo de publicações nos últimos quatro anos. Isso reflete a preocupação com a temática, mas também o quanto ainda há a evoluir em propostas que realmente tenham as pessoas idosas no centro das investigações e práticas.

Há um apelo global pela digitalização de serviços públicos e privados, conexão permanente e uso constante das TDICs para atividades pessoais e profissionais. Estar online é uma exigência, não mais uma vontade ou uma opção: serviços públicos, prova de vida de aposentadoria, recebimentos e pagamentos estão online. Tudo está na web; há aplicativos para quase tudo. Os bancos buscam concentrar todos os produtos e atendimentos nos aplicativos e sites, as lojas melhoram seus marketplaces e, inclusive, é tendência em algumas que não haja mais estoque, podendo ser escolhido o produto através de um tablet junto com o vendedor.

Muitos estudos têm sido realizados sobre a temática das competências digitais das pessoas idosas e ainda há muito a ser estudado e incluído nessa

listagem. Por exemplo: não foram identificadas competências digitais relacionadas à gestão de bullying cibernético ou ageísmo, por exemplo, sendo estes importantes aspectos a serem abordados em formações sobre o uso das TDICs não só para pessoas idosas, mas para a sociedade como um todo. Então, a medida que o conhecimento sobre o tema avança, a listagem aqui apresentada deverá ser atualizada, com novas competências sendo incluídas e outras, já ultrapassadas pelo avanço da tecnologia, excluídas ou modificadas.

Por ora, o quadro de competências digitais aqui apresentado pode ser um auxiliar para orientar a proposição de cursos, servindo como um orientador para a elaboração de conteúdos programáticos. Indo além, também pode ser referência para tutorias e até familiares de pessoas idosas que desejam auxiliá-las no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso da tecnologia, contribuindo para que tenham mais autonomia, sendo crítico e possam escolher de forma livre e esclarecida sobre o uso ou não das TDICs.

REFERÊNCIAS

AGUDO, A. A.; GARCÍA, E. G.; MARTÍNEZ-HEREDIA, N. Desafíos para una ciudadanía inclusiva: competencia digital entre adultos mayores y jóvenes. **Comun. Mídia Consumo**, v. 17, n. 48, p. 11-33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18568/cmc.v17i48.2247>. Acesso em: 20 jan. 2023.

AUNG, M. N.; KOYANAGI, Y.; NAGAMINE, Y.; NAM, E. W.; MULATI, N.; KYAW, M. Y.; MOOLPHATE, S.; SHIRAYAMA, Y.; NONAKA, K.; FIELD, M.; CHEUNG, P.; YUASA, M. Digitally inclusive, healthy aging communities (DIHAC): a cross-cultural study in Japan, Republic of Korea, Singapore, and Thailand. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 19, n. 6976, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19126976>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BARRIENTOS-BÁEZ, A.; GARCÍA, A. P.; CALDEVILLA-DOMÍNGUEZ, D. Technological digital literacy: volunteer training. **Investigaciones Sobre Lectura**, v. 15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12560>. Acesso em 05 de jan de 2023.

BLAŽIČ, B. J.; BLAŽIČ, A. J. Overcoming the digital divide with a modern approach to learning digital skills for the elderly adults. **Educ Inf Technol**, n. 25, p. 259-279,

2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09961-9>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARENZIO, A.; FERRARI, S.; RASI, P. Older people's media repertoires, digital competences and media literacies: a case study from Italy. **Educ. Sci.**, v. 11, n. 10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11100584>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARVALHO, C. V. de; CANO, P.; ROA, J. M.; WANKA, A.; KOLLAND, F. Overcoming the silver generation digital gap. **JUCS - Journal of Universal Computer Science**, v. 25, n.12, p. 1625-1543, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3217/jucs-025-12-1625>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CHANYAWUDHIWAN, G.; MINGSIRITHAM, K. An analysis of elderly use of digital technology in Thailand. **International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)**, v. 16, n. 07, p. 173-181, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i07.28755>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CHOI, E.; PARK, N. IT Humanities education program to improve digital literacy of the elderly. **Journal of Curriculum and Teaching**, v. 11, n. 5, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n5p138>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CHOUDHARY, H.; BANSAL, N. Addressing digital divide through digital literacy training programs: a systematic literature review. **Digital Education Review**, n. 41, Jun./2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1363193.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CIRULE, I.; BALTA, M.; KOMAROVA, I.; GUDELE, I. Senior digital up-skilling – Erasmus plus programme project dial case study. **Economics and Culture**, v. 16, n. 2, p. 82-92, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/jec-2019-0024>. Acesso em: 15 jan. 2023.

COELHO, A. R. Modes of relating to the new ICTs among older internet users: a qualitative approach. **Ageing & Society**, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0144686X22000605>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DANILEWICZ, W.; PRYMAK, T. Self-development in old age versus the challenges of the information society: the polish-bulgarian-portuguese perspective. **Education and Self Development**, v. 14, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26907/esd14.2.04>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DOVIE, S. A.; DZORGBO, D. S.; MATE-KOLE, C. C.; MENSAH, H. N.; AGBE, A. F.; ATTIOGBE, A.; DZOKOTO, G. Generational perspective of digital literacy among Ghanaians in the 21st Century: wither now? In: **Media Studies**, v. 10, n. 20, 2019. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/file/343066>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DUROCHER, M.; GAUTHIER, M. A food blog created by and for elders: a political gesture informed by the normative injunctions to eat and age well. **Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A**, n. 36, p. 75-92, 2018. Disponível em: https://ixdea.org/wp-content/uploads/IxDEA_art/36/36_5.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

ESCODER, S.; LIESEGANG, R.; RIVOIR, A. Usos y competencias digitales en personas mayores beneficiarias de un plan de inclusión digital en Uruguay. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 54-80, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.3>. Acesso em: 05 jan. 2023.

EUROPEAN Commission. **DigComp Framework**, 2022. Disponível em: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en. Acesso em: 03 out. 2022.

GIL, H; GALVÃO, L. Infoincluir Cidadãos 50+ o contributo formativo da USALBI - Universidade Sénior de Castelo Branco. **11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)**, p. 1-6, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5339/1/Infoincluir%20cidad%C3%A3os%20502.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GONZÁLEZ, E. G.; AMARO, A. A.; MARTÍNEZ, N. H. Comparative study of Competences 2.0 between young and senior people. Present time and challenges for their inclusion. In: **Revista Espacios**, v. 40, n. 5, 2019. Disponível em: <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p15.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GOODMAN-DEANE, J.; BRADLEY, M.; CLARKSON, J. Relating age, digital interface competence, and exclusion. **Gerontechnology**, v. 20, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4017/gt.2021.20.2.24-468.11>. Acesso em: 15 jan. 2023.

HOLGUIN-ALVAREZ, J.; GARAY-RODRÍGUEZ, P.; AMASIFUÉN-SÁNCHEZ, V. HUAITA ACHA, D. M.; LUZA CASTILLO, F. F.; CRUZ-MONTERO, J.; LEDESMA-PÉREZ, F. Digital competences in the elderly and university students: didactic interaction from the use of social networks. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)**, v. 16, n. 04, p. 188–200, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.18519>. Acesso em: 05 jan. 2023.

HOLGUIN-ALVAREZ, J.; MANRIQUE-ALVAREZ, G.; APAZA-QUISPE, J.; ROMERO-HERMOZA, R. Digital competences in the social media program for older adults in vulnerable contexts. **International Journal of Scientific & Technology Research**, v. 9, n. 5, mai/2020. Disponível em: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/70211>. Acesso em: 05 jan. 2023.

KARAPETYAN, R.V.; LEBEDEVA, E.V.; TITARENKO, L.G. Technoagism and Technical Behavior of Elderly Citizens: Results of Russian and Belarusian Research. **Adv Gerontol.**, v. 11, p. 391–397, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1134/S2079057021040044>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEE, H.; LIM, J. A.; NAM, H. K. Effect of a digital literacy program on older adults' digital social behavior: a quasi-experimental study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph191912404>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LLORENTE-BARROSO, C.; VIÑARÁS-ABAD, M.; SÁNCHEZ-VALLE, M. Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. **Comunicar**, v. 45, n. 23, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-03>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LOUREIRO, A.; BARBAS, M. Active Ageing – Enhancing Digital Literacies. **LCT 2014**. Lecture Notes in Computer Science, v. 8524, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07485-6_44. Acesso em: 05 jan. 2023.

MACEVICIUTE, E.; WILSON, T. D.; MANŽUCH, Z. Assessing the graphic questionnaire used in digital literacy training. Issues **in Informing Science and Information Technology**, v. 16, p. 113-126, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.28945/4301>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MACHADO, L. R. **Modelo de competências digitais para m-learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre/RS, 2019.

MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. e-competence the elderly and competence in e-learning. **6th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-2014)**, p. 346-353. Disponível em: <https://doi.org/10.5220/0004850003460353>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MACHADO, L. R.; MENDES, J. S. da S.; KRIMBERG, L.; SILVEIRA, C. da; BEHAR, P. A. Competência digital de idosos: mapeamento e avaliação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 941-959, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i4.8652536>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MARTIN, A.; GRUDZIECKI, J. DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development, **ITALICS**, v. 5, n. 4, 2006, p. 249 -267. Disponível em: <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARTÍNEZ-ALCALÁ, C. I.; ROSALES-LAGARDE, A.; PÉREZ-PÉREZ, Y. M.; LOPEZ-NOGUEROLA, J. S.; BAUTISTA-DÍAZ, M. L.; AGIS-JUAREZ, R. A. The effects of Covid-19 on the digital literacy of the elderly: norms for digital inclusion. **Front. Educ.**, v. 6, Jul./2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.716025>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTÍNEZ-HEREDIA, N. Desafíos en la era digital actual: TIC y personas seniors de la Universidad de Granada (España). **Linguagem e Tecnologia**, v. 13, n. 1, 2020, p. 82-95. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.82-95>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MARTÍNEZ-HEREDIA, N.; RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. M. Alfabetización y competencia digital en personas mayores: el caso del aula permanente de formación abierta

de la Universidad de Granada (España). **Revista Espacios**, v. 39, n. 10, 2018.
Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p37.pdf>.
Acesso em: 05 jan. 2023.

MIWA, M.; NISHINA, E.; KUROSU, M.; TAKAHASHI, H.; YAGINUMA, Y.; HIROSE, Y.;
AKIMITSU, T. Changing patterns of perceived ICT skill levels of elderly learners in
a digital literacy training course. **LIBRES**, v. 27, n. 1, p. 13-25, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.32655/LIBRES.2017.1.2>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MUNGER, K.; GOPAL, I.; NAGLER, J.; TUCKER, J. A. Accessibility and generalizability:
are social media effects moderated by age or digital literacy? **Research &
Politics**, v. 8, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/20531680211016968>.
Acesso em: 05 jan. 2023.

NIELSEN, M. M.; MAKPOR, M. E. Digital inclusion and gender-associated indicators:
a critical review of post-2010 literature. **ICEGOV 2021**, October 06–08, 2021,
Athens, Greece. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3494193.3494211>. Acesso
em: 05 jan. 2023.

NOIKLUEB, C.; BOONLUE, S.; SRIKAEW, D. Development of cyber wellness assessment
model for Thai elderly population. **International Conference on Digital
Government Technology and Innovation (DGTi-CON)**, Bangkok, Thailand, p.
43-46, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/DGTi-CON53875.2022.9849181>.
Acesso em: 20 jan. 2023.

PADILLA-GÓNGORA, D.; LÓPEZ-LIRIA, R.; DÍAZ-LÓPEZ, M. del P.; AGUILAR-PARRA, J.
M.; VARGAS-MUÑOZ, M. E.; ROCAMORA-PÉREZ, P. Habits of the elderly regarding
access to the new information and communication technologies. **Procedia -
Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 1412-1417, 2017. Disponível em: [https://
doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.206](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.206). Acesso em: 05 jan. 2023.

PEREIRA, C.; NEVES, R. Os idosos e as TIC – competências de comunicação e qualidade
de vida. **Rev. Kairós**, v. 14, n. 1, p. 5-26, mar/2011. Disponível em: [https://
doi.org/10.23925/2176-901X.2011v14i1p5-26](https://doi.org/10.23925/2176-901X.2011v14i1p5-26). Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRÍGUEZ, M. R. Mediación artística para la mejora de los entornos digitales en personas mayores: un proyecto de medialab prado. In: **Encuentros Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, n. 15, p. 204–213, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980057>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ROSE, J., HOLGERSSON, J., SÖDERSTRÖM, E. Digital inclusion competences for senior citizens: the survival basics. **EGOV 2020**. Lecture Notes in Computer Science, v. 12219, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-57599-1_12. Acesso em: 05 jan. 2023.

SILVA, M. A. da. **Habilidades desenvolvidas pelas pessoas da terceira idade:** inclusão digital e uso de smartphone. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38386>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SITEPU, Y. S.; RAJAGUKGUK, M.. Digital Literacy Competence Survey in Medan City. **Jurnal ASPIKOM**, v. 7, n. 1, p. 173-189, jan/2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24329/aspikom.v7i1.1067>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SLODKOWSKI, B. K. **Autoria digital:** um foco na construção de filmes em stop motion por idosos. 2022. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre/RS, 2022.

SLODKOWSKI, B. K.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. Competências digitais de idosos: um foco na construção de materiais digitais. **Acta Educ.**, Maringá, v. 44, e54325, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.54325>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SRIWISATHIYAKUN, K.; DHAMANITAYAKUL, C. Enhancing digital literacy with an intelligent conversational agent for senior citizens in Thailand. **Educ Inf Technol**, v. 27, p. 6251–6271, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10862-z>. Acesso em: 15 jan. 2023.

TSAI, H. S.; SHILLAIR, R.; COTTEN, S. R. Social support and “playing around”: an examination of how older adults acquire digital literacy with tablet computers. **Journal of Applied Gerontology**, v. 36, n.1, p. 29–55, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0733464815609440>. Acesso em: 15 jan. 2023.

URRA, C. V.; PASTENE, F. R.; CASTRO, S. O. Gobernanza electrónica e inclusión digital de personas mayores mediante estrategias de alfabetización digital e informacional en la localidad de Placilla, Valparaíso, Chile. **Palabra clave**, v. 12, n. 1, e168, oct./ 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18539912e168>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VAN DEURSEN, A. J. A. M.; VAN DIJK, J. A. G. M. Internet skill levels increase, but gaps widen: A longitudinal crosssectional analysis (2010–2013) among the Dutch population. **Information Communication & Society**, v. 18, n. 7, p. 782–797, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.994544>. Acesso em: 18 mar. 2023.

YANG, S.; JANG, J. Understanding older adults’ Internet use and psychological benefits: The moderating role of digital skills. In: **Behaviour & Information Technology**, 43(1), 2022, p. 60–71. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2153082>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ZADRAŽILOVÁ, I.; VIZVÁRY, P. Digital literacy competencies and interests of elderly people. **ECIL 2021**. Communications in Computer and Information Science, v. 1533, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_12. Acesso em: 20 jan. 2023.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.017

COMPONDO A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL

Ana Carolina dos Santos Martins¹

Ana Roseli Paes dos Santos²

RESUMO

O presente trabalho tece reflexões acerca de um fazer musical educativo sob as prerrogativas da Educação Inclusiva, que no caso específico de nossa pesquisa, tem como foco o ensino e a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais específicas nos espaços escolares. Conforme evidenciam as leis vigentes no Brasil, a educação é direito de todo cidadão e dever do Estado (BRASIL, 1988). Ademais, deve ser oferecida com qualidade, sem discriminação, (BRASIL, 1996; 2015), com adaptações metodológicas, avaliativas e arquitetônicas, se necessário (BRASIL, 2015). Contudo, por vezes não há um diálogo entre a perspectiva legal e um fazer educativo que se aproxime da condição de estar no mundo (GESSER, 2009) desses estudantes. Situação que parece desconhecer a realidade das salas de aula, principalmente por estarem firmados em postulados engessados e adequados a somente uma parcela da sala de aula, ao estudante “ideal”. Por consequência disso, nos dedicamos a analisar a literatura da Educação Musical a fim de encontrarmos o suporte necessário para uma formação musical a todos os estudantes nos espaços escolares (MARTINS, 2023; MARTINS; SANTOS, 2022; LOURO, 2013; entre outros). Constatamos que há proposições pedagógicas permeadas de adaptações a realidade dos discentes sem diminuição de qualidade e conteúdo, que sejam de fato possíveis a todos. Ressaltamos que a necessidade da utilização de metodologias diversificadas e processos específicos - por vezes, individualizados - evidencia que a Educação Musical e a Educação Especial precisam, assim

1 Mestre em Música pela Universidade Federal de São João Del-Rei- UFSJ. Docente da Faculdade Música do Espírito Santo – Fames. E-mail: ana.martins@fames.es.gov.br

2 Doutora em Estudos da Criança na Especialidade da Educação Musical pela Universidade do Minho/Portugal. Docente da Universidade Federal do Tocantis – UFT. E-mail: anaroseli@mail.uft.edu.br – Pesquisadora Produtividade CNPq

como em um contraponto³ melódico, existir em seu próprio espaço e respeitar suas delimitações, se apresentando com uma definição própria e cunhada como, Educação Musical Especial (EME), pois reforça o constituído nas leis, aponta para as atuais definições educativas e reconhece todo o estudante como cidadão protagonista das suas próprias composições diárias (e musicais).

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Especial, Educação Musical Especial.

3 Na música, é uma técnica de composição feita com sobreposições melódicas, que podendo ser contrastantes e ainda assim, harmoniosas, contudo, complementares entre si.

PRELÚDIO

A Educação Musical Especial é uma área de estudo e prática que busca integrar os princípios da Educação Musical com as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Esta abordagem reconhece que cada aluno é único e que a educação deve ser adaptada para atender às suas necessidades individuais. No entanto, a implementação da Educação Musical Especial enfrenta diversos desafios, incluindo a falta de um conceito claro e definido de Educação Musical Especial, que possa orientar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Além disso, é necessário considerar a legislação brasileira e as políticas de inclusão, que estabelecem diretrizes para a educação de alunos com necessidades especiais. A música é uma área do conhecimento em si mesma, mas que dialoga de modo interdisciplinar com outras ciências, por esta característica, aviva o protagonismo e a autonomia do estudante, reconhece e valoriza suas produções sem a necessidade de impor padrões ou estereótipos de aprendizado, ainda que muitas vezes aparente ser assim.

A Educação Musical Especial, portanto, não é apenas sobre ensinar música, mas também sobre usar a música como um recurso para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Isso requer primeiro uma compreensão profunda das necessidades individuais dos alunos, segundo a capacidade de adaptar as práticas de ensino para atender a essas necessidades.

A música, como forma de expressão e comunicação, tem o poder de transcender barreiras e conectar pessoas de diferentes origens e habilidades. No entanto, apesar do potencial da Educação Musical Especial, ainda há muitos desafios a serem superados. Um desses desafios é a falta de um conceito claro e definido de Educação Musical Especial. Sem um conceito claro, é difícil para os educadores e formuladores de políticas desenvolverem práticas pedagógicas e políticas educacionais eficazes.

Outro desafio é a necessidade de adaptar as práticas de ensino de música para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Isso requer uma compreensão profunda das necessidades individuais dos alunos e a capacidade de adaptar as práticas de ensino para atender a essas necessidades.

A estrutura da pesquisa se apresenta fazendo conexões com elementos musicais. Dessa forma, nossa Introdução, recebe o nome de Prelúdio, por ser

o primeiro passo do desenvolvimento apresentado em nossa discussão, surge comparado com uma peça musical introdutória de obra maiores, como por exemplo: uma Ópera e/ou um Ballet. A Metodologia, vem denominada como, Campo Metodológico Harmônico, fazendo referência ao campo harmônico da música, que delimita as combinações e possibilidades sonoras a serem trabalhadas, ou seja, indica os caminhos a serem percorridos.

O desenvolvimento do trabalho é composto como a forma musical Sonata, se apresentada em três partes, que aqui chamados de Movimentos. O primeiro movimento, expõem de forma ampla o tema e as possibilidades ao diálogo, dessa forma, aqui cadenciamos as proposições do Larrosa (2002) e do Swanwick (2003). O segundo movimento, usualmente é mais lento e mais denso, por essa razão, desdobramos a exposição da legislação educacional brasileira que se relaciona com a Educação Musical Especial. O terceiro movimento e o Poslúdio (peça musical utilizada para o encerramento de uma obra), apresenta a reexposição do tema com variações forte que conduzem ao fim da obra musical, por essa razão aqui evidenciamos a necessidade da atuação educacional de música para pessoas com necessidades específicas no ensino e na aprendizagem, ser denominada e conceituada como: Educação Musical Especial.

CAMPO METODOLÓGICO HARMÔNICO

Movidas pelo interesse em conceituar o termo Educação Musical Especial, por compreender que, para além do nome, há no conceito bases teóricas firmes para se repensar, estruturar e promover um fazer musical educacional na Educação Básica para estudantes com necessidades educacionais diversificadas.

Optamos em conduzir nossa pesquisa com base na Revisão Sistemática de Literatura especializada, inicialmente por possibilitar o manuseio de materiais confiáveis adquiridos como resultado de pesquisa. Por ser pautada em estudos relevantes da área, conduzir a sintetização das principais informações sobre o problema apresentado e por nortear e ser estabelecida em um criterioso aporte teórico (SAMPAIO; MANCINI, 2007; COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Assim, há o interesse de apresentar três bases reflexivas para sustentar nossa discussão, que aqui elencamos junto ao referencial teórico: A concepção de experiência do Larrosa (2002) associada as práticas da Educação Musical estabelecidas pelo Swanwick (2003a); o compêndio legislativo educacional brasileiro (BRASIL, 1988; 1996; 2015, entre outros) que assegura para a vivência

escolar um processo de ensino e de aprendizagem a partir de um fazer adaptado as necessidades apresentadas pelos estudantes; e, o reforço da perspectiva atual de nossa composição social, no que se refere aos quantitativos numéricos (IBGE, 2010) e a possibilidade de uma Educação Musical que dialogue com as necessidades da Educação Especial (OLIVEIRA, 2020; PAULINO, 2019; VIANA; SILVA, 2015; LOURO, 2013, entre outros), fazendo-se então, na perspectiva da Educação Musical Especial (MARTINS, 2023; MARTINS; SANTOS, 2023; MARTINS; SANTOS, 2022).

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

PRIMEIRO MOVIMENTO: NO TOM DA EXPERIÊNCIA POR LARROSA E SWANWICK

A partir do texto “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência” do livro *Tremores* do filósofo da Educação Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20-28), é possível sermos instigados a refletir sobre as regularidades estabelecidas nos processos educacionais que são engessadas e naturalizados desde sempre. Proposições como: os currículos, as avaliações, a didática e as metodologias escolhidas, usualmente são pensadas para um estudante “padrão”, para um estudante que fica sentado durante as cinco aulas, que ouve atentamente o que é apresentado em sala de aula, faz anotações e sempre levanta a mão pedindo a palavra. Perfil raro, quase inexistente.

No texto, fica evidente que a produção educacional, se faz em uma produção coletiva, reflexiva e associada as experiências e as histórias narradas, vividas e sentidas, pelos docentes e discentes. Quase o oposto as abordagens educativas tradicionais, pois a prioridade está nas experiências pessoais dos estudantes e a construção de significado a partir dela.

O filósofo argumenta que a escassez contemporânea de experiências pode ser atribuída, à sobrecarga de informação. Ele sustenta que a incessante busca por conhecimento e a ênfase na sociedade como uma “sociedade da informação” resultam na anulação das possibilidades de vivências significativas. A distinção entre informação e experiência é destacada, enfatizando que,

apesar da crescente acumulação de conhecimento, a verdadeira vivência é cada vez mais rara.

A experiência não se limita a um simples contato com o mundo, mas sim é uma construção subjetiva que envolve reflexão e significado, contribuindo para a própria vida, não somente acadêmica. Larrosa enfatiza que “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (2002, p. 25), apontamento que se relaciona diretamente ao fazer musical, e por isso acrescentamos, o que soa, o que faz silêncio, o que tem um ritmo métrico, constante.

A Educação Musical, tem ao logo do tempo apresentado várias propostas de renovação em seus processos de ensino e de aprendizagem, incentivando o uso de metodologias ativas e proporcionando vivências que passam pela necessidade do “experimentar” antes de “compreender”. O “experimentar” é realizado por meio do “fazer musical”, que dentre tantos educadores musicais, aqui destacamos os termos de Swanwick (2003), que inclui a composição, apreciação musical e performance, como uma primeira base para o fazer musical, contudo associadas ao aprofundamento na literatura sobre música e o desenvolvimento de técnica/habilidade, que são apresentadas em seu modelo C(L)A(S)P de ensino de música. Ou seja, essa prática, assume um papel central nessa concepção de Educação Musical, pois permite aos estudantes uma interação real com a música e com as diversas maneiras de vivenciá-la: tocando, cantando, compondo, improvisando, ouvindo, dançando ou simplesmente movendo o corpo.

Os estudantes não chegam em nossas salas de aula dissociados de experiência musicais, ao contrário disso, usualmente narram histórias permeadas de sons, melodias e canções, dessa forma, é preciso valorizar “o discurso musical dos alunos” (SWANWICK, 2003, p. 66- 68), e encadear propostas educacionais que se aproximem das suas vivências, proporcionem experiências e conduzam a um conhecimento musical autônomo.

Larrosa (2002) define essa proposição como o “saber da experiência”, pois refere-se ao conhecimento adquirido por meio de suas próprias experiências. Para o autor, é fundamental considerá-la como uma forma válida de conhecimento e valorizá-la no campo educacional.

Para educador musical Keith Swanwick (2003), a autonomia musical deve ser buscada desde o início, antes mesmo do contato com a notação e padrões musicais. O que corrobora com Larrosa, pois “quando se redige o currículo,

distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho” (2002, p. 22), ou seja, os conteúdos pré-estabelecidos são os agentes formadores inegociáveis do processo de ensino e de aprendizagem, são o que de fato são valorizados, as possibilidades musicais que transbordam esse espaço, não são reconhecidas como saberes.

Swanwick (2003) defende que ouvir e articular, são os saberes basilares, depois é que são acrescentadas a leitura, a compreensão e a escrita musicais. O educador musical compreende a música como um discurso, análogo à linguagem falada. Dessa forma, a aquisição da linguagem musical deve envolver o estudante em vivências musicais com outras pessoas que fazem música, assim como acontece nas vivências auditivas e orais com outros falantes. Após essas vivências serem adquiridas, é possível o contato com a representação escrita da música. Se é que isso deva algum dia ocorrer, pois muitas tradições musicais sobrevivem sem qualquer tipo de notação.

Para Larrosa e Swanwick, a experiência é uma dimensão fundamental da vida humana e que está intrinsecamente ligada ao conhecimento, ela é um processo ímpar de construção e significação do mundo.

“Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer””. (LARROSA, 2002, p.34).

Por fim, é importante destacar que os processos educacionais apresentados, além de priorizarem o fazer independente mediado, ou não pelo professor, um aprendizado livre, porém respeitoso e conduzido pela exequibilidade musical, não fazem exigência de um perfil adequado de estudante. Porque “pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mis parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática” (LARROSA, 2002), que se apresenta possível a todos, independente de sua condição ou necessidades educacionais específicas, pois através da modelação das experiências postas, faz-se a transformação para o conhecimento. Faz-se música.

SEGUNDO MOVIMENTO: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO

Embora a legislação brasileira seja extensa e, em teoria, alinhada com as demandas de um fazer educativo eficaz, frequentemente observamos um descompasso entre o que as leis estipulam e a realidade posta no dia a dia das salas de aula. Isso resulta em prejuízos e perdas pedagógicas, em experiências músico-educativas e por consequência, fragiliza o conhecimento nas salas de aula para os estudantes da Educação Básica, e aqui destacamos os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A fim de consolidarmos as nossas fundamentações para as reflexões aqui propostas, decidimos analisar a Constituição Federal Brasileira de 1988, destacando os artigos que refletem as diretrizes educacionais voltadas para os estudantes com necessidades educacionais específicas e que estão diretamente ligadas aos seus direitos desses nas instituições de ensino.

O quadro 1 destaca os artigos da Constituição Federal de 1988 que são correlacionados com o tema.

Quadro 1 – Artigos extraídos da Constituição Federal e as suas definições

Artigo	Definição
205 ⁴	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
206	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
208	A lei estabelece que a educação deve oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular.
227	É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

4 Os artigos 206, 208, 227 e 244 estão disponíveis no seguinte endereço: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Artigo	Definição
244	A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência,

Fonte: MARTINS; SANTOS (2024).

Na Constituição Federal, que ocupa o topo da hierarquia legislativa nacional, encontramos cinco artigos que dialogam com nossas proposições os: Artigos 20 (educação como direito de todos), 206 (igualdade de condições, pluralismo de ideias e liberdade de aprender e ensinar), 208 (atendimento educacional especializado ao PAEE), 227 (prioridade absoluta na educação de crianças e adolescentes) e 244 (adaptações arquitetônicas para acesso adequado de pessoas com deficiência). Todos os artigos destacados reforçam a inserção de todos os estudantes e as adaptações e/ou criação de condições e estruturas para que esses estudantes vivenciem de forma plena os espaços escolares.

As leis abordam questões em diversos aspectos relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham direito à inclusão social, cidadania, saúde, trabalho, educação, acessibilidade e permanência.

O quadro 2 destaca as leis brasileiras que asseguram as garantias necessárias aos estudantes do PAEE.

Quadro 2 – Leis brasileiras educacionais voltadas ao PAEE

Leis e Datas de publicação	Assunto
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 ⁵	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 ⁶	Estatuto da Criança e do Adolescente.
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ⁷	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a organização da educação brasileira.
Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 ⁸	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência (sic) ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

5 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

6 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

7 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

8 <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=1098&ano=2000&ato=f76M-zYU1EMNpWTb22>

Leis e Datas de publicação	Assunto
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 ⁹	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 ¹⁰	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 ¹¹	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Fonte: MARTINS; SANTOS (2024).

Nesse contexto, destacamos as Leis nº 7.853/89 e 10.098/00, que tratam do direito e da participação efetiva das pessoas PAEE no dia a dia escolar; a Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante o pleno exercício da cidadania em todos os aspectos da vida, incluindo a escola; a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes para a educação nacional, incluindo pessoas com necessidades educacionais específicas. As Leis nº 10.436/02 e 12.764/12 definem ações específicas para determinadas condições, como: o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação para e da pessoa surda e, respectivamente, a necessidade de adaptações para o ensino e aprendizagem da pessoa autista. A Lei nº 13.146/15, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura e promove condições fundamentais e de igualdade para o exercício dos direitos de todos os cidadãos com necessidades educacionais específicas.

Portanto, é fundamental conhecer a legislação para apoiar os diálogos, demandas e fazer-se cumprir, nos espaços escolares, o que está assegurado a todo cidadão.

TERCEIRO MOVIMENTO: PARÂMETROS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL

No contexto brasileiro, a Educação Musical Especial tem sido objeto de reflexão, destacando-se a insuficiência das políticas de inclusão e os debates acumulados sobre o exercício docente. Isso levanta questionamentos sobre a eficácia das ações educacionais musicais diante da diversidade nos espaços

9 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

10 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

11 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

escolares, das leis vigentes e do fazer musical relacionado a realidade do dia a dia.

O Plano Nacional da Pessoa com Deficiência e o Novo Plano Viver Sem Limites (2023) reforçam a importância do acesso à educação e dos investimentos em recursos para apoiar a Educação Básica, destacando a necessidade de identificar ativamente os estudantes da Educação Especial para garantir sua participação plena na vida escolar, incluindo transporte, condições acessíveis, aprendizado, acessibilidade arquitetônica e pedagógica, além de qualificação profissional.

A relevância dessa pesquisa é evidente considerando que, segundo o IBGE (2010), aproximadamente 23% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. É provável que este número esteja subestimado por consequência da quantidade de neurodivergências e outras condições existentes que não são contabilizadas pelo censo. Entretanto, destacamos a presença desses indivíduos nos ambientes educacionais formais.

Muitas vezes, a música é compreendida apenas como algo que proporciona relaxamento, lazer, sem que se reconheçam também as suas possibilidades educacionais. Isso leva muitas pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas a serem excluídas de experiências educativas musicais, afastando-as das oportunidades sonoras e musicais devido a preconceitos sobre suas capacidades.

A vasta literatura disponível sobre o tema (MARTINS, 2023; MARTINS; SANTOS, 2023; MARTINS; SANTOS, 2022; OLIVEIRA, 2020; PAULINO, 2019; VIANA; SILVA, 2015; LOURO, 2012), evidencia o quanto a música é uma poderosa prática educativa que colabora com o desenvolvimento cultural, motor, cognitivo e social dos estudantes, entre outros aspectos. Seus benefícios são tangíveis e multifacetados. No entanto, é crucial ressaltar que a prática musical deve ir além de execuções mecânicas, devendo estimular a criatividade e potencializar as habilidades dos estudantes por meio de abordagens assertivas que promovam uma relação potente e simbólica com a música.

Em Martins (2023) e Martins e Santos (2022), nota-se que as possibilidades educativas musicais podem e devem ser variadas e potencializadas através de vivências aproximadas da realidade posta dos estudantes. Já Martins e Santos (2023) evidenciam que há necessidade de uma relação forte com as produções acadêmico-científicas sobre o tema desde o processo formativo dos futuros docentes precisam ser estimuladas a todo tempo. Oliveira (2020) apresenta

condições específicas sendo observadas e possibilidades educacionais sendo adaptadas as necessidades dos estudantes, garantindo qualidade e reponsabilidade no exercício docente. Paulino (2019) analisa as produções voltadas para a Educação Musical Especial publicadas na ABEM (Associação Brasileira de Educadores Musicais). Viana e Silva (2015) apresentam possibilidades pedagógicas para a Educação Musical Especial que se relaciona com as músicas locais, com isso desenvolve o sentimento de pertença e identidades dos estudantes do PAEE, que muitas vezes são postos a margem dos processos e Louro (2012) ecoa os fundamentos necessários para a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

O fazer musical é essencialmente simbólico (SWANWICK, 2003), sendo construído através de experiências musicais significativas, sem a necessidade de impor padrões ou estereótipos de aprendizado. Estas experiências são facilitadas pela interação do indivíduo com a música e com seus pares, enfatizando que o aprendizado é potencializado por meio das relações interpessoais, conforme sugerido por Vigotski (1989).

Neste sentido, é crucial considerar a inclusão de estudantes com deficiência no contexto da Educação Musical. Proporcionar a estes estudantes uma experiência musical de qualidade não apenas beneficia o aluno incluído, mas também enriquece a experiência educacional de toda a classe (ABRAMO, 2012).

A lacuna entre teoria e prática educacional justifica a necessidade desta pesquisa, pois reforçada pela literatura educacional musical, apoiada pela concepção legislativa nacional para a educação e por propostas educacionais adaptadas e/ou criadas, enfatizamos que a música é para todos, independentemente de suas condições ou necessidades educacionais específicas.

É imperativo para educadores e profissionais envolvidos com pessoas com deficiência combater os preconceitos e estereótipos associados a esse tema, munindo-se de informações sobre as diversas formas de deficiência e adotando práticas pedagógicas inclusivas (LOURO, 2013). Exatamente por esse motivo, faz-se necessário a compreensão de que a associação das práticas Educação Musical e as práticas da Educação Especial, potencializam a inclusão educacional, colaboram para quebrar as barreiras sociais estabelecidas e potencializam o processo de aprendizagem para todos os envolvidos, a partir da Educação Musical Especial.

PÓS-LUDIO

Após análise das concepções de experiência [musical] baseada em Larrosa (2002) e Swanwick (2003), compreendemos que o fazer educacional se relaciona com o “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca [...]” (LARROSA, 2002), assim

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (SWANWICK, 2003, p.72).

Na Educação Musical Especial essa realidade precisa ser preservada a fim de contribuir com a autonomia dos estudantes do PAEE, na escola e fora dela. A educação não permanece nas quatro paredes, ela soa, ela transborda e dialoga com as diversas possibilidades de vivências e experiências das pessoas.

A Educação Musical dedicada ao PAEE, é uma área de estudo e prática que tem o potencial de contribuir significativamente para a educação de estudantes com necessidades especiais. No entanto, para que este potencial possa ser realizado de forma plena, é necessário que se defina com clareza o conceito de Educação Musical Especial. Este conceito deve ser robusto e abrangente, capaz de orientar as práticas pedagógicas, políticas educacionais que estão alinhadas com as necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial e a formação dos futuros docentes.

É importante destacar que a Educação Musical Especial não é uma prática isolada, está inserida em um contexto mais amplo de educação, por meio de garantias legais prevista na legislação brasileira. Portanto, a sua implementação é imperativa e deve ser integrada as demais práticas educacionais existentes nos espaços escolares, buscando promover uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para todos os estudantes, independente de sua condição.

Para Louro (2013) é fundamental que educadores e profissionais envolvidos com pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, combatam os preconceitos e estereótipos associados a esse tema. Para isso, é necessário munir-se de informações sobre as diversas formas de deficiência, aprofundar-se do conhecimento legislativo vigente e adotar práticas pedagógicas

adaptadas e inclusivas, através de experiências, que possibilitem conhecimento sobre o tema.

Por esse motivo, faz-se necessário a compreensão de que a associação das práticas Educação Musical e as práticas da Educação Especial, potencializam a inclusão educacional, colaboram para quebrar as barreiras sociais estabelecidas e conduzem os processos de ensino e de aprendizagem para todos os envolvidos, a partir da Educação Musical Especial.

Por fim, é crucial que continuemos a explorar e fundamentar o conceito de Educação Musical Especial, para que possamos desenvolver práticas pedagógicas e políticas educacionais eficazes que atendam às necessidades de todos os alunos, através deste esforço, podemos garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de experimentar os processos educativos musicais e os benefícios de esse fazer.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Joseph. Disability in the classroom: current trends and impacts on music education. **Music Educators Journal**, vol. 99, n. 1, p. 39-45, 2012. Disponível em: Acesso em 02 Abril 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 fev 2024.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm – Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <https://cutoff.ly/yECVBmB>. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1996. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 fev 2024.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http:// www. planalto. gov. br/ ccivil_03/leis/2002/l10436. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: **Presidência da República**, 2015. Disponível em: [https://www.pla- nalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 fev 2024.

BRASIL. *Plano Novo Viver sem Limite*. Novo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. Brasília, DF. 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/acaro/Downloads/Tabelas_ PlanoNacionaldosDireitosdaPessoaComDeficinciaNovoViverSemLimite.pdf](file:///C:/Users/acaro/Downloads/Tabelas_PlanosNacionaisdosDireitosdaPessoaComDeficinciaNovoViverSemLimite.pdf). Acesso em: 14 de mar de 2024.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 53-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angelo_Costa3/

publication/323255862_Como_escrever_um_artigo_de_revisao_sistematica/links/5aee454aa6fdcc8508b80fee/Como-escrever-um-artigo-de-revisao-sistematica.pdf. Acesso em: 29 março 2024.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola. 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, p. 15-34, 2002.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência**: quebrando os preconceitos. UNESP. 2013. Disponível em: https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf. Acesso em: 16 fev 2024.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Educação Musical Especial: Mais que uma possibilidade, uma necessidade. In: ANAIS XII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, Tocantinópolis. **Anais XII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 2022**. Disponível em: <file:///C:/Users/acaro/Downloads/1188-5644-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Pretexto, contexto, hipertexto, mais texto: a disciplina de Libras nas licenciaturas de música a partir dos seus textos. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0105, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0105. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23566>. Acesso em: 9 maio. 2024.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos. Música e Surdez: **Uma análise dos projetos pedagógicos curriculares da licenciaturas em música das instituições públicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música.

Orientadora: Ana Roseli Paes dos Santos. 136 p. Universidade Federal de São João Del-Rei. Minas Gerais. 2023.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas**. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Música, Belo Horizonte, 2020.

PAULINO, Daniel Ferraz. **Educação Musical Especial**: uma revisão de literatura em publicações da ABEM (2014-2018). 2019. 65 f. - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26632>. Acesso em: 28 de fev de 2024.

VIANA, M. C. M.; SILVA, E. M. A. Educação musical inclusiva: um estudo a partir dos Batuqueiros do Silêncio. In: **Congresso nacional de Educação, 2.**, 2015, Campina Grande. Anais [...] Campina Grande, 2015.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013. Acesso em: 29 março 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, p. 191, 1989.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.018

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO EM ESCOLA DE ESPAÇO PRISIONAL

Ivanalda Dantas Da Nóbrega¹
Josefa Ilza Lopes Da Silva²

RESUMO

A dignidade da pessoa humana se forma por meio de uma cultura de respeito aos direitos humanos, o que envolve a promoção de valores de igualdade, liberdade, justiça, cidadania, solidariedade, dentre outros. A Educação em e para os Direitos Humanos caracteriza-se por uma educação permanente, continuada e global (Zenaide e Viola: 2019), envolve mudança cultural e uma educação em valores, pois se busca a transformação dos sujeitos por meio das aprendizagens coletivas, ao invés da reprodução de conteúdos. No Brasil, ainda não há uma cultura voltada para o debate dos direitos humanos na Educação Básica, senão no âmbito da inter/transdisciplinaridade, portanto, algo recomendado. Nesse sentido, apresentamos este artigo com o objetivo de discutir a educação em e para os direitos humanos em escola pública, tomando como ponto de partida, os sujeitos privados de liberdade, os quais são incluídos no espaço escolar da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EEEFM) Paulo Freire, situada no município de Campina Grande, no estado da Paraíba, no interior do Complexo do Serrotão, espaço de aprisionamento de sujeitos que abriga em seu interior uma escola pública, cujo nome Escola Paulo Freire remete à liberdade, autonomia, educação e mudança e, conscientização. Sendo assim, procuramos identificar em que

- 1 Professora Adjunta IV, Ensino de Geografia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Credenciada ao Mestrado em Rede PROFGEO, UFCG. Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Co-autora e Orientadora neste trabalho. Ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br.
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Josefa.ilza@estudante.ufcg.edu.br.

momento os sujeitos da escola desenvolvem práticas emancipadoras, libertadoras desses sujeitos, bem como se a educação promovida pela Escola se constitui como prática da liberdade considerando a coexistência de políticas educacionais com políticas de segurança para os sujeitos privados de liberdade. Nossa análise se pauta em levantamento documental, bibliográfico e de campo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas com professores e educandos, confecção de caderneta de campo com anotações e levantamento fotográfico. Os resultados indicam precariedade na atenção dos direitos desses sujeitos, dentre eles, o acesso à educação que se restringe a aproximadamente, 5% do universo de pessoas aprisionadas.

Palavras Chaves: Direitos Humanos, Educação em e para os Direitos Humanos, EEEFM Paulo Freire, Espaço Prisional, Inclusão.

ABSTRACT

The dignity of the human person is formed through a culture of respect for human rights, which involves the promotion of values of equality, freedom, justice, citizenship, solidarity, among others. Education in and for Human Rights is characterized by permanent, continued and global education (Zenaide and Viola: 2019), involves cultural change and education in values, as it seeks to transform subjects through collective learning, at the same time instead of reproducing content. In Brazil, there is still no culture focused on the debate on human rights in Basic Education, except within the scope of inter/transdisciplinarity, therefore, something recommended. In this sense, we present this article with the aim of discussing education in and for human rights in public schools, taking as a starting point, subjects deprived of freedom, who are included in the school space of the State School of Elementary Education and Education. Médio (EEEFM) Paulo Freire, located in the municipality of Campina Grande, in the state of Paraíba, within the Complexo do Serroirão, a space for the imprisonment of subjects that houses a public school, whose name Escola Paulo Freire refers to freedom, autonomy, education and change and, awareness. Therefore, we seek to identify at what moment school subjects develop emancipatory, liberating practices for these subjects, as well as whether the education promoted by the School constitutes a practice of freedom considering the coexistence of educational policies with security policies for subjects deprived of freedom. . Our analysis is based on documentary, bibliographic and field research, with semi-structured interviews, conversation circles with teachers and students, preparation of a field notebook with notes and photographic survey. The results

indicate precariousness in the attention of these subjects' rights, among them, access to education, which is restricted to approximately 5% of the population of imprisoned people.

Keywords: Human Rights, Education in and for Human Rights, EEEFM Paulo Freire, Prison Space, Inclusion.



1- Introdução

A educação em e para os Direitos Humanos trata sobre a inclusão e a igualdade, tanto no acesso ao direito humano à educação, como na condição de permanência na Educação Básica ou no Ensino Superior ou na Pós-Graduação. Igualmente, é indispensável considerar que os sujeitos da educação são pessoas que comportam diferenças e, que as escolas também são diferenciadas, em função dos educandos que as constituem, dos locais onde se situam, das condições de implementação do processo educacional, o que implica, por exemplo, na convivência com outras instituições para o cumprimento do direito à educação, um dever a ser executado pelo Estado.

Neste artigo, tratamos das experiências de extensão e pesquisa desenvolvidas nos anos de 2023 a 2024, no âmbito do Probox e, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande, no estado da Paraíba. Assim, apresentamos discussões acerca de nossas ações junto aos professores e dos sujeitos privados de liberdade, os quais estão incluídos no espaço escolar da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EEEFM) Paulo Freire, situada no município de Campina Grande, no estado da Paraíba, no interior da Penitenciária Regional de Campina Grande Raymundo Asfora, também chamada de Complexo do Serrotão.

Desse modo, a Escola Paulo Freire se situa em um espaço de aprisionamento de pessoas atendendo a aproximadamente, 120 educandos, homens e mulheres, sujeitos privados de liberdade, os quais são incluídos no espaço escolar, o que corresponde a um total aproximado de 5% do universo de pessoas encarceradas do Complexo do Serrotão.

Nossa análise se pauta a partir de um debate político e pedagógico e, envolve levantamento documental, bibliográfico e de campo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas com professores e educandos, confecção de caderneta de campo com anotações e levantamento fotográfico. Os resultados indicam que há muitos esforços empreendidos pela EEEFM Paulo Freire, mas há precariedade na atenção integral do direito à educação para todas as pessoas presas do Presídio do Serrotão, pois se restringe a aproximadamente, 5% do universo de pessoas aprisionadas.

2 A EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA PAULO FREIRE

No Estado da Paraíba temos três escolas que atuam diretamente no atendimento as pessoas que se encontram encarceradas ou em conflito com a lei. São as Escolas EEEFM Graciliano Ramos, em João Pessoa (Figura 01); a EEEFM Paulo Freire (Figura 02), em Campina Grande e, a EEEFM Ariano Vilar Suassuna (Figura 03), em Cajazeiras, respectivamente, conforme vemos a seguir.

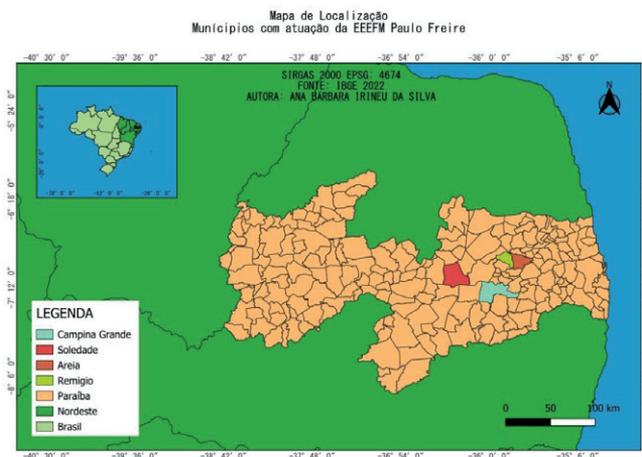
Figuras 01 a 03: Escolas que atendem pessoas privadas de liberdade no Estado da Paraíba.



Fonte: Arquivos de internet, maio de 2024.

Detemo-nos aqui sobre as experiências vivenciadas na cidade de Campina Grande, na EEEFM Paulo Freire (Figura 04) que atende a sujeitos privados de liberdade, cujo perfil é bastante variado em relação à diferenciação de classes sociais, gênero, cor, religiosidade, etnia, nível educacional ou de não acesso a educação, dentre outros, aspectos estes, vivenciados na observação cotidiana, assim como nas entrevistas onde pudemos nos acercar das experiências de educandos, professores e gestores da escola junto a esses educandos.

Figura 04: EEEFM Paulo Freire, Campina Grande, Paraíba.



Fonte: Arquivos Projeto Pibic/UFCG: 2024. Elaborado por Ana Bárbara Irineu da Silva, 2024.

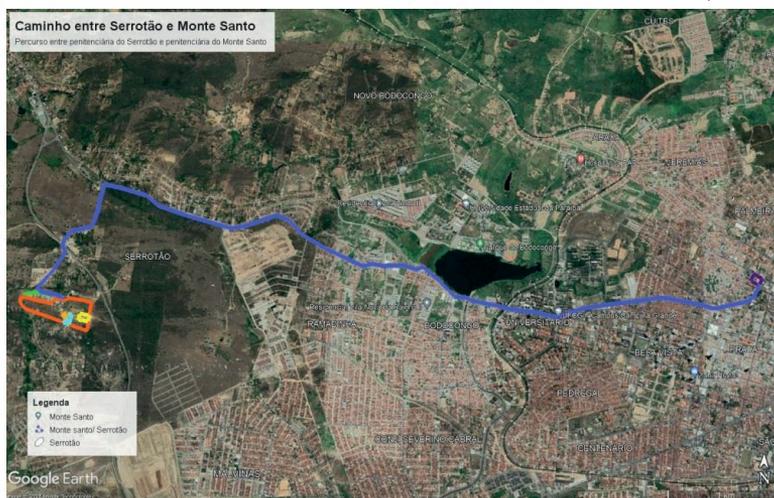
Conforme demonstrado na Figura 04, a Escola situa-se em abrangência intraestadual, com múltiplas territorialidades, quais sejam: salas de aula nas cidades de Areia, Remígio, Soledade e, a sede da Escola situada na cidade de Campina Grande. Nesta última, a Escola se configura em espaços diferenciados: quais sejam: salas de aulas no Presídio Monte Santo, na Penitenciária Feminina, Penitenciária Máxima e, a sede da Escola, situada no Presídio do Serrotão (Figuras 05 e 06).

Figura 05: Complexo Penitenciário do Serrotão, Campina Grande, Paraíba.



Fonte: Arquivos Projeto Pibic/UFCG: 2024. Elaborado por Ana Bárbara Irineu da Silva, 2024.

Figura 06: Percurso entre a Penitenciária Serrotão e o Presídio Monte Santo, Campina Grande, Paraíba.



Fonte: Arquivos Projeto Pibic/UFCG: 2024. Elaborado por Ana Bárbara Irineu da Silva, 2024.

Ao nos reportarmos as pessoas aprisionadas como educandos é porque não concordamos com terminologias adotadas convencionalmente como sendo reeducandos ou ressocializados, uma vez que os índices educacionais demonstrados nas pesquisas (Rosales, 2021; Campos, 2022; França, 2013), dentre outras, apresentam discrepâncias entre o direito humano à educação e o efetivo direito de ingressar na escola nos tempos da vida desses sujeitos, considerando desde a infância, adolescência, juventudes, adultos e idosos. Assim, consideramos como educandos, pois ou não tiveram o direito à escola, ou não puderam permanecer na escola, desde muito cedo em suas vidas, conforme constatamos em nossas ações na EEEFM Paulo Freire, nas turmas dos Ciclos I e II. Conforme Silva e Nóbrega (2024), nessas turmas existem

um total de 13 educandos, dos quais, dois nunca frequentaram a escola, dois não se lembram de até que idade permaneceu na escola, dois ficaram até os oito anos de idade na escola e, sete educandos não conseguiram concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental enquanto estiveram fora do ambiente prisional. Do total de entrevistados, 08 pessoas conseguiram estar na escola nas idades entre 15 e 18 anos (*no prelo*).

Esses achados de pesquisa denunciam a violação por parte do Estado do direito humano à educação dos sujeitos privados de liberdade, desde as suas infâncias, tendo que se ausentar da escola, tanto na infância e, até no

máximo, na juventude. Daí não considerarmos tais pessoas como reeducandas, pois não tiveram o direito ao acesso ou, a este e a permanência na escola. Por outro lado, a não condição de extensão do direito a todos as pessoas presas, corrobora para que também não as consideremos como ressocializadas, pois é um processo em construção e somente ocorre para uma parcela ínfima do total de pessoas encarceradas, inclusive, sem a completude do direito, ou seja, mesmo com a atenção da educação, não implica em sua totalidade. Como já dissemos, assim como, a forma como ocorre o ensino em situação de escola de contexto prisional não condiciona o cumprimento integral do que recomenda a quantidade de dias letivos, conforme recomendado pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 (Brasil, 1996), e a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, promulgada em 1948 (DUDH, 1948).

Conforme o Art. 205, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação se constitui um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, não há atenção a todas as pessoas em condições de igualdade, assim como nem sempre o acesso à escola significa possibilidade de permanência e de educar os sujeitos, na perspectiva Freireana. Conforme a DUDH (1948), em seu Artigo 26,

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Considerando os documentos ante mencionados, a educação é um direito humano extensivo a todas as pessoas. No Brasil, a educação da pessoa presa

é um direito assegurado pela Lei de Execução Penal (LEP) (LEP: 1984). Ao atender esses sujeitos a escola cumpre um dever do Estado, assim como efetua a inclusão de pessoas que se encontram em situações adversas, mas que por lei, devem ter seus direitos assegurados e colocados em prática, a exemplo do direito à educação.

A pergunta é: como fazer isso se não há espaço suficiente para todas as pessoas presas frequentarem a escola, assim como há insuficiência de infraestrutura adequada e possível para a totalidade do universo carcerário ter seu direito garantido? Igualmente, consideramos que estamos inseridos em uma sociedade cuja estereotipagem do sujeito, a falta ou a ineficácia de políticas públicas que de fato promovam o acesso contínuo e a igualdade de direitos, o que culmina na formação de processos de inclusão precária desses sujeitos na escola, pois tal discussão surge como um tema que não possui relevância na sociedade pela invisibilização desses sujeitos, como há a intenção do Estado na privatização das unidades prisionais, conforme afirmam Português (2001), Barros e Jordão (2004) e, Barros (2009).

Tendo em vista a impossibilidade de acesso e permanência por todas as pessoas, assim como os resultados de pesquisas que demonstram que os sujeitos que se encontram presos, via de regra não puderam permanecer na escola, consideramos que este nem são reeducandos, nem ressocializados, mas em processo de aprendizagem contínua, como afirma Freire (1983), portanto, atendendo ao ordenamento legal nacional, essas pessoas são inseridas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Ciclos de I ao VIII, com um total aproximado de 63 educandos, matriculados na sede da EEEFM Paulo Freire.

De acordo com as entrevistas realizadas com os professores, gestores e educandos ao passo em que ocorre a exclusão das diversidades e diferenças, ocorre a inclusão precária destas, a exemplo da inserção dos educandos privados de liberdade no ambiente escolar. Na EEEFM Paulo Freire observamos esforços no sentido de reconhecer a especificidade desses sujeitos, assim como de procurar desenvolver uma proposta educacional contextualizada, de modo a promover à mudança da condição de pessoa a presa à pessoa liberta, na concepção de educar ao longo do tempo, preparando para a vida.

A gerência da Escola, assim como do Presídio sendo de responsabilidade do Estado, implica na continuidade do desenvolvimento de um serviço público capaz de promoção da educação como um direito, não se constituindo, portanto, a educação como uma moeda de troca, uma mercadoria nas mãos das

instituições e do Estado, um negócio os alunos são vistos como consumidores, um produto (Mészáros, 2008).

A ação educacional na EEEFM Paulo Freire demonstra aspectos que de apropriação de uma educação em e para os Direitos Humanos, para sujeitos privados de liberdade, cujo os corpos estão aprisionados, mas as mentes podem ser livres por meio do ato de incentivo, do ato educativo, e mesmo que a escola esteja com todas as dificuldades encontradas no percurso, como falta de recurso, espaço improvisado, falta de uma infraestrutura que dê qualidade e o mínimo de conforto para continuar o desempenho dos seus trabalhos.

Quando nos debruçamos nas escritas de Paulo Freire, observamos falas sobre educação libertadora, construção de um saber coletivo, livre onde o pensamento crítico e a condição de cidadão são questionados sempre, o quanto é contraditório, falamos de um ambiente totalmente privado, repleto do amontoamento de corpos como podemos observar nas escritas de (Foucault, 1987, p. 224), lugar este, onde basicamente são feitas inclusões precárias destes sujeitos. Para o autor (*ibidem*), “[...] A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”.

O ingresso na EEEFM Paulo Freire se dá por meio de uma triagem realizada entre o Presídio e a Escola por profissional Agente Penal que se dedica a realizar o acesso das pessoas presas que desejam estudar. Contudo, o fato de querer se matricular não basta para ter acesso à escola. Inclui o grau do crime, a periculosidade, ambos associados ao bom comportamento. Caso o detento não possua os atributos necessários, a matrícula é negada, além de que a estrutura da escola, a EEEFM Paulo Freire só consegue espaço para 63 reeducandos, comparado ao número da população carcerária que, atualmente contém aproximadamente 1200 presos.

Tais indícios nos levam a refletir acerca do papel do Estado na promoção dos direitos humanos, considerando a política estatal, o sistema neoliberal e a política do Estado Mínimo.

Refletir sobre o direito à educação, principalmente em um modelo estatal pautado em diretrizes políticas associadas ao sistema neoliberal nos é desafiante, na medida em que consideramos que a política enquadrada neste novo modelo de sociedade é de desresponsabilização do Estado frente à economia, que atinge também a esfera social. Segundo este modelo, as políticas sociais adquirem caráter compensatório, como um meio de desestabilizar

setores da organização civil no que concerne à luta pelos seus direitos constitucionais e legitimação de sua cidadania. (Duarte e Pereira, 2017, p. 5-6).

Nas falas de Mantoan (2015) “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”. Trazendo esta frase para o contexto da educação prisional, observamos que falta essa nova leitura espacial, esse novo contexto, falta um verdadeiro abraço por parte de todas as diferenças e diversidades.

Em pleno século XXI percebe-se que nossa sociedade ainda é segregada por um exclusivismo, um preconceito acentuado, A falta de empatia e igualdade além da questão básica, o respeito ao que é diferente, e ao que é diversificado. Por isso, alguns estereótipos ainda são recorrentes, tanto na educação regular como na educação prisional, A fala da sociedade em que ‘dentro da prisão só tem bandido’, por exemplo, ao conviver com os 63 educandos, observamos que muitos estão buscando a mudança através da educação.

Na trajetória da EEEFM Paulo Freire temos alguns educandos que cursam a distância em Instituições de Ensino Superior (IES), após passarem no Enem prisional e serem preparados na escola para ter um bom desempenho nas provas, algumas redações com notas consideráveis. Segundo a Coordenadora Pedagógica (2024) da Escola: uma pessoa obteve a nota 900 e, outra pessoa, 840 pontos, seis aprovações no ProUni, a aprovação de 52 pessoas no Encceja (Entrevista UFCG, PIBIC 2025, Arquivos EEEFM Paulo Freire, 2024). Isso demonstra avanços educacionais que podem ser atribuídos a esta boa interação entre as duas instituições, e a os responsáveis pela gestão de ambos, trazendo novas possibilidades para incluir estes apenados na educação, mesmo que aos poucos e de forma lenta, afirma a gestora responsável pela educação enquanto ocupa a função de Agente Penal (2024).

Os resultados apresentados demonstram a importância da Escola na vida das pessoas presas, assim como, o empenho da coordenação de ações do Presídio, no sentido de cumprir a determinação legal no tocante ao cumprimento do direito humano à educação desses sujeitos. Nas palavras do Educando B, estar na escola é sinônimo de maior qualificação, pois a Escola oferece educação de qualidade, ao passo em que o ato de se inserir na escola implica na “busca por meio da educação por um novo recomeço”. Assim, celebrar a pedagogia da diversidade e das diferenças, constitui a EEEFM como um

lugar de inclusão e de promoção das diversidades no meio escolar, o que se vislumbra pela presença nas minorias sociais marginalizadas socialmente, as diferentes etnias, gêneros.

Nas falas dos educandos encontramos sentido em relação a escola como lugar e de pessoas como expressão de afetividades e esperança. A professora está com 30 anos de atuação docente e afirma que a escola é espaço de vida. Relata que um educando (2024) afirmou: “Estou pedindo a Deus para não passar, para continuar tendo aula com a professora” Observamos o quanto está professora em questão desempenha com qualidade sua profissão onde a mesma afirma “Minha terapia é poder estar aqui ajudando meus cravos” apelido carinhoso dispensado aos educandos pela Professora.

A experiência, a disponibilidade, amorosidade docente são elementos necessários a se considerar e, isso exige a formação inicial, mas principalmente a formação continuada docente para incluir pessoas na escola. Conforme Mantoan (2015, p.81) “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais”. Em suas falas, a autora traz uma reflexão sobre como o papel do professor(a) ressignifica uma sociedade. Assim como na leitura de Freire (1983) podemos compreender que educar é um ato de amor e coragem, desempenho passo a passo de uma construção de saberes mútuos onde o professor é o mediador dessa construção, o que é desafiador, sabendo que “a educação é um ato político e que ela sozinha não muda o mundo ela tem o poder de mudar as pessoas, essas pessoas transformadas tem o poder de mudar o mundo (Freire, 1983, p. 84). Para esses sujeitos, a educação pode ser a ferramenta que muda, transforma, devolve a esperança e promove recomeços.

3 ESTRUTURA, LEIS E DIREITOS HUMANOS: AS POLÍTICAS PÚBLICAS, INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS E A INCLUSÃO DA EXTENSÃO EM ESCOLA EM AMBIENTE PRISIONAL

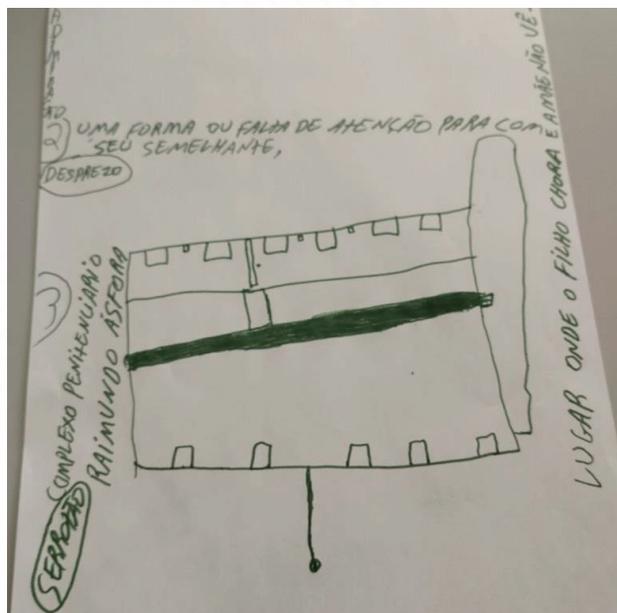
A dinâmica do ensino e aprendizagem nas escolas prisionais são totalmente diferentes das realidades de escolas regulares, todo seu panorama é modificado para desempenho seguro das atividades, por exemplo: o plano de aula é adaptado seguindo as necessidades e estrutura da escola, as aulas são previamente elaboradas com todos os cuidados possíveis, segurança e um grau de policiamento nas ações, na fala, atendendo as normas de segurança da

Secretaria de Administração em Penitenciária (SEAP), afinal está se tratando de pessoas custodiadas pelo Estado, privadas de liberdade, mas não dos demais direitos humanos.

De acordo com o educando A, o Presídio é um espaço de privações, de perda da liberdade e se constitui um lugar (não o lugar da afetividade positiva), mas um lugar de distanciamento, de perdas, de solidão e tristezas (Figura 04). O mapa conceitual é uma linguagem possível para se desenvolver ações educativas, pois não requer a utilização de muitos materiais que possam dificultar a realização da atividade, por nos encontrarmos desenvolvendo ações em espaço prisional.

As metodologias aplicadas na sala de aula pela extensão em aulas convencionais são as metodologias ativas, os recursos didáticos e paradidáticos como elaboração de oficinas de literatura e poema onde abordam livros, cartilhas, poemas e cordéis, mapas conceituais (Figura 07) alguns recursos didáticos como jogos de caça palavras, ditado, músicas para trabalhar a geografia do lugar e as vivências dos reeducandos, discussão acerca da concepção de lugar, território e os demais conceitos da geografia, por exemplo, os filmes para retratar os contextos históricos e atuais da sociedade.

Figura 07: Mapa conceitual construído por educando relativo a um Pavilhão no Presídio do Serrotão.



Fonte: Arquivos Projeto Pibic/UFMG: 2024. Elaborado por Ana Bárbara Irineu da Silva, 2024.

A Figura demonstra aspectos de como o Educando percebe o ambiente onde vive, na atualidade afastado dos demais espaços da sociedade, do ambiente familiar, A educação prisional no Brasil também é assegurada por leis, tais como: Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº7.210/1984; Resolução nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011), que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

No ambiente escolar regular traçamos metas e objetivos cotidianamente e em longo prazo para que venham ser cumpridos no decorrer da semana, quando falamos da educação dentro de um ambiente prisional, este planejamento requer muito mais atenção, sim a estrutura pertence a uma escola, mas o conjunto de regras a ser seguidas tem que ser paralelas a SEAP, devido à localização ser no ambiente de reclusão.

O acesso à educação e o ensino tem por objetivo levar a cada indivíduo a construção de saber coletivo com um professor como mediador, o desenvolvimento de um pensamento crítico e real das situações, a observação do espaço geográfico ao qual estão situados, juntamente a isso podemos observar as lutas e movimentos sociais em prol da promoção de igualdade e respeito às diferenças. Conforme Mantoan (2015, p. 35), “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade”. A importância da mediação do professor para instruir novas possibilidades, identificar ações possíveis, mesmo estando em situação impossibilitada ou dificultada, onde falta recurso, estrutura, exige algumas melhorias que poderiam ser proporcionadas pelo Estado caso houvesse uma visibilidade da educação em ambiente penal e, da sua inclusão para todos os sujeitos que desejassem estudar.

Segundo Foucault (2014, p. 260) “a detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, se têm mais chances que antes de voltar para ela, os condenados são em proporção considerável, antigos detentos.” Para o autor (*ibidem*), a probabilidade de reincidência só aumentará, pois não há perspectiva de mudança, são ciclos vão se perpetuando, dependendo de como um sujeito entra no ambiente prisional ele pode sair a partir de duas possibilidades, Aceita a situação a qual está inserido e se permite ser ensinado pelo crime e se

torna um bandido de fato, ou permite ser transformado através da educação, mudando suas atitudes e trajetórias de vida.

Como dizia Jesus (1960) às zonas periféricas são literalmente os quartos de despejo da sociedade, onde lançam tudo o que não é considerado belo, atrativo, ou de classe igualitária, os pobres periféricos que são invisibilizados como seres humanos, são apenas amontoados de números a mercê da violência, criminalidade e da falta de assistências do Estado.

Essa desigualdade não é algo que esteja sendo consolidada na atualidade a partir do nosso cotidiano, esse ciclo vem sendo repetido desde os primórdios, com a soberania de uma raça que se considerava superior às outras na escritas de Zenaide (2018) e Viola, (2008) ela destaca a desigualdade, e quais dificuldades mais impossibilitam a viabilidade de melhorias nas políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES

Falar sobre a educação em e para os Direitos Humanos, na perspectiva tanto da docência como dos sujeitos privados de liberdade, associados a uma escola que sua localização é no interior de um presídio, nos faz entender que através dessas pesquisas podemos levar o leitor deste artigo a adentrar em um ambiente que outrora jamais saberia que existia, uma escola dentro de um ambiente prisional, assim como a necessidade de se discutir na escola, na academia e na sociedade como um todo a importância da formação de professores voltada a públicos diferenciados em escolas distintas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Execução Penal. Lei Federal nº 7.210 de 11 de julho de 1984.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11/03/2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11/03/2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.

BRASIL. **Ministério da Justiça: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 03 de 11 de março de 2009**. Disponível em: <www.mj.gov.br/cnppc>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação: **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11/03/ 2011.

BARROS, Ana Maria de. JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas. **A Cidadania e o Sistema penitenciário Brasileiro**. VERESAS – Favip. V.1, n. 01, p. 8-17, 2004.

BARROS, Ana Maria de. A Educação Penitenciária em Questão: Notas Para Uma Metodologia. SABERES - **Revista do Observatório dos Movimentos Sociais**, v. 02, p. 103-120, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - **LEI Nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 23 de abril de 2024.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Revista interterritórios**. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Brasil, n 3, vol 5, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/COMPUTER/Downloads/bracchi,+06AR_A_educa%C3%A7%C3%A3o_de_pessoas_privadas_de_liberdade_5_ed+88+105.pdf. Acesso em 09 de maio de 2024.

FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. **Prisão, Tráfico e Maternidade: um estudo sobre mulheres. Encarceradas**. Dissertação produzida na Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Sociologia. João Pessoa, 2013. 237f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7302/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo Editorial: 2008.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de Adultos Presos. Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p.355-372. Jul/dez, 2001.

SILVA, Josefa Ilza Lopes da; NÓBREGA, Iveralda Dantas da. **Inclusão, Exclusão e Direitos Humanos: uma Análise da Educação dos Sujeitos Privados de Liberdade na Escola Paulo Freire em Campina Grande, Paraíba**. Artigo apresentado no CINTEDI, Campina Grande, Paraíba, Editora Realize, 2024.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos e Democracia: História, Trajetórias e Desafios nos Quinze Anos do PNEDH. **Educação & Formação**. Fortaleza, v.3, n.7, p. 137-161, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/http://seer.uece.br/redufor>ISSN: 2448-3583. Acesso em 23 de abril de 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.019

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Iara Cristine Rodrigues Leal Lima¹
Sebastiana Aparecida Vidal Gomes²

RESUMO

O processo de inclusão no Brasil é um tema que vem sendo discutido há alguns anos, sobretudo em termos de pesquisas e legislações, que devem respaldar as práticas sociais. Na escola, esta como um espaço, que deveria ser por excelência, inclusivo, o desafio ainda se faz presente, uma vez que o processo de inclusão não se dá apenas com a permanência do aluno que apresente alguma necessidade específica, mas necessariamente, com a efetivação do aprendizado. Diante dessa temática, o campo de pesquisa do respectivo trabalho foi uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública, na cidade de Monteiro-PB. Nesta turma havia alunos com deficiência: deficiência física, TEA e um estudante surdo. Assim o objetivo da pesquisa é descrever as práticas interventivas, que foram desenvolvidas na turma em foco, pela equipe multidisciplinar, pela psicopedagoga, psicóloga e intérprete de libras, cujo intuito, foi buscar mecanismos que favorecessem os pilares necessários para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. O presente estudo justifica-se pelo fato de que, durante o ano letivo, (2023), houve alguns conflitos em sala e processos de exclusão. Dessa forma, buscava-se, a partir do que preconiza o acordo de Salamanca e a LBI (2015), bem como os teóricos Mantoan (2015), Medrado (2015) e Pereira (2022), os quais direcionam pesquisas sobre práticas inclusivas, promover intervenções que estimulem a inclusão. Vale mencionar que durante a realização

- 1 Mestre em Psicologia. Professora substituta pela Universidade Estadual da Paraíba. Atuação na psicologia escolar.
- 2 Psicopedagoga institucional. Atua na educação da cidade de Monteiro –PB.

das práticas interventivas, houve a articulação não só do corpo docente, mas dos demais funcionários da escola. Desse modo, estas práticas devem ser efetivadas, pois, são a partir delas que podemos construir espaços inclusivos que possamos garantir a permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Palavras-Chaves: Inclusão; interdisciplinaridade; direitos; escola.



1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no Brasil é um tema que vem sendo discutido há alguns anos, sobretudo em termos de pesquisas e legislações, que devem respaldar as práticas sociais. Essa problemática se coloca como uma discussão urgente a fim de sanar as lacunas que o longo período de exclusão e preconceito causou no contexto da história da pessoa com deficiência, em sua relação com a sociedade.

Diante dessas discussões levantadas, abordamos atualmente, o conceito de pessoa com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2009). Desse modo, abordar as práticas de cuidado e inclusão a partir dessa perspectiva exige uma postura que ultrapasse o âmbito individual, levando a pensar uma proposta de adaptação que supere essas limitações sociais. Assim, a sociedade passa a ter um papel mais ativo e reflexivo sobre as barreiras inseridas no meio social, passando a refletir sobre a necessidade de adaptação do próprio meio, e não apenas do sujeito com deficiência.

Na escola, esta como um espaço, que deveria ser por excelência, inclusivo, o desafio ainda se faz presente, uma vez que o processo de inclusão não se dá apenas com a permanência do aluno que apresente alguma necessidade específica, mas necessariamente, com a efetivação do aprendizado. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalidar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional.

Assim, a prática que serviu de base para o respectivo estudo busca ir na contramarca da ideia de deficiência que perpassa o âmbito biológico, e reducionista, buscando estimular as potencialidades existentes, em cada sujeito. A inclusão escolar focaliza o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial, e envolve tanto reflexões de temáticas referentes à educação na diversidade, em uma perspectiva de direitos humanos, como discussões em torno dos desdobramentos necessários para a sua efetivação, os quais incluem, para uma aprendizagem bem-sucedida, a

reestruturação do espaço educacional e a implicação de todos os membros da comunidade escolar (FONSECA; FREITAS; MEDEIROS, 2018).

Assim, a prática se efetivou a partir do trabalho interdisciplinar do psicólogo, psicopedagogo, interprete de libras e os outros atores escolares. No que se refere ao saber psi, as práticas buscaram se distanciar de uma ideia individualista, que focaliza o “problema” no sujeito.

Dessa forma, corroboramos com as ideias de Nascimento (2019), ao afirmar que práticas potentes e criativas apontam para novas possibilidades de atuação e vão de contramão ao saber-fazer psicológico influenciado pelo discurso médico-patologizante, tradicionalmente aplicado ao âmbito escolar, encontramos saídas para consolidar uma psicologia escolar cada vez mais pujante. O mesmo autor continua pontuando que, não podemos assumir posturas cientificistas com a presunção de resolver questões supostamente restritas ao campo “psi”. Temos de atuar a partir da transversalidade entre saberes e fazeres, sem ambição de exercermos domínio sobre outras áreas de conhecimento. A luta pela inclusão exige trabalho coletivo.

Nesta perspectiva o objetivo do trabalho é descrever as práticas interventivas, que foram desenvolvidas na turma em foco, pela equipe multidisciplinar, pela psicopedagoga, psicóloga e intérprete de libras, cujo intuito, foi buscar mecanismos que favorecessem os pilares necessários para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. O presente estudo justifica-se pelo fato de que, durante o ano letivo, (2023), houve alguns conflitos em sala que geraram processos de exclusão.

2 METODOLOGIA

O referente estudo foi realizado em uma escola pública do cariri paraibano, localizada no município de Monteiro. A instituição em foco, cujo nome é Escola Municipal de Ensino Fundamental II Maria do Socorro Aragão Liberal, a mesma tem uma média de 450 alunos, tanto da Zona Rural, como da Zona Urbana. A prática interventiva foi desenvolvida em uma turma do 8º ano, turno tarde. Esta experiência iniciou-se no ano de 2023 quando os primeiros conflitos foram apontados pelos professores e gestão da escola. A turma em foco era, inicialmente, composta por três alunos que vinham acompanhados de diagnósticos: dois com transtorno do espectro autista e um com deficiência física. No segundo semestre do respectivo ano foi recebido um aluno com surdez.

A prática em foco, foi desenvolvida com o apoio dos professores e da equipe gestora, cujo intuito foi a busca de um maior engajamento nas discussões, que promovessem um processo inclusivo, de maneira mais eficiente.

As práticas se baseavam em ações grupais que trouxessem momentos de aprendizado (com as aulas de libras) e também estimulassem o diálogo, pois se geravam questões chaves e buscava-se fazer com que os alunos participassem de forma ativa.

3 ASPECTOS TEÓRICOS: O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Um dos marcos que garantem a efetivação do processo de inclusão são as leis que se efetivaram ao longo deste percurso. Portanto, cabe destacar alguns apontamentos destas leis que vem se efetivando, principalmente no processo de inclusão escolar.

3.1 LEGISLAÇÕES E PRECEITOS LEGAIS

Nas palavras de Heleno (2022), discorrer e ter conhecimento sobre as legislações que regulam sobre os direitos dos cidadãos serve de alguma forma para coibir atitudes preconceituosas, embora só as leis por si só, não sejam capazes de garantir tais direitos, e nesse caso mais específico, promover a aprendizagem de maneira efetiva de todos os alunos que frequentam os sistemas de ensino.

Dessa forma, é notório e fundamental o papel do estado na elaboração de todo um arcabouço legal que fundamente, sobretudo, as práticas de ensino, que tomem por base os princípios inclusivos. E como pontua o estudioso já citado, não basta apenas respeitar o que está prescrito em leis, há a necessidade das instituições de ensino, que oportunizarem espaços educativos inclusivos, profissionais capacitados e comprometidos com a busca de aprendizagens, que tenham como referência as singularidades tão presentes não só na escola, mas na sociedade em geral.

Pensando no Brasil, de uma maneira mais específica, a nossa Carta Magna, ou seja, a Constituição Federal 1988, já determina que todos os sujeitos têm os mesmos direitos, pois já no Artigo 205, determina:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Há a complementação no Artigo 206, inciso I, quando preceitua que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Seguindo o que preceitua a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei no 9.394/1996), lei esta que determina todas as diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro, seja ele no âmbito público ou privado. Dessa maneira traz orientações, no que se refere aos processos educativos, que devem se fazerem práticas nas instituições de ensino. Assim, ressalta-se o que vem posto no seu Artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Ainda ressaltamos, a Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), esta que tem como função assegurar todos os direitos das pessoas com deficiência, bem como o papel da sociedade como guardião de tais direitos. E nesse enfoque especificamente, o Artigo 27, determina que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e

aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Dessa forma percebe-se que as legislações brasileiras são bem claras, ao apontarem que é dever das instituições de ensino promover estratégias educacionais, que cada dia mais possam beneficiar e levar em consideração as singularidades de cada sujeito

3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

De acordo com Mantoan (2003), a escola vem passando pelo o que ela chama de crise de paradigma, já que, há na concepção da autora uma “necessidade” de cumprimento de regras, formalismos, que muitas vezes vão de encontro a uma proposta de inclusão mais proficiente. A autora em foco propõe uma espécie de ruptura a essa estrutura educacional, que dificulta o processo de aprendizagem para com aqueles, que exigem posturas, adaptações curriculares, e que ao mesmo tempo permita que a escola promova aprendizagem para todos, sem exceção.

Nas palavras da autora para que a escola cumpra o seu papel, ela afirma que:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 11)

Outra crítica pontuada pela a estudiosa é para o fato de que as nossas escolas, ainda continuam tendo por base um ensino baseado em disciplinas, separadas, isolando os conhecimentos, em vez de inter-relacioná-los. Assim não há a construção de saberes a partir de relações práticas, contextualizadas,

integradoras, que possam articular ações inclusivas, que não “separem” alunos com deficiência e sem deficiência, já que a lógica dessa separação acaba por perpetuar “[...] uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 12).

Pensar numa lógica inclusiva, significa uma mudança nos paradigmas educacionais, isso quer dizer que, não se deve pensar em práticas de ensino que só beneficiem um número específico de alunos, dadas as suas singularidades, mas ao contrário deve-se ter em mente que a educação precisa, urgentemente, propor metodologias de ensino, que se mostrem efetivas para todos aqueles, que estão no âmbito educacional. Neste enfoque, as escolas precisam atender às diferenças, sem discriminar, “[...] sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 15).

Devemos conceber um espaço, e a escola tem esse dever, de oportunizar estratégias que promovam a inclusão de suas práticas. pois como afirma a pesquisadora é fácil receber e construir conhecimentos para aqueles alunos que aprendem, apesar do sistema educacional que temos, o desafio que se coloca é para aqueles que exigem posturas educacionais, que atendam as suas demandas específicas.

Corroborando com essas ideias Melo (2021), afirmam que pesquisar e divulgar práticas inclusivas é dá prioridade a aspectos pertinentes, é inquietar educadores, como também outros profissionais que se interessam pela temática, pois é justamente nas escolas, cuja formação de futuros cidadãos ocorre, lugar onde, por excelência, há o convívio diário com as diferenças, tolerâncias, respeito ao próximo. Todo esse processo, segundo as autoras, pode construir um novo modelo de sociedade, na qual haja mais respeito às diferenças.

Atenta-se para o que pontua Silva (*ett all*, 2015) em nos informar sobre discutir e pesquisar sobre inclusão nos remete para o fato de que a sociedade por mais homogênea que tente ser, por mais que busquem um padrão, é heterogênea na sua essência. Não havendo sequer grupos ou indivíduos que hajam, compreendam o mundo a sua volta de uma mesma maneira. E dessa forma a escola reflete justamente essa concepção de sociedade na qual está inserida

e infelizmente estamos imersos em um sistema capitalista excludente. E como os autores pontuam:

O próprio sistema escolar é claramente apartado e desigual. De um lado, escolas privadas de altíssima qualidade acessíveis apenas para a elite, formam esta mesma elite para continuar reproduzindo a desigualdade. De outro, escolas públicas com nível muito inferior, precarizadas, com professores mal remunerados e que tratam muito mais para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho do que cidadãos críticos e conscientes (SILVA, *ettall*, 2015, p. 03)

O que se propaga é um redirecionamento de práticas, que erradiquem possíveis processos de exclusão, exigindo da escola uma postura fundada em princípios éticos e igualitários. E ainda nas palavras dos autores em foco, “[...] cobrar da escola respostas educacionais através de currículos flexíveis adaptados e emprego de recursos didáticos tecnológicos que favoreçam e potencializem o aprender e, professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem”. (SILVA, *ettall*, 2015, p. 05).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

As práticas interventivas ocorreram no período de agosto a novembro de 2023. Como já mencionou-se sendo uma turma de 8º ano, a mesma era composta por adolescentes, cuja idade variava entre 13 a 14 anos. Inicialmente, as principais queixas apresentadas tanto pelos os docentes como pela equipe gestora, referiam-se a questões sobre a sexualidade, em que um dos alunos com deficiência física (paraplegia) estava expondo na turma seus desejos. Diante da respectiva demanda, alguns docentes começaram a dialogar com a equipe multiprofissional da instituição, sobre a necessidade de desenvolver um trabalho de cunho coletivo, para que pudesse tomar como referência tal discussão, dado que tal temática perpassa a formação do ser humano, especificamente nessa faixa etária.

Dessa forma, a orientação inicial feita pela equipe gestora foi de que, diante das queixas de algumas alunas, em relação à postura do referido aluno, apontou-se que se houvesse alguma atitude invasiva do mesmo, pela sua condição, não deveriam abordá-lo para uma possível orientação, uma vez que o mesmo “era deficiente”, elas então deveriam entender e não reclamar.

Inicialmente, o trabalho foi desenvolvido com a equipe gestora, para que ao abordar o tema nessa perspectiva, responsabilizando o aluno pelas suas atitudes, que naquele contexto estavam inapropriadas. Nesse sentido, a busca foi desmistificar a ideia de que pelo fato de possuir uma singularidade não deveria responsabilizar-se, e assim evitar uma visão capacitista, uma vez não se percebia a pessoa como capaz de se responsabilizar e entender os seus atos.

Já que, como pontua Mello (2014), o capacitismo é a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. É um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano. Nesta mesma perspectiva Dias (2014), afirma que o capacitismo trata-se de uma forma de preconceito subliminar e encravado na produção simbólica social, mostrando-se uma construção universalizada de opressão sobre a compreensão da deficiência.

Desse modo, além das orientações e escuta necessárias às alunas, que traziam as queixas, também foi realizado um trabalho de orientação e suporte psicológico ao aluno que vinha apresentando estas demandas. O discente em foco, também apontava constantes insatisfações sobre sua condição, questionando-se sobre sua própria existência.

Além de atitudes capacitistas percebidas nesta situação, podemos apontar a presença da negação sobre a discussão e orientação sexual relativa à pessoa com deficiência. O tema da sexualidade ainda vem sobrecarregado de tabus, mas no que se refere a esta discussão no campo da adolescência, percebemos uma abertura para a discussão, porém quando se concerne a pessoa com deficiência, há uma negação do seu direito sexual e reprodutivo.

Diante das exigências impostas pelos padrões normativos, quando se fala sobre sexualidade das pessoas com deficiência, alguns mitos são construídos e disseminados, descrevendo-as como: assexuadas ou pervertidas; que não precisam receber orientação sobre sexualidade; que são pouco atraentes e incapazes de manter um vínculo amoroso e sexual; têm disfunções sexuais; não necessitam de privacidade; merecem a piedade das pessoas; são estéreis, geram filhos com deficiências e/ou não tem condição de cuidar (MAIA, 2011 *apud* CARVALHO; SILVA, 2018).

Ainda segundo Carvalho e Silva (2018), ao apontar resultados de outras pesquisas sobre o tema, demonstram correlações estabelecidas que mostraram um modelo individual associado a atitudes de avaliação negativa e polarização sobre as manifestações da sexualidade em pessoas com deficiência, além da avaliação positiva da esterilização. Portanto, este momento de discussão na escola não buscou apenas ver uma situação de cunho individual, em que a ação estava baseada apenas no sujeito, mas estimular uma reflexão com a instituição escolar para desmistificar esse tabu de ordem sexual.

Dando sequência foi feita outra proposta junto a equipe escolar, para que o discente pudesse fazer parte de um grupo de estudantes participantes do paradesporto, existente no município. O referido discente começou a competir em campeonatos regionais, sobretudo no lançamento de dardo, podendo encontrar outra perspectiva para sua condição. Houve uma mudança na sua relação com a turma, bem como da turma para com o mesmo, no dia a dia escolar, apresentou outras configurações, em que o mesmo passou a ser mais incluído nas atividades, isto é, o mesmo percebeu-se parte de todo o processo

A presença do educando com deficiência na classe regular não garante a inclusão da pessoa. A escola deve estar preparada para dar conta de trabalhar com todos os alunos que participam dela, independentemente de suas deficiências, diferenças ou peculiares individuais (BARBOSA, *et. all.* 2022).

Dando sequência, nas intervenções na turma em foco, objetivando assim garantir a participação de todos no processo de inclusão, em um momento (que foi dividida em três intervenções) foi direcionado para as demandas apresentadas em relação a outro aluno, este com diagnóstico de autismo. Pois diante das singularidades que o diagnóstico impõe: discurso repetitivo, em que o mesmo esperava que todos os indivíduos o respondessem em todos os momentos em que o mesmo cumprimentava constantemente aos colegas de sala. Alguns destes, nem sempre respondiam, conseqüentemente, o discente em foco apresentou agressividade com algumas pessoas da turma. Essa situação levou a turma a usar de certa hostilidade com o mesmo, buscando inclusive que o mesmo fosse retirado da turma.

As ações, iniciais, dos alunos, que faziam parte da turma reforça paradigmas estruturais, ainda tão presentes em nossa sociedade, a de que indivíduos com alguma característica e/ou condição, que o diferencie, que o coloque num lugar de minoria, ainda é vítima de discriminações e preconceitos. Por isso, a necessidade de disseminar conhecimentos, capacitar os profissionais,

instrumentalizar os estudantes, para que possam ir buscando e levando informações, que erradiquem práticas dessa natureza.

Nessa perspectiva que Ferreira (2020, p. 02), afirma:

É exatamente por isso que é urgente a aquisição de conhecimentos relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de educadore(a)s e comunidades escolares. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados e os educadore(a)s, em cada escola brasileira, devem se tornar agentes de combate de sua invisibilidade, a fim de assegurarem seus direitos à dignidade humana.

Como a pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma escola, que acaba refletindo os valores vigentes na sociedade, ainda se percebe que em pleno século XXI, ações discriminatórias, se fazem presentes. E ao fazermos um paralelo com a própria sociedade, no nosso dia a dia, não é tão corriqueiro a presença desses sujeitos nos ambientes que frequentamos, e/ou ainda mais nas instituições empregadoras.

Diante desse contexto, e buscando refletir sobre as situações vivenciadas pelos os estudantes, foram realizadas uma série de intervenções que perpassavam sobre informações relativas a direitos e deveres do cidadão, e este como aluno teria sim o direito, assim como os demais de estarem presentes em um ambiente público, a instituição de ensino, e ao mesmo tempo lograr de todos os seus direitos. Em seguida, realizamos momentos de reflexão sobre a própria condição do Autismo, apontando que a dificuldade na comunicação pode ser um fator que gere atritos, muitas vezes, pela rigidez cognitiva tão comum no espectro. Outro ponto destacado foi que a forma como nos comunicamos, ou seja, buscando usar uma forma de comunicação clara, direta, objetiva auxilia nesse processo de inclusão. Apontamos que a garantia de direitos seria para todos e que seriam realizadas intervenções com o aluno para diminuir possíveis situações de agressividade, mas focou-se na importância de entender como a nossa comunicação receptiva, ou seja, a forma como respondêssemos as indagações, as demandas do aluno, teriam uma influência positiva nesse ponto.

Nas palavras de WEIZENMANN, PEZZI e ZANON (2020) o Autismo é um transtorno que tem como critérios diagnósticos as dificuldades nas habilidades sociocomunicativas (comunicação e na interação social), bem como no comportamento, considerando os padrões restritivos dos interesses ou atividades.

Ainda se ressalta que esses sintomas surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo.

Como o próprio nome sugere, atualmente, é designado de TEA (Transtorno do Espectro Austista), há um espectro complexo de condições e singularidades desses sujeitos, embora tenham os critérios diagnósticos, que são relativamente comuns, em maior ou menor intensidade, há muitas especificidades, em cada indivíduo, que nos remete a buscar a compreensão de cada um. E neste contexto em foco, havia os padrões repetitivos no comportamento do aluno, o que como já foi mencionado, acabava gerando situações de conflitos entre alguns alunos. E sem dúvida, essa condição acaba sim, gerando desafios para os professores gerenciarem tais situações.

Portanto, como afirmam os pesquisadores, citados acima, incluir um discente com necessidade educacional específica no ambiente educacional não pode ser concebido como uma simples obrigação:

[...] mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem. O termo inclusão, articula-se aos direitos humanos e democráticos, sob influências locais, globais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, p. 02, 2020)

Menciona-se que após esse período de intervenção houve uma resposta positiva por parte da turma, e desse modo havendo um processo de inclusão mais eficiente. Também trouxemos em um segundo momento relatos de outros autistas sobre sua condição para um melhor entendimento dos alunos sobre a condição do seu colega.

A partir da prática em foco percebe-se que seguimos o que orienta as pesquisas na área de inclusão, e nas palavras de Silva (*ettall*, 2015, p 02), pensar e desenvolver práticas inclusivas não é buscar homogeneizar as diferenças, ao contrário é dar espaço para a expressão das diferenças. “Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.”

Os autores em foco destacam, ainda, para o fato de que a concepção de inclusão tenha em seu bojo um caráter interativo e transversal, afastando-se

da ideia de que uma possível limitação está no indivíduo, mas sim na sociedade que está em seu entorno. Dessa forma, “É preciso considerar que o entorno social é que é responsável por fazer com que a pessoa seja mais ou menos deficiente e capaz (AINSCOW, 200, *apud* SILVA, *et al*, 2015, p. 05).

Reforça-se a necessidade e o compromisso da educação, através de suas práticas, atender a diversidade humana, que é cada dia mais presente nas salas de aulas, sobretudo quando nos referimos ao crescente número de diagnósticos no TEA. Dessa forma, há sim a necessidade de adaptar-se, as especificidades de cada sujeito, e assim ir quebrando barreiras, que impeçam esses sujeitos de usufruírem de seus direitos de uma maneira mais efetiva. Pois essa mudança de postura, tão necessária, pode (des)construir crenças sobre a pessoa com deficiência, quando na verdade as barreiras, na maioria das vezes são impostas pela própria sociedade, que impede e/ou promove formas que permitam uma vivência, processos de aprendizagem que os beneficiem.

Após esses episódios, a escola recebeu, através de transferência de outra escola, um aluno com deficiência auditiva, nesta mesma turma. Esta transferência se deu devido o mesmo ter sido protagonista de alguns conflitos na escola, inclusive com a sua intérprete. Diante do contexto que já se colocava o mesmo apresentava certa resistência para aceitar a rotina das aulas, buscava chamar atenção de alunos e professores, usando de balbucios, e algumas vezes buscava provocar seus colegas de turma com gestos que geravam certo incômodo.

Sobre esse viés Silva (2020), pontua para o fato de que pesquisas demonstram o grande desafio para a inclusão de alunos surdos nas salas de aulas regulares, visto que as necessidades de comunicação de alunos surdos e as práticas de ensino em uma sala de aula exclusivamente oral são fatores que dificultam muito a promoção da aprendizagem de tais alunos. Corroborando com tal afirmação:

[...] muitos fatores possíveis, incluindo barreiras de comunicação, atitudes e conhecimentos dos professores sobre inclusão e deficiências, consciência dos alunos sobre surdez e organização da sala de aula, podem limitar a participação e interação de alunos surdos no ensino regular. Portanto, é imprescindível que todos os membros da escola, especialmente os professores, que trabalham na sala de aula de educação inclusiva, criem condições e desenvolvam uma variedade de estratégias que eliminem as barreiras enfrentadas para participação de alunos surdos. (SILVA, p. 03, 2020).

Seguindo o que preceitua a estudiosa, nessa nova demanda apresentada a turma, houve a necessidade de desenvolver uma prática em parceria com a equipe gestora, professores e alunos, já que os próprios alunos não tinham essa compreensão de que a não adaptação do discente em foco, poderia passar inicialmente pelo fato do mesmo não se sentir pertencido a um grupo e/ou espaço. E ainda havia outro fator que dificultava esse processo, o aluno não tinha conhecimento em Libras. Houve uma busca por parte da escola, num trabalho com tal língua. No entanto, o discente em foco, se recusou a participar, inicialmente, apresentava uma busca de comportar-se como sujeito ouvinte, buscava engajamento a partir de gestos e/ou uma comunicação bem específica, que o mesmo desenvolveu ao longo da vida.

Desse modo, após um momento de reflexão com a turma e do qual este fez parte, começamos a ofertar aula de libras na respectiva turma, os professores também participavam desse momento.

Dessa maneira seguindo o paradigma da pesquisadora a Libras, defendida e concebida como uma atividade simbólica natural das pessoas surdas, têm suas próprias histórias genéticas linguísticas, tornando quase impossível pensar na comunidade surda, sem ter acesso a esse conhecimento. Assim:

O interesse pela língua de sinais brasileira, a Libras, seu status linguístico e seu valor prático na comunicação e na educação foram renovados com pesquisas linguísticas e psicolinguísticas que ganharam força na década de 1960. A linguagem de sinais foi descrita pelos pesquisadores como uma linguagem abrangente, sistemática e sofisticada que crianças e adultos surdos compreendiam plenamente nas conversas entre si (SILVA, 2020, p. 04).

No Brasil, a Libras é considerada a língua de sinais oficial, que deve ser usada pelos surdos e, a mesma está oficializada e pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual teve seu uso oficializado no ano de 1996, pelo Congresso Nacional em 1996 por meio de decreto, no qual se lê:

Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Art. 26-B:

“Art. 26-B - Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na condição de língua nativa das pessoas surdas”.

Art. 2º - Esta Lei entra vigor na data de sua publicação (SILVA, 2020, p.04).

Ainda nas palavras da autora a forma de incluir a Libras no currículo educacional, o Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004, promoveu alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo para o enquadramento do currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Essas discussões foram de muita relevância, pois, como afirma Mantoan (2015), os sentidos da identidade e da diferença nos fazem cair em muitas armadilhas, obrigando-nos a caminhar com cuidado para evitar suas insidiosas ciladas. Portanto, as práticas pedagógicas no campo da inclusão implicam na consideração das diferenças dos alunos, em processos educacionais iguais para todos. Busca-se então “um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno” (p.25). Corroborando com essas ideias e como preconiza a lei, é dever da escola oferecer a libras como primeira língua aos alunos surdos.

Nas palavras de Alves e Frassetto (2015, p. 02):

[...] o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), e com sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), mudanças significativas aconteceram em relação às comunidades de surdos. De acordo com o Art. 1º da Lei Federal, é descrito: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual/motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

5 CONCLUSÃO

Diante das práticas interdisciplinares, que foram desenvolvidas, ficou claro que para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma efetiva, este deve ser feito de forma ampla, que envolva todos os agentes sociais, principalmente aqueles que são externos a escola e podem contribuir com a instituição.

Desse modo, as ações devem fugir do âmbito individual e envolver a todos, não só o aluno com deficiência, mas ainda os professores, alunos, e todo o corpo escolar que de alguma forma precisam perceber a sua importância e seu papel neste processo, tão necessário. Esta participação de todos é necessária para que possamos garantir que as barreiras sociais, principalmente as atitudinais, possam ser quebradas para garantir uma efetivação no processo de inclusão.

Portanto, estas ações desenvolvidas na escola em questão buscaram estimular o processo de inclusão, problematizando situações que possam ser preconceitosas e capacitistas e buscando fazer com que todos reflitam sobre o seu papel na garantia do direito de todos a educação de qualidade, bem como a convivência de forma digna em sociedade. Pode-se perceber nestas ações a diminuição de práticas hostis e excludentes que vinham acontecendo e também uma mudança na percepção dos próprios alunos com deficiência sobre o seu pertencimento no que se refere ao espaço escolar, percebendo-os mais seguros e participativos, e modificando sua interação com os seus colegas da escola, uma vez que os mesmo se mostravam mais receptivos as diferenças.

Cabe ressaltar que estas ações não devem ocorrer de forma esporádica, mas devem ser contínuas e fazer parte do currículo regular, ao envolver os professores nestes momentos, buscamos garantir a inserção do tema na rotina escolar

REFERÊNCIAS

ALVES, E. G.; FRASSETTO, S. S. **Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas**. Universidade Luterana do Brasil. Curso de Psicologia. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Art,Par%C3%A1grafo%20%20C3%BAnico.

BARBOSA, N. E. A.; FERREIRA, S.; SILVA, C.; B.; ALMEIDA, L. da S. **Educação Inclusiva e formação continuada de professores no Ensino Fundamental I**: reflexões a partir de uma experiência educativa na rede pública municipal de Guaçuí/ES. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 1, 11 de janeiro de 2022. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/educacao-inclusiva-e-formacao>

continuada-de-professores-no-ensino-fundamental-i-reflexoes-a-partir-de-uma
experiencia-educativa-na-rede-publica municipal-de-guacuies.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

DIAS, G. N. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del Rei, São João del-Rei.

CARVALHO, A. N. L.; SILVA, J. P. Sexualidade das pessoas com deficiência: uma revisão sistemática. **Arquivo brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro , v. 70, n. 3, p. 289-304, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300020&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 maio 2024.

FERREIRA, W. B. **DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NAS ESCOLAS**. UFPB, 2020 Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/DIREITOS-DA-PESSOA-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-E-INCLUS%C3%83O-NAS-ESCOLAS.pdf>

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 427–440, 2018.

HELENO, A. R. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE**. ISSN 2594-7990 EDIÇÃO CONTÍNUA - VOLUME 7, NÚMERO 2. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS7/Downloads/530+Rezen>

MANTOAN, M. T. E. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES, DIRIGENTES E PAIS. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, v. 2 n.1. 2015. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa EglérMantoan. — São Paulo: Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série. 03-4775 CDD-379.263. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MELO, E. F. B. R. 2021 **A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE, DENTRO E FORA DA ESCOLA.** Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Rural de Pernambuco Unidade Acadêmica de Educação a Distância eTecnologia, Palmares disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3820/1/tcc_art_elciane franciscabezerraregesdemelo.pdf Acesso em: 01/06/2024.

NASCIMENTO, L. R. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arquivo brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro , v. 71 n. 1. p. 6-18. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 maio 2024. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i1p.6-18>.

SILVA, L. L *Inclusão de alunos surdos no ensino regular: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional.* ISSN: 1984-6290. Qualis B1 - quadriênio 2017-2020 CAPES. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>

SILVA, B; M. D. C.; PEDRO, V. D. C.; JESUS, E. M. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 2015.
Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional** 24 2020
<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/#>

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.020

AS BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2014-2024): OBSTÁCULOS A PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

*Buena Bruna Araujo Macêdo*¹

*Julie Idália Araujo Macêdo*²

RESUMO

O presente trabalho realizou um levantamento bibliográfico junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando conhecer as conexões na produção acadêmica brasileira em nível de pós-graduação *stricto sensu* a respeito das barreiras de acessibilidade que impedem a plena participação da pessoa com deficiência nos diferentes setores da sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) classifica as barreiras em: a) barreiras urbanísticas, b) barreiras arquitetônicas, c) barreiras nos transportes, d) barreiras nas comunicações e na informação, e) barreiras atitudinais e f) barreiras tecnológicas. No mapeamento foi encontrada diversificada temática de investigação em 42 (quarenta e dois) trabalhos que operaram tal conexão, organizamos nossos achados de pesquisa em termos de distribuição temporal e conteúdo. A fim de realizar o mapeamento, optamos pelos critérios de uma investigação de cunho bibliográfico. Esta consiste

- 1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, buenabruna@yahoo.com.br
- 2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, juliidalia@yahoo.com.br

numa particularidade da pesquisa documental, pautada em suporte bibliográfico e focada em mapear trabalhos científicos em torno de um tema de pesquisa. A coleta e organização dos dados foram fundamentadas em Bardin (2011), mediante três etapas: em primeiro lugar a pré-análise; depois a exploração do material coletado; e em último lugar, o tratamento das informações obtidas, a inferência e a interpretação. Por meio do processo de revisão do corpus de análise, foi possível observar que as barreiras atitudinais e arquitetônicas são recorrentes e podem ocorrer em diversos contextos; e o quanto urgente são as iniciativas de elaboração de estratégias para a quebra das barreiras.

Palavras-chave: Acessibilidade, Barreiras, Deficiência

INTRODUÇÃO

A legislação que trata da acessibilidade e da superação de barreiras no Brasil é resultante de um processo colaborativo de discussão e construção com a mobilização da sociedade civil e de diversos setores envolvidos na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei da Acessibilidade, estabelece normas para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, nos edifícios, meios de transporte e de comunicação. A Lei de Acessibilidade (Brasil, 2000) realça a importância de eliminar as barreiras e obstáculos, de diversas ordens, para que então a acessibilidade seja praticável. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou a Lei nº 10.048/00 e a Lei nº 10.098/00, estabelecendo normas para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e fazendo menção aos princípios do desenho universal.

A Lei da Acessibilidade (Brasil, 2000) define os termos acessibilidade e barreiras, tece orientações legais; que foram atualizadas pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). As barreiras são definidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o exercício de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento e de expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão, circulação com segurança, entre outros. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) classifica as barreiras em: a) barreiras urbanísticas, b) barreiras arquitetônicas, c) barreiras nos transportes, d) barreiras nas comunicações e na informação, e) barreiras atitudinais e f) barreiras tecnológicas. A acessibilidade pode ser entendida como o direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada está ancorada na abordagem qualitativa em educação e realizou um levantamento bibliográfico mental (Ludke; André, 1986; Gil, 2002) junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando conhecer a produção acadêmica brasileira em nível de pós-graduação *stricto sensu* que se propõe a pesquisar as barreiras de acessibilidade que impedem a plena participação da pessoa com deficiência nos diferentes setores da sociedade na presente década (2014 – 2024). No mapeamento foram localizados 42 (quarenta e dois) trabalhos acadêmicos que realizam discussões sobre as barreiras de acessibilidade e os achados de pesquisa foram organizados em termos de distribuição temporal e conteúdo. A fim de realizar o mapeamento, optou-se pelos critérios de uma investigação de cunho bibliográfico. Esta consiste numa particularidade da pesquisa documental, pautada em suporte bibliográfico e focada em mapear trabalhos científicos em torno de um tema de pesquisa. A coleta e organização dos dados foram fundamentadas em Bardin (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo concentrou esforços na busca por dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O referido banco, disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> foi acessado em 05 de abril de 2024 e apresentava resumos de teses e dissertações defendidas entre 2014 a 2024 em cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

Os descritores de busca junto aos resumos dos trabalhos no referido banco foram: a) barreiras urbanísticas, b) barreiras arquitetônicas, c) barreiras nos transportes, d) barreiras nas comunicações e na informação, e) barreiras atitudinais e f) barreiras tecnológicas. Os núcleos de conteúdo que emergiam dos trabalhos obtidos no levantamento foram organizados em grupos formados do particular para o geral: “[...] partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação dos elementos contíguos para no final deste procedimento atribuir um título à categoria” (BARDIN, 2011, p. 68). O mapeamento realizado localizou 42 (quarenta e dois) trabalhos que se detêm em pesquisas sobre barreiras da acessibilidade no Brasil na presente década. No Quadro 1 a totalidade de produções acadêmicas esta distribuída por tipo de barreira que aborda:

Quadro 1 – Quantificação dos trabalhos do mapeamento

BARREIRAS	QUANTITATIVO
Barreiras urbanísticas	1
Barreiras arquitetônicas	8
Barreiras nos transportes	0
Barreiras nas comunicações e na informação	9
Barreiras atitudinais	20
Barreiras tecnológicas	4
TOTAL	42

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

Do total de produções acadêmicas encontradas, percebemos que a concentração das produções científicas sobre o tema encontra-se em nível de mestrado com 39 (trinta e nove) dissertações contra apenas 3 (três) teses de doutorado. Esta informação está explícita no Quadro 2:

Quadro 2 - Níveis de cursos de pós-graduação

PÓS-GRADUAÇÃO	Nº TRABALHOS
Mestrado	39
Doutorado	3
TOTAL	42

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

A concentração no mestrado indica uma aproximação dos instrumentos de pesquisa e algumas análises, mas não há ainda a elaboração teórica o que é característico das teses de doutorado. O que pode indicar a carência de pesquisas a respeito das barreiras de acessibilidade no Brasil. A partir da análise dos trabalhos é possível afirmar que apesar de pequeno número de trabalhos localizados no banco de teses da Capes, as barreiras da acessibilidade tem sido pesquisada praticamente em todo o meio acadêmico do território nacional conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Regiões brasileiras

REGIÃO BRASILEIRA	Nº TRABALHOS
Sudeste	19
Nordeste	9
Sul	9

REGIÃO BRASILEIRA	Nº TRABALHOS
Norte	0
Centro-Oeste	5
TOTAL	42

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

Os dados sobre a distribuição das pesquisas pelas regiões brasileiras confirmam a tendência nacional da concentração das pesquisas no Sudeste. Esta é a região que recebe maior quantidade de financiamento e reúne o maior número de programas de pós-graduação. De uma forma geral as pesquisas estão concentradas no Sudeste, Sul e Nordeste. O Nordeste e o Sul apresentam um número significativo de trabalhos, situação distinta da região Norte que não registra nenhuma produção acadêmica.

Ao mesmo tempo em que as barreiras vem sendo estudada nas diversas regiões brasileiras, ela também tem sido pesquisada pelos programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento. A diversidade dos Programas de pós-graduação evidencia que os estudos acerca das barreiras da acessibilidade não é exclusivo da área da educação, mas que ela pode ser apreciada sob múltiplos enfoques. Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) as barreiras urbanísticas são “[...] as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo”. Ao aplicar o descritor “barreiras urbanísticas” foi localizado apenas 1 (um) trabalho acadêmico identificado no Quadro 4:

Quadro 4 – Barreiras Urbanísticas

	BARREIRAS URBANÍSTICAS	ANO
1	BORGES, RUBENS MORAES. BARREIRAS URBANÍSTICAS - ACESSIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA CIDADE DE CRUZ ALTA: O DESPERTAR DE UM NOVO TEMPO 05/03/2017. Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ.	2017

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

A dissertação de Borges (2017) analisa a acessibilidade das pessoas com deficiência quanto as barreiras urbanísticas, diante das leis vigentes, com atenção voltada para a aplicabilidade e eficácia dos direitos assegurados em estabelecimentos privados abertos ao público na cidade de Cruz Alta - RS. Foi realizada uma pesquisa com os estabelecimentos privados abertos ao público como restaurantes e bares, quanto à existência de acessibilidade para pessoas

com deficiência, bem como, os tipos de barreiras urbanísticas quanto a acessibilidades existentes nesses locais, além de observar se seus direitos estão sendo aplicados com eficácia quanto ao acompanhamento e fiscalização dos órgãos competentes no cumprimento das normas técnicas e da legislação vigente.

De acordo com a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) as barreiras arquitetônicas são “[...] as existentes nos edifícios públicos e privados”. Ao aplicar o descritor “barreiras arquitetônicas” foram localizado 8 (oito) trabalhos acadêmico listados no Quadro 5.

Quadro 5 – Barreiras Arquitetônicas

	BARREIRAS URBANÍSTICAS	ANO
1	SILVA, VALERIA CRISTINA PEREIRA DA ROCHA E. AMBIENTES ACESSÍVEIS, UM DIREITO PRIORITÁRIO: estudo realizado com alunos e funcionários com deficiência ou mobilidade reduzida no Centro de Artes e Comunicação' 25/10/2016. Mestrado Profissional em Ergonomia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2016
2	JUNIOR, DJALMA ANTONIO DE LIMA. Acessibilidade para pessoas com deficiência motora nos serviços especializados de saúde bucal no Brasil: estudo ecológico com ênfase em barreiras físicas' 18/12/2023. Mestrado em ODONTOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2023
3	LIMA, ERICA CINDRA DE. Reinserção laboral, barreiras arquitetônicas e atitudinais: uma revisão sistemática da Leitura' 30/03/2014 95 f. Mestrado em PSICOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro	2014
4	WIKLICKY, BRUNA HENKEL FERRO. OS FACILITADORES E AS BARREIRAS DA CORPOREIDADE: A VIVÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA' 27/02/2023 166 f. Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEEVALE, Novo Hamburgo	2023
5	AZEVEDO, CLEIDE HELENA LEITAO DE. PENSANDO A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UNIDADES DE SAÚDE: DIAGNÓSTICO DE UM PROCESSO DE MUDANÇA GOIÂNIA - GOIÁS 2016' 15/05/2016 131 f. Mestrado em CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SAÚDE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia	2016
6	RIBEIRO, FELIPE GOMES. ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E AMBIENTAIS NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA' 19/10/2014 100 f. Mestrado em DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana	2014
7	ALBUQUERQUE, ADRIANA DE SANTANA. A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN NA ANÁLISE DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NO PODER JUDICIÁRIO - UM ESTUDO DE CASO NO FÓRUM RODOLFO AURELIANO' 04/07/2023 137 f. Mestrado Profissional em DESIGN Instituição de Ensino: CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (PE),	2023

	BARREIRAS URBANÍSTICAS	ANO
8	ROSA, SILVIA CAROLINE MASSINI. Desempenho funcional de alunos incluídos na rede municipal de ensino regular de Alfenas-MG e diagnóstico da acessibilidade escolar 18/06/2018 136 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS.	2018

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

As barreiras urbanísticas são pesquisadas em diferentes pesquisas e programas de pós-graduação. Temos o exemplo do trabalho de Silva (2016) que tem como objetivo mapear e analisar as condições relacionadas à acessibilidade espacial e, com base na voz dos servidores (professores e técnicos administrativos), alunos e funcionários de empresas terceirizadas prestadoras de serviço, propor recomendações visando eliminar as barreiras identificadas que dificultam o acesso no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Outro exemplo é a dissertação de Ribeiro (2014) que discute os conceitos de acessibilidade no espaço universitário para a inclusão escolar e consequente inclusão social, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida através de um diagnóstico da estrutura físico-arquitetônica em relação à mobilidade, mais especificamente das áreas de circulação externa dos usuários pedestres, realizado no campus principal da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015), são sujeitas ao cumprimento das disposições desta Lei e de outras normas relativas à acessibilidade: I - a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico ou de comunicação e informação, a fabricação de veículos de transporte coletivo, a prestação do respectivo serviço e a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva. Além disso, a Lei (Brasil, 2015) prevê que a construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis:

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes. § 2º Para a aprovação, o licenciamento ou a emissão de certificado de projeto executivo arquitetônico, urbanístico e de instalações e equipamentos temporários ou permanentes e para o licenciamento ou

a emissão de certificado de conclusão de obra ou de serviço, deve ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade (Brasil, 2015).

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) as barreiras nas comunicações e na informação são constituídas por qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Ao aplicar o descritor “barreiras nas comunicações e na informação” foram localizados 9 (nove) trabalhos conforme expostos no Quadro 6:

Quadro 6 – Barreiras nas comunicações e na informação

	BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO	ANO
1	ROMANO, NATALI. A COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E/OU ALTERNATIVA NA PERCEPÇÃO DE FONOAUDIÓLOGOS E FAMILIARES: FACILITADORES E BARREIRAS ' 14/02/2016 83 f. Mestrado em SAÚDE, INTERDISCIPLINARIDADE E REABILITAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS,	2016
2	FIGUEIREDO, BARBARA BARROS DE. Avaliação Do Desempenho Do Estudante Silencioso Em Grupos Tutoriais ' 21/09/2023 54 f. Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde Instituição de Ensino: FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE	2023
3	SANTOS, ALANE SANTANA. Comunicação na Atenção Básica à Saúde: percepções do sujeito surdo ' 10/09/2017 116 f. Mestrado Profissional em SAÚDE DA FAMÍLIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÃ, Rio de Janeiro	2017
4	GARCIA, RENATA RODRIGUES DE OLIVEIRA. QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA SURDA NO AMBIENTE FAMILIAR ' 17/02/2016 145 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA SAÚDE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS,	2016
5	VIEIRA, DOMISY DE ARAUJO. COMUNICAÇÃO PELA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CUIDADO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO PARA OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DA ATENÇÃO PRIMÁRIA ' 29/08/2022 94 f. Mestrado Profissional em ENFERMAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói	2022
6	LIMA, LEILANE JULIA CHAVES DE. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM CRIANÇAS: FUNCIONALIDADE E COMUNICAÇÃO ' 25/05/2022 undefined f. Mestrado em Ciências Fonoaudiológicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2022
7	MURICY, LERIA LORENNAH CORDEIRO DE SOUZA. CUIDADO HUMANIZADO À PESSOA SURDA: perspectiva do profissional de saúde ' 07/03/2019 87 f. Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	2019
8	SOUZA, LETICIA VITORIA RODRIGUES LIMA DE. O Sci-Hub e o acesso à informação científica no Brasil por estudantes de Pós-Graduação stricto sensu ' 24/02/2022 118 f. Mestrado Profissional em BIBLIOTECONOMIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2022

	BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO	ANO
9	DORES, ARIANA REGINA DAS. Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas salas de Atendimento Educacional Especializado no Município de Nova Odessa – SP. 16/02/2020 81 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2020

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

A dissertação de Romano (2016) volta-se ao estudo dos facilitadores e barreiras envolvidos no uso da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) por pessoas com comprometimentos de linguagem, nos contextos social e terapêutico a partir da percepção de seus familiares/cuidadores e dos fonoaudiólogos que atuam com elas.

Dores (2020) apresenta, por meio de análise qualitativa, os marcos legais que garantem a utilização das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC) na Educação Básica. A importância do seu uso no processo de Ensino, Aprendizagem, Alfabetização e Letramento de alunos público alvo da Educação Especial atendidos nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Nova Odessa / SP.

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) comunicação é: “[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações”.

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) a concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, , devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral. § 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável. § 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes

curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado. § 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal. § 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) as barreiras atitudinais são comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Ao aplicar o descritor “barreiras atitudinais” foram localizados 20 (vinte) trabalhos acadêmicos listados no Quadro 7.

Quadro 7 – Barreiras atitudinais

	BARREIRAS ATITUDINAIS	ANO
1	ZANZARINI, BRENA SANTANA. INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS ' 16/10/2023 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Araras	2023
2	DIAS, GLEICE NORONHA. BARREIRAS ATITUDINAIS E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ' 15/12/2014 131 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	2014
3	VIDAL, LAURA DA ROSA. PERSPECTIVA DE EDUCADORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MÚLTIPLA ' 10/01/2021 67 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA	2021
4	BARREIROS, CINTIA PESSOA REZENDE. O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS ATITUDINAIS INCLUSIVAS ' 29/10/2020 119 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO.	2020
5	LIMA, ERICA CINDRA DE. Reinserção laboral, barreiras arquitetônicas e atitudinais: uma revisão sistemática da Leitura ' 30/03/2014 95 f. Mestrado em PSICOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2014
6	MAGALHAES, TAMARA FRANCA DE ALMEIDA. A LUTA ANTICAPACITISTA NA UNIVERSIDADE: REVENDO CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA ' 04/12/2022 243 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.	2022
7	OLIVEIRA, CAMILA JESSICA NERES DE. Barreiras atitudinais no serviço público na Ufersa, em Mossoró/RN: uma análise à luz da Teoria do Reconhecimento ' 05/09/2018 94 f. Mestrado em COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO.	2018

	BARREIRAS ATITUDINAIS	ANO
8	WIKLICKY, BRUNA HENKEL FERRO. OS FACILITADORES E AS BARREIRAS DA CORPOREIDADE: A VIVÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA' 27/02/2023 166 f. Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEEVALE.	2023
9	RIBEIRO, DISNEYLANDIA MARIA. BARREIRAS ATITUDINAIS: OBSTÁCULOS E DESAFIOS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR' 22/03/2016 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2016
10	MARCONDES, JEISA FERNANDES. DAS BARREIRAS (ATITUDINAIS) À INCLUSÃO - UM RECORTE SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL' 14/12/2022 111 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CUIABÁ, Cuiabá Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DE CUIABÁ	2022
11	MACHADO, ANA CAROLINA DA ROSA. Inclusão e acessibilidade na escola: formação de professores a partir de um produto educacional' 23/04/2023 79 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	2023
12	XAVIER, FERNANDA CONDE COLLARES. EM BUSCA DE PONTES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA CLASSE ESPECIAL' 10/12/2023 185 f. Mestrado Profissional em NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro	2023
13	POERSCH, LAUREN AZEVEDO. "O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração": superação de barreiras atitudinais ao processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.' 30/03/2020. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	2020
14	CAFE, ALESSANDRA SANTANA MIDLEJ. Barreiras atitudinais na educação especial: um estudo sobre as compreensões de professoras de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas do município de Ilhéus - BA' 09/02/2022 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga	2022
15	CARVALHO, MARIA DO ROSARIO. O ACESSO DE SERVIDORES PÚBLICOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA E AS BARREIRAS ATITUDINAIS NO AMBIENTE DE TRABALHO' 27/02/2018 112 f. Mestrado Profissional em POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.	2018
16	SANTOS, GISELLE CRISTINA MENEZES DOS. ROMPENDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA' 16/01/2023 185 f. Mestrado Profissional em NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA	2023
17	OLIVEIRA, MARCIRIA CASTELLANI ROCHA. Barreiras atitudinais no processo de inclusão no Ensino Médio: Um estudo de caso em campus do Instituto Federal de Goiás' 25/06/2023 149 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Repositório biblioteca UnB	2023

	BARREIRAS ATITUDINAIS	ANO
18	CHAVES, MARIA DA CONCEICAO SILVA. INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO AMBIENTE DE TRABALHO DAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS: AÇÕES ADOTADAS PELO JUDICIÁRIO BRASILEIRO' 14/07/2022 150 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: FURB	2022
19	OLIVATI, ANA GABRIELA. PERCEPÇÃO DO SUPORTE SOCIAL E TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA' 09/10/2017 125 f. Mestrado em PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU)	2017
20	PONCIO, ELIS REGINA. ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: O CASO IFRS' 11/08/2019 84 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, Vitória Biblioteca Depositária: IFRS campus Porto Alegre	2019

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

A dissertação de mestrado de Oliveira (2018) investiga a existência de barreiras atitudinais no ambiente de trabalho da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Por barreiras atitudinais, utilizou-se o conceito trazido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), são atitudes que impedem ou prejudicam a participação do deficiente em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

A dissertação de mestrado de Dias (2014) verifica a relação entre as barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional desse público. Para isso, realizaram-se a construção e a validação do Inventário de Percepção de Barreiras Atitudinais no Trabalho por parte de Pessoas com Deficiência (IBAT-PD), um instrumento que identifica as percepções das PcDs em relação às barreiras atitudinais enfrentadas no contexto do trabalho.

Ao aplicar o descritor “barreiras nos transportes” não foram localizados trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) barreiras nos transportes são as existentes nos sistemas e meios de transportes. Conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) barreiras tecnológicas são aquelas que as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. Ao aplicar o descritor “barreiras tecnológicas” foram localizados 4 (quatro) trabalhos acadêmicos listados no Quadro 8.

Quadro 8 - Barreiras Tecnológicas

	BARREIRAS TECNOLÓGICAS	ANO
1	ASSIS, JOSIANE BRAZ DE. PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS SEM BARREIRAS ATITUDINAIS E APOIADO EM TECNOLOGIAS ASSISTIVAS 30/10/2018 125 f. Mestrado Profissional em BIBLIOTECONOMIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro	2018
2	OSCAR, SIMONE GONZAGA FRANCA. SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR E A PANDEMIA DA COVID-19 <i>Belo Horizonte</i> 12/09/2021. Mestrado em ESTUDOS DA OCUPAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2021
3	ROBERTO, MARIA VILMA. O PARADIGMA DOS APOIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E BAIXA VISÃO, TECNOLOGIA ASSISTIVA E EMPREGO APOIADO 28/11/2016 78 f. Mestrado Profissional em Tecnologia, Gestão e Saúde Ocular Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	2016
4	SILVA, AMANDA CAROLINY COSTA DA. ANÁLISE DE BLOGS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Acessibilidade e Barreiras no Processo de Inclusão 24/04/2014 137 f. Mestrado em PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU)	2014

Fonte: Organizado a partir do Banco da CAPES (2024)

A dissertação de mestrado de Assis (2018) apresenta diretrizes para atendimento aos usuários com deficiência visual nas bibliotecas da Universidade Federal Fluminense para ser utilizado pelos bibliotecários da instituição. A deficiência visual foi escolhida para a relação de diretrizes porque algumas bibliotecas da Universidade Federal Fluminense (campo de estudo e posteriormente de aplicação das diretrizes) já possuem tecnologia assistiva para a conversão de materiais em formato digital.

A dissertação de mestrado de Oscar (2021) descreve o processo de admissão e acompanhamento dos servidores com deficiência em instituições pública de ensino superior. Em específico, buscou-se identificar as demandas e problemas relacionados às atividades realizadas por esses servidores, e descrever a acessibilidade e os tipos de barreiras existentes em um dia típico de trabalho no período presencial e no período remoto estabelecido na pandemia da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus de informações coletadas através de mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidencia que as barreiras atitudinais

e arquitetônicas são recorrentes e podem ocorrer em diversos contextos; e o quanto urgente são as iniciativas de elaboração de estratégias para a quebra das barreiras em busca da acessibilidade. Permitir a uma pessoa com deficiência exercer plenamente sua cidadania implica fazer cumprir os Direitos Humanos e o permanente combate as barreiras impostas pela sociedade. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a acessibilidade é descrita como: “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias “. Considerando as implicações da acessibilidade, esta envolve diferentes serviços, recursos e estratégias e suas articulações. Além das leis federais, os municípios e as instituições sociais são responsáveis por desenvolver medidas de acessibilidade, possibilitando que os ambientes sejam acessíveis a todos, aplicando as normas técnicas e fiscalizando estabelecimentos. Alcançar a acessibilidade evidencia o papel decisivo das políticas públicas nesse processo, salientando que se torna fundamental assegurar os direitos das pessoas com deficiência e a promoção de ações de conscientização sobre essa questão.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.021

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

*Aline Wrege Vasconcelos*¹

*Marcela Arantes Ribeiro*²

RESUMO

Este estudo analisa o impacto dos princípios dos direitos humanos na inclusão social no ensino superior, destacando as repercussões legais da exclusão e a importância da inclusão para promover igualdade e não discriminação. A pesquisa evidencia que os movimentos contemporâneos em direção à diversidade, equidade e inclusão nas universidades são fundamentados e requeridos por normas internacionais de direitos humanos, iniciadas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e outros instrumentos subsequentes. Metodologicamente, o trabalho é qualitativo e descritivo, conduzido através de uma revisão integrativa da literatura. Artigos relevantes foram extraídos das bases de dados *Scopus* e *Web of Science* usando uma *string* de busca focada em educação inclusiva e direitos humanos no ensino superior. A seleção foi auxiliada pela ferramenta online Parsifal, seguida de uma análise temática para explorar como o ensino superior pode ampliar o acesso e a participação nos direitos humanos. Os resultados mostram que os princípios dos direitos humanos oferecem uma estrutura ética e legal vital para fomentar uma educação superior mais inclusiva. Este quadro garante que todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial acadêmico e contribuir significativamente para a sociedade. Ações afirmativas são implementadas como resposta às desigualdades históricas e opressões enfrentadas por grupos marginalizados, visando igualdade de oportunidades e inclusão efetiva.

1 Doutoranda do Curso de Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - SC, alinewrege@email.br;

2 Doutora do Curso de Ciências da Informação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - SP, marcela.arantes@unesp.br;

Em suma, o estudo sublinha a necessidade de integrar os princípios dos direitos humanos nas políticas e práticas do ensino superior para assegurar contribuições efetivas à justiça social, democracia e igualdade. A incorporação desses princípios no debate acadêmico promove uma análise crítica e aumenta a conscientização sobre igualdade e inclusão social no ambiente universitário.

Palavras-chave: Ensino Superior, Direitos Humanos, Ações Afirmativas, Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

Embora o direito ao ensino primário seja amplamente reconhecido nas leis de direitos humanos, o direito ao ensino superior não está tão plenamente desenvolvido, embora represente um direito extremamente importante e que integra o direito à educação. Negar o acesso ao ensino superior a alguém com capacidade é negar sua dignidade e potencial como ser humano. Ao reconhecer o ensino superior como um direito humano, podemos transformar a forma como ele é discutido. As universidades altamente seletivas não deveriam ser vistas como acessíveis apenas aos ricos, mas sim àqueles com capacidade e talento e todos que têm potencial para ter sucesso na faculdade deveriam ter acesso a ela. (Gilchrist, 2018).

A organização da sociedade perpassa pela complexidade, histórica e social, de construção das relações entre indivíduos. Nesse contexto, refletir sobre a importância dos processos de inclusão, no respeito e promoção de sujeitos sociais, tem respaldo nos documentos que representam os direitos humanos.

Destaca-se a interligação com as contradições presentes na sociedade, que alimentam as lutas por igualdade, ressaltando assim a importância de fomentar o diálogo sobre a inclusão social. Nesse contexto, respalda-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que preconiza as garantias universais de proteção a indivíduos ou grupos sociais contra ações ou omissões que violem a dignidade humana. Destaca-se também as batalhas sociais travadas por diversos grupos em prol da dignidade humana, acesso à moradia, trabalho digno, entre outros pontos abordados pelos direitos humanos, mantendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência para todos os seres humanos.

Falcão (2023, p. 07) reafirma os direitos humanos como *“dever do Estado não só garantir que estejam formalmente previstos nas leis, como também criar condições para que toda a população possa ter acesso de fato a esses direitos”*. Destaca, ainda, o respeito às diferenças, à vida, ao acolhimento de todos os indivíduos pela sociedade, seja no âmbito político, individual ou coletivo, em atenção aos direitos humanos.

Abordando as diferenças, o debate e a assimilação do campo dos direitos, adentra-se a discussão de inclusão pautando-se nas lutas sociais por igualdade e dignidade perpassando pela equidade ao acesso às oportunidades.

A partir dessas argumentações, tem-se o direito a educação para todos que, em virtude das contradições presentes na sociedade, demanda por ação efetiva do Estado a fim de atender a coletividade. Neste ponto, destaca-se as ações afirmativas como enfrentamento às desigualdades e opressões, historicamente construídas e vivenciadas ainda hoje pela sociedade brasileira.

Em Ribeiro (2020, p. 107) as ações afirmativas “[...] são reflexos de disputas entre grupos sociais de posicionamentos distintos que não se encerraram com a garantia de constitucionalidade da política”. Alinhando a discussão proposta, Cunha (2017, p. 293) destaca as ações afirmativas como “um passo introdutório na mudança de paradigma das diferenças sociais, educacionais e econômicas existentes entre brancos e negros em nosso país”.

Compreende-se, então, que a busca por igualdade material e cultural geram de forma positiva um ambiente de recomposição nos espaços de relação da sociedade, bem como enfrentam as desigualdades e buscam por direitos e inclusão social, oportunizando a ascensão social de grupos excluídos historicamente.

A sociedade atual é marcada por uma variedade de complexidades, sociais e culturais, que refletem uma construção histórica caracterizada pela diversidade. Diante desse cenário, é crucial promover discussões embasadas nos princípios dos direitos humanos e sua importância para uma educação mais inclusiva. Destaca-se, assim, a importância de reflexões e debates acadêmicos que incentivam a defesa de ações voltadas para a promoção da igualdade, inclusão e transformação das relações sociais.

Do ponto de vista jurídico a exclusão implica a violação dos direitos humanos. Por conseguinte, no sentido oposto, temos a inclusão, juridicamente associada à igualdade e à não discriminação (Penas Felizzola & Cardenas Sierra (2020). Isso quer dizer que os atuais impulsos em direção à diversidade, equidade e inclusão são manifestações institucionais de um projeto mais abrangente e fundamental dos direitos humanos, que tem sido expresso internacionalmente desde 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas e em outros instrumentos subsequentes de direitos humanos. (Drazenovich & Mazur, 2022).

O tema de pesquisa está voltado para o universo das universidades relacionando com a inclusão social que oportuniza, para além do acesso ao ensino superior público, a convivência, o respeito e a visibilidade à diversidade social presente na realidade atual, garantindo oportunidades justas em

um contexto democrático (Chauí, 2018), perpassando pelo campo cultural dos Direitos Humanos na sociedade.

No centro da discussão do tema, tem-se a inclusão social e a diversidade como as reflexões impulsionadoras na garantia de oportunidades e mudanças das relações na sociedade pela abordagem dos Direitos Humanos, com as concepções de dignidade, valorização e diversidade humana em meio às diferenças, desigualdades e discriminações existentes que perduram pelos tempos históricos.

Por se tratar de uma abordagem para o ingresso no ensino superior e na pós-graduação brasileira, considera-se a discussão com possível alcance nacional por apresentar a atualização da lei de cotas, por conectar diretamente a universidade ao processo de inclusão social e aos direitos humanos. No que se refere às discussões atuais sobre a temática, soma-se o exposto na Agenda 2030 sobre a educação de qualidade visando assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, tomando essas argumentações discutidas internacionalmente fundamenta o planejamento de ações locais, nacionais ou internacional voltadas para inclusão social.

Posto isso, a problemática da pesquisa: Como os princípios dos direitos humanos podem contribuir para uma educação superior mais inclusiva? A partir desse questionamento, tem-se como objetivo investigar a importância dos direitos humanos no processo inclusão no ensino superior. Alinhando ao objetivo, vislumbra-se a contribuição das argumentações apresentadas para o âmbito social por envolver discussões de igualdade e equidade a partir do acesso ao ensino superior e a pós-graduação por todos, bem como acadêmico por fortalecer as argumentações em prol da dignidade e igualdade humana.

Para tanto, a pesquisa se caracteriza com qualitativa e descritiva (Gil, 2002), com seleção nas bases *Scopus* e *Web of Science* para construção do referencial teórico e fundamentação das análises dos dados com uma análise interpretativa.

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado a partir de uma revisão de literatura integrativa, que é uma abordagem de pesquisa que contribui para o avanço do conhecimento sobre o tema escolhido. Ela examina, analisa e sintetiza de forma abrangente

a literatura relevante sobre um determinado assunto, resultando na criação de novas perspectivas e estruturas conceituais. Produzir uma revisão de literatura integrativa é fruto de uma análise criteriosa da literatura já existente, a síntese de novas descobertas relacionadas ao tema e a exploração do raciocínio conceitual utilizado para integrar as ideias e conceitos encontrados na literatura. (Torraco, 2016).

Para realização da pesquisa nas bases de dados científicas, foi definida a seguinte *string*: (*university OR universities OR “Higher Education”*) AND *“inclusive education” AND “human rights”*.

Com essa *string* a base de dados *Scopus* retornou 14 artigos e a *Web of Science* apresentou um resultado de 12 artigos, dos quais foram excluídos 8 artigos duplicados e 11 artigos que não tinham relação com o problema de estudo, sendo que 6 não tratavam sobre direitos humanos e 5 não foram aplicados no ensino superior. Os artigos foram selecionados utilizando-se o Parsifal (<https://parsif.al>), que é uma ferramenta on-line projetada para auxiliar os pesquisadores na condução de revisões sistemáticas da literatura. Por fim, foram selecionados 7 artigos que tratavam do tema estudado, conforme seleção descrita na Tabela 1.

Tabela 1: Seleção dos artigos por base de dados

Base de dados	Número de artigos
<i>Scopus</i>	14
<i>Web of Science</i>	(+) 12
<i>Duplicados</i>	(-) 8
<i>Rejeitados</i>	(-) 9
Total de artigos selecionados	= 9

Fonte: Elaborado pelos autores

Os artigos foram analisados sob a perspectiva da análise temática, a partir de uma matriz de análise, elaborada no programa Excel, com base no problema de estudo.

A revisão integrativa proposta seguiu estas etapas, conforme Botelho, de Almeida Cunha, e Macedo (2011):

Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa: A revisão começa com a definição do problema, a formulação da estratégia de busca e a escolha das bases de dados a serem usadas.

Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão: Processo de seleção dos estudos que serão analisados, de acordo com o problema definido.

Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados: Análise detalhada dos títulos, resumos e palavras-chave das publicações encontradas, para verificar sua adequação aos critérios de inclusão do estudo.

Categorização dos estudos selecionados: Coleta de dados sobre o tamanho do grupo estudado, número de participantes, abordagem metodológica, medição das variáveis, procedimentos de análise, e as teorias ou conceitos fundamentais utilizados. Isso envolve a criação de categorias em um instrumento de análise para cada artigo, organizadas em uma matriz de síntese, uma tabela de informações sobre o caminho metodológico e as teorias ou conceitos definidos.

Análise e interpretação dos resultados: Discussão dos textos analisados.

Apresentação da revisão/síntese do conhecimento: Descrição de todas as fases do processo, destacando os principais resultados obtidos, permitindo a replicação do estudo e a avaliação da pertinência dos procedimentos adotados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os esforços internacionais coordenados para promover a Educação em Direitos Humanos (EDH) começaram na década de 1990. Após a Conferência Mundial de Viena sobre Direitos Humanos em 1993, a ONU proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004). Durante essa década, foram alcançados importantes progressos, como a adoção de novos currículos e materiais didáticos sobre direitos humanos, o desenvolvimento de programas de formação profissional (especialmente para aqueles que atuam no sistema judicial, como policiais e juízes) e o aumento da cooperação regional e internacional em relação à EDH. Após revisar essas realizações e identificar deficiências, o *High Commissioner for Human Rights (OHCHR)* recomendou a criação de uma iniciativa contínua, denominada Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU 2004). Desde 2005, o programa passou por três fases temáticas: a primeira (2005–2009) focou no ensino primário e secundário; a segunda (2010–2014) abordou o ensino superior, educadores, funcionários públicos, agentes da lei e militares; e a terceira (2015–2019) concentrou-se em jornalistas e profissionais da mídia. Entre as principais realizações do programa está a elaboração e adoção da Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos de 2011.

Esta declaração de quatorze artigos começa reconhecendo que todos devem conhecer todos os direitos humanos, especialmente o direito humano à EDH, além de ter a garantia de que os estados adotem legislação, políticas e forneçam recursos para a EDH (Cargas & Mitoma, 2019).

A educação inclusiva é caracterizada como um paradigma educacional e uma estratégia central na promoção da inclusão social. Ela tem como objetivo identificar e superar as barreiras à aprendizagem e à participação presentes em todo o sistema educacional. Ao promover a mobilidade social ascendente e o respeito pelas diferentes identidades, a educação inclusiva se estabelece como uma estratégia essencial para combater a exclusão social. Esta abordagem está associada à capacidade de valorizar e apreciar a diversidade, compreendendo e protegendo as particularidades, além de promover o respeito pelo indivíduo. (Felizzola & Sierra, 2020).

Assim como acontece com a educação obrigatória, o direito ao ensino superior (de maneira inclusiva e não discriminatória) pode ser considerado um “direito multiplicador”, facilitando e ampliando o acesso a outros direitos humanos e promovendo o desenvolvimento e a participação das pessoas na sociedade. Os diplomas obtidos no ensino superior frequentemente ampliam as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e podem abrir caminhos para diversas carreiras específicas, pois o acesso ao ensino superior desempenha um papel fundamental na luta contra a pobreza e na promoção da participação social. (Lammens; Spinoy & Willems, 2023).

No quadro 1 são apresentados aos autores dos artigos analisados e as suas contribuições relacionadas à influência dos direitos humanos para uma educação mais inclusiva no ensino superior.

Quadro 1: Artigos analisados

AUTORES	TEMAS
Lammens; Spinoy & Willems (2023)	A promoção da inclusão e igualdade de oportunidades no ensino superior para indivíduos com deficiência emerge como um elemento fundamental do direito internacional dos direitos humanos.
Felizzola & Sierra (2020)	As políticas de inclusão social por meio do ensino superior constituem um mecanismo emancipatório, emancipação entendida como garantia dos direitos humanos.
Odame et al. (2021)	Abordagem dos direitos humanos à educação inclusiva, que torna a educação, as instalações e o currículo acessíveis a todas as pessoas, independentemente das suas capacidades.
Ramaahlo, Tônsing & Bornman (2018)	Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), especialmente o Artigo 24, os estados que a ratificaram têm a obrigação legal de desenvolver sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Isso coloca a educação das pessoas com deficiência sob o escopo dos direitos humanos.
Al-Hendawi & Alodat (2023)	A relevância da educação inclusiva é enfatizada por sua posição central no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4) e tem suas bases nos princípios dos direitos humanos, como evidenciado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).
Lord & Stein (2018)	Os padrões de acessibilidade formam a base para avaliar o cumprimento dos mandatos de educação inclusiva baseados nos direitos humanos.
Drazenovich & Mazur (2022)	Contextualizar iniciativas sociais e políticas como a equidade, a diversidade e a inclusão no âmbito dos direitos humanos é especialmente proveitoso, pois os direitos humanos são concebidos com o propósito específico de confrontar e abolir acordos estabelecidos que violem a liberdade e a igualdade das pessoas.
Ebersold (2015)	O direito à educação para pessoas com deficiência, conforme consagrado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, visa combater a discriminação. Compreender e abordar essa discriminação é fundamental para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades, possam exercer plenamente seus direitos humanos.
Hang (2022)	Destaca a importância de aumentar a conscientização sobre o direito à educação inclusiva e de criar uma instituição nacional de direitos humanos para monitorar e promover a implementação desses direitos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As pressões das organizações internacionais de direitos humanos sobre os governos na América Latina desde os anos 1980 resultaram na inclusão nas Constituições de um modelo político, jurídico e axiológico que visa promover o Estado social democrático. Este modelo busca concretizar a dignidade humana e a igualdade material e um sólido quadro regulamentar dos direitos humanos destaca o direito à educação como um dos principais motores da inclusão social. A interação entre o sistema de justiça constitucional, o ativismo das

organizações de direitos humanos e a dinâmica do sistema educacional resultou no desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. Essas políticas visam identificar indivíduos que enfrentam dificuldades de acesso, permanência e conclusão de cursos em instituições de ensino superior. Penas (Felizzola & Sierra, 2020).

O direito à educação é amplamente protegido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no que se refere ao direito de todos à educação gratuita, pelo menos nos níveis elementar e fundamental. Quanto ao direito à educação superior, ele é qualificado pela necessidade de tomar medidas razoáveis, dentro dos recursos disponíveis, para alcançar progressivamente a realização desse direito. (Ramaahlo, Tônsing & Bornman, 2018).

A implementação de uma abordagem educacional fundamentada nos direitos humanos requer o desenvolvimento de um modelo abrangente que abarque todos os aspectos do sistema educacional. O modelo 4-A compreende quatro elementos cruciais: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, os quais demandam ambientes educacionais inclusivos para serem manifestados. Esse quadro oferece clareza e detalhamento para lidar com o direito à educação, especialmente para grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência, ao descrever as responsabilidades dos governos em assegurar e efetivar esse direito. Embora não tenha sido desenvolvido especificamente para pessoas com deficiência, tem sido empregado na avaliação das diretrizes e políticas inclusivas em nível nacional e internacional. Internacionalmente, tem sido utilizado para examinar legislação e políticas relacionadas ao ensino primário para crianças com deficiência. Contudo, a expansão da educação inclusiva para o ensino superior implica que os quatro elementos são igualmente cruciais nesse contexto, assim como para suas respectivas políticas governamentais. (Al-Hendawi & Alodat, 2023; Ramaahlo, Tônsing & Bornman, 2018).

Estrutura internacionalmente reconhecida dos 4 “A”, criada dentro de uma estrutura humanista de direitos humanos, foi desenvolvida pela ativista e professora de direito Katarina Tomaševski em 1999, durante seu período como Relatora Especial da Alta Comissão para os Direitos Humanos (UNCHR) de 1998 a 2004. Durante seu mandato, Tomaševski colaborou com várias organizações, como a Associação Internacional Sueca, a Agência de Cooperação para o Desenvolvimento, o Instituto Raoul Wallenberg de Direitos Humanos e Direito Humanitário da Universidade de Lund, o Centro de Documentação de

Direitos Humanos do Sul da Ásia em Nova Deli, o Rightslink da Universidade de Columbia em Nova Iorque, o Comitê dos Direitos da Criança e o Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil da Organização Internacional do Trabalho. Esse quadro exige que os contextos educativos atendam a quatro critérios essenciais: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. O direito à educação é frequentemente classificado como um direito econômico, social ou cultural, que muitas vezes carece de soluções e é tratado como um direito secundário. Como resultado, a negação ou violação do direito à educação é abordada de maneira inadequada. A Estrutura 4 “A” fornece clareza e especificidade para tratar o direito à educação, especialmente para populações marginalizadas, ao descrever as obrigações governamentais para garantir e realizar esse direito. A inter-relação dos direitos humanos cria uma sobreposição entre os marcadores individuais dessa estrutura, o que exige mudanças nas garantias e políticas constitucionais, na formação de educadores, nos currículos, nas técnicas instrucionais, nos ambientes acadêmicos, nas estruturas de apoio, nos ambientes sociais, na alocação de recursos e na remoção de barreiras sociais e atitudinais para abraçar a diversidade e a diferença. (Ramaahlo, Tônsing & Bornman, 2018).

A educação inclusiva é um processo contínuo que adota uma abordagem fundamentada nos direitos humanos e demanda a criação de um modelo abrangente que aborde todos os aspectos do sistema educacional. Aspectos como disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade não se limitam ao ensino primário, mas são igualmente essenciais para o ensino superior e as políticas que regem essa área educacional. (Ramaahlo, Tônsing & Bornman, 2018)

As barreiras à inclusão estão integradas na estrutura dos direitos humanos, a qual torna os direitos sociais, como a educação, passíveis de avanços graduais e, de fato, sujeitos ao dever de acomodação razoável, o qual estabelece certos critérios, como razoabilidade e dificuldades injustificadas, para a imposição de medidas. (Lord & Stein, 2018).

Como desafios, relacionados ao respeito aos direitos humanos no ensino superior, comumente enfrentados pelas instituições, os autores expõem questões relacionadas às metodologias de ensino adotadas, visto que é preciso considerar as habilidades individuais e limitações dos alunos, sobretudo os alunos portadores de deficiência, que podem não conseguir acompanhar atividades que não sejam próprias para superação dessas limitações. O mesmo deve ser

considerado para os requisitos analíticos exigidos, sem que se considere dificuldades específicas de aprendizagem e utilização de material próprio para cada limitação apresentada, que devem ser disponibilizados em formatos acessíveis. Assim, além das barreiras físicas, destacam-se também as barreiras sociais à educação, muitas vezes invisíveis na gestão educacional, mas cujo enfrentamento garantem o acesso e a permanência no ensino superior e respeito aos direitos humanos (Lammens; Spinoy & Willems, 2023).

Para superação desses desafios, enfrentados atualmente pelas instituições de ensino superior, na promoção da inclusão e respeito aos direitos humanos, Felizzola & Sierra (2020) considera importante definir as pessoas e populações em situação de vulnerabilidade como possíveis beneficiários das políticas de acesso e permanência no ensino superior, como pessoas com deficiência, grupos étnicos, refugiados, mulheres, LGBTI's, nativos (indígenas), entre outros. Além disso, estes autores apontam algumas estratégias específicas para esta finalidade:

- Desenvolver processos acadêmicos inclusivos, incorporando flexibilidade e abrangência ao currículo;
- Formar professores capacitados em práticas inclusivas;
- Incentivar espaços de pesquisa, arte e cultura com foco na educação inclusiva;
- Estabelecer uma estrutura administrativa e financeira que suporte as estratégias e ações voltadas para a educação inclusiva;
- Criar uma política institucional inclusiva.

Os principais desafios para a garantia do direito à educação superior, tratados pelos estudos, estão relacionados às pessoas com deficiência (Lord & Stein, 2018; Hang, 2022; Al-Hendawi & Alodat, 2023; Ramaahlo, Tönsing & Bornman, 2018; Rath, 2022; Ebersold, 2015; Odame et al., 2021; Lammens; Spinoy & Willems, 2023).

A educação inclusiva é considerada um direito humano fundamental e moral e para as pessoas com deficiência esse direito é crucial para evitar discriminação e possui um forte poder legal e moral em relação aos seus cuidados. Além disso, assegurar o direito à educação inclusiva permite que as pessoas com deficiência exerçam outros direitos, como o direito à participação e à recreação. Segundo o princípio da interdependência dos direitos

humanos, proteger um direito individual impacta positiva ou negativamente o usufruto de outros direitos. Garantir o direito à educação, especialmente à educação inclusiva, contribuirá para o desenvolvimento integral da moral, do conhecimento e das competências. Se esse direito for assegurado, as pessoas com deficiência podem ser libertadas da pobreza e participar plenamente na sociedade, participarão com confiança na escola, na comunidade e em atividades recreativas. Para garantir a eficácia de suas obrigações, os Estados-Membros devem respeitar, proteger e fazer cumprir esse direito de acordo com seus compromissos internacionais. (Hang, 2022).

Uma instituição de ensino superior que fundamente sua abordagem de equidade, diversidade e inclusão nos sólidos princípios e tradições dos direitos humanos oferecerá uma visão mais clara dos objetivos almejados. Nessa perspectiva, o enfoque em equidade, diversidade e inclusão não se resume a um simples programa técnico, mas sim a uma adaptação das estruturas, políticas e práticas existentes aos princípios intencionais dos direitos humanos. Portanto, embora os programas específicos e as ações concretas possam variar de local para local, os princípios e fundamentos subjacentes devem ser universalmente compartilhados. (Drazenovich & Mazur, 2022).

As políticas de inclusão social através do ensino superior são vistas como mecanismos de emancipação e garantia dos direitos humanos. Essa inclusão abrange redistribuição, reconhecimento e participação, de forma a incluir as diversidades sexuais, pessoas pertencentes a grupos étnicos, pessoas com deficiência, vítimas de conflito armado, habitantes fronteiriços, entre outros, nas políticas públicas educacionais, com vistas à não discriminação e à dignidade humana. Os principais atores envolvidos são as Instituições de Ensino Superior (IES), a sociedade civil e o Estado e o seu principal foco deve estar voltado para melhorar a gestão da qualidade no ensino superior, e garantir o total exercício dos direitos humanos relacionados à essa formação, por meio da implantação de políticas que garantam o acesso, a permanência e a titulação de populações vulneráveis em instituições de ensino superior, além da adoção de estratégias específicas para os diferentes grupos em situação de vulnerabilidade, como bolsas de estudo, subsídios, programas especiais de ingresso e formação de professores inclusivos. A implementação dessas políticas deve acontecer desde o ensino básico e secundário, como um fator crucial para a democratização da sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades desde os níveis iniciais de educação até o nível superior. (Felizzola & Sierra, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na revisão de literatura realizada ficou evidente a relevância e urgência de promover discussões embasadas nos princípios dos direitos humanos para alcançar uma educação mais inclusiva e igualitária. A complexidade da sociedade atual, marcada por diversas diversidades sociais e culturais, demanda ações concretas e efetivas para garantir o acesso equitativo ao ensino superior e promover a inclusão de todos os indivíduos.

A interligação entre os direitos humanos e a inclusão social é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A partir da reflexão sobre a importância dos processos de inclusão, respaldados nos documentos que representam os direitos humanos, é possível fomentar o diálogo e fortalecer as bases para a promoção da igualdade, dignidade e respeito aos direitos de todos os cidadãos.

No geral, os artigos analisados trazem reflexões sobre a importância de dados confiáveis para compreender a discriminação enfrentada no acesso à educação para avaliar a capacidade dos sistemas educacionais de proporcionar igualdade de oportunidades em termos de acesso, sucesso acadêmico, perspectivas futuras e filiação social.

Os estudos relacionam a condição de cidadania com formas de reconhecimento mútuo, promovendo a integração e participação igualitária das pessoas na sociedade, sobretudo considerando os aspectos relacionados ao acesso à educação de forma completa, incluindo o ensino superior, visando à igualdade de oportunidades e a estima social.

Nesse sentido, o direito à educação não deve estar apenas relacionado ao acesso físico às instituições educacionais, mas também a um ambiente que permita às pessoas desenvolverem um sentimento de pertença e integração social, o que inclui a aquisição de capital social e identitário, a capacidade de autolegitimação e desenvolvimento de competências funcionais.

No entanto, os autores apontam algumas inadequações e ambiguidades sobre a inclusão educacional, que destacam a necessidade de uma visão mais abrangente de inclusão, que vá além do mero acesso físico e aborde as condições organizacionais, pedagógicas e sociais que regem a escolarização, de modo a garantir o impacto das políticas educacionais inclusivas, a partir de sistemas educacionais que ofereçam suporte adequado e criem sinergias entre os atores envolvidos no processo educativo. A ênfase é colocada na importância

da continuidade e coerência dos percursos educativos de modo a garantir uma transição bem-sucedida para a vida adulta e o mercado de trabalho.

Essas contribuições destacam a complexidade do direito à educação para pessoas com deficiência e a necessidade de abordagens integradas e multi-dimensionais para promover a verdadeira inclusão e equidade educacional.

Portanto, os princípios dos direitos humanos podem contribuir para uma educação mais inclusiva ao orientar políticas, práticas e abordagens educacionais que promovam a igualdade de oportunidades, a não discriminação, o respeito à diversidade e a garantia de acesso equitativo para todos os indivíduos, independentemente de suas características ou condições.

REFERÊNCIAS

Agenda 2030. Organização das Nações Unidas – ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>> Acesso em: 02 fev. 2024.

AL-HENDAWI, Maha; ALODAT, Ali M. Inclusive education of refugee students with disabilities in higher education: a comparative case study. *Humanities and Social Sciences Communications*, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

CARGAS, Sarita; MITOMA, Glenn. Introduction to the special issue on human rights in higher education. **Journal of Human Rights**, v. 18, n. 3, p. 275-279, 2019.

CHAUÍ, Marilena. Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. Organização de Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CUNHA, Helvécio Damis de Oliveira. Políticas públicas de ingresso no ensino superior brasileiro. Curitiba: CRV, 2017.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas – ONU. Centro de Informação das Nações Unidas. Portugal, 1948. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>.

DRAZENOVICH, George; MAZUR, Dylan. At the Intersections: Supporting Equity, Diversity, and Inclusion on Campus—A Northern Ontario Experience. *Interchange*, v. 53, n. 1, p. 43-64, 2022.

EBERSOLD, Serge. Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation: considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter*, v. 9, n. 1, p. 22-33, 2015.

FALCÃO, Christiane. Relatório Executivo percepção social sobre direitos humanos e sobre mulheres defensoras de direitos humanos. Publicações Nações Unidas no Brasil, 2023. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2024/01/ONU-Mulheres_Relato%CC%81rio-Executivo-Ipsos-2023_FINAL.pdf.

FELIZZOLA, Aura Helena Peñas; SIERRA, Carlos Alberto Cárdenas. La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de educación inclusiva*, 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILCHRIST, Heidi R. Higher education as a human right. *Wash. U. Global Stud. L. Rev.*, v. 17, p. 645, 2018.

HANG, Chu Thi Thuy. Inclusive In Vietnam: Does the Government's Responsibility Go Far Enough to The Education Right for Children with Disability?. *BiLD Law Journal*, v. 7, n. 2s, p. 518-526, 2022.

LAMMENS, Lotte; SPINOY, Marie; WILLEMS, Kurt. Able to study? Reasonable accommodation at flemish universities. *International Journal of Discrimination and the Law*, v. 23, n. 1-2, p. 60-79, 2023.

LORD, Janet E.; STEIN, Michael Ashley. Pursuing inclusive higher education in Egypt and beyond through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Social Inclusion*, v. 6, n. 4, p. 230-240, 2018.

ODAME, Lois et al. University experiences of graduates with visual impairments in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 68, n. 3, p. 332-346, 2021.

RAMAAHLO, Maria; TÖNSING, Kerstin Monika; BORNMAN, Juan. Inclusive education policy provision in South African research universities. *Disability & Society*, v. 33, n. 3, p. 349-373, 2018.

RATH, Vivian. Social engagement: Hearing the experiences of disabled students in higher education in Ireland. In: **Frontiers in Education**. Frontiers, 2022.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. Quem é negro no Brasil? As ações afirmativas e o governo das diferenças. 2020. 189f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194250>.

TORRACO, Richard J. Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human resource development review*, v. 15, n. 4, p. 404-428, 2016.



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.022

LABINF NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE VIVENCIAR A INFÂNCIA

Maria Souza dos Santos¹
Sandra Canal²
Andreia Mendes dos Santos³

RESUMO

O presente estudo descreve a criação do projeto “LabInf na Escola”, atuando em diversos ambientes escolares de educação infantil, fortalecendo a experiência na infância e enaltecendo as vivências infantis. Este projeto adota uma abordagem metodológica que integra a contação de histórias e brincadeiras. A contação de histórias é destacada como uma ferramenta fundamental para explorar diferentes papéis e cenários, não apenas incentivando a leitura, mas também estimulando a imaginação das crianças, possibilitando que elas expressem suas ideias livremente e de forma segura. O estudo segue uma abordagem qualitativa e adota a metodologia da pesquisa-ação, destacando a participação ativa tanto das pesquisadoras quanto das crianças envolvidas. O projeto foi implantado em uma escola municipal em Porto Alegre, contemplando turmas da educação infantil. Como resultado, foi observado um entusiasmo por parte das crianças ao participarem das atividades, destacando-se níveis significativos de atenção, curiosidade e envolvimento ativo. Esse engajamento demonstra a eficácia do projeto em estimular o interesse das crianças e promover sua participação ativa nas atividades propostas. Essas descobertas destacam a importância de dar continuidade ao projeto, proporcionando a outras crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais fundamentais,

1 Doutoranda em Educação. Bolsista Capes. PUCRS. maria.souza67@edu.pucrs.br

2 Doutoranda em Educação. Bolsista Capes. PUCRS. Docente Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI. sandra.canal@edu.pucrs.br

3 Doutora em Serviço Social (PUCRS). Docente e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) e em Ciências Sociais (PPGCS). PUCRS. andreia.mendes@pucrs.br

tais como empatia e cooperação, por meio de experiências enriquecedoras durante a infância. Isso não apenas promoverá o crescimento individual das crianças envolvidas, mas também contribuirá para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e colaborativa.

Palavras- chave: Crianças, Educação Infantil, Infância, Narrativas orais, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre crianças e infâncias nos conduz a um universo vibrante, repleto de atividades lúdicas, energia contagiante e risadas, onde a criatividade, a imaginação e as narrativas são compartilhadas tanto por elas quanto para elas (Veríssimo, 2023). Nas palavras de Kishimoto (2013, p.29) “quando a criança brinca ou aprende, envolve - se com profundidade, investindo energia, concentração, atenção, manifestando criatividade e complexidade, resolvendo questões que surgem no processo, características que podem ser observadas em sua linguagem verbal ou não verbal”. Contemplando esse cenário infantil, onde as crianças podem verdadeiramente desfrutar da sua infância e vivenciar experiências enriquecedoras, surgiu o Laboratório das Infâncias (LabInf). Este espaço foi concebido com o propósito de proporcionar um ambiente onde a criança possa explorar sua criatividade, desenvolver-se plenamente e nutrir suas experiências fundamentais.

Nesse seguimento, o Laboratório das Infâncias (LabInf),⁴ nasceu no ano de 2021, na Escola de Humanidades da PUCRS, coordenado pela Professora Doutora Andreia Mendes dos Santos, docente e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) e em Ciências Sociais (PPGCS), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com o propósito de responder aos desafios impostos pelo cenário complexo da pandemia de Covid-19, em 2020. O LabInf busca reduzir as vulnerabilidades e disparidades sociais enfrentadas por adultos e crianças, no período pós-pandêmico.

No momento, o laboratório reúne uma equipe interdisciplinar composta por professores e estudantes de pós-graduação das Escolas de Ciências da Saúde e da Vida, Humanidades e Medicina, com a participação aberta a acadêmicos de outras áreas. Sua missão é desenvolver projetos integradores com foco nas infâncias, unindo ensino, pesquisa e extensão por meio de atividades voltadas tanto para a comunidade quanto para a academia.

Neste cenário, emerge o projeto “LabInf na Escola”, com o respaldo da coordenadora/orientadora, sendo conduzido e coordenado por duas doutorandas, uma mestranda e cinco estudantes do curso de psicologia, todas pesquisadoras do Núcleo de Estudos sobre as Infâncias e Educação Infantil (NEPIEI), que está integrado ao Laboratório das Infâncias (LabInf).

4 Um recorte do estudo foi submetido no 4º CONLUBRA na modalidade resumo expandido.

A decisão do grupo de pesquisadoras foi transcender os limites da universidade e implementar o projeto em um ambiente escolar público. O objetivo é estender a influência do laboratório para além do campus universitário, proporcionando oportunidades para enriquecer a experiência das crianças e valorizar suas vivências. Isso é alcançado através da integração entre cuidado, promoção e educação, criando uma variedade de oportunidades para estimular a criatividade e explorar novas abordagens de aprendizado.

Entende-se que o ato de brincar não se limita apenas a uma atividade divertida; ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. O projeto “LabInf na Escola” adota essa perspectiva e propõe uma abordagem inovadora, que combina literatura e brincadeira. A contação de histórias permite que as crianças explorem uma variedade de papéis e cenários, enquanto a utilização de materiais não estruturados no ambiente escolar incentiva a criação do enredo e dos personagens principais da história. Mateus *et al.*, (2013, p. 57), destaca que “inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade”, reforçando a importância da contação de histórias como uma ferramenta valiosa no contexto educacional, favorecendo não apenas o entretenimento, mas também a formação integral das crianças.

Dessa forma, o projeto em questão, visa oferecer às crianças uma ampla gama de experiências e conhecimentos através de atividades lúdicas e interações no ambiente educacional, fazendo uso de materiais não estruturados. Além disso, busca estimular a leitura na Educação Infantil, por meio da contação de histórias.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Brincar é uma forma natural de aprendizagem. Jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, instigando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Por meio da imitação, as crianças também aprendem sobre o mundo ao seu redor. (Oliveira, *et al.*, 2000, p. 106) ressaltam que: “as representações simbólicas ajudam a criança a aprender a expressar a forma como vê a realidade, e também como imagina que ela é ou poderia

ser”, evidenciando suas implicações na expressão e compreensão da realidade percebida e imaginada pelas crianças.

A brincadeira é uma forma de expressão emocional, essencial para as crianças. Ao explorar e experienciar diferentes papéis e situações imaginárias, elas desenvolvem a capacidade de compreender e expressar afetos e emoções (Díez Navarro, 2004). Isso contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional desde os primeiros anos de vida. Participar em jogos é uma prática natural durante a infância. De acordo com Silva (2008, p. 45) “o jogo e a brincadeira são carregados de comportamentos simbólicos e miméticos que não se limitam à imitação de pessoas, mas constituem, também, exercícios de re-elaboração e construção. As crianças não brincam apenas, mas transformam-se”, destacando a importância dos jogos e brincadeiras para a criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura o direito ao brincar (Brasil, 2018), reconhecendo sua relevância como uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças. O brincar muitas vezes envolve atividades físicas, como correr, pular, escalar e jogar, as quais desempenham um papel vital no aprimoramento das habilidades motoras infantis, promovendo aumento de força e resistência, e incentivando um estilo de vida ativo (Oliveira, 2000). Isso contribui para combater o sedentarismo e prevenir problemas de saúde, especialmente aqueles relacionados à obesidade o que é motivo de preocupação tanto para pesquisadores (Garmes; Moura, 2014) quanto para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2016), que vêm orientando pais, professores e profissionais da saúde quanto à importância das brincadeiras saudáveis para as crianças e adolescentes.

Segundo Kishimoto (1998), outro aspecto relevante é a relação entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem. Brincadeiras envolvendo histórias, dramatizações e jogos de faz de conta contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, aspectos essenciais no processo de alfabetização. A autora destaca a função social da brincadeira entre pares:

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] As crianças que brincam geralmente não estão sós. A escola não deve cultivar apenas a

espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo (Kishimoto, 2008, p. 148-149).

Muito mais do que uma simples atividade recreativa, a brincadeira é uma ferramenta educacional poderosa, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças pequenas. As atividades lúdicas proporcionam oportunidades para o aprimoramento das habilidades motoras finas e grossas. Brincar com objetos, correr, pular e manipular materiais diversos contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e destreza (Oliveira *at al.*, 2000).

A brincadeira grupal, favorece a socialização. As crianças aprendem a compartilhar, cooperar, resolver conflitos e se comunicar efetivamente. Essas habilidades sociais são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis ao longo da vida. Wajskop (1995, p33) destaca o papel das interações e resolução de conflitos, no simples ato de brincar:

[...] pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nesta experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico da contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva.

Assim, pode-se reconhecer a capacidade das brincadeiras em fortalecer laços na convivência diária e auxiliar nas habilidades de resolução de conflitos entre as crianças, abrindo portas para um mundo onde a leveza das brincadeiras contribui para a construção de relações duradouras. Igualmente, Silva e Sarmiento (2017, p. 42) defendem a brincadeira como um recurso que contribui para o desenvolvimento, não somente das habilidades sociais, mas das afetivas e cognitivas:

Assim, o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Neste contexto, poderá dizer-se que os

grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização.

Ao experimentar diferentes papéis e desafios durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem a autoconfiança e a autoestima. A superação de obstáculos e a conquista de pequenos sucessos contribuem para a construção de uma base sólida para a autoimagem positiva. Dornelles (2001) reafirma a importância de a escola garantir espaços brincantes para as crianças:

As crianças estarão sempre a fim de brincar se lhes for garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça... que os brinquedos estão à sua disposição, ao alcance. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar (Dornelles, 2001, p. 108).

De forma lúdica, as crianças experimentam conceitos de maneira prática e significativa. Brincar com materiais educativos e jogos específicos para a faixa etária contribui para a internalização de conhecimentos de maneira mais eficaz (Gomes, 2001). A exploração do universo lúdico, proporcionado pelas brincadeiras, contribui para o desenvolvimento das habilidades, de forma natural e envolvente.

Em suma, o brincar na Educação Infantil não deve ser encarado apenas como uma atividade recreativa, mas como um componente essencial do processo educativo. O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças na fase da Educação Infantil. Os professores de Educação Infantil devem proporcionar ambientes ricos em estímulos e oportunidades para a brincadeira, garantindo assim o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças nessa fase de suas vidas.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação de Infância, contar histórias é essencial para o crescimento global das crianças, proporcionando-lhes uma experiência envolvente e rica que transcende o mero entretenimento. Este método educativo traz consigo uma série de benefícios cognitivos, emocionais, sociais e linguísticos, ajudando a moldar pessoas mais críticas, criativas e comunicativas, desde os primeiros anos de vida.

A narração de contos instiga a imaginação das crianças, levando-as para universos fictícios e despertando a criação de novas ideias. A capacidade

criativa é fundamental para a evolução da capacidade de decisão, de solução de pequenos problemas do cotidiano, do desenvolvimento do pensamento crítico e da inovação ao longo da vida. O contato frequente com diferentes narrativas auxilia no enriquecimento do vocabulário e no desenvolvimento da linguagem oral. As crianças aprendem novas palavras e expressões, de maneira natural, facilitando o processo de alfabetização (Abramovich, 2005). Assim, a imersão constante em variadas narrativas emerge como uma valiosa ferramenta no cultivo do vocabulário e no aprimoramento da expressão oral, promovendo uma base sólida para o caminho da alfabetização.

As histórias geralmente apresentam personagens, cenários e situações diversas, proporcionando uma maneira lúdica e acessível de introduzir as crianças a diferentes culturas, valores e realidades. Isso contribui para desenvolver o respeito ao outro e à sua cultura, além da ampliação da leitura e compreensão de mundo. Os momentos compartilhados entre professores e crianças fortalecem os vínculos afetivos. Mateus et al. (2013, p. 58) destacam as implicações do ato de contar história na Educação Infantil, tanto para o professor quanto para as crianças:

Utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc.

Essa interação positiva contribui para a construção de relações saudáveis e confiantes, sendo fundamental para o desenvolvimento socioemocional. A vivência de diferentes papéis, que as histórias infantis possibilitam, contribuem para a potencialização da capacidade imaginativa e criativa das crianças e a manifestação de suas culturas singulares Redin (2009, p. 119) contribui com essa reflexão:

Nesta perspectiva, a criança não é somente vista como um ser de relações, mas como um ser criador, que tem poder e que cria “culturas singulares”. Ou seja, nessa dinâmica, crianças compartilham interesses e ideias e realizam atividades num movimento de ir e

vir, vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, “entrar” naquilo que o outro está fazendo, apreendendo criativamente.

O ato de ouvir uma história exige que as crianças pratiquem a concentração e a paciência, habilidades essenciais para o processo de aprendizagem. Essa prática contribui para o desenvolvimento da capacidade de atenção e foco. Por meio da contação de histórias, as crianças são motivadas a participar ativamente, seja por meio de perguntas, comentários ou até mesmo encenações. Essa atitude contribui para o desenvolvimento da expressão verbal e da habilidade de comunicar ideias de maneira clara e coerente. Kleiman (2007, p. 15) disserta sobre a importância da contação de história, com dinamismo, para a formação leitora. A autora afirma: “para formar leitores devemos ter paixão pela leitura”. O dinamismo do professor, ao contar história, contribui para o encantamento das crianças.

Muitas histórias são eficazes para transmitir lições de vida de maneira acessível às crianças. Esses ensinamentos contribuem para a formação de uma base sólida de valores e princípios éticos. Busatto (2003, p.12) destaca a importância da contação de história para a criança, como possibilidade de ampliação de seus conhecimentos:

Se mergulhar neste universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos inebriar com a magia, que dirá a criança, a qual constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível. Ao contar uma história para ela estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que seu universo se amplie e seja mais rico.

Em síntese, a contação de histórias na Educação Infantil não só diverte, mas também tem um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a enfrentar os desafios intelectuais, emocionais e sociais que surgirão ao longo das suas vidas. Esta prática é uma excelente ferramenta e garante um ambiente educativo estimulante e motivador.

CONEXÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E BRINCADEIRAS CRIATIVAS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Contar histórias e brincar são pilares vitais na educação infantil, proporcionando não só diversão, mas também estimulando a criatividade, o pensamento e as competências sociais. Ao serem combinadas com inventividade, estas

atividades podem transformar-se numa experiência enriquecedora para as crianças. Uma abordagem inovadora neste contexto é a fusão da narração de histórias com brincadeiras, especialmente quando envolvem o uso de materiais não convencionais. A arte de contar histórias é uma prática ancestral que ultrapassa limites culturais e temporais. Ela permite que as crianças mergulhem em universos imaginativos, enriquecendo assim o vocabulário, o controle emocional e as capacidades auditivas. Conforme Cavalcanti (2002, p.63), “a ação de contar/ escutar histórias rende os indivíduos a partir de épocas memoráveis. No transcorrer da história da raça humana, os indivíduos a cada instante compartilharam da ação de contação de história”. Ao narrar histórias infantis, os professores estabelecem vínculos com as crianças, despertando a curiosidade e estimulando a empatia.

As brincadeiras com materiais não estruturados consistem na utilização de objetos simples e versáteis, como caixas, tecidos, pedaços de madeira, cordas e outros elementos do dia a dia. Esta abordagem permite às crianças explorar a sua criatividade de forma livre, sem restrições pré-determinadas. Silva e Sarmento (2017, p.43) pontuam que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança; o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo”. Brincar livremente com materiais não estruturados desenvolve o pensamento crítico, a resolução de pequenos conflitos e incentiva a expressão individual.

Ao entrelaçar a narrativa de histórias com brincadeiras que envolvem materiais não estruturados, proporciona-se uma experiência única para as crianças. Abramovich (2005, p. 17) reforça a importância da contação de história na educação infantil ao afirmar: “[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica”. A história pode materializar-se num ambiente físico, onde os elementos narrativos ganham vida por meio dos materiais não estruturados, disponíveis, proporcionando uma experiência tátil e sensorial (Kishimoto, 2008, 2009). A manipulação de materiais não estruturados durante as brincadeiras contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, das crianças.

Em suma, a sinergia entre a contação de histórias e brincadeiras com materiais não estruturados cria um ambiente rico em estímulos para o desenvolvimento infantil. Essa abordagem inovadora além de transformar a maneira

como as crianças interagem com as histórias, também fortalece habilidades essenciais para sua formação. Ao integrar a magia das palavras com a liberdade criativa das brincadeiras, proporcionamos às crianças uma jornada única de aprendizado, crescimento e diversão.

METODOLOGIA

Para expandir o entendimento sobre os benefícios da contação de histórias na educação infantil, foi conduzida uma pesquisa qualitativa que visa examinar minuciosamente as dinâmicas presentes nos contextos. Trazendo contribuições, Chizzotti (2003, p. 221), destaca que “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”. Logo, Mascarenhas (2021, p. 46), menciona que “utilizamos a pesquisa qualitativa quando queremos descrever nosso objeto de estudo com mais profundidade”, enfatizando a relevância desta abordagem para a compreensão detalhada do fenômeno em análise.

Metodologicamente, optou-se pela pesquisa-ação, que considera os indivíduos e o contexto envolvidos, priorizando a participação e a autonomia, com o propósito de apresentar alternativas que impulsionem o desenvolvimento do ambiente sob investigação (Thiollent, 2009).

Nas contribuições do autor;

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede municipal, localizada no Morro da Cruz, Zona Leste de Porto Alegre, por um período de 4 meses, no turno matutino, com duração aproximadamente de 3 horas a cada oficina, abrangendo sete turmas de educação infantil, totalizando aproximadamente 140 crianças, englobando um grupo particular de crianças diagnosticadas com autismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O propósito do projeto LabInf na escola é alcançar diversos contextos escolares, visando proporcionar às crianças uma ampla gama de experiências,

conhecimentos e saberes por meio de atividades lúdicas e interações no ambiente educacional, utilizando materiais não estruturados. Além disso, busca-se promover a contação de histórias como estratégia para estimular a leitura na Educação Infantil, visando à formação de leitores adultos. Trazendo contribuições, Bamberger (2000, p. 92), discorre que “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua vida afora”, evidenciando a importância não apenas da Educação Infantil, mas de um continuum educacional que se estende ao longo da vida, destacando o papel fundamental da escola na construção de leitores desde a infância até a vida adulta.

Assim, o projeto teve início no mês de setembro, do ano de 2023, com a formulação de planos individuais para cada turma, incorporando narrativas e recursos exclusivos. Para o primeiro encontro, optou-se por contar a história de Romeu, o garnisé aventureiro. Essa escolha foi motivada pelo fato de a história ter sido escrita por uma criança, refletindo as afinidades comuns com os animais e as experiências cotidianas compartilhadas por aqueles que a ouviram.

Conforme Cavalcanti (2002, p. 83);

[...], contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério.

Para incentivar o envolvimento das crianças na contação de histórias, foi preparada uma caixa de papelão em formato de “cineminha”, na qual as páginas da história foram fixadas. Girando a manivela, a narrativa ganhava vida, despertando a curiosidade de todas as crianças, que ansiavam por interagir e explorar essa novidade. Durante esse processo, surgiram diversos questionamentos por parte das crianças, tais como: “*você me deixa rodar?*”? A outra criança mencionou: “*é muito legal esse trabalho!*”. Esse artefato contribuiu para despertar e manter o interesse das crianças, que aguardavam ansiosas pela próxima página ou imagem. Faria *et al.*, (2017, p. 36) compartilha que “mesmo a criança ainda não sabendo ler, ela naturalmente é curiosa, questionadora e esperta [...] o contato diário com a escuta de histórias promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que vincula o divertimento, ludicidade

e estímulo”, sinalizando a importância do envolvimento das crianças na contação de histórias como uma ferramenta para cultivar o prazer pela leitura e pelo aprendizado, ao mesmo tempo em que proporciona diversão e estímulo.

Ao longo da narração da história, a professora responsável introduzia breves pausas, incentivando as crianças a imaginarem e compartilharem suas próprias respostas. Durante toda a leitura, elas foram estimuladas a expressar suas opiniões, tornando a contação da história uma experiência envolvente e gratificante, à medida que buscavam desvendar o desfecho a cada virar de página.

Na etapa lúdica, da experimentação prática, a fase subsequente revelou-se especialmente gratificante, pois chegou a hora de modelar com argila. Cada criança recebeu um pedaço de argila para criar seu próprio galinho, enquanto explorava gravetos, folhas e musgo para enriquecer sua obra de arte. Uma criança expressou: “*É divertido brincar com argila. Eu adoro*”. Foi nesse momento que as crianças puderam explorar, criar, recriar e descrever suas intenções, como uma que disse: “*Não vou fazer um galo, vou fazer um pintinho*”. Outra perguntou: “*Galos podem ser marrons?*” Uma terceira compartilhou: “*Vou fazer comida para o meu galo*”. Nessa interação, cada criança deu vida à sua própria criação, enquanto observava as obras umas das outras. Uma delas admirou o trabalho de uma das professoras e comentou: “*A asa do seu galo ficou muito bonita!*”. Esse processo mostra que a “contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores” (Mateus *et al.*, (2013, p. 58), destacando a importância da narrativa na educação infantil e no desenvolvimento de habilidades de leitura desde a infância.

No segundo encontro, optou-se por utilizar o livro “A cesta de Dona Maricota” de Tatiana Belinky, devido à sua abordagem diversificada de frutas e legumes, incentivando as crianças a adotarem hábitos alimentares saudáveis. Para tornar o momento ainda mais agradável, foi construído um cenário com materiais não estruturados, principalmente papelão, incluindo um fogão a lenha e uma geladeira. Além disso, foram utilizados utensílios de cozinha, em desuso e frutas reais para que as crianças pudessem degustar. Ferreira (1992, p. 26) colabora ao pontuar que os materiais não estruturados são:

Objetos simples e facilmente encontrados na natureza. Por não terem, necessariamente, tamanhos ou formas definidas, eles incitam a criança a criar e a fazer uso da imaginação. Pedacos de madeira,

osso, argila e tecidos são exemplos de materiais facilmente encontrados pela criança e que podem se tornar instrumentos valiosos de criação. Assim, um pedaço de pau pode, de repente, se transformar em um cavalo, ou uma caixa de papelão em um esplêndido ônibus. [...] São brinquedos não estruturados: terra, água, papel, argila, pedras, marimbas, bolas, blocos de construção, cubos de encaixe, tintas de várias cores, lápis, giz, contas de enfiar, massa de modelagem, tecidos, chocalhos, caixas com tampas ou então sucatas que a criança reaproveita.

O enredo foi narrado e encenado pelos membros do projeto, o que despertou a curiosidade das crianças, mantendo-as atentas durante toda a apresentação. Esse momento superou as expectativas das coordenadoras do projeto, pois não só encantou as crianças, mas também sensibilizou a professora regente, que vislumbrou possibilidades de planejamento com materiais simples, porém garantindo aprendizado, ludicidade e diversão para as crianças. Como é possível perceber na fala da professora regente:

“A oficina foi maravilhosa, a maneira como foi apresentada a história despertou o interesse, a curiosidade e o desejo das crianças em manusear, conhecer e principalmente brincar naquele ambiente. Além disso, foi mostrada a importância da alimentação saudável”

Assim, torna-se evidente que a oficina proporcionou uma reflexão sobre a prática de contação de histórias, não apenas para a professora, mas também para toda a equipe do projeto, que reconheceu a importância desse momento no ambiente escolar. Nas palavras de Freire (1996, p.12) “o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar”, ou seja, o professor passa a ser um mediador da aprendizagem”, estabelecendo uma relação de troca e construção de conhecimento mútuo.

Além disso, é fundamental abordar a interação das crianças com esses materiais; todas queriam pegar, manipular e experimentar, evidenciando a essência da infância naquele momento. Uma das crianças pegou um bule e uma caneca, percorrendo a sala e perguntando se queríamos café. Ao respondermos afirmativamente, ela indagava: “Com açúcar ou sem açúcar?”, ressaltando a compreensão de uma alimentação saudável. Esse momento lúdico proporcionou às crianças experiências enriquecedoras com materiais simples, que fazem parte do seu cotidiano, porém com aprendizados significativos.

No terceiro encontro, foi compartilhado com as crianças a história “Africana: Uma princesa diferente”, escrita por Cristiane Sousa. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa para explorar questões históricas e contemporâneas relacionadas à raça, e as crianças aprenderam a confeccionar uma boneca Abayomi, que representa a cultura africana, utilizando retalhos de tecido. Warschauer (1993), descreve que a roda de conversa é uma ferramenta poderosa na educação infantil, contribuindo para o crescimento integral e o desenvolvimento saudável das crianças. A autora define o conceito de Roda de Conversa como:

Ato de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, as vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (Warschauer, 1993, 46).

Explorar a história e a cultura africana e afro-brasileira é fundamental não apenas para fomentar a inclusão social da vasta população mestiça na sociedade brasileira, mas também para uma compreensão mais profunda da formação desse povo multifacetado. Com uma riqueza de nuances e culturas, provenientes da interação entre europeus, ameríndios e africanos, o entendimento desses elementos contribui de maneira significativa para a compreensão de nossa identidade cultural complexa. As Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2010, p. 21).

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo de experiência: “o eu, o outro e o nós” evidencia a relevância da interação das crianças entre os pares e com os adultos a fim de perceberem que “existem outros modos de vida”. Relata a importância de as crianças se perceberem, por meio da convivência, como seres individuais e sociais e descobrirem que existem pessoas diferentes, com pontos de vista diferentes (Brasil, 2018). O documento preconiza:

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 40).

Por meio desse método pedagógico, as crianças tiveram a oportunidade de expressar seus pensamentos, compartilhar experiências e aprender umas com as outras, fomentando o desenvolvimento da linguagem, da escuta ativa e da habilidade de argumentação. Além disso, as rodas de conversa estimularam a curiosidade infantil, incentivam o pensamento crítico e facilitam a construção coletiva de conhecimento, contribuindo para estabelecer uma base sólida para o aprendizado contínuo ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da contação de histórias, como uma das principais abordagens do projeto, demonstrou ser uma ferramenta eficaz no estímulo ao desenvolvimento infantil, uma vez que as narrativas têm o poder de educar, instruir, socializar e fomentar a inteligência e a sensibilidade das crianças.

Outro aspecto fundamental na educação infantil é a prática da roda de conversa, reconhecida como uma valiosa ferramenta para promover o diálogo, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a utilização de materiais não estruturados incentivou a exploração criativa e a expressão pessoal das crianças, encorajando-as a desenvolver novos conceitos e habilidades.

Ao reconhecer a amplitude das contribuições que a contação de histórias oferece às crianças, torna-se evidente que essa estratégia educacional tem o potencial de promover aprendizagens significativas. Diante disso, o projeto se revelou uma iniciativa marcante na promoção de uma educação infantil mais inclusiva, participativa e centrada nas particularidades e interesses individuais das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione; 2005.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf; Acesso: 03 mar. 2024.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**. ano/vol. 16, número 002. Braga: Universidade do Minho, 2003.

DÍEZ NAVARRO, M. Carmem. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca (P. 101-108). In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Inglide Graciele de, et al. A influência da contação de histórias na educação infantil. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GARMES, André; MOURA, Marcelo. **Obesidade infantil:** a doença do milênio. Jornalismo, Ciência e Tecnologia. Maio 2014. Disponível em: <http://cienciaetec.wordpress.com/2014/05/13/obesidade-infantil-a-doenca-domilenio/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

GOMES. Paola Basso Menna Barreto. Os materiais artísticos na Educação Infantil (P. 109-121). In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis:** O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko. Brincar, Letramento e Infância. In: KISHIMOTO, Tizuko;

FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da Pedagogia da Infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

MASCARENHAS, Sidney Augusto. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson, 2012.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte - MG, v.5, n.1, p. 54-69, 2013. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/revista-da-graduacao-unigoias-2021-1-artigo-2.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

OLIVEIRA, Vera Barros de; ANTUNHA, Elsa L.G; PÉREZ-RAMOS, Aidyl M.Q; BOMTEMPO, Edda; NOFFS, Neide de Aquino. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.** World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>. Acesso em: 02 mar. 2022.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares (p. 115- 126). In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. Infância e rememoração: reflexões possíveis sobre a experiência do brincar P.41-51). In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BATISTA, Cleide VitorMussini; MORENO, Gilmara Lupion. **As crianças e suas infâncias:** o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

SILVA, Maria Clara & SARMENTO, Teresa. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In: T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), **Brincar e Aprender na Infância** (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Manual de Orientação.** Departamento de Adolescência. n.1, out. de 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso: 02 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

VERISSÍMO, Ana Carolina Brandão. **O cotidiano infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo.** Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. 2023.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.023

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO E CIDADANIA: OS DIREITOS HUMANOS E O ECA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Evanda Helena Bezerra Sobral¹

Lenilda Cordeiro de Macêdo²

Marileuda Araújo Costa³

RESUMO

A reflexão e discussão sobre os direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes é imprescindível na atualidade, visto que, nos últimos anos os ataques e tentativas de retrocesso foram intensos e estiveram em debates, por grande parte da população. Logo, a extensão universitária mostra-se como um espaço profícuo para a reflexão e debates sobre esse tema. Sendo assim, este artigo traz um relato de experiência do curso de formação continuada “Educação e Cidadania: os direitos humanos e o ECA no currículo escolar”, aprovado pelo Programa de Extensão Universitária da Pró-Reitoria de Extensão PROEX/UEPB. O curso teve como objetivo realizar ciclos de debates para aprofundar os conhecimentos sobre os direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes visando fomentar propostas e práticas pedagógicas escolares pautadas na educação em/para os direitos humanos e sobre os direitos das crianças e adolescentes presentes no ECA. A metodologia constou da descrição e análise dos ciclos de debates ocorridos, ao longo do curso, as quais estão disponíveis no canal do Departamento de Educação

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, helena.sobral@aluno.uepb.edu.br.

2 Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, lenilda18@servidor.uepb.edu.br;

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, marileuda.costa@aluno.uepb.edu.br;

da UEPB (DEUEPB) no *YouTube*. Concluímos que, tendo em vista a importância dos direitos das crianças e adolescentes e dos direitos humanos para o contexto social, julgamos que o curso foi de grande relevância para a formação continuada de professores/as e de estudantes de diversas licenciaturas. As palestras realizadas, seguidas de debates, além do material complementar, disponibilizado através de um *drive*, e, em especial, as experiências partilhadas pelos/as palestrantes foram importantes para a consecução dos objetivos. Por fim, concluímos que o ECA ainda é desconhecido pelas crianças, adolescentes, por parte dos/das professores/as e da sociedade em geral, sendo este um dos grandes desafios a serem enfrentados.

Palavras-chave: Extensão universitária, Direitos Humanos, ECA, Formação Continuada

INTRODUÇÃO

Projetos de extensão universitária vêm ganhando, nos últimos anos, grande espaço e incentivos. Trabalhos que proporcionem aprimoramento dos conhecimentos, espaços para discussão de ideias e formações continuadas auxiliam cada vez mais a educação em seu trabalho tão edificante, transformar. Sendo assim, pautados nos artigos 205º da Constituição Federal (CF, 1988); 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (ECA) e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN) que ressaltam a função da educação escolar como o “preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” compreendemos que não há como aprender/ construir consciência e atitudes cidadãs sem antes conhecer os direitos e compreender quais são as responsabilidades que estão intrínsecas a eles, os deveres. Assim, a extensão universitária mostra-se uma grande aliada quando pensamos em um espaço fecundo, no qual possam instigar transformações significativas na sociedade.

Nessa perspectiva, julgamos relevante o oferecimento de atividades que objetivem conhecer e reafirmar a importância universal dos direitos humanos e, por conseguinte, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069/90. Logo, é importante ressaltar que esta Lei significa uma mudança de paradigma, no que tange ao reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, e está fundamentado no artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988, destacando como prioridade absoluta os direitos “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, à liberdade, ao respeito, à cultura, à convivência familiar e comunitária, à profissionalização (Constituição Federal, 1988, art. 227)”, sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade a garantia desses direitos. O paradigma em vigor, a partir deste novo código é o da universalidade e da integralidade, ou seja, a Lei é para todas as crianças e adolescentes brasileiras e os direitos visam sua proteção integral.

Considerando a importância de se difundir na sociedade e, sobretudo, nas escolas, os direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes, planejamos e executamos um curso de formação continuada para aprofundar os conhecimentos sobre os Direitos Humanos, o ECA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, na perspectiva de fomentar propostas curriculares e práticas pedagógicas pautadas na educação em/para os direitos humanos. O curso foi ministrado através do canal do *YouTube* do

Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e os encontros *online* aconteceram quinzenalmente, às quintas-feiras.

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre o Curso Educação e Cidadania: os Direitos Humanos e o ECA no Currículo Escolar, realizado na modalidade *online*, composto por atividades síncronas e assíncronas. O curso materializou-se a partir de um projeto aprovado no Programa de Extensão Universitária (PROBEX) da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e 340 pessoas se inscreveram no curso. O público alvo foi composto por estudantes de licenciaturas e professores da educação básica, como pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1 – Modalidade e Distribuição da Carga Horária do Curso

Tipos de atividades	Plataforma	Carga horária
Síncronas	Canal do <i>YouTube</i>	24h/a
Assíncronas	Leituras de Textos/ livros sobre as temáticas abordadas em cada ciclo de debates.	16h/a
Carga Horária Total		40 horas/Aulas

Fonte: arquivo pessoal.

Ocorreram oito encontros síncronos, entre os meses de agosto e dezembro de 2022, que foram transmitidos na modalidade *online*, pela plataforma do *YouTube* (canal do Departamento de Educação, Campus I/ UEPB).

As transmissões aconteceram, quinzenalmente, às quintas-feiras, com duração média de 2h (das 18h às 20h) e os conteúdos foram apresentados e discutidos no formato de ciclos de debates, com transmissão ao vivo seguidas de discussões dos questionamento e contribuições compartilhados através do *chat*. Todos os encontros foram gravados e disponibilizados na plataforma para acessos futuros. Os materiais referentes às discussões dos temas foram disponibilizados, com antecedência, pelos palestrantes, através de um drive compartilhado pelo e-mail do curso e no grupo do *WhatsApp*, composto pelos cursistas e monitoras. Em virtude do limite de páginas, neste texto, estamos analisando apenas os três encontros iniciais.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de obter maior alcance para debates, pois, dentre os inscritos, conseguimos alcançar 71 municípios de oito estados, sendo eles: Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Piauí e Ceará, totalizando 340 pessoas inscritas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A extensão universitária possui relevância no trabalho social, pois ela é capaz de interligar a universidade e a sociedade, desvelando-se em uma comunicação que oportuniza discutir e modificar a realidade. Por meio dela é possível identificar as necessidades emergentes nos setores sociais, bem como ressignificar as aprendizagens e realizar possíveis modificações que visem aprimorar a prática profissional de graduandos e graduados de diversas áreas do conhecimento enquanto enriquece sua formação e permite-lhe o exercício da cidadania ao ser sensibilizado (a) e sensibilizar as pessoas que fazem parte daquela comunidade, como colocado por Mélo (2018, p.33) “A aproximação da universidade e sociedade potencializada pela Extensão resulta na formação de um profissional cidadão interligado às questões sociais, políticas, educacionais, econômicas e culturais”. Portanto, através da extensão universitária, podemos mergulhar na realidade, vivenciar e experimentar situações capazes de responder às questões do nosso tempo. Assim, a universidade abandona a perspectiva de anos atrás, na qual o ensino superior tendia ao fracasso ao desempenhar o seu papel “no nível burocrático-formal, só pode mesmo reproduzir as relações sociais vigentes na sociedade pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados” (Severino, 2007, p. 29). Essa mudança de perspectiva aconteceu a partir das transformações ocasionadas pelos movimentos sociais e debates que ocorreram com o passar do tempo e, atualmente, a extensão universitária busca estar a serviço da sociedade.

Portanto, ao falar sobre extensão universitária, Carbonari e Pereira (2007, p. 27) afirmam que “O grande desafio atual da extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, estabelecer as contribuições da extensão para o aprofundamento da cidadania”. Logo, para que haja contribuições da universidade para a sociedade é preciso de laços que interligue ambas e que as universidades busquem, cada vez mais, traçar estratégias para compartilhar os conhecimentos construídos no seu espaço. Nessa perspectiva, conhecer os direitos humanos é essencial para alcançarmos tal objetivo, pois

a extensão exige um olhar mais sensível para os problemas sociais. Destarte, projetos de extensão universitária que tenham como temática os Direitos Humanos e os direitos das crianças e adolescentes podem fomentar o debate e a reflexão sobre essa temática e são ações significativas visto que, no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz que:

Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades (...) (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Tal fala corrobora com o Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8069/90) ao fazer com que todos tornem-se cientes de que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, Lei 8069/90, art. 4º).

Por conseguinte, abordar as normativas nacionais e internacionais sobre os direitos humanos e os direitos das crianças e adolescentes (Organização das Nações Unidas, 1948, 1959, 1989) e o ECA (1990) em uma extensão universitária é uma prática educativa, pois, através de cursos de formação continuada, por meio do diálogo, ou seja, da reflexão de cidadãos que pretendem alcançar algo em comum e que trabalham para o cumprimento de princípios tão importantes quanto os nossos direitos fundamentais. Como afirma Freire (2015, p. 227) “(...) na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Assim, juntos, podemos realizar trocas de experiências à medida que promovemos uma educação em/para os direitos humanos. Essa práxis coletiva (Freire, 1987) torna-se essencial para que combatamos os retrocessos políticos e sociais que estamos vivendo e que dividem a opinião pública em assuntos, como as questões da maioria penal, trabalho infantil, violência doméstica e sexual contra as crianças e adolescentes e mulheres, direito à saúde, à educação, dentre outras questões, as quais ferem os direitos fundamentais expostos nas normativas internacionais e nacionais, a exemplo

da Constituição Federal (1988), além de dar visibilidade às minorias, como mulheres, crianças, idosos, negros, etc.

Nesse sentido, a extensão universitária pode se tornar um espaço profícuo para o debate acerca dos direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes no momento em que pode permitir a troca de experiências e reflexões que, possivelmente, estimulem a formação de cidadãos conscientes para, de forma coletiva, promoverem a transformação da sociedade em um lugar melhor, no qual todos possam gozar dos seus direitos. Com esse propósito, o curso de extensão “Educação e Cidadania: os Direitos Humanos e o Eca no Currículo Escolar” foi oferecido para dar continuidade a formação de diversos profissionais da educação e estudantes de cursos de licenciaturas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro encontro do curso ocorreu no dia 25 de agosto de 2022, intitulado “Avanços e Desafios na Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, ao Longo dos 32 Anos do ECA”. Nesse encontro, contamos com a presença do palestrante convidado, Dr. Alley Borges Escorel, 31º promotor de Justiça da Criança e do Adolescente, da Vara de João Pessoa-PB. Esse encontro foi mediado pela coordenadora do curso, Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo e pela graduanda do curso de Pedagogia da UEPB, Ayrina Alves.

Dr. Alley iniciou sua fala abordando a importância do tema do curso (Educação e Cidadania: os Direitos Humanos e o Eca no Currículo Escolar), tratando-o como “um grande avanço, em relação ao passado, no qual a ausência de legislação e de momentos de reflexão sobre os direitos humanos, de crianças e adolescentes”, “reprodução do trecho de vídeo do YouTube” (informação verbal⁴). Tal afirmação nos faz lembrar que até os primeiros anos da década de 1920, não havia legislações que tivessem como objetivo a proteção aos direitos de crianças e adolescentes. Apenas em 1924, a Declaração de Genebra, composta apenas por cinco artigos, trazia em seu preâmbulo que “homens e mulheres de todas as nações reconhecem que a humanidade deve dar à criança o melhor que tem (...)”. Tal reconhecimento significou grande avanço quanto ao reconhecimento e tomada de iniciativas contra as violações sofridas por crianças e adolescentes

4 Dr. Alley Borges Escorel, “Avanços e Desafios na Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes ao Longo dos 32 Anos do ECA” (palestra), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 25 de Ago. 2022.

em todo o mundo. Todavia, Dr. Alley propôs voltarmos um pouco mais no tempo para conhecer mais sobre a invisibilidade dos direitos das crianças.

O palestrante fez um breve relato histórico, no qual falou sobre o tratamento destinado às crianças pelo povo espartano que, quando nasciam com deformidades físicas, eram mortas. Ou ainda, quando as embarcações portuguesas lançavam crianças ao mar, a fim de tornarem as embarcações mais leves, fato que pode ser comprovado através do texto “A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI”, escrita por Fábio Pestana Ramos (2010) ao relatar situações de naufrágios onde as crianças não tinham qualquer tipo de prioridade e, quando “embarcadas por artifícios dos seus pais, quando não pereciam em terra depois do naufrágio, podiam mesmo ser jogadas ao mar pelos adultos, a qualquer sinal de perigo de soçobrar o esquife ou o batel, a fim de aliviar seu peso (Ramos, 2010, p. 61)”. Essa narrativa, na atualidade, pode causar perplexidade, mas é necessário entendermos que no período de tais acontecimentos, a visão que se tinha sobre as crianças e adolescentes é diferente dos dias atuais.

Ramos (2010) relata um pouco do tratamento destinado às crianças e aos adolescentes enquanto estavam nas embarcações, onde além dos riscos de serem lançadas ao mar, sofriam pela falta de condições mínimas de higiene e escassez alimentar. Ademais, sofriam com abusos de todos os tipos e castigos físicos, independentemente a qual classe social pertencessem, porém esses eram mais severos e corriqueiros, quando pertencentes às classes menos favorecidas. Apesar de termos o século XVI como cenário, o tratamento às crianças e adolescentes pertencentes às classes menos abastadas não mudou.

Dando continuidade, Dr. Alley Borges destacou como desafio a promoção dos direitos das crianças e adolescentes, pois é necessário que esses direitos estejam presentes nas práticas dos profissionais da educação, para que todos entendam como é importante conhecer o passado para compreender os avanços obtidos com o passar do tempo, e o quanto ainda precisamos avançar nesse sentido. Essa compreensão do passado é necessária, dado que a defesa dos direitos humanos deve ser uma prática diária, pois não podemos, de forma alguma, aceitar que retrocessos sejam defendidos em discursos públicos que trazem implicitamente, muitas vezes explicitamente, o desrespeito a grupos sociais minoritários, a partir de mentiras e/ou exageros que geram pânico na população e, até mesmo, aversão a esses grupos que, em sua maioria, já sofrem com a exclusão e a falta/ precarização de políticas públicas. Ferreira

(2009, p. 59) chama a atenção dos profissionais da educação para o art. 70 do ECA que obriga professores e dirigentes escolares a “prevenir eventual lesão ou violação dos direitos fundamentais dos alunos (...)”. Portanto, a fala do Dr. Alley é assertiva e importante por reiterar as responsabilidades dos profissionais da educação, em relação a proteção e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes nas instituições escolares.

Na sequência, ao falar sobre as leis menoristas no Brasil, destacou que ainda há resquícios de leis ultrapassadas, quanto a terminologia utilizada para se referir às crianças e adolescentes na atualidade. Chama nossa atenção para o termo “menor”, o qual julga pejorativo, mas que era utilizado para se referir às crianças e adolescentes que se enquadravam na extinta “situação irregular” dos antigos Códigos de Menores, que estiveram em vigor de 1927 a 1989. Nesse momento, uma participante do grupo questiona, através do *chat*, o porquê da problematização do termo “menor”. Mais uma vez, é necessário um recorte histórico para que possamos compreender quem é o menor, historicamente. Entre 1937 e 1944, durante a Era Vargas, foram criados, através do decreto 3.779/41, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e o Departamento Nacional da Criança (DNCr) esses, por sua vez, deixavam bem claro que o menor “se trata de uma outra parcela da população, alvo de medidas de outra natureza daquelas dirigidas à ‘infância’, como, por exemplo, a internação” (Rizzini, 2011, p. 271). No entanto, tal entendimento ainda resiste, sabendo que o menor sempre será a criança ou adolescente pobre, como asseveram Rizzini e Pilotti (2011, p. 324) ao afirmarem que, no Brasil parecem coexistir duas sociedades, uma que respeita a criança e o adolescente como cidadãos, sujeitos de direitos, e outra que, cega por leis obsoletas, afirmam que leis que protegem as crianças e adolescentes, integralmente, são feitas para “proteger ‘menores’, ‘pivetes’, ‘trombadinhas’(Rizzini; Pilotti, 2011, p. 324)”. Logo, podemos perceber quão problemático é o termo “menor” por ser utilizado para separar,excluir e diminuir crianças e adolescentes.

O segundo encontro foi realizado no dia 15 de setembro de 2022, iniciado às 18h e foi intitulado “Educação Como Direito Humano aos Direitos Humanos Como Princípio Educativo”. O encontro teve como mediadoras a Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo e a monitora Ayvina Alves. Para debater sobre o tema convidamos a Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, professora aposentada pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Em sua fala disponível em vídeo do *YouTube* “Curso de Extensão - Educação e Cidadania: Os Direitos Humanos

e o ECA no Currículo Escolar (2022)”, destacou que a educação está na esteira do direito humano e a concepção da educação como direito humano é fundamental e deve ser acessível a todos para que tenhamos uma sociedade igualitária, democrática e justa, pois a educação como um direito inalienável deve alcançar toda e qualquer pessoa. Assim, podemos perceber que sua fala tem como alicerce o art. 205 da Constituição Federal (1988) que traz a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Sendo assim, uma vez que, pautados na Lei, não podemos negar ou dificultar o acesso à educação de qualquer cidadão sem que estejamos infringindo essa Lei. Pois, o direito à educação não é somente o direito da pessoa, mas um elemento constitutivo dessa pessoa e a educação é a base para os demais direitos.

A Profa. Adelaide cita dois documentos, por julgar suas importâncias, em momentos distintos, para o percurso da conquista do direito à educação. O primeiro foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, estabelecida durante a Revolução Francesa (1789). Portanto, menciona o vigésimo segundo artigo dessa lei, após sua reformulação em 1793, que diz: “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1793). O segundo trata da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que vem reafirmar o direito supracitado. Assim, podemos inferir que, o direito à instrução, que faz referência ao atual direito à educação, é necessário para a vida em sociedade, pois apesar de ainda hoje enfrentarmos diversos desafios, é através da educação que podemos tentar sanar as necessidades individuais dos cidadãos e fomentar a construção de uma sociedade mais justa.

Prosseguindo em sua explanação, a Profa. Adelaide ressalta que a educação brasileira tem uma marca histórica de exclusão, pois permanece em fase de universalização e as pessoas em maior estado de vulnerabilidade são as mais prejudicadas. Ainda evidencia o nível de desigualdade social que, embora tenha alcançado alguns avanços, não pode e nem deve ser negligenciada a luta constante pela garantia desse direito. Justifica sua fala denunciando a massificação da proclamação de discursos que tentaram enfraquecer a universalização da educação através de governantes que, aparentemente, não compreendem a importância dessa luta para a construção, manutenção e modificação da cultura que tem como finalidade a promoção da justiça social. Finalizando, destaca que sem democracia, sem justiça social e sem universalização de

acesso à educação não é possível falar de direito a educação e de educação em direito humanos.

A mediadora desse ciclo de debates, Profa. Lenilda Cordeiro de Macêdo, questionou a participante se o ensino domiciliar fere o direito à educação. Em resposta afirmativa, a Profa. Adelaide complementou sua fala afirmando que esse tipo de ensino foi julgado inconstitucional e alertou para o equívoco, quanto ao entendimento de muitas pessoas, que não compreendem o que está anunciado na Constituição Federal (1988), sobre a obrigação da parceria entre Estado e família, fazendo, novamente, referência ao artigo 205 da CF. Ao falar sobre ensino domiciliar ou *Homeschooling*, temos o PL 1338/2022, que tenta alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 e o ECA, com a proposta de regulamentar a oferta da educação básica. Atualmente, essa proposta se encontra no Senado e tem como relatora a Professora Dorinha Seabra (União-TO). Todavia, é importante destacar que, para além do impedimento ao direito à educação, temos vários outros riscos iminentes ao qual crianças e adolescentes podem ser expostos, pois isolar esse público em seus lares, longe da pluralidade de ideias, do exercício da tolerância, solidariedade, enfim, das diversidades presentes na sociedade, corremos riscos que vão desde a integridade física de crianças e adolescentes, até o estímulo ao repúdio de tudo que for diferente da realidade familiar desses sujeitos. Portanto, acreditamos que a frequência escolar não garante que crianças e adolescentes estarão completamente a salvo das possíveis violências que podem estar omitidas em seus lares, mas é uma forma de mostrar para a sociedade que nós, a comunidade escolar e a sociedade em geral, estamos atento à integridade das crianças e adolescentes.

Durante o terceiro encontro realizado no dia 22 de setembro de 2022, a temática foi sobre “O Processo Histórico das Leis Menoristas no Brasil”. A Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo foi quem discutiu esse tema e contou com a participação da licencianda em Pedagogia Vitória Fernandes de Souza Melo, tendo como mediadora a também licencianda do curso de Pedagogia, Mércia Roseli Andrade Diniz.

A Profa. Lenilda inicia sua fala abordando a cidadania da criança no Brasil que vem acontecer “praticamente no final do século XX” (informação verbal⁵),

5 Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo. “O processo histórico das lei menoristas no Brasil” (palestra), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 22 de Set. de 2022.

a partir dos movimentos sociais, pois a criança não era considerada cidadã e a questão da infância não era colocada na perspectiva de sujeito de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo e clientelismo. Ela exalta o ECA por trazer avanços que permitem mudanças de paradigmas em relação a visão que se tinha da criança antes de 1990. Todavia, assim como os demais participantes desta formação, julgou importante fazer uma retomada histórica para falar um pouco sobre a situação das crianças e adolescentes no Brasil. Se com Dr. Alley pudemos voltar ao período das grandes navegações, com a Profa. Lenilda foi-nos oportunizado conhecer mais sobre o período imperial e republicano. Ela afirma que ter infância era um privilégio das crianças bem nascidas e que durante o período imperial havia uma preocupação com o futuro das crianças. Julgamos importante esclarecer que uma criança bem nascida nesse período, seria aquela que tinha um família tradicional (pai e mãe) e que pertencesse a parcela mais abastada da sociedade. Segundo Faleiros (2011, p. 206), “Desde o século XVII, o abandono de crianças vinha se tornando um problema que preocupava autoridades que o denunciavam solicitando providências do rei”. Assim, podemos perceber que o abandono infantil foi uma preocupação no Brasil colonial, onde grande parte das crianças abandonadas eram atendidas pelas Casas da Misericórdia ou Santas Casas⁶, nas quais havia a roda dos expostos, que recolhia as crianças abandonadas resguardando a identidade das pessoas que as abandonavam. Um fato triste da história que reforça a desvalorização das crianças que eram tratadas como objetos, enquanto os adultos, autores dos abandonos, eram protegidos.

Uma das medidas tomadas pelo Império foi encaminhar as crianças maiores de sete anos para serem aprendizes de um ofício, quando meninos; ou para Casas de Recolhimento, quando meninas. Lá recebiam dotes e eram encaminhadas para o casamento. Era uma educação moralista, sexista e excludente, pois aos pobres era preciso ensinar a trabalhar, não instruir/educar no sentido lato e as meninas tinham que aprender o único ofício, serem donas de casa.

6 “(...) fundada em Lisboa em 1498, por um grupo de leigos e um frade trinitário. (...) Embora de caráter leigo e gozando de autonomia, a Irmandade da Misericórdia mantinha estreitas relações com a realeza e com a hierarquia da Igreja Católica (...). Dentre os privilégios reais concedidos à Misericórdia destacavam-se seu monopólio da coleta de esmolas e da assistência”. Nestas instituições foi instituída a roda dos expostos, que recolhia dentro das dependências do Hospital de Caridade as crianças abandonadas. (Faleiros, 2011, p. 210).

Na República, no Art.30 do Código Criminal (1890), afirmava que as crianças eram consideradas imputáveis até seus 9 anos, a Profa. Lenilda ressaltou que as crianças que cometiam delitos eram consideradas potencialmente perigosas e eram trancafiadas em celas junto com adultos detidos por diversos crimes. É fácil deduzir que no interior dessas prisões sofriam violências de todas as formas, uma vez que, a partir desse tratamento podemos compreender que não era levado em consideração as condições físicas e cognitivas de crianças e adolescentes, ou considerado o seu singular estado de desenvolvimento. Sob a óptica da política assistencialista, ou seja, a Santa Casa e outras instituições que funcionavam nessa perspectiva, o abandono material era minimizado, mas algo a mais era necessário para suprir as necessidades das crianças. Em 1903 foi criada a Escola Correccional 15 de Novembro para dar educação física e moral aos “menores” abandonados e recolhidos, por meio do trabalho. Sendo o mesmo encaminhamento aos asilos e orfanatos. As primeiras legislações e ações gestadas pelo Estado para o atendimento à infância e à adolescência infratora e pobre passou a ocorrer a partir das primeiras décadas do século XX. Nesse momento, a professora destacou que no ano de 1919 a mão-de-obra infantil foi usada na indústria e, em 1923 aprovou-se o decreto nº16.272, que instituiu o Regulamento de Assistência e de Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes, mas apenas no Código de Menores de 1927 houve algumas mudanças significativas para a época, tanto para o trabalho infantil quanto para o fim das prisões de crianças em celas de adultos. Ainda assim, inicialmente, não alcançou todas as crianças. Contudo, manteve inalteradas as determinações dos sujeitos a quem se destinava a nova lei: às crianças e os adolescentes pobres, ou seja, os chamados “menores” da época. É importante lembrar que foi durante a vigência do primeiro Código de Menores (1927) que foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, órgão ligado ao Ministério da Justiça, responsável por fiscalizar e organizar os autores de atos infracionais, através do decreto nº 3.779/41.

Dando continuidade a discussão da temática, a monitora Vitória mencionou, que com a repercussão das irregularidades presentes no SAM, extinto em 1964, a partir da Lei nº 4.513/64 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor–FNBEM, posteriormente chamada de FUNABEM. Todavia, precisamos lembrar que a FUNABEM foi instituída durante o Regime Militar (1964-1985), por essa razão, era mais repressiva, combinando com seu contexto. Ainda durante esse período, em 1979, o Código de Menores passou por uma reformulação a

fim de atender aos anseios do Regime Militar. Contudo, a verdade é que as leis minoristas que se ocuparam de atender às crianças e adolescentes considerados em situação irregular no Brasil não obtiveram sucesso, mesmo com seu caráter assistencialista, moralista e repressor. O SAM foi caracterizado por alguns juízes como “fábricas de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados” (Faleiros, 2011, p. 61) e, no relatório final da FUNABEM apresentou como conclusão que “o sistema nacional de atendimento ao menor pouco, se tanto, alterou a estrutura de desigualdade que penaliza criança e adolescentes de baixa renda, e menos ainda de cidadania desses segmentos” (FUNABEM Anos 20, 1984, p. 43 Apud Faleiros, 2011, p. 72). Dessa forma, percebe-se que o problema da assistência às crianças e adolescentes não seria resolvido com o recolhimento às instituições, mas que era um assunto com raízes profundas, agravado pelas desigualdades. Podemos considerar que esse período faz parte de um triste momento da nossa história, onde crianças e adolescentes eram punidos por suas carências, seja material ou familiar.

Após séculos de exclusão, abusos, maus tratos e violências contra as crianças e adolescentes brasileiros, finalmente, a partir de um longo processo de denúncias, de luta da sociedade civil⁷, influenciada pelas normativas internacionais, que reconheciam os direitos humanos das crianças e adolescentes, a Constituição de 1988 estabeleceu sua cidadania. O Artigo 227 da Carta Magna reconheceu a criança e o adolescente, como sujeitos de direitos, detentores de prioridade absoluta no que diz respeito à proteção integral e às políticas públicas. Além de responsabilizar o poder público, a família e a sociedade pela proteção e garantia de todos os direitos. Contudo, a garantia do cumprimento dessa lei não se dá apenas por estar escrita em um papel, é necessário que seu conteúdo seja disseminado amplamente, por todos os espaços da sociedade, a fim de tentar garantir os direitos fundamentais para crianças e adolescentes.

Por fim, é preciso refletir sobre o espaço ocupado por crianças e adolescentes na atualidade, pois se há ameaças e/ou desconfiças sobre esses direitos, podemos perceber com clareza a existência da intenção de enfraquecer os direitos conquistados por um grupo geracional que tem uma longa história de desafios e desrespeito. Portanto, ressaltamos a importância de conhecer a história de luta que está por trás do ECA e todas as leis que o antecederam

7 Mencionamos o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MMMR), ator fundamental na luta pela institucionalização dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

para que não cometamos os mesmos erros que foram cometidos no passado e possamos, cada vez mais, avançar em direção à civilidade através de leis direcionadas à proteção e garantia dos direitos e políticas públicas que fortaleçam esses direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta desse curso, através da extensão universitária, abordando os direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes, foi importante para refletir sobre a temática e contribuir para práticas educativas e pedagógicas que fomentem a educação em/para os direitos humanos.

A troca de experiências foi relevante para repensarmos nossas ações e responsabilidades enquanto cidadãos e educadores, e para compreendemos a importância de defender e estimular o conhecimento acerca dos direitos humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente. O curso obteve um total de 340 inscritos, dentre esses, 111 foram considerados aptos a receberem o certificado, isto porque atingiram os requisitos necessários de frequência e participação nas atividades assíncronas.

As questões discutidas nos encontros possibilitaram uma ampla reflexão acerca da necessidade de abordar, sistematicamente, nos currículos das instituições de educação infantil e ensino fundamental conteúdos sobre os direitos humanos, das crianças, além de se abordar o processo histórico de consagração das crianças como sujeitos de direitos.

Em linhas gerais, avaliamos que o curso contribuiu com a formação continuada dos futuros e atuais profissionais da educação básica, isso porque tiveram a oportunidade de estudar e debater questões necessárias e urgentes sobre os direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes e sobre cidadania.

Outrossim, esperamos ter contribuído para a construção de conhecimentos sobre os direitos humanos e, especificamente sobre o ECA e, para a formação crítico-cidadã das crianças e adolescentes e demais atores da comunidade escolar ao promovermos o fortalecimento da cultura do respeito pelos direitos humanos e das crianças, na escola e na sociedade em geral. Todavia, trata-se de um trabalho que não se esgota com esse curso e que precisa de outras ações para que seja dada continuidade à luta pela justiça social através do reconhecimento e exercício dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal da República. Brasília: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069. Brasília: **Senado Federal**, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília: **Senado Federal**, 1996.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução 217 A (III). Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 19 de março de 2024.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Admitidos pela Convenção Nacional em 1793. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm> Acesso em 19 de março de 2024

DIAS, Adelaide Alves. (palestra) Educação como Direito Humano aos Direitos Humanos como Princípio Educativo. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 15 de Set. De 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KD2ALeNX8Jk> Acesso em: 15 de março de 2024.

SCOREL, Alley Borges. Avanços e Desafios na Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes ao longo dos 32 anos do ECA. (palestra), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2 de Ago. de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DKX_pRhzhSQ&t=5627s Acesso em: 15 de março de 2024.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. rev. São Paulo: **Cortez**, 2009. p. 33-96.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. Acriança e o adolescente. Obejetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. rev. São Paulo: **Cortez**, 2011. p. 203-222.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: **Cortez**, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. – 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. MELO, Vitória Fernandes de Souza. O Processo Histórico Das Leis Menoristas No Brasil. (palestra), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 22 de Set. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xpy4V-sHls&t=4168s> Acesso em: 15 de março de 2024.

MÉLO, Celânny Teixeira de. Extensão Universitária: possibilidade de ampliar a formação acadêmica frente às demandas da sociedade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, **Centro de Educação**, 2018.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítma das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (org). História das crianças no Brasil. 7ed. São Paulo: **Contexto**, 2010, p. 25-79.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. Ver. São Paulo: **Cortez**, 2011.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. Ver. São Paulo: **Cortez**, 2011, p. 225-286.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. – 23 ed. rev. E atual. – São Paulo: **Cortez**, 2007.